



Universidade de Aveiro
2021

**Gorete Cristina
Marques Ribeiro**

**O Papel da Consciência Metalinguística na
Aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira**



Universidade de Aveiro
2021

**Gorete Cristina
Marques Ribeiro**

O Papel da Consciência Metalinguística na Aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação, Aposentada, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais pelo seu incansável apoio.

o júri

presidente

Prof. Doutor Tito da Silva Trindade
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Cristina Maria Moreira Flores
professora associada do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Clárisse da Conceição Alves e Costa Afonso
professora auxiliar aposentada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Prof.^a Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta
professora auxiliar aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Maria Teresa Murcho Alegre
professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutor Abdelilah Suisse
professor auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização deste projeto não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições, às quais queremos expressar os nossos agradecimentos:

À Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, por todo o seu valioso apoio, disponibilidade e incentivo constante, e orientação científica, que me direcionaram nesta caminhada reflexiva e na construção deste projeto;

À Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, por toda a sua disponibilidade, valioso apoio, incentivo e orientação científica, que me mostraram o rumo e me guiaram nesta caminhada reflexiva;

Ao Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, por ter possibilitado a realização do trabalho de campo deste projeto;

A todos os familiares e amigos que me acompanharam e incentivaram neste longo e nem sempre fácil percurso, em particular aos meus pais;

À minha amiga Rosa Católico, pelo seu encorajamento e disponibilidade em rever a tese.

palavras-chave

consciência metalinguística, intercompreensão, transferência, língua materna, língua estrangeira, língua terceira.

resumo

A presente dissertação surge no âmbito das investigações referentes à aprendizagem de línguas terceiras, e centra-se nos conceitos de consciência metalinguística, intercompreensão e transferência.

Subordinado ao paradigma qualitativo, este trabalho debruça-se, então, sobre a aprendizagem do alemão enquanto língua estrangeira de um grupo de estudantes universitários com biografias linguísticas muito variadas e marcantes.

Através de um estudo de caso, pretendemos demonstrar como este grupo de estudantes lida com a aprendizagem de uma nova língua estrangeira, uma língua terceira, ou seja, como a consciência metalinguística se manifesta e a que estratégias de intercompreensão e de transferência interlinguística recorre para progredir na sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, pretendemos averiguar como estes estudantes encaram o seu processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, que aspetos valorizam e a que estratégias de aprendizagem recorrem, e se estas perceções sofreram variações no decurso de parte do seu curso superior ou em função de serem, ou não, falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã.

Por forma a atingir os nossos objetivos, passámos, primeiramente, um inquérito por questionário, no ano letivo de 2011/ 2012, que, por um lado, procurou traçar a biografia linguística de estudantes que se encontravam a frequentar o primeiro ano de licenciaturas em Línguas ministradas na Universidade de Aveiro, e, por outro lado, procurou aferir as estratégias de aprendizagem privilegiadas por estes aquando da aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

O segundo instrumento metodológico, igualmente implementado no ano letivo de 2011/ 2012 aos estudantes que se encontravam a frequentar a unidade curricular de Alemão II, é constituído por um exercício de tradução do alemão para o português e uma subsequente reflexão. Este instrumento metodológico procurou aferir a que estratégias estes estudantes recorrem para traduzir/ compreender um texto em língua alemã, tendo muitos destes apenas iniciado a aprendizagem desta língua poucos meses antes.

O terceiro e último instrumento de recolha de dados, um inquérito por entrevista, foi implementado no ano letivo de 2012/ 2013 a seis estudantes que no ano letivo anterior haviam frequentado a unidade curricular de Alemão II – dois falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã e quatro falantes com língua materna apenas portuguesa. Para além de aferir se a consciência metalinguística destes estudantes havia sofrido alterações em quase dois anos de frequência do curso superior, este instrumento metodológico permitiu ainda aprofundar/ esclarecer algumas respostas dadas nos dois instrumentos de recolha de dados anteriores.

Como conclusão do estudo, retemos que, mesmo que de forma inconsciente, os estudantes que participaram no nosso estudo conseguem reconhecer e identificar aquelas palavras e estruturas sintáticas de outras línguas estrangeiras já aprendidas ou da língua materna que mais se assemelham ao alemão, transferindo as mesmas por forma a auxiliar-se e progredir na sua aprendizagem. Este processo de transferência das línguas já adquiridas e/ ou aprendidas demonstra o elevado grau de consciência metalinguística destes estudantes.

keywords

language awareness, intercomprehension, transfer, mother tongue, foreign language, third language.

abstract

This study investigates the learning of a third language, wherein language awareness, intercomprehension and transfer are central concepts.

Undertaking a qualitative approach, this dissertation focuses on a case study about the learning of German as a foreign language by a group of undergraduate students with diverse and marked linguistic biographies.

This thesis analyses how this group of students copes with the learning of a new foreign language – a third language – by paying attention to how their language awareness expresses itself and which intercomprehension and interlinguistic transfer strategies they use to progress in their learning process. How these students view their learning process – which learning strategies they value and use – has also been analysed. Finally, this dissertation examines if their perception – language awareness – has changed within almost two years of being undergraduate students, and if these students' views vary according to being, or not, bilingual in Portuguese and German.

In order to fulfil our aims, the undergraduate students in their first year of language degrees at the University of Aveiro were asked, firstly, to fill in a questionnaire, in the school year 2011/ 2012. Thus, these students' linguistic biographies could be sketched and their preferred language learning strategies acknowledged.

The second methodological instrument was applied to the students who, besides having filled in the questionnaire, were also enrolled in the German II curricular unit in the school year 2011/ 2012. The instrument comprised of a translation exercise from German to Portuguese and a subsequent reflection aimed to acknowledge the strategies these students use to translate and understand a German text. Some of these students had only begun to learn German a few months prior to this test.

In the school year 2012/ 2013 an interview with six students who had attended, in the previous school year, the German II curricular unit – two students bilingual in Portuguese and German and four students whose mother tongue is only Portuguese – was conducted. On the one hand, this instrument acknowledged if these students' language awareness changed in almost two years of their undergraduate degree, and on the other hand, it intended to clarify and/ or get more information about some of the answers given in the first two methodological instruments.

From this study, it is concluded that the students who took part in it are able, albeit often in an unconscious manner, to recognise the words and syntactic structures from other foreign languages already learnt or from their mother tongue, which are closer to the ones to be learnt in German. Through transfer, they are capable of using these words and structures to aid themselves and progress in their learning process. This transfer from the already acquired and/ or learnt languages shows these students' great level of Language Awareness.

Schlüsselwörter

Sprachbewusstheit, Interkomprehension, Transfer, Muttersprache, Fremdsprache, Tertiärsprache.

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht das Erlernen einer Tertiärsprache und beschäftigt sich mit den Konzepten Sprachbewusstheit, Interkomprehension und Transfer.

Anhand einer qualitativen Fallstudie wird das Erlernen von Deutsch als Tertiärsprache einer Gruppe von Studierenden mit vielgestaltigen Sprachbiographien vorgelegt.

Die Studie zeigt, wie diese Studierenden mit einer neuen Fremdsprache umgehen, beziehungsweise wie sie ihre Sprachbewusstheit, ihre Interkomprehensionsstrategien, interlinguistischen Transferstrategien und bevorzugten Lernstrategien einsetzen, um in ihrem Lernprozess fortzuschreiten. Zudem wird in dieser Studie untersucht, ob und wie sich ihre Sprachbewusstheit nach fast zwei Jahren Universitätsstudium veränderte, und ob diese sich zwischen den Portugiesisch-Deutsch bilingualen Sprechern und den portugiesischen monolingualen Muttersprachensprechern unterscheidet.

Die Studierenden, die in ihrem ersten Studienjahr die Studiengänge des Instituts für Sprachen und Kulturen der Universität von Aveiro im akademischen Jahr 2011/ 2012 besuchten, beantworteten, zunächst, einen Fragebogen. Hiermit konnten ihre Sprachbiographien und ihre bevorzugten Fremdsprachenlernstrategien nachvollzogen werden.

Das zweite methodische Instrumentarium bestand aus einer Übersetzungsaufgabe aus dem Deutschen ins Portugiesische, die an die Studierenden, die den Fragebogen beantwortet hatten und die die curriculare Einheit Deutsch II im akademischen Jahr 2011/ 2012 besuchten, gerichtet war. Anhand dieser Aufgabe sollte beurteilt werden, zu welchen Strategien diese Studierenden greifen, um einen deutschen Text zu übersetzen und zu verstehen. Einige dieser Studierenden hatten erst wenige Monate zuvor mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen.

Im akademischen Jahr 2012/ 2013 wurde ein Interview mit sechs Studierenden, die im Jahr zuvor die curriculare Einheit Deutsch II besucht hatten, durchgeführt. Zwei von ihnen waren bilinguale Studierende (Portugiesisch-Deutsch), vier hatten nur Portugiesisch als Muttersprache. Ziel war es festzustellen, ob die Sprachbewusstheit dieser Studierenden sich nach fast zwei Jahren Universitätsstudium verändert hatte. Das Interview ermöglichte auch die Vertiefung/ Klärung einiger Angaben, die bei der vorherigen Datenerhebung gemacht worden waren.

Als Fazit dieser Dissertation kann festgehalten werden, dass die Studierenden, die an der Studie teilnahmen, in der Lage sind, wenn auch unbewusst, jene Wörter und Strukturen aus anderen bereits erlernten Fremdsprachen oder aus ihrer Muttersprache zu erkennen, die dem Deutschen ähnlich sind. Diese Studierenden sind darüber hinaus fähig, diese Wörter und Strukturen durch Transfer zu nutzen, um in ihrem Lernprozess fortzuschreiten. Dieser Prozess des Transfers der bereits erworbenen und/ oder gelernten Sprachen zeigt das hohe Maß an metalinguistischem Bewusstsein dieser Studierenden.

Índice

Índice da figura	iii
Índice de gráficos	iv
Índice de tabelas	vii
Índice de anexos	xi
Lista de siglas e acrónimos	xiii
Nomenclaturas – Inquérito por entrevista	xiv
Introdução geral	1
1ª parte – Enquadramento teórico	5
CAPÍTULO 1 – A Consciência Metalinguística e os processos subjacentes à aprendizagem de Línguas Estrangeiras	7
Introdução	7
1.1- A Consciência Metalinguística e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras	7
1.2- A intercompreensão como ferramenta de desenvolvimento da Língua Estrangeira	31
1.3- A transferência como ponte entre conhecimentos linguísticos adquiridos/ aprendidos e novos conhecimentos linguísticos	38
1.4- A competência estratégica na aprendizagem de Línguas Estrangeiras ...	43
Síntese	51
CAPÍTULO 2 – O papel da Língua Materna na aprendizagem de Línguas Estrangeiras	53
Introdução	53
2.1- A aquisição de Língua(s) Materna(s) e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras	53
2.1.1- Aquisição da Língua Materna <i>versus</i> Aprendizagem da Língua Estrangeira	53
2.1.2- O aprendente bilingue e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras	64
2.2- Uma perspetiva diacrónica do papel da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira	72
2.3- A tradução como ponte entre Língua Materna e Língua Estrangeira ...	107
Síntese	120
CAPÍTULO 3 – O papel de Línguas Estrangeiras na aprendizagem de uma Língua Estrangeira subsequente	123
Introdução	123
3.1- O papel da Língua 2 na aprendizagem da Língua 3	123

3.2- Variáveis determinantes aquando da transferência na aprendizagem da Língua 3	136
3.3- A língua alemã enquanto Língua 3	141
Síntese	145
2ª parte – Abordagem metodológica	147
O caminho a seguir	149
CAPÍTULO 4 – O Estudo de Caso, o caminho consistente e flexível nas Ciências Sociais – Educação	161
Introdução	161
4.1- A Educação e as Ciências Sociais – métodos e caminhos possíveis ...	161
4.2- O Estudo de Caso – o caminho a seguir	175
4.3- Os métodos e as técnicas – a projeção do estudo	192
4.3.1-As técnicas – a constituição do estudo	201
Síntese	228
Capítulo 5 – Apresentação, análise e interpretação dos resultados	229
Introdução	229
5.1– Primeiro instrumento metodológico – inquérito por questionário	229
5.2– Segundo instrumento metodológico – exercício de tradução	304
5.3– Terceiro instrumento metodológico – inquérito por entrevista	350
5.4– Conclusões do estudo empírico	383
Considerações finais	387
Referências Bibliográficas	395
Sites consultados	423

Índice da figura

Figura – Fases e amostras do estudo	153
--	------------

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Estudantes inquiridos/ não inquiridos através do inquérito por questionário	233
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos inquiridos/ não inquiridos por licenciatura	234
Gráfico 3 – Nome: classificação de acordo com o sexo	236
Gráfico 4 – Sexo dos inquiridos	236
Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos por curso	237
Gráfico 6 – Número de línguas estudadas	238
Gráfico 7 – Línguas que estuda	240
Gráfico 8 – Número de vezes de línguas em estudo referidas	241
Gráfico 9 – Número de LMs	242
Gráfico 10 – Línguas referidas como sendo LMs	243
Gráfico 11 – Justificações de português - LM	244
Gráfico 12 – Justificações LMs - português e inglês	247
Gráfico 13 – Número de línguas aprendidas em contexto não formal	252
Gráfico 14 – Línguas/ grupos de línguas aprendidos em contexto não formal	254
Gráfico 15 – Número de vezes referido para cada língua aprendida em contexto não formal	256
Gráfico 16 – Razões para o contacto com línguas em contexto não formal	269
Gráfico 17 – Línguas aprendidas em contexto formal	273
Gráfico 18 – Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por sexo	319

Gráfico 19 – Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por sexo	320
Gráfico 20 – Distribuição por sexo dos inquiridos das duas turmas	320
Gráfico 21 – Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso	321
Gráfico 22 – Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso	322
Gráfico 23 – Distribuição dos inquiridos das duas turmas por curso	322
Gráfico 24 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - turma elementar	328
Gráfico 25 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - turma elementar	329
Gráfico 26 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - turma elementar	330
Gráfico 27 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - turma intermédia/ avançada	331
Gráfico 28 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - turma intermédia/ avançada	332
Gráfico 29 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - ambas as turmas	334
Gráfico 30 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - ambas as turmas	335
Gráfico 31 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - ambas as turmas	336
Gráfico 32 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma elementar	339

Gráfico 33 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma intermédia/ avançada	340
Gráfico 34 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas – ambas as turmas	342
Gráfico 35 – Estratégias de interpretação/ tradução de textos alemães - turma elementar	345
Gráfico 36 – Distribuição dos entrevistados por curso	364

Índice de tabelas

Tabela 1 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês e francês (inquérito por questionário – 3ª questão)	273/ 274
Tabela 2 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês e espanhol (inquérito por questionário – 3ª questão)	274
Tabela 3 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês e alemão (inquérito por questionário – 3ª questão)	275
Tabela 4 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês e espanhol (inquérito por questionário – 3ª questão)	275
Tabela 5 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, alemão e chinês (inquérito por questionário – 3ª questão)	276
Tabela 6 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de francês e espanhol (inquérito por questionário – 3ª questão)	276
Tabela 7 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e alemão (inquérito por questionário – 3ª questão)	276
Tabela 8 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e chinês (inquérito por questionário – 3ª questão)	277
Tabela 9 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de português, inglês, francês, espanhol e árabe (inquérito por questionário – 3ª questão)	277
Tabela 10 – Razões/ grupos de razões escolhidos pelos inquiridos para a aprendizagem de línguas em contexto formal (inquérito por questionário – 4ª questão) (em anexo – Anexo 7)	
Tabela 11 – Seriação das opções para a aprendizagem de línguas em contexto formal de acordo com a frequência (inquérito por questionário – 4ª questão)	285

Tabela 12 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir. (inquérito por questionário – 5ª questão)	287
Tabela 13 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas. (inquérito por questionário – 5ª questão)	288
Tabela 14 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna. (inquérito por questionário – 5ª questão)	289/ 290
Tabela 15 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender. (inquérito por questionário – 5ª questão)	291
Tabela 16 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas. (inquérito por questionário – 5ª questão)	292
Tabela 17 – Conjuntos de opções escolhidos para as cinco afirmações (inquérito por questionário – 5ª questão) (em anexo – Anexo 8)	
Tabela 18 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Foi ao encontro da forma como aprende. (inquérito por questionário – 6ª questão)	298
Tabela 19 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua. (inquérito por questionário – 6ª questão)	299
Tabela 20 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais. (inquérito por questionário – 6ª questão)	300

Tabela 21 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno. (inquérito por questionário – 6ª questão) ..	301
Tabela 22 – Conjuntos de opções escolhidos para as quatro afirmações (inquérito por questionário – 6ª questão) (em anexo – Anexo 9)	
Tabela 23 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos que participaram no inquérito por questionário mas que não integraram nenhuma das turmas de Alemão II	307/ 308
Tabela 24 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos da turma elementar de Alemão II que participaram nos dois primeiros momentos de recolha de dados	309
Tabela 25 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos da turma intermédia/ avançada de Alemão II que participaram nos dois primeiros momentos de recolha de dados	310
Tabela 26 – Línguas contactadas, separadamente ou juntamente com outras, em contexto não formal (estudantes de ambas as turmas)	312
Tabela 27 – Línguas aprendidas em contexto formal dos inquiridos da turma elementar de Alemão II	313/ 314
Tabela 28 – Línguas aprendidas em contexto formal dos inquiridos da turma intermédia/ avançada de Alemão II	315
Tabela 29 – Texto a traduzir em alemão e tradução em português (exercício de tradução e subsequente reflexão)	323
Tabela 30 – Relação palavras alemãs com palavras conhecidas de outras línguas - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 1ª questão) (em anexo – Anexo 12)	
Tabela 31 – Relação palavras alemãs com palavras conhecidas de outras línguas - turma intermédia/ avançada (exercício de tradução e subsequente reflexão – 1ª questão) (em anexo – Anexo 13)	

Tabela 32 – Relação estruturas sintáticas alemãs com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 2ª questão) (em anexo – Anexo 14)

Tabela 33 – Estratégias de interpretação/ tradução de textos alemães, por estudante - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 3ª questão) (em anexo – Anexo 15)

Índice de anexos

Anexo 1 – Estudo piloto do inquérito por questionário

Anexo 2 – Inquérito por questionário

Anexo 3 – Estudo piloto do exercício de tradução e subsequente reflexão

Anexo 4 – Exercício de tradução e subsequente reflexão

Anexo 5 – Guião do estudo piloto do inquérito por entrevista

Anexo 6 – Guião do inquérito por entrevista

Anexo 7 – Tabela 10 – Razões/ grupos de razões escolhidos pelos inquiridos para a aprendizagem de línguas em contexto formal (inquérito por questionário – 4ª questão)

Anexo 8 – Tabela 17 – Conjuntos de opções escolhidos para as cinco afirmações (inquérito por questionário – 5ª questão)

Anexo 9 – Tabela 22 – Conjuntos de opções escolhidos para as quatro afirmações (inquérito por questionário – 6ª questão)

Anexo 10 – Análise das traduções dos inquiridos da turma elementar

Anexo 11 – Análise das traduções dos inquiridos da turma intermédia/ avançada

Anexo 12 – Tabela 30 – Relação palavras alemãs com palavras conhecidas de outras línguas - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 1ª questão)

Anexo 13 – Tabela 31 – Relação palavras alemãs com palavras conhecidas de outras línguas - turma intermédia/ avançada (exercício de tradução e subsequente reflexão – 1ª questão)

Anexo 14 – Tabela 32 – Relação estruturas sintáticas alemãs com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 2ª questão)

Anexo 15 – Tabela 33 – Estratégias de interpretação/ tradução de textos alemães, por estudante - turma elementar (exercício de tradução e subsequente reflexão – 3ª questão)

Lista de siglas e acrónimos

CM – Consciência Metalinguística

L2 – Língua Segunda (primeira Língua Estrangeira aprendida)

L3 – Língua Terceira (segunda Língua Estrangeira, e subsequentes, aprendidas)

LE – Língua Estrangeira

LEE – Línguas e Estudos Editoriais

LLC – Línguas, Literaturas e Culturas

LM – Língua Materna

LRE – Línguas e Relações Empresariais

Nomenclaturas – Inquérito por entrevista

E – Entrevistadora

EO – Entrevistado

Pausas – /

Hesitações – ...

Maior intensidade de voz – **bold**

Numeração de linhas: 5 em 5

Introdução geral

No advento de um contexto global cada vez mais multilingue, torna-se essencial que o ensino das línguas enfrente os desafios desta nova realidade. O ensino e a aprendizagem de línguas não podem mais ser encarados como até há um passado recente, quando eram vistos como mais uma disciplina na qual se acumula saber. Também a forma de ensinar línguas, exclusiva no que se refere aos conhecimentos de outras línguas, teve de ser revista.

É essencial que em primeiro lugar se tenha em conta a individualidade de cada aprendente, de onde vem, a sua biografia linguística, e para onde vai, quais os seus objetivos. Sabemos hoje que o ensino de línguas estrangeiras (LEs) não se destina à formação de falantes nativos, por essa função já estar preenchida com a aquisição da língua materna (LM), e por os objetivos comunicativos serem distintos. Após a aquisição da LM e da formação de uma consciência acerca da mesma, a pretensão de adquirir outra língua à semelhança da LM vai contra a forma como se processa a aprendizagem (cf. Poldauf, 1995, p. 3).

Para além dos propósitos distintos de uma LM e de uma LE, todo o processo de aquisição, inconsciente, referente à LM, difere do de aprendizagem, estruturado, formal, consciente, da LE (cf. Krashen, 1989, p. 8; ver também Dulay, Burt, & Krashen, 1982, pp. 10-11; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 410).

Apesar de seguirem processos distintos, o conhecimento já adquirido da LM e o aprendido de outras LEs não poderão ser negligenciados aquando da aprendizagem de uma nova LE, pois seria contrariar a forma natural de processamento da aprendizagem (cf. Odlin, 1989, p. 27).

É desta convicção que nasce o nosso estudo, pretendendo contribuir para esta temática, a aprendizagem de uma língua terceira (L3), ainda tão pouco explorada em contexto português.

Para tal, procurámos, primeiramente, um público de interesse para a nossa temática, tendo optado por aprendentes adultos, a frequentar licenciaturas em Línguas e com uma biografia linguística e preferência por línguas muito vincadas,

por forma a que pudéssemos responder aos objetivos do nosso estudo, os quais passamos a enunciar:

- a) Descrever a forma como a Consciência Metalinguística (CM) se manifesta em estudantes do primeiro ano das licenciaturas de Tradução, Línguas, Literaturas e Culturas (LLC), Línguas e Relações Empresariais (LRE) e Línguas e Estudos Editoriais (LEE);
- b) Analisar os constrangimentos de estudantes de Tradução, LLC, LRE e LEE em termos de competências metalinguísticas;
- c) Procurar eventuais discrepâncias entre os alunos com competências linguísticas distintas, nomeadamente entre aprendentes cuja LM é apenas o português e aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã;
- d) Averiguar o desenvolvimento das competências metalinguísticas dos estudantes ao longo dos referidos cursos de licenciatura.

Para dar corpo a estes objetivos, procederemos, nos capítulos teóricos que sustentam o nosso estudo, à definição dos conceitos que o regem, a saber, a CM, a Intercompreensão e a Transferência, e debruçar-nos-emos ainda sobre os processos de aprendizagem de LEs, designadamente de uma L3.

No primeiro capítulo analisaremos o conceito de CM e como esta contribui para a aprendizagem de LEs, ao possibilitar a tomada de consciência dos aprendentes.

Outro conceito abordado neste capítulo é o de intercompreensão, o qual remete para a compreensão de dados linguísticos, designadamente de uma LE, com recurso aos conhecimentos linguísticos já adquiridos ou aprendidos.

Também a transferência, outro conceito abordado, é um processo subjacente à aprendizagem de LEs, que ocorre sobretudo na fase inicial desta, e que consiste no estabelecimento de pontes entre conhecimentos linguísticos e procedimentos de aprendizagem já adquiridos com os conhecimentos da LE a aprender.

Ainda neste primeiro capítulo iremos debruçar-nos sobre as estratégias de aprendizagem que permitem a rentabilização dos conhecimentos já adquiridos aquando da aprendizagem de uma nova LE.

No segundo capítulo procederemos à distinção e definição dos termos de aquisição, referente a LMs, e de aprendizagem de LEs, debruçando-nos ainda sobre o impacto da primeira, da LM, aquando da aprendizagem de uma LE. Para tal, analisaremos, sob uma perspetiva diacrónica, vários métodos e abordagens de ensino de LEs, com destaque para o papel da LM nestes, ou seja, a banição ou permissão ao seu recurso.

Neste capítulo debruçar-nos-emos, ainda, sobre os falantes bilingues, e como esta peculiaridade impacta na sua CM e na forma de abordar a aprendizagem de LEs.

Por fim, abordaremos a tradução pedagógica como forma de otimizar processos e estratégias de aprendizagem, através do estabelecimento de pontes entre a LM e a LE a aprender.

No terceiro capítulo analisaremos a forma como se processa a aprendizagem de uma L3. Focaremos o estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas, não apenas da LM, mas de outras LEs já aprendidas. Analisaremos, ainda, os critérios que determinam o recurso a uma língua, quer seja LM, quer seja LE. Ainda neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a aprendizagem da língua alemã enquanto L3, com particular destaque para a relação estabelecida com a língua inglesa neste processo, pela sua proximidade linguística, e que surge enquanto língua segunda (L2) no contexto educativo português.

No quarto capítulo, e por forma a fundamentar o nosso estudo em termos metodológicos, enquadraremos as investigações em Educação no âmbito das Ciências Sociais, e procederemos à descrição dos métodos qualitativo e quantitativo, realçando as vantagens de ambos e da sua conciliação. De igual modo, analisaremos as vantagens do estudo de caso, bem como as razões que nos levaram a enveredar por este. Ainda neste capítulo iremos realçar a relação que se estabelece entre métodos e técnicas, e como estas últimas dependem do estudo a implementar e dos métodos adotados. Por fim, debruçar-nos-emos sobre os nossos instrumentos metodológicos, tendo em conta os objetivos que regem o nosso estudo e os métodos subjacentes.

No quinto e último capítulo analisaremos os dados do nosso estudo, o qual se desenvolveu nos anos letivos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013. Primeiramente, no ano letivo de 2011/ 2012, implementámos o inquérito por questionário, o qual foi aplicado aos estudantes do primeiro ano das licenciaturas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, e cujo objetivo passava por caracterizar estes estudantes, nomeadamente em termos de biografia linguística. O segundo instrumento metodológico, um exercício de tradução da língua alemã para a língua portuguesa e subsequente reflexão, foi, igualmente, implementado no ano letivo de 2011/ 2012, e pretendia aferir o modo como os estudantes, que se encontravam a frequentar as duas turmas da unidade curricular de Alemão II (a elementar e a intermédia e avançada), percecionam a aprendizagem de LEs. O terceiro e último instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista, realizado no ano letivo de 2012/ 2013, a seis dos estudantes que participaram nos dois primeiros instrumentos metodológicos, pretendia, para além de aferir a CM destes estudantes – constatar se se verifica alguma variação nos dois primeiros anos da frequência da licenciatura e ainda consoante se trate de falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã, ou apenas com LM portuguesa –, esclarecer e aprofundar as suas respostas dadas nos momentos de recolha de dados anteriores.

Nas considerações finais revisitaremos todo o percurso percorrido, deixando as principais conclusões do nosso estudo, bem como questões, caminhos a serem percorridos, explorados, em investigações futuras.

1ª parte – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A Consciência Metalinguística e os processos subjacentes à aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Introdução

Neste primeiro capítulo iremos debruçar-nos sobre o conceito central do nosso estudo – a CM –, a qual permite a aprendizagem de LEs, ao tornar consciente percepções inconscientes, intuições.

O segundo conceito que surge neste capítulo é o de intercompreensão. Este está intimamente ligado à CM, permitindo compreender, conferir sentido a dados linguísticos, normalmente de uma LE ou língua desconhecida, ao recorrer a conhecimentos linguísticos e a situações de comunicação familiares ao falante.

A transferência, por sua vez, designadamente a que ocorre entre diferentes línguas, é um processo subjacente à aprendizagem de LEs, nomeadamente em fases iniciais, remetendo para o estabelecimento de pontes entre conhecimentos linguísticos, comunicativos, e procedimentos de aprendizagem, com os conhecimentos a aprender da língua em estudo.

Por fim, iremos debruçar-nos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por parte dos alunos na aprendizagem de uma LE no âmbito da rentabilização dos seus conhecimentos já adquiridos.

1.1- A Consciência Metalinguística e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras

“...language awareness enriches all our experiences and gives us a sense of being more in control of our destiny, and to perceive the things that go on around us with greater clarity”

(van Lier, 1995, p. xii).

O conceito de CM há muito que já ganhou um lugar de preponderância na didática das línguas, designadamente na didática da LE (cf. Simard, French, & Fortier, 2007, p. 511). Trata-se de um conceito bastante abrangente e até um pouco vago. Por forma a analisar o mesmo detalhadamente, iremos desconstruí-lo nos conhecimentos e competências que o compõem. O adjetivo

metalinguístico, segundo o *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976), remete para a explicação, numa LE, de um discurso que procura elucidar outros discursos, através de uma operação metalinguística (cf. Galisson, & Coste, 1976, p. 339).

A competência linguística, base da CM, refere-se a um sistema abstrato de princípios e regras subjacentes às frases gramaticais de uma língua, que regem os aspetos sintáticos, fonológicos, morfológicos, e alguns aspetos semânticos. A maioria dos falantes não está consciente da natureza sistemática da sua língua, nem consegue verbalizar as regras e princípios pelos quais esta se rege.

A competência linguística permite ao falante não apenas compreender e produzir um número infinito de enunciados verbais, mas permite ainda distinguir os enunciados verbais corretos dos incorretos, identificar os significados ambíguos, paráfrases, entre outros. Nenhum destes conhecimentos carece de uma aprendizagem formal (cf. Chomsky, 1970a; Chomsky, 1972; Chomsky, 1973; Chomsky, 1975; Chomsky, 1977; Chomsky, 1978; Chomsky, 1979; Chomsky, 1980; Chomsky, 1981; Chomsky, 1986a, pp. 1-14; Chomsky, 1986b, pp. 217-254; Chomsky, 1987; Chomsky, 1995; Chomsky, 1996, pp. 60-61, 169-170; Chomsky, 2002; Chomsky, & Miller, 1971; White, 1989, pp. 3-4).

A CM abarca, assim, a capacidade cognitiva do sujeito falante, que incide sobre a linguagem – unidades ou relações –, consistindo na reflexão ou controlo consciente e deliberado (cf. Barbeiro, 1994, p. 24).

Ançã (2015) distingue entre a consciência linguística e a CM, afirmando que a consciência linguística “aproxima-se do conhecimento epilinguístico, enquanto a consciência metalinguística (CM) integra o conhecimento metalinguístico. No entanto, entre o primeiro tipo/nível de consciência e o segundo existe um *continuum* e não uma fronteira” (Ançã, 2015, pp. 85-86), remetendo a primeira para o uso da língua em contexto, e a segunda para a metalinguagem.

A CM situa-se a um nível mais elaborado na construção cognitiva do que a consciência linguística, encontrando-se ambos os conceitos ligados à *performance*. A consciência linguística é relativamente independente da

linguagem, permitindo controlar a relação entre esta última e a situação de comunicação, e manifesta-se pela adequação ou eventuais reajustes feitos de forma automática. Já a CM não se manifesta somente no resultado do processo de controlo consciente, na consistência das produções linguísticas, e na sua utilização em situações concretas, mas, enquanto conhecimento explícito sobre a língua, permite um discurso sobre o objeto de análise, a língua (cf. Barbeiro, 1994, pp. 41-42). Assim, “em contraste com a utilização transparente da linguagem, existe a possibilidade de ela se tornar «opaca», ou seja, de ser vista por si, em relação às suas características, surgindo assim a consciência metalinguística” (Barbeiro, 1994, p. 43).

Muitas têm sido as definições para este conceito tão abrangente e controverso – a CM. Numa primeira tentativa de providenciar uma definição para a parte escondida, por desvendar do processo de aprendizagem da LE, Gleitman e Gleitman (1970) definem CM como sendo a “ability to manipulate the superficial levels of language structure in non-communicative settings” (Gleitman, & Gleitman, 1970, p. 19).

O *National Council for Language (NCLE)*, do partido trabalhista britânico (*Working Party on Language Awareness*), propôs a seguinte definição “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (Donmall, 1985, p. 7), tendo como objetivo “developing awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon them” (Donmall, 1985, p. 7), pelo que “heightened awareness may be expected to bring pupils to increase the language resources available to them and to foster their mastery of them” (Donmall, 1985, p. 7).

Posteriormente, Donmall (1992), no âmbito do *National Congress on Languages in Education*, acrescenta:

Language Awareness is the point of commonality between languages, be they mother tongue, second or foreign languages. Study of languages may be carried out in such a way as to enhance a person’s ‘awareness of language’.

Language Awareness work can also usefully influence other language areas. A person who is sensitive to the way in which language functions will have a valuable basis for the learning of individual languages. (Donmall, 1992, pp. 108-109)

Van Lier (1995), por sua vez, afirma que “language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life” (van Lier, 1995, p. xi).

O conceito de *Language Awareness* remete, então, para a reflexão, pelo que “hier bietet sich also kompromißartig eine Ebene der Sprachverarbeitung und des sprachlichen Wissens an, die zwischen implizitem und dem Lerner von außen nahegebrachtem explizitem Regelwissen liegt¹” (Knapp-Potthoff, 1997, p. 10).

A CM refere-se, portanto, ao “conhecimento tácito ou implícito: conhecimento possuído pelo sujeito que lhe permite realizar de forma automática tarefas” (Barbeiro, 1994, p. 25), podendo remeter para um âmbito mais geral ou mais específico, consoante a ligação que estabelece com outros conceitos, tais como “*consciência linguística («linguistic awareness»)*, *epilinguística*, *conhecimento tácito ou implícito*, *conhecimento explícito*, *metalinguagem*, *metalíngua*” (Barbeiro, 1994, p. 33).

El Euch (2010) defende que “la conscience métalinguistique est l’habileté à réfléchir sur la langue et à manipuler ses composantes. La langue est ainsi plus qu’on outil de communication” (el Euch, 2010, p. 18), demonstrando esta definição a importância que a língua assume para além dos seus objetivos comunicativos.

A manipulação das componentes da língua apenas é possível através da reflexão, pelo que “a consciência (meta)linguística pode ser entendida como consciência da linguagem enquanto fenómeno passível de ser transformado em objecto de reflexão e análise” (Pliássova, 2005, p. 30). Desta forma, a CM torna-se central

¹ aqui surge um nível de compromisso entre o processamento da língua e o conhecimento da língua, que se situa entre o conhecimento implícito e o explícito das regras, que chega ao aprendente do exterior.

para todos os intervenientes na aprendizagem de línguas. De acordo com Ribeiro (2006), a CM é:

a capacidade que, quer os aprendentes quer os professores de uma língua estrangeira possuem, e que consiste na reflexão sobre os diversos aspectos inerentes à LE, bem como à sua aprendizagem. Esta reflexão parte da LE, mas não se limita a esta, transpondo barreiras linguísticas, recorrendo, portanto, a estruturas de outras línguas, a fim de facilitar a compreensão do funcionamento das línguas em geral. (Ribeiro, 2006, p. 8)

Assim, o conceito de CM engloba “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Association for Language Awareness, 2020, About, para. 1).

De acordo com Sharwood Smith (1997), o objetivo do *Language Awareness movement* é o de fomentar, em várias áreas da sociedade, uma sensibilidade à natureza da língua e à sua importância no dia a dia. Não é possível precisar quem é que está a ser consciencializado acerca da língua, a que aspetos da língua esta consciencialização se refere, e quem é suposto iniciar a atividade. A CM parece envolver diversas combinações, podendo, por exemplo, remeter para a consciencialização dos professores e alunos em relação à sua LM enquanto objetivo educacional, ou para a consciencialização das instituições oficiais respetivas acerca dos problemas referentes às línguas existentes em sociedades multiculturais, ou ainda para a consciencialização das pessoas do papel da língua na literatura (cf. Sharwood Smith, 1997, p. 24).

Jessner (2006) destaca o desenvolvimento linguístico de uma forma geral, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, metacognitivas e referentes ao processamento da informação, e o desenvolvimento de competências literárias, como domínios influenciados pela CM (cf. Jessner, 2006, p. 45).

Já James e Garrett (1992a) e (1992b) dividem *Language Awareness* em cinco domínios, a saber: o afetivo, referente à formação de atitudes e ao despertar e

desenvolver a atenção, a sensibilidade, a curiosidade, o interesse, entre outros; o social, que promove e melhora as relações entre grupos étnicos; o do poder, que confere poder sobre a língua e a sua aprendizagem, alertando para as manobras manipulativas inerentes à própria língua, influenciando ainda a própria identidade do sujeito aprendente, ao conferir propósitos determinados e melhorar a sua expressão; o cognitivo, que promove o funcionamento intelectual; e o da performance, que promove a proficiência (cf. James, & Garrett, 1992a, pp. 310-316; James, & Garrett, 1992b, pp. 12-20).

Tendo em conta que a CM remete para a natureza da linguagem e o seu papel para o ser humano, Barbeiro (1994) distingue, nesta, três domínios amplos – o cognitivo, o afetivo e o social (cf. Barbeiro, 1994, pp. 54, 95), ou, de acordo com Wolff (1997), “die Herausbildung von Fähigkeiten zur angemessenen Reflexion über Sprache als ein soziales, kognitives und strukturelles Phänomen²” (Wolff, 1997, p. 286).

Vários são os termos em diferentes línguas que remetem ou estão ligados a este conceito, como sendo *language awareness*, *metalinguistic awareness*, *consciousness-raising*, *Sprachbewusstsein*, *Sprachreflexion*, *Sprachbewusstheit*, consciência linguística, conscientização³. Estes conceitos demonstram uma clara preocupação, a nível internacional, com a consciencialização referente às línguas e com o papel da cognição na aprendizagem. Ao mesmo tempo, esta diversidade de conceitos não remete para a sua diferenciação, mas antes para uma definição vaga do conceito (cf. Alegre, 2001, p. 94; Gnutzmann, 1995, pp. 270-271; James, 1999, p. 97; Ribeiro, 2006, p. 1; Scott, 1992, p. 278).

Iremos debruçar-nos, com algum pormenor, sobre os conceitos de *Sprachbewusstheit* e *Sprachbewusstsein*, e também sobre o de *consciousness-raising*, uma vez que os restantes ou já foram analisados, ou não se assumem como centrais no âmbito do nosso estudo.

² a formação de capacidades para a reflexão adequada sobre a língua enquanto fenómeno social, cognitivo e estrutural.

³ Termo cunhado pelo brasileiro Paulo Freire, que se refere ao período entre o início da década de 60 até 1987, e que detém, para além da conotação educacional, também uma conotação política.

O conceito de *Sprachbewusstheit* distingue-se do de *Sprachbewusstsein*, encontrando-se o primeiro mais próximo do conceito britânico de *Language Awareness*, enquanto o segundo se enquadra mais na área da sociolinguística (cf. Eichler, 2007, p. 147).

A *Sprachbewusstheit* influencia todas as áreas linguísticas, podendo ser promovida em situações de aprendizagem, nas quais se reflete sobre a língua, sendo um pré-requisito para que se consiga alcançar ações reflexivas sobre a língua, ao mesmo tempo que é o resultado da reflexão sobre a língua (cf. Budde, 2012, p. 57).

Segundo Nold e Rossa (2007), e no âmbito da aprendizagem de uma LE, a *Sprachbewusstheit* desenvolve-se, normalmente, através do contacto consciente do aprendente com a nova língua, permitindo-lhe utilizar a LE de forma controlada, e reconhecer, e até corrigir, formas e estruturas linguísticas que não obedecem às regras (cf. Nold, & Rossa, 2007, p. 226).

Spitta (2000), por sua vez, descreve *Sprachbewusstheit* como sendo um processo arbitrário, sistemático e abstrato. Aquando da ocorrência de um problema relacionado com a língua, a *Sprachbewusstheit* permite uma reflexão consciente sobre os princípios e regras que regem a língua, bem como sobre a própria atividade cognitiva, permitindo recorrer, de forma consciente e reflexiva, a procedimentos que possam corrigir este problema, através da aplicação de regras, da construção de analogias, do estabelecimento de pontes, entre outros.

A *Sprachbewusstsein*, por sua vez, está mais ligada a intuições linguísticas, referentes aos conhecimentos inconscientes. A *Sprachbewusstsein* manifesta-se através de comportamentos espontâneos, inconscientes e não refletidos, que procuram solucionar situações que não aparentam ser corretas de um ponto de vista linguístico, recorrendo, para tal, aos conhecimentos inconscientes da língua.

Sprachbewusstheit e *Sprachbewusstsein* têm, então, traços distintos, como sendo diferentes níveis de intensidade, abstração e sistematização, e diferentes níveis, formas, de acesso à intuição sobre a língua. A *Sprachbewusstsein* pode ocorrer

sem que haja *Sprachbewusstheit*, enquanto para que ocorra a *Sprachbewusstheit* é necessário que já tenha ocorrido a *Sprachbewusstsein*.

Tanto a *Sprachbewusstheit*, como a *Sprachbewusstsein*, podem remeter quer para o conhecimento inconsciente, quer para conhecimentos conscientes sobre as regras da língua. A forma de aceder a estes é, no entanto, distinta. Enquanto através da *Sprachbewusstheit* se pode aceder sem constrangimentos às regras conscientemente interiorizadas, e aplicar estas aquando da resolução de problemas linguísticos, o recurso a conhecimentos inconscientes da língua pode sofrer interferências através do ato de reflexão consciente, que pode conduzir a um impedimento ao seu acesso, sobretudo quando os processos de consciencialização têm origem exterior.

Os procedimentos espontâneos da *Sprachbewusstsein* que não conduzem a uma solução do problema podem tornar-se procedimentos conscientes. Estes irão atuar na esfera da *Sprachbewusstheit*, constituindo reflexões conscientes e arbitrárias sobre a língua, que poderão solucionar o problema. Este processo de tornar *Bewusstsein* em *Bewusstheit* não é nem um processo regular, nem automatizado, mas sim uma performance cultural, que se baseia num processo de apropriação, maioritariamente consciente. Ao tornar os sistemas de regras abstratos conscientes, é, portanto, possível ultrapassar uma dificuldade linguística.

Assim, enquanto a *Bewusstsein* se baseia em intuições, a *Bewusstheit* remete para a atuação consciente, refletida, que não se restringe apenas à resolução de determinado problema, mas também aos procedimentos inerentes a esta resolução.

Quer a *Sprachbewusstheit*, quer a *Sprachbewusstsein*, exigem a existência de *Sprachaufmerksamkeit*, de uma atenção linguística, que se pode processar de forma consciente e sistematizada, ou de forma intuitiva (cf. Spitta, 2000, pp. 3-7).

Como vimos, o conceito de CM é assaz abrangente, que vai desde as políticas educativas linguísticas, passando por consciências coletivas das sociedades multi

e pluriculturais, até fenómenos individuais, introspetivos, remetendo quer para a(s) LM(s), quer para a(s) LE(s).

A CM não se reduz, portanto, a simples dicotomias entre modos de conhecimento de processo, como sendo implícito/ explícito; consciente/ inconsciente; controlado/ automático. A CM manifesta-se em níveis e graus diversificados e de forma distinta de pessoa para pessoa (cf. Ançã, 2015, p. 87), ou seja, “a consciência (meta)linguística dos falantes se manifesta de várias formas e em alturas diferentes do seu desenvolvimento linguístico, acompanhando o processo de apropriação dos diferentes domínios da língua” (Pliássova, 2005, p. 50).

De acordo com Dabène (1994), os objetivos da CM passam pelo desenvolvimento da reflexão nas crianças em relação ao universo da língua e da diversidade das línguas, por forma a despertar o seu interesse; por toda uma série de atividades de observação dirigida, em relação à LM das crianças, das diversas LMs quando os alunos constituem um grupo linguístico heterogéneo, e em relação a outras línguas; e por um conhecimento mútuo de integração no espaço escolar de diferentes línguas e culturas, promovendo atitudes positivas e de respeito (cf. Dabène, 1994, p. 147), tendo em conta que “a language is never a direct inventory of a culture, but always a selective metalanguage” (Hymes, 1981, p. 114).

Já Nicholas (1992), por sua vez, num estudo referente ao desenvolvimento de uma língua segunda⁴ em três crianças com menos de cinco anos de idade, concluiu:

that learners can be ‘aware’ of aspects of language without being able to explicitly articulate that awareness. This awareness is evidenced through the language use of the speakers. Further, it is argued, the ‘awareness’ so viewed has consequences for the manner in which second language development can be constructed. (Nicholas, 1992, p. 78)

⁴ Para este autor e a Escola Anglo-Saxónica de uma forma geral, língua segunda é sinónimo de LE.

Este autor concluiu ainda que o desenvolvimento de uma língua segunda se baseia na consciência da léxico-gramática. Os aprendentes mais velhos possuem ainda uma consciência pragmático-linguística, referente à maneira como a forma da língua se relaciona com a projeção da identidade social, e como o discurso e fatores contextuais se relacionam com aspetos morfossintáticos (cf. Nicholas, 1992, pp. 78, 94-95).

No âmbito do nosso estudo iremos distinguir entre o conceito de aquisição como referente à(s) LM(s), e de aprendizagem como remetendo para LE(s). A aquisição é um processo inconsciente, como no caso da aquisição da LM, não estando o falante consciente dos seus progressos e resultados. A aprendizagem, por sua vez, remete para o conhecimento consciente, como as regras gramaticais de uma língua (cf. Krashen, 1989, p. 8; ver também Dulay et al., 1982, pp. 10-11; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 410). Estes conceitos serão aprofundados no subcapítulo 2.1.1.

A aquisição ou aprendizagem de uma língua não passará, então, apenas pelo acumular de conhecimento linguístico, disponível a ser utilizado em situações de comunicação, mas terá, forçosamente, de passar por um nível de introspeção, tornando a língua em objeto de reflexão, designadamente no âmbito do ensino e da aprendizagem (cf. Barbeiro, 1994, pp. 1-2), ou seja, “on ne peut pas apprendre une langue en emmagasinant passivement des énoncés ou des règles. Il faut non seulement utiliser la langue, mais aussi réfléchir sur la langue. Agir et penser sont également indispensables” (Cormon, 1992, p. 90).

A intencionalidade, reflexão e explicitude, inerentes à CM, permitem ao interlocutor usar a língua e pensar e falar, ativamente, sobre esta (cf. Sousa, 1994, p. 136), ou seja, “refere-se à capacidade de o sujeito refletir sobre a linguagem que exterioriza” (Leal, 2014, p. 12), partindo-se do princípio de “que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e de refletir sobre elas” (Ançã, 2015, p. 85).

Em termos individuais, referente ao processo introspetivo, a CM remete, como já vimos, para a conversão das intuições preexistentes em algo mais suscetível, passível, à introspeção, ou seja, em metacognição. A metacognição não

corresponde apenas a um estado de consciencialização do conhecimento, constituindo, ainda, um meio utilizado na ação, para a construção da aprendizagem. O aprendente consegue consciencializar-se sobre conhecimentos que ainda não domina e que, portanto, precisa de aprender. A noção de consciência é central, refletindo-se na atenção, na memória de curto prazo, no processamento controlado – em oposição ao automatizado –, e no processamento serial/ periódico – em oposição ao paralelo (cf. Barbeiro, 1994, p. 50; Jessner, 2006, p. 55; Schmidt, 1990, p. 131).

O conhecimento tácito, a capacidade de refletir e conjugar, de forma intuitiva, discursos orais e escritos com o conhecimento da língua, pode-se tornar explícito através de expressões desde a autocorreção à reflexão explícita na produção dos enunciados. Assim, é possível o falante abstrair-se do uso comum da língua, focando-se nas propriedades da língua propriamente ditas, como sendo o vocabulário, a sintaxe e a fonologia (cf. Masny, 1992, p. 290).

A CM não se restringe, portanto, ao tornar explícito o conhecimento implícito, permitindo ainda tomar consciência do que é necessário saber, promovendo o desenvolvimento das capacidades do aprendente, constituindo, assim, um instrumento de autoavaliação (cf. Barbeiro, 1994, p. 97).

Um conceito intimamente ligado à CM é o de *Consciousness Raising*. De acordo com Rutherford (1999), a função da *Consciousness Raising* passa por “data that are crucial for the learner’s testing of hypotheses, and for his forming generalizations, are made available to him in a somewhat controlled and principled fashion” (Rutherford, 1999, p. 18). Desta forma, a *Consciousness Raising* “presupposes drawing upon the contributions of the learner and it explicitly advocates the refinement of the learner’s metacommunicative and metacognitive awareness” (Candlin, 1999, p. ix). Este conceito centra-se, portanto, no desenvolvimento do poder de julgamento e de discriminação do aprendente no que se refere às exigências semânticas e discursais das estruturas gramaticais da língua alvo, enfatizando, neste modo refletivo, o grau de compreensão da relação entre a forma e o significado. No modo produtivo, capacita o aprendente para ajustar a sua gramática, permitindo-lhe refletir e situar os seus enunciados no

discurso. Desta forma, aumenta os seus conhecimentos gramaticais, possibilitando-lhe expor e analisar as relações semânticas e lógicas perfeccionadas, por forma a converter, gradualmente, as suas rotinas prefabricadas em língua analisada (cf. Candlin, 1999, p. ix). Neste sentido, define-se “the ultimate role of grammatical C-R as a ‘facilitator’ of language learning, where ‘facilitation’ is to be understood as nothing less than the illumination of the learner’s path from the known to the unknown” (Rutherford, 1999, p. 21).

Sharwood Smith (1997), por sua vez, diferencia entre *Language Awareness* e *Consciousness-Raising*, afirmando “Language Awareness is about raising awareness of grammar already possessed, and Consciousness-Raising is about raising awareness of grammar yet to be acquired” (Sharwood Smith, 1997, p. 31).

Budde (2012) diferencia estes dois conceitos, afirmando que “Language Awareness ist eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze zum konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit⁵” (Budde, 2012, p. 41). Já “Reflexion über Sprache trägt zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei⁶” (Budde, 2012, p. 49).

O mesmo autor acrescenta ainda que quando os interlocutores tornam a língua e os aspetos linguísticos em alvo de observação, conseguem distanciar-se da sua situação concreta, e avaliar a mesma, permitindo-lhes uma compreensão mais aprofundada da integração da língua nos seus atos e pensamentos e da sua manipulação (cf. Budde, 2012, p. 49).

Em guisa de conclusão, a CM incide sobre os aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, bem como pragmáticos. Para além dos domínios linguísticos, ao seu funcionamento enquanto sistema e à sua utilização em situações de comunicação concretas, a CM remete ainda para a formação de atitudes (cf. Barbeiro, 1994, pp. 54, 95).

Reunimos, neste momento, condições para avançar com a nossa definição de CM. A CM está presente desde a aquisição da LM, desenvolvendo-se e evoluindo

⁵ Language Awareness é um conceito que abarca diferentes assunções referentes ao lidar com o multilinguismo de forma construtiva, positiva e consciente.

⁶ reflexão sobre a língua contribui para o desenvolvimento da capacidade de agir linguisticamente.

à medida que o falante vai progredindo nos seus conhecimentos linguísticos, desempenhando, por norma, um papel mais preponderante na aprendizagem de LE(s). Assim, não se circunscribe a apenas uma língua ou processo de aquisição/ aprendizagem, mas transcende as fronteiras linguísticas, ao permitir a análise de conhecimentos já adquiridos/ aprendidos de outras línguas e a sua subsequente esquematização. Apesar de aparentemente estática, remetendo para uma paragem reflexiva, introspetiva, é, na sua essência, dinâmica, constituindo o motor de aquisição e aprendizagem de línguas, aquilo que permite trilhar um caminho de progresso na aprendizagem. Deste modo, garante a aproximação, de forma segura e refletida, em direção aos objetivos linguísticos a atingir, ao tornar consciente todo um conhecimento e competências inconscientes, essenciais a esta caminhada, contribuindo ainda para a construção enquanto ser humano.

A CM é, então, um fenómeno que se manifesta, embora de maneira distinta, quer na aquisição da LM, quer na aprendizagem de LE(s).

Em situações de monolingüismo, a CM manifesta-se em graus e natureza distintos. Certos grupos profissionais, como jornalistas, escritores, poetas, professores de LM, os quais estabelecem laços peculiares com a língua, terão, por certo, a sua CM mais desenvolvida, quando comparada com outros falantes monolingües. Devido ao seu uso especializado da língua, tornam-se mais sensíveis à estrutura da língua, e, desta forma, desenvolvem uma maior criatividade, permitindo-lhes ‘brincar’ com os diversos registos e/ ou introduzir neologismos (cf. Jessner, 2006, p. 42).

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, o enfoque, como já vimos, há muito que deixou de ser apenas o saber linguístico acumulado, ou seja, e de acordo com Candlin (1975) “one of the more intriguing among the many dogmas of language teaching is that which states that it is the task of the language learner to ‘learn the language’, not to ‘learn about the language’” (Candlin, 1975, p. 71).

Cormon (1992) refere ainda que:

Nous voyons donc que l'élève qui aborde une langue étrangère à déjà un bagage linguistique qui va lui être très utile. Il possède tout un savoir qui, même s'il est inconscient, va l'aider dans la découverte de la langue qu'il apprend.
(Cormon, 1992, p. 92)

A CM de um aprendente de uma LE referente à sua LM não poderá ser excluída do processo de aprendizagem, pelo que deverá ser aproveitada e tida em atenção nas aulas de LE (cf. Gnutzmann, 1995, p. 267).

A sala de aula de LE é, portanto, um contexto peculiar. De acordo com Vieira (1993):

Na aula de língua estrangeira (LE), a língua é o *objecto* privilegiado da comunicação pedagógica. Uma análise das suas manifestações discursivas, com particular incidência no discurso oral interactivo, permite concluir que a *dimensão metalinguística* da aula constitui, provavelmente, a sua essência, aquilo que a distingue de outros contextos de ensino/aprendizagem onde a língua não é o saber a negociar. (Vieira, 1993, pp. 33-34)

A CM dos aprendentes de uma LE traduz-se, então, na capacidade de refletir sobre a língua, LM ou LE, bem como na verbalização dessa reflexão. O grau da CM varia consoante a idade e os progressos na aprendizagem. A CM manifesta-se desde o início da aquisição da LM. No entanto, distingue-se da do aprendente adulto de uma LE. A consciência referente à LM é implícita, enquanto a referente à LE, resultante de uma aprendizagem condicionada e em contexto formal, é mais explícita. A CM referente a uma LE surge associada a uma metalinguagem e é influenciada pela aquisição da LM e de LE(s) já aprendidas (cf. Alegre, 2001, pp. 93-94; Ançã, & Alegre, 2003, p. 31; Gnutzmann, 1995, pp. 267, 273). Neste sentido, Jessner (2006) refere o seguinte:

metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to

play with or manipulate language. A multilingual certainly makes more use of this ability than a monolingual. One might even state that linguistic objectivation is the multilingual's most characteristic cognitive ability. (Jessner, 2006, p. 42)

No que concerne a LE, a CM remete, portanto, para a capacidade do aprendente de refletir sobre a LE, de a utilizar e agir sobre ela, com base no conhecimento das regras de funcionamento desta. Desta forma, a CM é, por um lado, um processo – a capacidade de refletir –, e, por outro, o resultado desse processo, ou seja, a capacidade de usar o conhecimento linguístico. Assim, a CM é, ao mesmo tempo, ““kognitiver Besitz⁷” e “kognitive Leistung⁸”, sendo uma reflexo da outra (Alegre, 2001, p. 104). A CM promove, então, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de uma LE (cf. Alegre, 2001, pp. 104-105).

A CM permite, ainda, a compreensão de uma língua menos dominada, LE, através dos conhecimentos já aprendidos e/ ou consolidados de outras línguas, ou seja, “a capacidade metalinguística, ou capacidade de compreender comunicação verbal através de uma outra língua melhor dominada” (Andrade, 1997, p. 381).

Na aula de LE, a língua não é, à partida, familiar ao aprendente, sendo a sua maior peculiaridade a sua estranheza. Assim, a tarefa do aprendente é a de se comprometer, envolver, com esta nova língua, por forma a torná-la familiar (cf. Widdowson, 1997, p. 42). Para que esta situação tenha lugar, “raising the learner's consciousness about the nature of target language rules helps the learner to internalize them” (Ellis, 1986, p. 215).

A reflexão, no âmbito da aprendizagem de uma LE, assume um papel central, uma vez que “when the individual reflects on his languages (on his knowledge and opinions), and when he develops his language skills to communicate, he is learning without needing to be a student” (Christ, & Hu, 2010, p. 110).

⁷ propriedade cognitiva

⁸ prestação cognitiva

Muito embora a CM ocupe um lugar central no âmbito da didática das línguas desde a década de oitenta do século XX, tendo em conta que esta desafia “pupils to ask questions about language, which so many take for granted” (Hawkins, 1984, p. 4), ainda hoje temos um longo caminho a percorrer antes da reflexão se tornar uma realidade nas nossas salas de aula de LEs.

Quase cinquenta anos após a definição inicial, na década de setenta do século XX, a maioria dos contextos educativos ainda não é um espaço de reflexão sobre a língua em si e sobre os processos inerentes à aprendizagem.

No sistema educativo português não é muito frequente que haja espaço dedicado à reflexão consciente, quer devido a pressões de ordem temporal e de cumprimento de programas, quer devido ao facto de a reflexão continuar a não ser devidamente valorizada.

Como já vimos, a autonomia na aprendizagem de uma LE não se alcançará apenas através do estudo da língua, dos seus aspetos puramente linguísticos, no âmbito da sua programação escolar, mas passará, obrigatoriamente, pelo desenvolvimento intencional de uma CM e de um saber aprender (cf. Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 8; Svalberg, 2020, p. 4).

Apesar desta reflexão sobre as características intrínsecas da língua não ser praticada de forma consciente no nosso sistema educativo, a CM, a capacidade de refletir sobre a língua e/ ou de verbalizar essa reflexão, é intrínseca ao aprendente de línguas (cf. Ançã, & Alegre, 2003), constituindo “a learner’s explicit knowledge about the syntactic, morphological, lexical, phonological, and pragmatic features of the L2. It includes explicit knowledge about categories as well as explicit knowledge between categories” (Roehr, & Gánem-Gutiérrez, 2009, pp. 165-166).

Mesmo quando os aprendentes não conseguem falar explicitamente sobre a sua CM, estão conscientes em relação a aspetos da língua, manifestando-se esta consciência na forma como falam, recorrem, à língua (cf. Nicholas, 1992, p. 78). Vieira (1993) refere que a CM, na sua essência, remete para os aspetos formais, semânticos e funcionais de uma língua, essenciais para se ser um bom

aprendente de línguas. O bom aprendente de línguas não conhece apenas a língua, mas conhece também a forma mais eficiente de a aprender (cf. Vieira, 1993, p. 38). Assim, é traçada uma distinção entre a língua a ser aprendida e as estratégias de aprendizagem, que, apesar de distintas, estão intimamente relacionadas. De acordo com Vieira (1993):

O bom aluno de LE é aquele que aprende a língua e sabe como aprendê-la da forma mais eficaz; as dimensões pedagógica e científica do saber linguístico são distintas mas interdependentes, tornando-se por vezes impossível destrinchá-las. Ao nível do discurso da aula, assiste-se frequentemente a uma sobreposição de ambas, de tal modo que é possível descrever e explicar os enunciados produzidos em termos científicos, mas também em termos pedagógicos. De facto, na aula de LE, muito do que é pedagógico é simultaneamente linguístico, na medida em que o processo de ensino/aprendizagem da língua é um processo de comunicação sobre (e através de) essa mesma língua. (Vieira, 1993, p. 38)

A verbalização do que é experienciado aquando da exposição a novas estruturas na LE, uma partilha de experiências e estratégias de aprendizagem entre aprendentes, promove a compreensão do processo de aprendizagem.

Kim (2016) concluiu no seu estudo que a promoção da CM, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento e confere sentido a idiomas desconhecidos em textos, fomenta a autonomia dos aprendentes (cf. Kim, 2016, pp. 104-106).

Assim, “Language Awareness should above all help the learner to recognize that s/he is an active part of language – it is not a system which exists without him/her” (Clark, & Ivanič, 1992, p. 171).

A reflexão consciente sobre o uso da língua promove a valorização pessoal do aprendente, servindo a *metatalk* para verbalizar experiências pessoais referentes à aprendizagem de LE(s) (cf. Swain, & Lapkin, 2002, p. 286).

Schaeffer-Lacroix (2016) definiu *metatalk* como sendo “a verbal interaction between at least two people talking about selected features” (Schaeffer-Lacroix, 2016, p. 129). Esta *metatalk* “can be stimulated by the learners’ questions or by selected language features considered by the teacher as significant for the execution of the learning tasks” (Schaeffer-Lacroix, 2016, p. 129), sendo “**la métalangue** utilisée par l’apprenant (et par l’enseignant) pour décrire le système et le fonctionnement de la langue, maternelle ou seconde” (Roulet, 1980, p. 118), destacando-se aqui o papel do professor enquanto orientador neste processo.

A *metatalk* constitui, então, uma forma de promover a CM. A linguagem verbal é, na sua essência, autorreferencial, ou seja, ela própria é reflexiva, constituindo um instrumento que possibilita a descrição e torna compreensível os contextos em que ocorrem as interações verbais, aferindo ainda a qualidade das mesmas. A CM remete, assim, para uma discussão explícita, integrada e transversal sobre as formas e funções da língua, a diversidade linguística, e semelhanças e diferenças entre línguas, bem como para afinidades culturais/ de identidade, poder, representação, atitude, e processos de aprendizagem, como sendo atividades e estratégias (cf. Andrade, 1997, p. 39; Oliveira, & Ançã, 2009, p. 418).

Alguns aprendentes de LEs parecem não confiar, completamente, nas suas capacidades de aprendizagem subconscientes, sentindo-se mais confortáveis se conhecerem as regras e estruturas de forma consciente. Esta consciência aumenta, muitas vezes, o seu sentimento de controlo sobre a aprendizagem (cf. Dulay et al., 1982, p. 20; Svalberg, 2020, p. 4).

Os resultados de Valeo (2013), com imigrantes adultos que frequentam um curso de línguas por razões profissionais, indicam que, por vezes, apenas reparar na característica na LE não é suficiente para melhorar a *performance/* desempenho. Mais do que apenas reparar, a compreensão do funcionamento da LE terá de ser promovida, para que o aprendente possa estar consciente deste, contrastando e comparando-o com o de outras línguas. Os professores devem direcionar e promover a compreensão dos aprendentes (cf. Valeo, 2013, p. 138).

O aprendente de uma LE, ao refletir sobre os seus enunciados linguísticos e comunicativos, bem como sobre os seus conhecimentos, chega a um

conhecimento mais abrangente, profundo, que se traduz numa melhor atuação. A aprendizagem de uma LE ativa, deste modo, diversas capacidades que o aprendente já possui, como sendo a observação, o relacionar, a memorização, a automatização, a atenção – sobretudo à mensagem do outro –, a verificação, a generalização, a indução, a dedução, e o relacionamento social (cf. Alarcão, 1992, pp. 13-14; Simard et al., 2007, p. 510).

Também os exercícios implementados e a orientação na sua concretização influem na CM. Num estudo com alunos japoneses que se encontravam a aprender a língua inglesa enquanto LE, detendo um nível intermédio ou avançado, Suzuki e Itagaki (2009) concluíram que a reflexão metalinguística escrita, na LM dos alunos, numa primeira fase, referente a um exercício de tradução e de ordenação de frase, variou de acordo com o exercício e o grau de proficiência na LE. Constatou-se que a relação entre a reflexão metalinguística escrita e a dificuldade do exercício, no caso de os exercícios orientados serem demasiado fáceis ou difíceis, resultou na produção deficitária da reflexão metalinguística escrita. No entanto, constatou-se uma ligação entre o tipo de reflexão metalinguística escrita, na LE e na LM, e o tipo de exercício – tradução ou ordenação de frase –, conclusão que contraria um pouco resultados de investigações anteriores (cf. Suzuki, & Itagaki, 2009, p. 140).

O professor, por sua vez, desempenha um papel de assaz responsabilidade, devendo permitir e fomentar o confronto entre línguas, promovendo, assim, um conhecimento das estruturas gramaticais e um domínio mais abrangente da língua a aprender. A tradução é, assim, promovida através da CM, ao permitir ao aprendente reconhecer diferenças e semelhanças entre as línguas em contacto, reconhecimento fundamental para a tradução. Um ensino que foca as similaridades entre línguas é um ensino que se centra na CM (cf. Freitas, 2008, p. 88; Jessner, 1999, p. 207).

No aprendente de uma LE será, assim, promovida a sua consciência sobre o seu conhecimento intuitivo referente à LM, bem como sobre o conhecimento explícito da LE, resultando daqui um tipo de análise contrastiva, das semelhanças e diferenças, entre as estruturas da LM e da LE (cf. Ribeiro, 2006, p. 16).

Como referido por Zheng (2014), estudos recentes indicam que a promoção da consciência referente a diferenças semânticas entre a LM e a LE poderá resultar num processo de aprendizagem de vocabulário bem-sucedido. No seu estudo, este concluiu que a análise contrastiva e a instrução explícita referente às diferenças semânticas entre a LM e a LE promovem a CM (cf. Zheng, 2014, pp. 370-371, 383-384).

Alderson e Hudson (2013) concluíram, através da sua investigação com estudantes universitários britânicos, que uma instrução direta, consciente e promotora da reflexão na aula de LE tem um efeito positivo na identificação de partes do discurso e funções gramaticais (cf. Alderson, & Hudson, 2013, p. 334).

Gastão Saliés (2014), por sua vez, referiu que quando comparada a forma como os verbos de movimento operam em alemão, língua ensinada enquanto LE a alunos portugueses, uma instrução explícita poderá promover este processo de aprendizagem (cf. Gastão Saliés, 2014, p. 32).

Assim, o primeiro passo no sentido de um processo de aprendizagem bem-sucedido é o “conscious recognition of those patterned fragments of our otherwise tacit linguistic knowledge that can be brought to the surface and described with some degree of rigour and systematicity” (Grundy, 2002, p. 151). Gutiérrez (2011) acrescenta, ainda, neste sentido, que “it would be beneficial for L2 learners to develop explicit representations of language and to learn how to use them for linguistic problem-solving” (Gutiérrez, 2011, p. 252). Para o professor, compreender o processo de aprendizagem do ponto de vista dos aprendentes permite-lhe reconhecer as preferências destes, bem como as suas realizações e progressões. Com isto, o professor poderá planear as suas atividades de acordo com o seu público, e, assim, motivá-lo (cf. Lasagabaster, & Doiz, 2016, pp. 111, 113).

O professor perspetivará, ainda, o ensino da LE de uma forma mais completa, baseando-se em parâmetros afetivos e cognitivos, sendo ainda capaz de articular o ensino no âmbito de contextos mais amplos, como sendo sociolinguísticos, culturais e políticos. O professor deverá envolver o aprendente no processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia, ao consciencializá-lo daquilo que já

sabe, do que não sabe, e do que precisa de aprender (cf. Ançã, 2015, pp. 84-85; ver também Ribeiro, 2006, p. 6).

Como já vimos, os objetivos da CM passam pelo âmbito de poder e de realização (cognitivo, afetivo e social), procurando-se promover, ao mesmo tempo, o acesso a LEs, consolidar a LM, e formar cidadãos abertos e tolerantes ao outro.

As atividades a desenvolver neste âmbito podem ser muito diversas, como sendo reflexões gerais referentes ao fenómeno da comunicação (animal ou humano, verbal ou não verbal, entre outras), e a tomada de consciência do carácter arbitrário do signo linguístico, dos fenómenos de aquisição da língua, e da diversidade da língua e da escrita (cf. Dabène, 1994, p. 147).

O aprendente plurilingue de hoje tem a sua CM mais desenvolvida, desempenhando esta um papel central e facilitador na aprendizagem de línguas subsequentes (cf. Jessner, 1999, p. 207).

A competência plurilingue, tão valorizada nas últimas duas décadas no âmbito da didática das línguas, promove, então, a CM, ajudando a tornar consciente o inconsciente. Segundo Coste et al. (1997):

C'est dire encore que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. (Coste et al., 1997, p. 13)

A competência plurilingue e pluricultural fomenta, portanto, a consciencialização linguística e comunicativa, ao ativar as estratégias metacognitivas que potenciam o domínio das formas espontâneas de lidar com as tarefas da dimensão linguística (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 189).

Resta-nos, ainda, debruçar sobre os dois conhecimentos, o declarativo e o processual, que abarcam a aquisição de uma LM e a aprendizagem de uma LE. O

conhecimento declarativo referente à língua remete para o conhecimento lexical (as formas das palavras e o seu significado), bem como para as representações fonéticas e grafémicas das palavras, que constituem o seu padrão de reconhecimento, abrangendo a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica textual. O conhecimento processual da língua remete para estratégias e processos de inferência e elaboração sobre a língua (o conhecimento sobre o falar, o escrever, a compreensão oral e a leitura), que permitem o preenchimento de vazios de significados em palavras, textos, ou enunciados orais. O conhecimento declarativo pode ser caracterizado como estático, enquanto o processual como dinâmico. A CM enquadra-se no conhecimento processual, uma vez que se baseia em estratégias cognitivas e operações mentais, de carácter dinâmico. O conhecimento processual comanda a construção do conhecimento declarativo. Aquando da aquisição da LM, o conhecimento processual e o conhecimento declarativo desenvolvem-se em simultâneo, enquanto na aprendizagem de uma LE, o aprendente dispõe já do conhecimento processual. Assim, no início da aprendizagem de uma LE, o aprendente, ao invés da criança que se encontra a adquirir a LM, já dispõe de conhecimento processual, pelo que é mais fácil para este processar o conhecimento declarativo da LE. Em função da LE a aprender, o aprendente terá de alterar certas operações, por forma a adaptá-las às especificidades da nova língua (cf. Ribeiro, 2006, pp. 40-41; Wolff, 1995, pp. 208, 212-218, 220-221).

O conhecimento processual não é somente ativado na interação comunicativa ou para redigir e analisar textos e para coordenar o processamento produtivo e recetivo da língua, permitindo, assim, a compreensão e a produção de enunciados. Uma das funções principais do conhecimento processual é, também, o de aumentar o conhecimento declarativo. Enquanto conhecimento referente à aprendizagem de uma LE promove a utilização da língua e o acumular de novo conhecimento declarativo, reestruturando, desta forma, o conhecimento já existente (cf. Ribeiro, 2006, p. 40).

O conhecimento declarativo remete, então, para o conhecimento propriamente dito, consistindo nas regras da LE interiorizadas e no léxico memorizado. Já o conhecimento processual refere-se ao saber como, consistindo em estratégias e

procedimentos empregues pelos aprendentes para processar as informações linguísticas a serem aprendidas e a usar. As estratégias de aprendizagem cognitivas, sobretudo as inconscientes, remetem para os procedimentos de formulação de hipóteses e de regras na língua a aprender, que os aprendentes vão desenvolvendo, quer na aprendizagem dirigida, quer na aprendizagem livre/espontânea da LE (cf. Ellis, 1986, p. 164; Möhle, & Raupach, 1989, p. 195; Schmid, 1996, p. 63).

Numa fase inicial, o conhecimento processual pode ser subdividido em componentes social e cognitiva. A componente social refere-se às estratégias comportamentais usadas para gerir as oportunidades interacionais, como sendo o uso da LE em situações comunicativas orais ou o contacto com textos na LE. A componente cognitiva abrange vários processos mentais que remetem para a interiorização e automatização de conhecimento novo na LE e o uso da LE ligado a outras fontes de conhecimento, para fins comunicacionais. Estes processos envolvem, portanto, quer a aprendizagem, quer o uso da LE, remetendo para a forma como o aprendente acumula novas regras da LE e automatiza as existentes, atendendo ao *input* e ao simplificar através do uso de conhecimento já existente (cf. Ellis, 1986, pp. 164-165).

O uso da língua caracteriza-se, portanto, quer por estratégias de produção, quer por estratégias de receção, que operam quando o aprendente utiliza recursos disponíveis de forma subconsciente e fácil, e ainda por estratégias comunicativas que operam quando o aprendente precisa de compensar alguma forma inadequada, encontrando-se estas mais próximas da forma de processamento consciente e, por isso, envolvem um esforço maior (cf. Ellis, 1986, p. 165).

A competência linguística implícita é suportada pela memória processual, e os conhecimentos metalinguísticos explícitos são suportados pela memória declarativa, envolvendo representações cerebrais distintas. Enquanto a competência implícita envolve representações processuais, inconscientes, a competência explícita envolve representações declarativas, conscientes. Na LM, a estrutura linguística implícita (fonologia, morfologia, sintaxe) é suportada pela memória processual, e as palavras – enquanto forma-significado – são

suportadas pela memória declarativa. Enquanto a gramática da LM é adquirida e suportada pela memória processual, a gramática na LE, tendo em conta que o ensino desta se desenrola em contexto formal, baseia-se no conhecimento explícito, sendo suportado pelo conhecimento declarativo. Este último é também o responsável pelo conhecimento do vocabulário em ambas, LM e LE (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 192; ver também Möhle, & Raupach, 1989, p. 214).

Leiria (2001) refere que, no âmbito do léxico de uma LE, a diferenciação entre conhecimento declarativo e processual remete para o facto de o primeiro abranger palavras memorizadas, e o segundo se referir à capacidade para formar palavras novas com base nas regras (cf. Leiria, 2001, pp. 72-73).

A CM consciencializa o aprendiz em relação aos seus conhecimentos linguísticos declarativos e processuais. Apesar de distintos nas suas orientações, ambos os conhecimentos se complementam. As técnicas de aprendizagem e de trabalho, que surgem como operações conscientes, baseiam-se nos comportamentos estratégicos de falantes competentes. A capacidade de refletir sobre a língua remete para os conhecimentos linguísticos implícitos, genuínos, os quais devem ser tornados conscientes e colocados num nível de abstração mais elevado, por forma a melhorar a aprendizagem e o processamento (cf. Wolff, 1997, p. 287).

Assim, a aprendizagem de LEs é “als ein aktiver Prozeß begriffen, in welchem die Aneignung von sowohl deklarativem als auch prozeduralem Wissen der Selbststeuerung der Lernenden zuzuschreiben ist⁹” (Nold, & Schnaitmann, 1997, p. 135).

A consciência, no que diz respeito ao conhecimento declarativo, é mais difícil de identificar, delimitar, do que no conhecimento processual, no qual desempenha um papel claro e preponderante (cf. Alegre, 2001, p. 138).

Não é, portanto, fácil distinguir, separar, o conhecimento declarativo do processual, tendo em conta que o conhecimento linguístico é precisamente o

⁹ entendida como um processo ativo, no qual a apropriação quer de conhecimento declarativo, quer de conhecimento processual, se deve à autorregulação.

resultado da interação destes dois tipos de conhecimento (cf. Alegre, 2001, p. 138), ou seja, “declarativo e processual apresentam-se como duas faces da mesma realidade” (Alegre, 2001, p. 138).

1.2- A intercompreensão como ferramenta de desenvolvimento da Língua Estrangeira

O conceito de intercompreensão, à semelhança do conceito de CM, tem vindo a ganhar um lugar de preponderância cada vez maior no âmbito da didática da LE (cf. Araújo e Sá, 2013, p. 79; Doyé, 2005, p. 7). Destacou-se, por exemplo, o projeto *Intercomprehension in Language Teacher Education* (ILTE), o qual se debruçou sobre conceitos como o conhecimento gramatical e a CM, e a centralidade destes na compreensão (e no seu desenvolvimento) de línguas e culturas (cf. Andrade et al., 2002), bem como o programa GALATEA, na década de noventa do século XX, com línguas românicas (cf. Dabène, 1994, pp. 169-170).

Enquanto definição de partida, global, genérica, e até simplista, a intercompreensão remete para o fenómeno que permite ao aprendente, quando confrontado com uma situação comunicativa específica, gerir as diferentes competências e conhecimentos prévios – linguísticos, culturais, referenciais, comunicativos, interacionais, da aprendizagem verbal, entre outros –, por forma a resolver problemas comunicativos sem depender exclusivamente de um conhecimento mais aprofundado das línguas em questão (cf. Andrade, & Santos, 2005, p. 29; Behrend M.A., 2016, pp. 76-78), ou seja, “inter-compreensão = compreensão entre sujeitos, que poderão não usar a(s) mesma(s) língua(s), mas que ainda assim se empenham em comunicar entre si, em interagir, oralmente ou por escrito, em presença ou à distância, na co-construção de sentidos” (Santos, 2007, p. 541).

De acordo com Andrade e Santos (2004), a intercompreensão:

permite ao sujeito movimentar-se entre dados linguísticos pertencentes ou não a uma mesma língua, ou seja, é a competência que lhe permite lidar com o linguisticamente desconhecido através do estabelecimento de relações entre este desconhecido e outros dados que domina melhor, sejam eles dados já adquiridos e que, por isso, já pertencem ao quadro de conhecimentos prévios do sujeito, ao seu referencial linguístico-cultural, sejam outros dados novos, em presença, até, daqueles com que está a lidar, mas que, por alguma razão, lhe são, naquele momento, mais acessíveis. (Andrade, & Santos, 2004, p. 291)

Este conceito assenta na curiosidade pelo outro, por aquilo que é diferente linguística e culturalmente. É necessário que o falante se abra a novas formas de comunicação verbal, acedendo, de algum modo, a novos dados verbais pela vontade de comunicar e de compreender outros falantes, com passados linguísticos distintos, tornando transparente as palavras de outra língua, por norma, tipologicamente vizinha, ao estabelecer associações e pontes entre línguas, ou seja, é fomentado o potencial comunicativo quando os falantes comunicam nas suas línguas, diferentes uma(s) da(s) outra(s), sem, no entanto, pôr em causa a comunicação. Esta compreensão tem lugar, por um lado, devido à proximidade linguística entre as línguas, e, por outro lado, pela familiaridade do cenário em que a comunicação tem lugar, não se tornando, portanto, necessário o recurso a outra língua, uma terceira língua. A intercompreensão pressupõe, então, a capacidade de conferir significado a formas linguísticas desconhecidas, quer o significado seja gramatical, semântico e/ ou pragmático, através do uso de palavras próprias ou da tradução, ainda que aproximada. O falante terá de possuir agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, que lhe permita, aquando do contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais e comunicativas. Através da rentabilização dos seus conhecimentos e recurso à LM, o falante demonstra a sua flexibilidade cognitiva e comunicativa perante línguas e culturas (cf. Blanche-Benveniste, & Valli, 1997, p. 34; Lemos, 2011, p.

27; Sá, & Veiga, 2010, p. 50; ver também Behrend M.A., 2016, pp. 76-78, 83-85; Ploquin, 1997, p. 46; Simone, 1997, p. 28).

Araújo e Sá (2013) define intercompreensão como sendo:

dialogica e intersubjetiva, enquanto processo (ação) e produto (construção) que se engendra na interação por atores sociais envolvidos em atividades de linguagem (autênticas, situadas) em que se investem enquanto sujeitos, numa tecelagem contínua, conjunta e negociada de identidades, práticas linguísticas e culturais, sentidos, recursos e cognições, tornada possível pela sua predisposição para a comunicação e pela capacidade efetiva de nela utilizar, partilhar e expandir as suas competências plurilingues e interculturais. (Araújo e Sá, 2013, p. 89)

O aprendente assume um papel muito ativo, designadamente no que se refere a conferir sentido a estruturas novas, desconhecidas. Como refere Chavez (2016), num estudo sobre estruturas gramaticais em alemão enquanto LE e sobre o grau de dificuldade que os aprendentes lhes conferem, “the learner – if not conceived of as a generic entity – is described as the maker of meaning and in the meaning-making process is expected to draw on personal experiences, including the L1” (Chavez, 2016, p. 202). Neste sentido, e de acordo com o mesmo autor, “if learners are thought to be participants, not just bystanders, in the pedagogical process, then their personal valuations, direct or indirect, must matter” (Chavez, 2016, p. 204).

A competência plurilingue é promovida pela intercompreensão ao permitir o estabelecimento de pontes entre línguas e culturas, tendo por base as competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem previamente adquiridos, bem como uma flexibilidade cognitiva e comunicativa, que, como já vimos, possibilita ao sujeito lidar com o linguística e culturalmente desconhecido. Também a curiosidade e abertura face ao outro, ao desconhecido,

a experiências, línguas, culturas e situações diferentes é essencial para que a intercompreensão se dê (cf. Andrade et al., 2002, p. 5).

A intercompreensão remete para a diversificação, o plurilinguismo, o multiculturalismo, a transferência entre línguas, o *codeswitching*, a comparação entre línguas, e a compreensão de estratégias de aprendizagem referentes às línguas (cf. Doyé, 2005, p. 9; López Barrios, 2014, pp. 152-153; Pomphrey, 1999, p. 84).

Bastos (2014) acrescenta que:

com o reconhecimento da pluralidade pós-moderna, deixa de fazer sentido a circunscrição da intercompreensão a situações de comunicação exolingue e multicultural, numa conceção tradicional de pluralidade, para dizer respeito a qualquer tipo de ato de comunicação, como encontro entre indivíduos, com as suas especificidades linguísticas e culturais. (Bastos, 2014, p. 77)

A intercompreensão veicula uma visão positiva da diversidade linguística e cultural, promovendo no aprendente a reorganização e a transferência do seu conhecimento linguístico e cultural e das suas capacidades linguístico-comunicativas, confluindo, deste modo, para uma competência comunicativa plurilingue. Para tal, é necessário passar por uma verdadeira interdisciplinaridade, que se baseie no respeito pelas diferentes línguas e culturas. O aprendente ocupa o lugar central, tendo de mobilizar conhecimentos e capacidades linguísticos e culturais, ao mesmo tempo que tem prazer na descoberta de novos conhecimentos linguísticos e culturais (cf. Sá, & Veiga, 2010, p. 51).

A afetividade é fulcral para que o sujeito se disponha a interagir com a alteridade, com o diferente, ou seja, com a(s) língua(s) do outro. Para que a comunicação tenha lugar é necessário, em primeiro lugar, que os interlocutores estejam disponíveis a se aproximarem e a se comprometerem com o sucesso da interação. Aquando do contacto entre diversas línguas, é essencial identificar e desconstruir estereótipos e representações que possam inibir o sucesso, e até a felicidade, da interação com a alteridade, com o diferente. O interlocutor terá de

partilhar a sua LM, num processo que procura, ao mesmo tempo, alcançar a compreensão e o fazer-se compreender. Quando o comunicador não se encontra presente, como no caso dos textos escritos, a intercompreensão não está apenas dependente do desempenho do sujeito que tenta alcançar o significado, mas também dos dados verbais propriamente ditos, da sua apresentação, das línguas para as quais remete, ou seja, do diálogo, da intercompreensão, estabelecido com o sujeito. Neste contexto, o grau de opacidade da língua alvo é determinante para que a intercompreensão tenha lugar (cf. Araújo e Sá, Melo, & Pinto, 2005, p. 40; Santos, 2007, pp. 6, 542-543).

A abertura e aceitação do linguisticamente diferente da LM, das suas possibilidades e formas de expressão em relação ao outro, é fulcral para que a comunicação se dê, mesmo quando as produções linguísticas na língua que consideramos nossa são produzidas com erros. A inibição em contexto comunicativo tem origem na nossa própria intolerância, que é também aquela que tememos e reconhecemos por parte dos outros, quando comunicamos numa língua que se rege por normas diferentes das da nossa LM e desconhecidas por nós. Por forma a promover a intercompreensão, é, então, como já vimos, essencial aceitar o outro, o diferente, quer no que diz respeito à sua cultura, quer no que diz respeito à sua língua, confluindo os nossos esforços na coconstrução de sentidos, em dados linguísticos diferentes, para obter um diálogo bem-sucedido. Desta forma, os diversos interlocutores sentem-se competentes, embora possuindo domínios e graus distintos no que se refere às suas competências linguístico-comunicativas, bem como em termos comunicativos gerais. No processo de compreensão de uma mensagem, duas partes são, então, colocadas em diálogo. Por um lado, temos a mensagem propriamente dita, com as suas peculiaridades e regras. Por outro lado, temos um sujeito falante, com um passado mais ou menos marcado, abrangente, de conhecimentos prévios, competências e estratégias, ao qual recorre para formular hipóteses de significado. Na interação é colocada a questão se as suas hipóteses estão corretas, e são ainda fornecidos, pela segunda parte, indícios, afirmativos ou negativos, que permitem à primeira parte reformular a sua ideia (cf. Andrade, & Santos, 2005, p. 36; Santos, 2007, pp. 521-522).

Neste sentido, Beacco e Byram (2005) acrescentam:

Intercomprehension, the use of linguistic and non-linguistic skills and knowledge to understand an ‘unknown’ language, offers the opportunity to benefit from the commonalities in human communication and languages. It depends on raising awareness of what we already know but do not realise, our knowledge of how communication works, how human beings interact with each other, and then drawing on this to make ‘educated guesses’ at the unknown. (Beacco, & Byram, 2005, p. 6)

Como já vimos, a intercompreensão não se cinge, baseia, apenas nos conhecimentos da LM para obter uma comunicação bem-sucedida, assumindo-se como essencial para a competência plurilingue, uma vez que é a intercompreensão que possibilita a gestão das diferentes competências e conhecimentos prévios, de diversas línguas, como sendo os linguístico-culturais. Estes últimos são ativados em situações de comunicação concretas, permitindo a compreensão de dados verbais, ao rentabilizar os conhecimentos referentes às diferentes línguas e culturas, quer sejam superficiais ou aprofundados, por forma a não se basear, depender, apenas da LM ou de uma, ou mais, LE(s) aprendida(s) na escola (cf. Andrade, & Santos, 2002, p. 122; European Centre for Modern Languages, 2010, p. 9; ver também Doyé, 2005, pp. 9-10), ou seja, é “saber o que usar, quando o usar e como o usar” (Andrade, & Santos, 2002, p. 122).

O plurilinguismo é, por um lado, a base da intercompreensão, encontrando-se ao serviço da intercompreensão, ao mesmo tempo que constitui o resultado desta. A competência plurilingue, que abrange diversas dimensões de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, como sendo o discursivo e o aquisicional, é, então, um dos pilares da intercompreensão, a qual permite, através da materialização das reflexões sobre a linguagem, a construção e reconstrução mútua e recursiva da comunicação, do conhecimento e do sujeito. A intercompreensão, por sua vez, potencia a competência plurilingue, ao fornecer

novos dados linguísticos ao sujeito, situação para a qual confluem todas as interações verbais, ativando ainda a competência de aprendizagem, ou seja, o repertório plurilingue e intercultural dos falantes encontra-se, a cada experiência intercompreensiva, em constante atualização. Os novos dados linguísticos integrarão os repertórios linguísticos já existentes, ficando disponíveis para situações comunicativas futuras. Assim, a intercompreensão caracteriza-se por uma situação de interação, que contempla a diversidade. Neste processo, os comunicadores estão conscientes, e até mesmo confiantes, em relação às suas capacidades para lidarem com o verbalmente desconhecido (cf. Bastos, 2014, p. 54; Beacco, & Byram, 2005, pp. 5-6; Santos, 2007, pp. 6, 543).

Em contexto educativo e por forma a promover a intercompreensão deverá haver lugar para “a continuous reflection on how the specific knowledge and competence in particular languages could be used as a basis for the understanding of further languages” (Doyé, 2015, p. 19).

Uma comunicação plurilingue e intercultural não se cinge, portanto, apenas a conhecimentos sobre línguas e culturas, mas passa por competências como a intercultural, a (meta)linguística, a (meta)comunicativa, a estratégica e a referencial. A intercompreensão situa-se, por um lado, na esfera das relações interpessoais de carácter plurilingue e intercultural, que permite, através do recurso a diferentes conhecimentos e estratégias, a participação bem-sucedida em situações de comunicação, ou seja, compreender e fazer-se compreender; e, por outro lado, na esfera intrapessoal, dos conhecimentos diversos e competências prévias, designadamente linguístico-culturais, necessários para compreender um determinado dado verbal na LM ou noutra língua (cf. Andrade et al., 2003, p. 499; Beacco, & Byram, 2005, p. 6; Conseil de l’Europe, 2007, pp. 75-77, 106-107; Doyé, 1999, pp. 11-12).

Apesar de a maioria das investigações referentes à intercompreensão e ao plurilinguismo, e à sua relação, ser no âmbito da didática da LE, a área da LM poderá, e deverá, de igual modo, ser um espaço não apenas promotor da reflexão sobre a diversidade linguística e o desenvolvimento da competência plurilingue, mas também de consciencialização referente à influência que a promoção e o

desenvolvimento desta competência têm na LM, estabelecendo, assim, uma relação mais valorizada e abrangente com essa(s) língua(s). A intercompreensão conduz, então, a um alargamento, aprofundamento, e flexibilização dos conhecimentos da LM, contribuindo, assim, para a promoção de uma relação mais abrangente, complexa, e informada do falante com a sua LM (cf. Lemos, 2011, pp. 25, 28).

1.3- A transferência como ponte entre conhecimentos linguísticos adquiridos/ aprendidos e novos conhecimentos linguísticos

O conceito de transferência num sentido lato, não restrito à aprendizagem de línguas, remete para o processo psicológico no qual as aprendizagens prévias são transferidas para a situação de aprendizagem nova, ou seja, a aprendizagem de uma tarefa já realizada irá influenciar a aprendizagem de uma tarefa subsequente (cf. Gass, & Selinker, 1994, p. 54).

No âmbito da psicologia da aprendizagem, a transferência remete, então, para a imposição de padrões previamente aprendidos numa situação de aprendizagem nova (cf. Gass, 1979, p. 328), ou seja, “all that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills” (Corder, 1992, p. 29).

Todas as experiências de aprendizagem prévias impactam, significativamente, numa nova aprendizagem e na subsequente retenção, de forma positiva ou negativa, tendo em conta a influência na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa passará, portanto, obrigatoriamente, pela transferência, uma vez que a nova aprendizagem é afetada, de algum modo, pela estrutura cognitiva existente. De igual modo, esta nova aprendizagem culmina numa nova transferência, ao alterar a estrutura cognitiva, pelo que esta, mesmo que alterada de forma não deliberada nem consciente, assume sempre, na aprendizagem significativa, um papel preponderante, sendo o seu efeito na nova aprendizagem visível (cf. Ausubel, 2003, p. 10).

A progressão na aprendizagem processa-se, portanto, relacionando a informação nova à já existente, baseando-se nos conhecimentos prévios para facilitar a nova aprendizagem. Neste sentido, a essência da aprendizagem não reside apenas na assimilação de novos conhecimentos, mas no relacioná-los com os já existentes, e, posteriormente, aplicá-los, estendê-los, a novas situações, alterando o seu raio de aplicação, e empregá-los de forma adequada (cf. Paradowski, 2008, pp. 516-517; ver também Zobl, 1982, pp. 180-181).

No que concerne à aprendizagem de uma LE, esta não é redundante, recorrendo os aprendentes às suas experiências e conhecimentos linguísticos prévios (cf. Rothman, Iverson, & Judy, 2011, p. 10).

As investigações levadas a cabo na década de oitenta do século XX referentes à transferência de conhecimentos da LM na aprendizagem de uma LE classificavam esta transferência como positiva quando os padrões da LM se assemelhassem aos padrões da língua a aprender, e negativa quando o padrão da LM diferisse do da LE em questão e a transferência para esta induzisse à ocorrência de erros (cf. Ellis, 1986, p. 305). Hoje sabe-se que a tónica não reside em classificar a transferência linguística como positiva, negativa ou neutra, mas no facto da transferência de conhecimentos linguísticos prévios resultar em formas, alterações, da língua interina – tratando-se, portanto, de uma competência transitória –, que aproximam ou afastam esta da língua alvo. Neste sentido, quando comparada com a língua alvo, a língua interina pode ser denominada de positiva, negativa ou neutra (cf. Gass, & Selinker, 1992, p. 6).

Presentemente, a transferência na aprendizagem de LEs é perspectivada de um ponto de vista interacional, desprendendo-se de conceitos como interferência e análise do erro (cf. Carvalho, 2004, p. 87; Ribeiro, 2006, pp. 3, 23).

A estratégia mais provável à qual o aprendente irá recorrer é o estabelecimento de uma ligação consciente, embora talvez desarticulada, à LM, independentemente do professor promover esta estratégia (cf. Paradowski, 2008, p. 519). Assim, “drawing on the learner’s L1 (or another mastered language) and showing comparisons and contrasts between the languages mirrors, facilitates and

accelerates the processes which occur independently in his/her mind” (Paradowski, 2008, p. 519).

De acordo com Gass e Selinker (1994):

Learning involves integration of new knowledge with prior knowledge. Importantly, one needs some sort of anchor on which to ground new knowledge. Prior knowledge is one of the factors that determines whether the input is meaningful. Prior knowledge is to be interpreted broadly and can include knowledge of the native language, knowledge of other languages, existing knowledge of the second language, world language, language universals, and so forth. (Gass, & Selinker, 1994, p. 299)

A transferência na aprendizagem da LE remete, então, para o processo de utilização, por parte do aprendente, dos conhecimentos linguísticos e competências comunicativas da LM aquando do processamento da mensagem na LE, ou seja, a tentativa de compensar as lacunas sentidas na LE. À semelhança de outras experiências de aprendizagem, assume-se que as práticas anteriores condicionam a aprendizagem, a aquisição de práticas, na LE (cf. Almeida, 2012, pp. 27-28).

Na aprendizagem de uma LE são transferidas algumas ou todas as propriedades da LM para a LE (cf. Cook, 2000, p. 4), pelo que “language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics, and orthography” (Odlin, 2003, p. 437).

Na aceção produtiva, a transferência passa pela ativação dos conhecimentos fonológicos, sintáticos e/ ou semânticos da LM, no âmbito da língua interina, por forma a concretizar uma intenção comunicativa. No sentido recetivo, o aprendente procura conferir um significado às produções na LE, recorrendo aos conhecimentos da LM. No contexto de aprendizagem, o aprendente recorre à transferência para estabelecer hipóteses acerca de regras e estruturas da LE (cf. Færch, & Kasper, 1989, p. 174).

De um ponto de vista psicolinguístico, trata-se de um procedimento que ativa conhecimentos de uma determinada área cognitiva para serem utilizados numa área diferente. Assim, um procedimento psicolinguístico constitui uma transferência se ativar conhecimento da LM ou de uma LE já aprendida aquando da tentativa de usar ou desenvolver a língua interina da língua a aprender. Os procedimentos de transferência podem ser usados na produção, na receção e na aprendizagem (cf. Færch, & Kasper, 1989, pp. 173-174).

A transferência gramatical desempenha um papel preponderante na aprendizagem de uma LE. À medida que o aprendente vai progredindo na sua aprendizagem e desenvolvendo a sua competência linguístico-comunicativa, tende a evitar o recurso a estruturas e peculiaridades morfossintáticas da sua LM. O professor deverá privilegiar e promover este percurso, tendo em conta que o aprendente precisa do seu auxílio. Assim, o professor deverá promover nas suas aulas o confronto entre as estruturas das duas línguas e testar as hipóteses criadas na LE (cf. Freitas, 2008, p. 74; ver também Ausubel, 2003, p. 174).

No que concerne à transferência lexical, a atribuição a um item lexical na LE de todas as funções – significado referencial e concetual, conotação, colocabilidade, registo/ restrição do seu equivalente na LM – não é uma estratégia de evitamento, mas sim de comunicação, sendo mesmo, numa fase inicial de aprendizagem, o meio que torna a comunicação possível (cf. Blum-Kulka, & Levenston, 1984, p. 132).

A comunicação em LE, por sua vez, desenvolve-se, a nível interno, de uma forma transversal. O acesso a outro sistema linguístico, o da LM, que o aprendente de uma LE tem, poderá ser incorporado num ato comunicativo, ao substituir palavras, frases ou estruturas desconhecidas na língua a aprender. Estas estratégias são denominadas de *language switch* e *foreignization*. A transferência de conhecimentos linguístico-comunicativos, designadamente da LM, terá de ser camuflada externamente (cf. Andrade, 1997, p. 536; Bialystok, 1990, pp. 86-87).

Um falante de uma língua interina poderá, nas suas tentativas de comunicar, simplesmente recorrer ao empréstimo da sua LM, ou de outra língua já aprendida, para remediar situações imediatas, sem incorporar estes empréstimos na sua

língua interina. Aquando da ocorrência de empréstimos bem-sucedidos, aceites pelo interlocutor na língua a aprender, estes poderão ser incorporados no repertório da língua interina, constituindo, assim, uma situação de aprendizagem (cf. Corder, 1984, p. 16).

Assim, o produto da formulação de hipóteses e o subsequente pôr em prática, testar, constitui um sistema de língua interina, um sistema linguístico autónomo, cujas regras se assemelham quer à LM e outras línguas conhecidas do aprendente, quer à LE a aprender. À semelhança da criança que se encontra a adquirir a sua LM, a língua interina de um aprendente de uma LE – a qual difere, de forma sistemática, das regras da língua a aprender – é usada de forma criativa para construir. Quanto maiores forem as semelhanças percebidas pelo aprendente entre a LM e a LE, maior será a transferência proveniente da LM para formar a língua interina. A transferência está, então, patente no contacto que se estabelece entre duas línguas, com o conhecimento linguístico anterior, da LM, quer implícito, quer explícito, detendo este um papel preponderante na caminhada de aproximação à língua a aprender (cf. Færch, & Kasper, 1989, pp. 176-178; Miranda, 1996, pp. 35-36, 108).

Um aprendente de uma LE – por já ter adquirido a sua LM – tornar-se-á, através da transferência de conhecimentos, mais facilmente um comunicador do que uma criança que se encontra a adquirir a sua LM, ou seja, “at a minimum, transfer allows adults to be speakers of the target language much more quickly than L1 children join the ranks of active speakers” (Rothman et al., 2011, p. 10).

Também o efeito facilitador da transferência, que ocorre quando a LE partilha com a LM estruturas, categorias, sugere que a elaboração estrutural, categorial, a qual serviu de base na aquisição da LM, poderá ser reativada, por forma a obter uma libertação das regras mais célere na LE (cf. Zobl, 1982, pp. 179-181).

O professor terá, como já vimos, de estar consciencializado para a importância dos conhecimentos linguísticos anteriores do aprendente aquando da aprendizagem de uma LE (cf. Freitas, 2008, p. 57; Ribeiro, 2006, p. 26; Suisse, 2016, p. 388). Estes conhecimentos, direccionados para a explicação do processo

de aprendizagem de LEs, poderão suscitar no professor uma reflexão sobre a sua própria experiência enquanto aprendiz de LEs (cf. Suisse, 2016, p. 389).

Como veremos no capítulo três deste estudo, a influência de uma língua sobre outra depende muito da percepção do aprendiz (cf. Odlin, 2003, p. 454), ou seja, “the judgments that something in the native language and something in the target language are similar” (Odlin, 2003, p. 454).

Há três fatores que se conjugam para que a transferência entre línguas tenha lugar, a saber, a psicotipologia do aprendiz, ou seja, como este organiza a sua LM; a percepção que tem da distância entre a sua LM e a LE a aprender; e os conhecimentos que tem da LE; fatores que iremos, igualmente, aprofundar no capítulo três (cf. Gass, & Selinker, 1994, p. 104).

Aquando da aprendizagem de uma LE, a distância entre línguas reside, portanto, fundamentalmente, na percepção, consciente ou inconsciente, do aprendiz (cf. Odlin, 1989, p. 142), pelo que o “transfer will most likely result from a learner’s judgment (made consciously or unconsciously) that particular structures in a previously learned language are quite like – if not the same – structures in the target language” (Odlin, 1989, p. 142).

1.4- A competência estratégica na aprendizagem de Línguas Estrangeiras

A idade ideal de aprendizagem de LEs tem sido alvo de controvérsia. Posições extremas, fundamentadas em explicações biológicas, defendem que a idade ideal para a aprendizagem de uma LE é entre os dois e os treze anos de idade, fase em que os sistemas neurofuncionais ainda se encontram em desenvolvimento. A partir dos treze a catorze anos de idade já não será possível, ou praticamente impossível, aprender uma LE. Segundo esta corrente, os adolescentes e os adultos não conseguem adquirir uma língua da mesma forma que uma criança, por terem perdido a plasticidade do cérebro, devido ao processo de lateralização do mesmo, que se acredita estar completado no início da puberdade. Assim,

quanto mais nova for uma criança, mais rápida será a aquisição/ aprendizagem de uma LE (cf. Edmondson, & House, 1993, p. 100; Lenneberg, 1975a, pp. 3-18; Lenneberg, 1975b, pp. 17-32; Miranda, 1996, pp. 87-88, 93; Paradowski, 2008, p. 555; Sousa, 1994, p. 102; ver também Dulay et al., 1982, p. 78).

Após este estágio, apesar de não conseguir adquirir uma LM, o aprendiz possui uma CM, a qual irá desenvolver, aprofundar (cf. Krashen, 1981, pp. 34-35; ver também Krashen, 1984, pp. 43-45).

Já as teorias baseadas nos universais linguísticos, que defendem a existência de um mecanismo inato específico, que permite a aquisição e a aprendizagem de LMs e LEs, advogam que, embora este mecanismo sofra alterações, permanece. Numa fase inicial da vida, a aquisição de uma língua processa-se de uma forma automática, sendo apenas necessário a exposição à mesma. Numa idade mais avançada, como no caso da aprendizagem de uma LE, e mais ainda no caso da aprendizagem de uma L3, esta forma automática dá lugar a um ensino elaborado e consciente, normalmente em contexto formal (cf. Miranda, 1996, pp. 87-88).

Assim, a aprendizagem de LEs processa-se de forma distinta, quer se trate de crianças, ou adultos. Quanto mais precoce esta aprendizagem se iniciar, mais implícito será o processo. Já quando se trata de um aprendiz adulto, o processo será mais explícito, baseado em competências estratégicas e conhecimentos linguísticos já adquiridos (cf. DeKeyser, 2003, p. 335).

O aprendiz que inicia a sua aprendizagem na adolescência ou posteriormente, poderá deparar-se com um cenário no qual se espera que este proceda à simples repetição dos dados linguísticos com os quais contacta, sem proceder a uma análise mais aprofundada (cf. Bloomfield, 1962, pp. 504-505) “and thus meet halfway the incompetent teacher, who talks about the foreign language instead of using it” (Bloomfield, 1962, p. 505).

A aprendizagem de uma LE não ocorre num vácuo, nem é um fenómeno uniforme nem previsível, tendo em conta que não existe uma forma única através da qual o aprendiz aprende os conhecimentos de uma LE. A LE é o produto da confluência de diversos fatores inerentes ao aprendiz, bem como da situação

de aprendizagem. De uma forma geral, a aprendizagem só terá lugar, como vimos no subcapítulo anterior, quando o que se pretende aprender pode ser relacionado com algo já conhecido, sendo necessário que o conhecimento inconsciente sobre e como do aprendente entre em contacto com o conhecimento linguístico da LE (cf. Ellis, 1986, p. 4; Rutherford, 1999, p. 16). Assim, no que concerne à aprendizagem de uma LE, “the learning progression in terms of ‘familiar to unfamiliar’ will be manifest in the accretion of new data to old and in the abandonment of old hypotheses for new ones” (Rutherford, 1999, p. 18).

No início da aprendizagem de uma LE, o aprendente assume que cada palavra da sua LM terá uma tradução equivalente na LE. Provavelmente, esta assunção, de palavra a palavra, do pensar na LM, seja mesmo a única forma de um aprendente começar a comunicar na LE. Os progressos na LE dependem do despreendimento da tradução palavra a palavra, da interiorização do seu significado na LE, independentemente do seu equivalente na LM, da capacidade de pensar na LE (cf. Blum-Kulka, & Levenston, 1984, p. 132). No estágio inicial de aprendizagem da LE, o aprendente retém apenas um vocabulário muito limitado, equivalente a um léxico pouco estruturado, quer a nível da compreensão, quer a nível da produção. Quanto mais o aprendente vai progredindo nos seus conhecimentos e diferentes sistemas, quer a nível fonológico, sintático ou semântico, menor será o esforço para a apreensão de novos significados e eventuais significados metafóricos, bem como para absorvê-los, acomodá-los, na rede de conexões já existentes (cf. Leiria, 2001, p. 89).

O aprendente de uma LE formula hipóteses referentes às regras da nova língua, procede à testagem das mesmas – evitando as que não são bem-sucedidas –, usando-as de forma alternada, autonomamente, e num processo criativo, recorrendo, sempre que precisa, a conhecimentos prévios, designadamente da LM (cf. Freitas, 2008, pp. 84-85).

À medida que vai usando a língua, e progredindo na aprendizagem da LE, o aprendente consciencializa-se do seu conhecimento linguístico, ao confirmar as regras aprendidas e transformá-las em conhecimento explícito, interiorizando, deste modo, este conhecimento. Assim, a construção do saber é um processo

contínuo, partindo-se do princípio de que o aprendido esteja marcado, implicitamente, no cérebro (cf. Freitas, 2008, p. 85).

A aprendizagem de uma língua é essencialmente consciente e não implícita, pelo que o *intake* corresponde àquilo de que os aprendentes se apercebem conscientemente. Nem todo o *input* que é compreendido se torna *intake*. O *input* pode, por exemplo, ser compreendido apenas para propósitos imediatos de uma conversa, ou poderá ser usado no processo de aprendizagem (cf. Gass, & Selinker, 1994, p. 301; Schmidt, 1990, p. 149).

Krashen defende que o estágio atual de desenvolvimento do aprendente corresponde a *i*. Por forma a alcançar o patamar seguinte, estrutura, *i+1*, o aprendente terá de compreender *input*, designadamente *i+1*. A aquisição/aprendizagem processa-se, portanto, via *input* compreensível, ao ouvir ou ler, para apreender o significado. Não adquirimos a fala/ aprendemos a falar, pois esta é o resultado da aquisição/aprendizagem e não a sua causa. A produção linguística efetiva apenas tem lugar após o aprendente ter construído a sua competência através do *input*, não necessitando, para tal, de uma sequência gramatical (cf. Krashen, 1981, pp. 102-103; Krashen, 1989, p. 39; ver também Krashen, 1984, p. 7; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 411).

A *input hypothesis* advoga que uma condição necessária, mas não suficiente, para se progredir do estágio *i* para *i + 1*, é que o aprendente compreenda o *input* que contém *i + 1*. Compreender implica que o aprendente se concentre no significado e não na forma da mensagem. Assim, apenas adquirimos/aprendemos quando compreendemos estruturas linguísticas que se situam um pouco acima dos nossos conhecimentos atuais. Para tal, o aprendente terá de recorrer não apenas às competências linguísticas, mas também ao contexto, ao conhecimento do mundo, à informação extralinguística, os quais o ajudam a compreender a informação linguística dirigida (cf. Krashen, 1984, p. 21).

A aprendizagem de LEs não se restringe, portanto, à reprodução, de memória, daquilo que o aprendente notou e compreendeu. A partir do momento em que o aprendente assimilou algum *input*, algo fica retido na sua mente, que não se limita apenas aos dados linguísticos apresentados, mas que remete para uma

generalização, uma formulação de hipóteses, ou uma indução de regras linguísticas (cf. Schmidt, 1990, p. 145).

Os erros que ocorrem durante a aprendizagem de uma LE podem ter origem no processo de construção criativo com a língua, ou em influências de outras línguas, nas transferências entre línguas (cf. Dewaele, 1998, p. 472). Assim, os erros são o resultado do envolvimento do aprendente com a língua, da apropriação das novas estruturas da língua alvo, fazendo, portanto, parte integrante do processo de aprendizagem. Para além de se aplicar a formas da língua, este processo também poderá ser aplicado às funções comunicativas. Em ambos os casos, remete para estádios interinos do processo de desenvolvimento, servindo de filtro, catalisador, para aprendizagens subsequentes. Para que a aprendizagem tenha lugar, a forma como a língua é usada em sala de aula não terá de corresponder às normas e usos autênticos, dos falantes nativos (cf. Widdowson, 1997, pp. 38-39).

A aprendizagem de uma LE ativa várias competências – a cognitiva, a linguística, a social e a afetiva –, remetendo para os conhecimentos sobre a língua e o seu funcionamento, a capacidade de comunicar, o conhecimento referente às convenções sociais, a motivação para a aprendizagem, e a tolerância e abertura em relação ao outro, ao diferente (cf. Sacadura, 2011, p. 33; Svalberg, 2018).

As estratégias de aprendizagem remetem para as tentativas dos aprendentes de uma LE de desenvolver as suas competências (cf. Edmondson, & House, 1993, p. 220), ou seja, “the basic motivating force behind learning strategies is not the desire to communicate meaning, but the desire to learn the target language” (Tarone, 1984, p. 67). Os processos subjacentes à aprendizagem de uma LE, como a formulação de hipóteses referentes a padrões da língua, ou a comprovação de hipóteses através, por exemplo, da consulta das regras, constituem estratégias de aprendizagem. Estes processos podem ser conscientes, quando aplicados com a intenção de desenvolver a competência, ou não tão conscientes, e, portanto, menos passíveis de serem influenciados pelo aprendente (cf. Alegre, 2001, p. 129), ou seja, remetem para “those unconscious or conscious activities undertaken by learners that promote learning” (Larsen-

Freeman, & Long, 2014, p. 362). Estratégias de aprendizagem podem, ainda, ser definidas como “an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language – to incorporate these into one’s interlanguage competence” (Tarone, 1984, p. 67).

A competência estratégica, uma capacidade adicional do aprendente de uma LE, possibilita-lhe transmitir informação a um ouvinte e interpretar corretamente informação linguística recebida, permitindo-lhe, deste modo, atingir os objetivos comunicativos através de estratégias de comunicação verbais ou não verbais. Estas estratégias são também denominadas por ações, uma vez que, por um lado, permitem compensar falhas de comunicação que se devem a condições limitativas, por exemplo, quando, momentaneamente, o interlocutor não consegue voltar a uma ideia ou a uma forma gramatical, devido à falta de alguma competência em uma ou mais das áreas referidas; ou, por outro lado, permitem melhorar a comunicação, ao utilizar, por exemplo, um discurso lento e suave, com efeito retórico (cf. Oliveira, 2014, p. 59; Tarone, & Yule, 1989, p. 103).

Diversos tipos de estratégias de redução formal – como estratégias de redução funcionais que recorrem a métodos de redução de significado –, e estratégias de realização referentes à língua interina, atitudes cooperativas, bem como linguagem não verbal, corporal e facial, constituem estratégias de comunicação (cf. Lin, 2010, p. 124).

A estratégia de comunicação mais comum é a de realização, sendo esta uma estratégia compensatória, tida em conta na fase de planeamento, e que pode colmatar a falta de meios para atingir um determinado objetivo comunicativo. Esta baseia-se na LM, na língua interina, nas regras de discurso e nas peculiaridades não linguísticas (cf. Færch, & Kasper, 1984b, p. 46).

O recurso a palavras de outra língua já conhecida aquando da aprendizagem de uma LE não se limita às hipóteses inerentes ao desenvolvimento da gramática interina, constituindo, também, uma estratégia comunicativa, que permite ultrapassar constrangimentos em situações comunicativas (cf. Schmid, 1996, p. 64).

Existem ainda outras estratégias, como a de compensação, de recuperação/restabelecimento – que consiste no esperar que o termo surja, recorrendo a semelhanças formais, recuperação através de campos semânticos, com recurso a outras línguas, recuperação de situações de aprendizagem e procedimentos sensoriais (cf. Færch, & Kasper, 1984b, p. 52).

Na comunicação em LE, o *codeswitching* configura-se, também, como um auxílio importante, alternando entre a LE a aprender e a LM ou outra LE, dependendo a ocorrência e a frequência deste do contexto. Em aula de LE, por exemplo, na qual a LM é partilhada com os restantes aprendentes e professor, este ocorre com frequência. O *codeswitching* referente a uma palavra só é denominado de *borrowing* (cf. Færch, & Kasper, 1984b, p. 46).

As estratégias baseadas na língua interina remetem para generalizações – como por exemplo o uso do conceito ‘animal’ em vez de ‘coelho’ –, paráfrases, moldagem/ construção de novas palavras, reestruturação – adoção de planos alternativos em vez dos planos iniciais (cf. Færch, & Kasper, 1984b, pp. 47-50).

As estratégias cooperativas partem de um dos interlocutores, resolvendo constrangimentos comunicativos se este sinalizar ao outro interlocutor, e se ambos tentarem solucioná-los, de uma forma cooperativa (cf. Færch, & Kasper, 1984b, pp. 50-52).

Existem ainda as estratégias não linguísticas, como sendo a mímica, os gestos e a imitação de sons (cf. Færch, & Kasper, 1984b, p. 52).

A aprendizagem de uma LE é, então, um processo através do qual o aprendente desenvolve, gradualmente, o seu sistema de língua interina, ao formular regras hipotéticas e ao testá-las. Dependendo do *feedback* recebido, estas regras hipotéticas ou são rejeitadas, ou incorporadas no sistema da língua interina. Também a automatização faz parte deste processo (cf. Færch, & Kasper, 1984b, p. 53).

As peculiaridades do sistema linguístico fazem com que determinada estratégia seja usada em detrimento de outras, destacando-se, neste sentido, o conhecimento declarativo, nomeadamente o conhecimento gramatical, que

promove a compreensão do fenómeno referente à consciência linguística (cf. Alegre, 2001, p. 138).

Para que se consiga obter uma aprendizagem consciente, é necessário que o aprendente reflita sobre a língua a aprender, dependendo ainda do conhecimento já aprendido dessa língua e da sua LM, desempenhando, como já referimos, a contrastividade um papel preponderante neste processo (cf. Alegre, 2001, p. 176).

Richter-Vapaatalo (2017), num estudo com aprendentes finlandeses da língua alemã avançada (LE) a frequentar o ensino secundário, concluiu que dois terços gostariam que nas aulas de LEs se comparassem diferentes línguas, fundamentando a sua resposta com razões de aprendizagem, motivação, cultura geral, compreensão do mundo, aplicação dos conhecimentos linguísticos já existentes, compreensão metalinguística, ajuda contra interferências, e compreensão de textos holísticos e de diversão (cf. Richter-Vapaatalo, 2017, p. 113).

O contexto educativo deverá ter em conta a forma como se aprende, bem como fatores externos à aprendizagem. Partindo do princípio de que o objetivo é a obtenção de uma comunicação significativa, torna-se mais importante para os professores chegarem à forma mais adequada de ensinar e promover competências, do que tentar saber, descobrir, como os aprendentes recorrem aos sinais semióticos para comunicarem (cf. Ellis, 1986, p. 242; Oliveira, 2014, p. 60; ver também Doyé, 2005, p. 13).

Assim, a forma como os aprendentes aprendem, designadamente a promoção da comparação da língua em estudo com outras já conhecidas, assente e tendo em conta os seus repertórios plurilingues, deve ser fomentada pelo professor. Desta forma, será ainda promovida a CM dos aprendentes (cf. Kretzenbacher, 2009, p. 89; Ribeiro, 2006, p. 112; Suisse, 2016, pp. 377-379, 395-396, 405; ver também Lopes, 2014, p. 32).

Síntese

Neste capítulo procurámos mostrar a importância dos conceitos de CM, intercompreensão e transferência, bem como das estratégias de aprendizagem subjacentes ao processo de aprendizagem de LEs.

A CM assume um papel central na aprendizagem de LE(s), ao permitir a reflexão, a esquematização de conhecimentos inconscientes, de intuições. O aprendente ao refletir e tornar estes seus conhecimentos em algo concreto, explícito, consegue lidar com estes de uma forma consciente e produtiva, possibilitando-lhe a compreensão dos processos linguísticos e de aprendizagem que experiencia.

De igual modo, a intercompreensão, ao possibilitar o desvendar do linguisticamente desconhecido, através do estabelecimento de pontes com o conhecido, permite a progressão na aprendizagem em direção à língua a aprender.

Para que tal seja possível, o aprendente de uma LE recorre à transferência de línguas já adquiridas ou aprendidas para a língua a aprender, baseando-se nas suas intuições, percepções, em relação às semelhanças entre estas.

As estratégias subjacentes ao processo de aprendizagem de LEs são essenciais para que o aprendente possa progredir. É importante que, quer os aprendentes, quer os professores, se consciencializem da importância destas, bem como consigam identificar, seleccionar, as mais adequadas a cada situação e aprendente.

Capítulo 2 – O papel da Língua Materna na aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Introdução

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre os processos de aquisição de LMs e de aprendizagem de LEs, salientando a relação entre ambas, designadamente o impacto da LM na aprendizagem de LEs.

Iremos, de igual modo, fazer referência a um tipo de falante particular, o falante bilingue, e como esta particularidade influencia a sua CM e a forma como se posiciona perante línguas.

Analisaremos, ainda, numa perspetiva diacrónica, os vários métodos/ abordagens referentes ao ensino e aprendizagem de LEs, realçando o papel da LM nos mesmos, ou seja, a sua banicção ou promoção, culminando na abordagem plurilingue.

Por fim, debruçar-nos-emos sobre a importância da tradução, designadamente da tradução pedagógica, na rentabilização de processos e estratégias de aprendizagem inatos, inconscientes e naturais dos aprendentes de LEs, estabelecendo pontes entre a LM e a LE, por forma a consolidar e promover a aprendizagem da LE.

2.1- A aquisição de Língua(s) Materna(s) e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras

2.1.1-Aquisição da Língua Materna *versus* Aprendizagem da Língua Estrangeira

“One of the most fascinating aspects of human development is the ability to learn language” (Lightbown, & Spada, 1998, p. 1).

Começamos este capítulo com uma citação de Lightbown e Spada (1998), na qual o conceito de aquisição de uma LM, em contexto endógeno, se configura como sendo de central importância para o desenvolvimento de todo o ser humano. O verbo *to learn*, no contexto desta citação, não traça uma distinção

entre aquisição e aprendizagem, podendo mesmo remeter para um contexto único.

Como já vimos, a aquisição da(s) LM(s) e a aprendizagem de LE(s) seguem fases e processos distintos (cf. Grosso, 2010, pp. 63-64; Klein, 1989, pp. 34, 39-40; Miranda, 1996, p. 5; Rothman et al., 2011, p. 5), sendo que “*second language acquisition stands in contrast to first language acquisition. It is the study of how learners **learn** an additional language after they have **acquired** their mother tongue*” [o negrito foi aditado] (Ellis, 1986, p. 5).

A aquisição de uma língua, da LM, refere-se, então, à apropriação de uma língua, por parte de crianças, cujas competências para lidar/ resolver problemas ainda não foram desenvolvidas, ou são ainda muito incipientes. Trata-se da primeira língua contactada, num meio informal, não escolar, e de forma natural. É a língua que estrutura os pensamentos, do desenvolvimento pessoal e da educação, coincidindo ainda, na maioria dos casos, com a língua oficial e nacional. Assim, a LM, para além de ser considerada crucial, por ser a língua usada no dia a dia, remete para laços de afetividade e de pertença identitária e até patriótica, associando-se, ainda, a referências culturais. Já o processo planificado, guiado, a aprendizagem de uma LE, processa-se posteriormente, numa idade mais avançada, altura em que o aprendiz já conhece outra língua. O contexto escolar constitui uma situação criada artificialmente, na qual se aprendem conteúdos formais da LE. Estes são interiorizados, de forma consciente, enquanto conhecimento de regras (cf. Araújo e Sá, & Schmidt, 2008, pp. 121-122; Barbosa, 2010, p. 4; Dulay et al., 1982, pp. 17, 20; Edmondson, & House, 1993, pp. 11-12; Falk, & Bardel, 2010, p. 192; Hamers, & Blanc, 1983, pp. 350-351; Hammarberg, 2001, p. 23; Hellwig, 1995, p. 137; Heyd, 1991, p. 13; Klein, 1989, p. 63; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 20-21; Miranda, 1996, pp. 7-9, 75-76; Ribeiro, 2006, p. 40; Scherfer, 1991, p. 96; Suisse, 2016, p. 100; White, 1989, p. 43; Wolff, 1995, p. 220; ver também Araújo, 2015, p. 61; Barbosa, 2010, pp. 39, 54-56; Chomsky, 1978, pp. 10-11; Conseil de l'Europe, 2007, p. 54).

A exposição e o acesso a dados linguísticos da LE é bem menor do que em contexto de aquisição (cf. Lightbown, & Spada, 1998; Rutherford, 1999; ver

também Hellwig, 1995), recaindo o enfoque sobre a própria língua, e não tanto na informação veiculada por esta (cf. Lightbown, & Spada, 1998, p. 70), ou seja, “em termos gerais, podem, então, ser estabelecidas ligações entre a aquisição e a assimilação da língua que resulta da exposição do falante à mesma, e entre a aprendizagem e a assimilação da língua baseada no estudo dos seus aspectos formais” (Pliássova, 2005, p. 23).

Nesta linha, a aquisição da(s) LM(s) e a aprendizagem de LEs diferem, tal como refere Rutherford (1999):

one of them is that which all of us relied upon exclusively for the childhood development of our mother tongue; the other is that by means of which we may consciously bring meta-linguistic judgements and decisions to bear upon formal aspects of linguistic output. Language assimilation accomplished through the former is termed ‘acquisition’ and that accomplished through the latter, ‘learning’. (Rutherford, 1999, p. 22)

A LM e a LE encontram-se em planos cognitivos e sociais, bem como afetivos, distintos, no que se refere à predisposição do aprendente (cf. Andrade, 1988b, p. 27).

Como referido anteriormente, o aprendente, aquando da aprendizagem de uma LE, “já possui conhecimentos e experiência sobre a realidade língua e é sobre esses conhecimentos e sobre essa experiência que vai construir o seu saber, numa nova língua” (Alarcão, 1992, p. 13), ou seja, “im Unterschied zu Erstsprachlern verfügen Zweitsprachler über allgemeines Wissen (Weltwissen), über allgemein sprachliches und über spezielles Wissen über die Erstsprache”¹⁰ (Scherfer, 1991, p. 96). Este conhecimento prévio, da LM, configura-se como vantagem, conferindo aos aprendentes uma noção de como funcionam as línguas (cf. Lightbown, & Spada, 1998, p. 21). Assim, “aquando do início da aprendizagem de uma LE, os aprendentes já possuem CM – devido à

¹⁰ ao invés da aquisição da LM, os aprendentes de uma LE dispõem de um conhecimento geral (conhecimento do mundo), conhecimento linguístico geral e conhecimento específico referente à LM.

aquisição da LM e da aquisição da escrita – que é transferida para a aprendizagem da LE” (Ribeiro, 2006, p. 34), ou seja, o aprendiz de uma LE, ao invés de quando se encontrava a adquirir a sua LM, possui já experiência referente a como lidar com a língua, e um inventário cognitivo que lhe permite analisar e refletir sobre o mundo, sendo capaz, através de sistemas de categorização que adquiriu e que refletem as suas experiências com a língua, organizar as representações da LE. O aprendiz recorre e transfere, portanto, as suas experiências e conhecimentos da LM para a aprendizagem de uma LE (cf. Ribeiro, 2006, p. 40).

Aquando da aprendizagem de uma LE, o aprendiz está prestes a iniciar uma experiência e um contacto novo, com o desconhecido linguisticamente, ou seja, e de acordo com Rutherford (1999):

He is about to gain entry into a new, unfamiliar, perhaps even forbidding cognitive system – that is, the target language. It is a system that invariably will differ from the one he already knows (i.e. his mother tongue) in ways that are perhaps striking and often even quite spectacular. These differences are such that he will constantly confront the need to express familiar or routine thoughts by means of an initially alien code and, in turn, to interpret and understand that same code used to express the (unpredictable) thoughts of the person with whom he is trying to communicate. (Rutherford, 1999, p. 7)

Constata-se, portanto, que o grau de conhecimento metalinguístico varia consideravelmente, quer se trate da LM ou de uma LE. A aprendizagem de uma LE, ao invés da aquisição da LM, processa-se através de estratégias de aprendizagem. Esta situação reflete-se no grau de consciência referente ao processo de aquisição ou de aprendizagem de uma dada língua (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 192; ver também James, & Garrett, 1992b, p. 11).

Uma diferença entre a aquisição da LM e a aprendizagem de uma LE passa pelo grau de sucesso, proficiência, que o falante alcança. Um falante da LM, quando

escolarizado, é bem-sucedido, alcançando níveis de proficiência semelhantes aos dos falantes da comunidade a que pertence, enquanto o aprendiz de uma LE muito dificilmente irá alcançar os níveis de proficiência de um falante nativo (cf. Chavez, 2016, p. 202; Falk, & Bardel, 2010, p. 192; Lightbown, & Spada, 1998, p. 9; White, 1989, p. 41).

Os aprendizes de uma LE são, genericamente, mais velhos do que as crianças que se encontram a adquirir a sua LM. Por essa razão, são mais maduros em termos de desenvolvimento cognitivo (cf. Klein, 1989, p. 63; White, 1989, p. 44; ver também Falk, & Bardel, 2010, p. 192).

Na aula de línguas, a língua é tida, pelos professores, como um produto a transmitir, detentor de um valor instrumental. O ensino de línguas, para estes, equivale ao desenvolvimento da competência linguística, com uma valorização excessiva da componente gramatical, ou seja, uma competência similar à do falante nativo. As línguas que constituem o repertório do aprendiz são vistas como compartimentadas, separadas umas das outras, e subordinadas a uma lógica de adição e não de confluência (cf. Pinho, 2008, p. 15).

Nas aulas de LE, o foco de atenção centra-se na língua enquanto sistema; já na aula de LM a prioridade é o texto em geral. Desta forma, “o ensino da LE parece começar onde termina a LM. No primeiro caso, trata-se de, antes de mais, ensinar o essencial, enquanto que no segundo se pretende desenvolver e melhorar o adquirido” (Andrade, 1988b, p. 23).

A formação dos professores reflete esta realidade. A prioridade do professor de LM, designadamente “emphasis on creative work contrasts with the foreign language teacher’s preoccupation with establishing control of syntax” (Perren, 1974b, p. 114). À semelhança do que se constatava no passado, o professor de LEs tende a usar um discurso mais prescritivo, baseado no seu conhecimento de cariz mais explícito. Já o discurso do professor de LMs é marcado pela fluência e maior alternância entre estruturas linguísticas, demonstrando, assim, ser detentor de um maior conhecimento linguístico implícito (cf. Pomphrey, & Burley, 2009, p. 429).

Os professores de LEs centram-se mais nas situações diretamente relacionadas com a sala de aula, como os métodos e técnicas de ensino e materiais didáticos, e não tanto no fenómeno de aprendizagem da língua propriamente dito, como este se processa (cf. Sousa, 1994, p. 69).

Por outro lado, o facto de o professor de LE, quando não nativo, ter, à semelhança do que acontece com o aprendente de uma LE, experienciado um processo de aprendizagem, faz com que este dirija a sua atenção para os aspetos da língua, a metalinguagem, promovendo, assim, a CM; situação que muitas vezes está vedada a professores nativos das LEs (cf. Wright, 1992, pp. 64-65; ver também Krashen, 1981, p. 103; Krashen, 1984, p. 64; Suisse, 2016, pp. 377, 406).

A diferença na formação e objetivos de ensino entre os professores da LM e os professores de LEs continua a constituir uma barreira na cooperação destes, que se tem vindo a tentar ultrapassar através de abordagens mais ecléticas de ensino e aprendizagem de LEs (cf. Anderson, 1992, p. 133; James, 1996, p. 139; Ribeiro, 2006, p. 112; ver também Frias, 1992, p. 147). Continua-se, muitas vezes, a constatar que, na aula de LE, a vontade dos aprendentes em ativar conhecimentos linguísticos prévios, de outras línguas, é ignorada por parte do professor, muito embora o recurso à LM em contexto de aula de LE, e vice-versa, já não constituir um tabu e apesar de esta vontade ser parte, efetiva e até natural, do processo de aprendizagem de línguas (cf. James, 1999, p. 112; Jessner, 1999, p. 206).

O conhecido assume sempre uma função primordial na aprendizagem de LEs, remetendo o conhecido para os conhecimentos da LM. Estes, independentemente de serem solicitados ou proibidos, constituirão sempre a base de comparação e o modo de conferir sentido a um item na LE. Os aprendentes de LEs tentarão sempre incorporar os conhecimentos da LE a aprender na moldura de conhecimento que possuem da sua LM, procurando uma passagem segura entre a LE a aprender e a sua LM (cf. Paradowski, 2008, p. 519).

Aprender uma LE será sempre a aprendizagem de:

um *sistema* do qual o aluno construirá o seu próprio *mapa mental*, a partir daquele que já possui. O processo é muito complexo, todavia, é conveniente não esquecer o facto de que praticamente todo o trabalho já foi feito, visto o aluno já ter atingido a maturidade linguística. (Basílio, 1990, p. 94)

Não é, portanto, possível excluir a LM no processo de aprendizagem de uma LE (cf. Andrade, 1988b, p. 64; Gomes, 2011, p. 2), uma vez que:

pretender que o aluno *pense* directamente na língua estrangeira é pretender que o aluno recue até ao tempo em que pensamento e linguagem estavam separados, ou seja até à fase pré-verbal, para então a convergência se dar na nova língua. Como é evidente, sendo isto um contrasenso, nunca foi possível fazer com que o aluno, logo de início, *pensasse* na língua estrangeira. (Basílio, 1990, p. 81)

Neste sentido, mesmo tratando-se de línguas distantes, menos próximas de um ponto de vista linguístico, as competências e experiências comunicativas já adquiridas na LM constituirão sempre a base, o ponto de partida, para a aprendizagem de uma LE (cf. Andrade, 1997, p. 67).

Os conhecimentos da LM, designadamente a transferência das metacognições da LM para a LE, têm um impacto positivo na aprendizagem de uma LE no que se refere à compreensão do seu funcionamento. Percecionar, num primeiro momento, a LM e a LE separada e objetivamente e em seguida em termos da outra promove o desenvolvimento de metacognições linguísticas de cada uma, atendendo ao facto que “awareness is the ability, no matter how conscious, to view a language objectively” (Poldauf, 1995, p. 3). O mesmo autor afirma ainda que quando se tenta ensinar uma LE a uma criança antes de esta consciência na LM se ter formado, esta tentativa remeterá para uma simulação, embora distante, de bilinguismo. Por sua vez, a aprendizagem de LEs após a formação desta

consciência já não conduzirá ao bilinguismo. Deste modo, é traçada, claramente, uma distinção entre LM e LE (cf. Poldauf, 1995, p. 3).

A LM não se encontra, portanto, separada na mente do aprendente. Neste sentido, encarar a LE como separada da LM inibe o processo de aprendizagem de uma LE (cf. House, 2016, p. 128), ou seja, “em LE não podem esquecer o que foi já aprendido em LM (se não o aluno, para aprender uma nova língua, teria de fazer tábua rasa da sua experiência comunicativa), nem o que existe de particular na nova língua” (Andrade, 1988b, p. 37).

Assim, “há que saber como pegar na LM dos alunos não lhes escondendo as múltiplas diferenças das duas realidades em presença” (Andrade, 1988b, p. 38). Sabe-se, portanto, não obstante as diferenças entre LM e LE, que se o aprendente de LEs, numa fase inicial, não dispusesse de nenhuma base ou conhecimento linguístico prévio, ao qual recorrer, muito pouco aprenderia. O aprendente de LE(s) não parte, portanto, para a aprendizagem de uma LE fazendo tábua rasa de todos os seus conhecimentos linguísticos anteriores e das finalidades comunicativas, mas apoia-se, designadamente numa fase inicial de aprendizagem, em conhecimentos prévios. Estes conhecimentos prévios subdividem-se em dois tipos. O primeiro tipo remete para o conhecimento preexistente, inconsciente, inato, referente à assunção das formas de organização da língua a aprender e à capacidade, após a fase inicial de aprendizagem da LE, de formular suposições em relação ao que ainda não se conhece. O segundo tipo de conhecimento permite, temporariamente, moldar a nova língua em formas, que, com a máxima eficiência, permitam colmatar os desejos de comunicação elementares, capacidade que o aprendente reteve da experiência de aquisição da LM. Ambos os conhecimentos, capacidades cognitivas, são essenciais ao processo de aprendizagem de LEs (cf. Rutherford, 1999, pp. 7-8).

Tendo em conta que o aprendente parte para a aprendizagem de uma LE com conhecimentos prévios, conhecimentos dinâmicos e potenciadores de mudança, designadamente os da sua LM, muitas vezes esquecidos ou menosprezados, e por forma a que os procedimentos metodológicos em aula de LE surtam efeito, é

necessário que a transferência das competências e informações adquiridas na LM seja permitida (cf. Andrade, & Araújo e Sá, 1987, p. 6; Basílio, 1990, p. 24).

A influência da LM na aprendizagem de uma LE pode ser constatada a vários níveis, como sendo do desempenho – no qual a LM é muitas vezes tida como interferência –, da intuição (*Cross-linguistic Intuition*), e da metacognição (*Cross-linguistic Awareness*) (cf. James, 1996, p. 139).

Aquando da aprendizagem da primeira LE, o aprendente depende, num estágio inicial, em termos metacognitivos, de uma combinação entre a CM referente à sua LM e o contacto com a LE e respetiva consciencialização, dado que nesse momento ainda não possui CM suficiente na LE.

A LE permite, então, ao aprendente relacionar-se com uma realidade linguístico-comunicativa diferente, estranha, sendo necessário ultrapassar a distância “que varia de acordo com a língua e com o sujeito, lugar de contacto das línguas em causa, num continuum entre a alteridade e a identificação” (Andrade, 1997, p. 66).

A aprendizagem de uma LE, por sua vez, tem também impacto na LM. A aprendizagem de uma LE permite aos aprendentes “to step outside their mother tongue and see it in some kind of perspective” (Hawkins, 1984, p. 18), uma vez que, de acordo com Hawkins (1974):

by taking the learner outside his mother tongue, helps to liberate him from the handicap of the monolingual. The monolingual person is unaware of the arbitrariness of the language symbols he uses. Because he has known no others, he takes for granted that there are no others. He confuses the word and the concept. (Hawkins, 1974, p. 58)

O sucesso numa LE é, de uma certa forma, correspondente a uma certa maturidade na LM, ao ser-se capaz de perceber e explorar, de forma mais abrangente, a sua LM, que se domina, sem questionar, desde os cinco ou seis anos de idade, como um sistema entre muitos outros.

O estabelecimento de pontes entre LEs e LM tem, portanto, um efeito de reciprocidade, podendo fornecer um “insight” na LE e este pode estender-se para a compreensão do funcionamento da LM, a um nível metalinguístico. Aquando da comparação e da diferenciação entre a LM e a LE é promovida uma nova visão referente a estas línguas, às suas estruturas e ao seu funcionamento, relativizando a sua visão etnocêntrica anterior referente à sua LM e conduzindo, assim, à consciência linguística e metalinguística. Assim, o aprendiz de LEs capaz de transferir os significados que já possui da sua LM, também promove, como já referimos, a consolidação e consciencialização das formas mais complexas na sua LM. Este processo será mais bem-sucedido, quanto mais “Sprachbewusstheit” (Wolff, 1992, p. 103) se tenha atingido na LM (cf. Candelier, 2004, p. 21; Vygotsky, 1986, pp. 195-196; Wolff, 1992, p. 103; ver também Frias, 1992, pp. 80, 88-89; Klein, 1989, p. 63; Ribeiro, 2006, pp. 3, 112). Assim, e como afirma Andrade (1997):

o ensino/ aprendizagem das LE em contexto escolar não beneficia apenas os indivíduos do ponto de vista do seu apetrechamento com um novo código de comunicação; ele obriga o aprendiz a reposicionar todos os sistemas de comunicação que já conhece, ajudando-o mesmo à compreensão da sua forma de expressão mais rica, a LM. (Andrade, 1997, p. 114)

Apesar de não se poder dissociar, compartimentar, as línguas, maternas e estrangeiras, num mesmo indivíduo, a aprendizagem de uma LE e o desenvolvimento da LM seguem, como já vimos, percursos distintos. Existem diferenças inegáveis nos processos de aquisição e de aprendizagem de línguas, tendo em conta que os pontos de partida são distintos (cf. Sousa, 1994, p. 97).

Enquanto a aquisição da LM segue um processo espontâneo, a aprendizagem de uma LE obedece a princípios estruturados, não espontâneos, recorrendo o aprendiz aos significados das palavras da LM, traduzindo-as. A LM é, então, usada como intermediária entre a LE e o mundo, não voltando o aprendiz a atribuir a cada objeto/ ideia uma palavra, mas recorrendo ao conceito na sua LM

(cf. Ausubel, 2003, p. 91; Basílio, 1990, pp. 79-80; Vygotsky, 1986, pp. 159-161, 195, 197; ver também Barbosa, 2010, p. 4; Scherfer, 1991, p. 98; Wolff, 1995, p. 220), ou seja, “the acquisition of a foreign language differs from the acquisition of the native one precisely because it uses the semantics of the native language as its foundation” (Vygotsky, 1986, pp. 159-160).

Neste sentido, Vygotsky (1986) tece a analogia entre a relação da LE e da LM e a álgebra e aritmética. À semelhança da álgebra, que através das suas leis gerais, materializa, torna a aritmética em algo concreto, a LE, através das suas leis, recorre, enforma e adapta os conhecimentos da LM à sua realidade. A abordagem às línguas liberta-se, assim, da dependência de formas e expressões linguísticas concretas e específicas (cf. Vygotsky, 1986, p. 160).

Aquando da aquisição da LM, os aspetos mais elementares da fala precedem os mais complexos, os quais exigem consciência fonética, gramatical e sintática, enquanto na aprendizagem de uma LE, os aspetos mais complexos surgem antes de se alcançar a espontaneidade e fluência. Os pontos fracos que o sujeito experiencia na LM são, portanto, os pontos fortes na LE, e vice-versa. Na sua LM, o sujeito é capaz, intrinsecamente, de conjugar e declinar corretamente, não sendo, no entanto, capaz de identificar o caso, género ou tempo verbal. De um ponto de vista fonético, pronuncia corretamente, apresentando, contudo, dificuldade, aquando da aprendizagem da escrita, em dividir a palavra nos seus sons constituintes. Já na LE, este mesmo sujeito está consciente do género e formas gramaticais desde o início da sua aprendizagem. De igual modo, não apresenta dificuldades em dividir a palavra nos seus sons constituintes, e a escrita acompanha o desenvolvimento da fala. As suas principais dificuldades residem na pronúncia, conseguindo alcançar um discurso fluente com domínio sob as estruturas gramaticais apenas após anos de estudo.

O conceito de LM não é, no entanto, linear “partindo, então, do princípio da não homogeneidade dentro do mesmo código linguístico, a definição de língua materna, mesmo em contextos monolingues, pode ser ambígua” (Ançã, 1999, p. 14), ou seja, “é, de facto, quase impossível chegar a uma noção de língua

materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas” (Ançã, 1999, p. 15).

No capítulo três do presente estudo veremos que “o ensino-aprendizagem de uma LE (seja a LE1, LE2, LE3 etc.) é um processo cumulativo, isto é, não se concretiza à margem dos conhecimentos adquiridos anteriormente, mas, antes pelo contrário, evidencia uma certa interdependência linguística” (Suisse, 2016, p. 404). Para além dos conhecimentos adquiridos da LM, também conhecimentos de outras LEs já aprendidas desempenham um papel fulcral na aprendizagem de LEs subsequentes.

2.1.2-O aprendente bilingue e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Nas décadas de vinte e trinta do século XX, o falante bilingue era tido como dois monolingues numa mesma pessoa, e a proficiência bilingue era avaliada em função da proficiência monolingue, sendo considerado cognitiva e até socialmente limitado, e, por essa razão, inferior ao monolingue (cf. Jessner, 2006, p. 37; Oliveira, 1999, pp. 2, 8, 19; Presas, 2000, p. 27; ver também Araújo, 2015, p. 98; Grosjean, 1996, p. 21; Pereira, 2012, p. 21).

Em contexto escolar e até meados do século XX, o monolingüismo era o cenário comum das escolas. Os movimentos migratórios, sobretudo os da segunda metade do século XX, vieram alterar esse cenário. Neste contexto, ao conceito de bilingüismo estão inerentes critérios externos, de ordem psicológica e sociológica. A representação de que os bilingues eram detentores de um défice linguístico cedo deu lugar à imagem de que estes eram detentores de uma elevada competência linguística e mesmo cognitiva, e que possuíam ainda uma orientação analítica em relação à linguagem, com uma CM elevada (cf. Ferreira et al., 2018, pp. 22, 25-27; Hamers, & Blanc, 1983, pp. 90-96; Herdina, & Jessner, 1997, p. 46; ver também Arias-Cepeda, & Rojas, 2017, pp. 149-150; Castro Pinto, 2013, pp. 375-377; Oliveira, 2002, p. 87; Oliveira, 2010, p. 36; Pereira, 2011, p. 18).

Na década de setenta do século XX, o falante bilingue passou a ser encarado como tendo facilidade na expressão verbal em geral, mantendo as duas línguas

separadas e revelando um certo grau de proficiência em ambas, ou seja, “o bilingue é visto como possuindo dois sistemas gramaticais separados que interagem, e redes linguísticas que, apesar de independentes, estão interconectados” (Oliveira, 1999, p. 4). O bilinguismo é ainda tido “as the use of two or more languages (or dialects) in everyday life” (Grosjean, 2012, p. 5). O falante bilingue é capaz de recorrer à língua adequada de acordo com o tópico, o contexto e o interlocutor, não procedendo à alteração de línguas numa mesma situação comunicativa e muito menos na mesma frase. Estas situações quando ocorrem devem-se ao facto de o falante bilingue ter sido exposto, pela mesma pessoa, às duas línguas, ou por se encontrar na presença de outro interlocutor bilingue das mesmas línguas, ou seja, o bilingue “alterna os códigos em função das situações de uso e/ ou dos interlocutores” (Cerqueira, 2001, p. 38). O interlocutor bilingue revela ainda atitudes, quer idiossincráticas, quer estereotipadas, em relação às línguas em questão (cf. Weinreich, 1974, pp. 3, 73-74, 81; ver também Grosjean, 1996, pp. 21-22, 25-26; Grosjean, 2012, pp. 15, 17-18; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011, p. 7; Oliveira, 1999, pp. 132-133, 153, 203; Oliveira, 2002, pp. 93-97; Pereira, 2011, p. 17; Quaresma, 2018, pp. 20, 24, 33; Tosi, 1984, p. 112).

Sabe-se que “bilingualism is found in all age groups, in all levels of society, and in most countries” (Grosjean, 2012, p. 6), constituindo, portanto, um traço característico dos povos (cf. Ferreira et al., 2018, p. 22; Flores, 2011b, p. 7; Grosjean, 2012, p. 6; Lopes, 2014, p. 15; Oliveira, 1999, pp. iv, 1, 9-10, 203; Oliveira, 2002, pp. 86, 97; Pereira, 2012, p. 17; Quaresma, 2018, pp. 12, 15, 32, 58).

Algumas correntes advogam a existência de bilinguismos verdadeiros, igualitários, outras correntes defendem que em termos psicológicos existe uma língua dominante, muito embora isso não signifique que em termos de competência comunicativa se registem níveis de proficiência mais elevados nessa língua. A língua dominante, por norma a da mãe – devido a um maior contacto –, é determinante, designadamente nos primeiros meses de vida de uma criança, determinando a aquisição das estruturas fonéticas e prosódicas. Estas estruturas

são, muitas vezes, refletidas na língua não dominante (cf. Hagège, 1996, pp. 42-44; ver também Dabène, 1994, pp. 91-92; Grosjean, 2012, pp. 20-21).

O bilinguismo remete, então, para a aquisição de duas línguas em contexto endógeno (cf. Budde, 2001, pp. 16, 70). A aquisição das línguas terá ainda de ter tido lugar na primeira infância, até aos três anos de idade, para que as línguas se desenvolvam em paralelo e de forma idêntica, e o falante se torne bilingue (cf. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011, p. 6). Neste sentido, “a facilidade com a qual uma criança começa a falar duas línguas ao mesmo tempo é um fenómeno extraordinário” (Flores, 2011b, p. 8).

Em termos de competências linguísticas, o falante bilingue é tido como capaz de se exprimir em duas línguas, ou seja, com o uso ativo e passivo de ambas as línguas (cf. Oliveira, 2010, p. 17; Presas, 2000, p. 21). Assim, e como refere Hagège (1996):

Ser verdadeiramente bilingue, implica que se saiba falar, compreender, ler e escrever duas línguas com a mesma facilidade. Um critério seguro desta perfeição das duas competências é, no manuseamento de cada uma das duas línguas, o igual conhecimento, ou seja, a igual rapidez de utilização, enquanto locutor, e de identificação, enquanto ouvinte, de determinadas estruturas que caracterizam todas as línguas. (Hagège, 1996, p. 198)

O bilingue terá, então, que conhecer os diferentes registos das duas línguas, sendo capaz de os reconhecer nos interlocutores e utilizá-los, de forma correta, enquanto locutor. Para que possa manter a sua competência bilingue, o interlocutor terá de praticar ambas as línguas de forma contínua, designadamente na primeira infância, altura fértil de despertar e de curiosidade, para que se fixem na sua memória (cf. Flores, 2011b, p. 8; Hagège, 1996, pp. 38, 198, 202; ver também Oliveira, 2010, pp. 17-19).

Assim, “um bilingue é um sujeito global com um repertório linguístico-comunicativo, onde estão incluídos mais do que um código linguístico, códigos

esses que utiliza consoante as situações em que se insere” (Andrade, 1997, p. 109), sendo o bilinguismo “o uso alternado de duas ou mais línguas, onde se torna fundamental considerar a história verbal do sujeito e a situação ou contexto em que se fez a aquisição linguístico-comunicativa” (Andrade, 1997, p. 112).

Neste sentido, “a bilingual has a wider perspective on language than a monolingual: he has a greater awareness of language variation and the possibilities of expressing the same idea by different linguistic means” (Ringbom, 1987, p. 112). A capacidade que os bilingues possuem de verbalizar, exprimir, o seu pensamento em mais do que uma língua, atribuindo diferentes referências em diferentes línguas ao mesmo conceito, permite-lhes perceber a (sua) língua como um sistema particular entre muitos. De igual modo, permite-lhes perceber a relação entre o significado e a forma, a referência simbólica, como arbitrária, o que os torna conscientes das suas operações linguísticas, pelo que “até mesmo crianças bastante jovens, que crescem num ambiente bilingue, parecem considerar implicitamente que os símbolos da língua manifestam a mesma relação representativa que os da primeira língua em relação quer aos referentes em questão, quer ao que estes significam” (Ausubel, 2003, p. 91). As crianças bilingues conseguem optar pela língua adequada, à qual recorrer, consoante o público a que se dirigem e conseguem interpretar enunciados independentemente da língua na qual são produzidos, conseguindo “transpor facilmente as fronteiras que a diferença das línguas traça entre os homens” (Hagège, 1996, p. 8).

A criança bilingue é privilegiada pelo facto de se encontrar imersa em dois sistemas linguísticos e dois mundos culturais, marcando este facto a sua personalidade. Quando o bilinguismo se desenvolve num contexto social adequado, manifesta-se em mais elevados níveis de CM, sensibilidade para as línguas, funcionamento e flexibilidade cognitiva, criatividade e pensamento divergente (cf. Bialystok, 1990, p. 129; Ferreira et al., 2018, pp. 22, 25-27; Freitas, 2008, p. 46; Frias, 1992, pp. 77-79; Jessner, 2006, p. 27; Krashen, 1989, p. 77; Pereira, 2011, p. 18; Pereira, 2012, p. 9; Rodrigues, 2009, p. 59; ver também Quaresma, 2018, p. 31).

No que concerne à aprendizagem de LEs, vários estudos têm apontado no sentido “that bilinguals with a higher proficiency in both languages perform better than monolinguals in terms of general attainment in the acquisition of a further language” (Jaensch, 2011, p. 84). A maior diferença entre falantes bilingues e monolingués, designadamente as vantagens cognitivas, prende-se com o grau de CM ou o conhecimento explícito da língua, e não tanto com as semelhanças entre as línguas adquiridas e a língua a aprender (cf. Cenoz, 2000, pp. 44-46; Jaensch, 2011, p. 84; Jessner, 2006, pp. 27, 65; Paradowski, 2008, p. 519; Weinreich, 1974, p. 73; ver também Dulay et al., 1982, pp. 9-10; Pereira, 2011, p. 18).

Também no que diz respeito à competência cultural, o falante bilingue goza de uma proximidade entre duas culturas, o que o conduz a uma perceção da relatividade, promovendo uma maior abertura à diversidade cultural. Este sentido de biculturalismo poderá inibir sentimentos de vergonha perante a sua primeira cultura, bem como de hostilidade perante a segunda cultura (cf. Freitas, 2008, p. 46; Krashen, 1989, p. 77; ver também Grosjean, 1996, pp. 26-27).

Em relação à identificação de um sujeito com determinada comunidade, à qual pertence, há que referir o caso das populações migrantes, designadamente das segundas gerações. Estas segundas gerações, que apesar de dominarem a língua dos pais, preferem muitas vezes adotar como língua de comunicação a língua do país de acolhimento (cf. Cerqueira, 2001, p. 38; Conseil de l'Europe, 2007, p. 60). A língua adotada no seio familiar poderá ser mais marcante numa fase inicial, sendo a exposição da criança abrangente na família e eventualmente na vizinhança. Mas esta poderá ser desenvolvida apenas em determinados domínios. Na escola do país de acolhimento, a língua familiar nem terá lugar. Na escola é a língua do país de acolhimento que é desenvolvida num espaço e domínio mais alargado do que a língua original da família (cf. Pires, 2011, p. 118; Stern, 1984, p. 235; Tosi, 1984, pp. 135-136; ver também Conseil de l'Europe, 2007, pp. 60, 63; Lopes, 2015, pp. 106-107).

As crianças imigrantes bilingues são, ainda hoje, vistas como sendo socialmente privadas, excluídas, encontrando-se, geralmente, impossibilitadas de partilhar o estatuto dominante da população nativa do país de emigração, sendo mesmo

encaradas como falantes de uma língua minoritária, uma vez que a sua língua nativa, familiar, pertence a um grupo social minoritário, dominado por falantes da sua segunda língua (cf. Conseil de l'Europe, 2007, p. 60; Hagège, 1996, pp. 235, 237-238; Hamers, & Blanc, 1983, pp. 100-101; Sousa, 1994, p. 84). É o domínio da língua do país de acolhimento que “ensures access to full citizenship, while painfully severing cultural roots” (Frijhoff, 2010, p. 410), desempenhando, portanto, um papel central na integração no país de acolhimento (cf. Barbosa, 2010, p. 11; Lopes, 2014, p. 33; Oliveira, 2010, pp. 11, 35-36; Quaresma, 2018, p. 15). No entanto, no dia a dia, o multilinguismo é uma realidade para as crianças imigrantes. Estas contactam com várias línguas na família, no jardim de infância ou escola e nos períodos de lazer, e conseguem reconhecer as diversas línguas, ou seja, o seu próprio plurilinguismo e o do meio no qual se inserem (cf. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011, p. 6).

Há ainda que ter em conta que não existem duas situações de bilinguismo iguais, pelo que não se podem tecer considerações genéricas referentes a este conceito (cf. Paradis, 2004, pp. 2-3; Pereira, 2011, p. 19; Pliássova, 2005, p. 20; Quaresma, 2018, p. 18; ver também Grosjean, 2012, p. 15).

Num mesmo falante bilingue, alterações no ambiente, como sendo novas situações, novos interlocutores e a exposição a novas funções da língua, podem conduzir a alterações nas competências linguísticas (cf. Grosjean, 1996, p. 22; Grosjean, 2012, pp. 9-11, 13; ver também Flores, 2011a, pp. 106-109; Oliveira, 1999, p. 16), ou seja, “the majority acquired their languages at various points during their lives and are rarely equally fluent in them” (Grosjean, 1996, p. 20).

Uma situação de bilinguismo não remete, portanto, necessariamente para uma distribuição linguística equitativa, ou seja, de acordo com Martinet (1974):

The clash, in the same individual, of two languages of comparable social and cultural value, both spoken by millions of cultured unilinguals, may be psychologically most spectacular, but unless we have to do with a literary

genius, the permanent linguistic traces of such a clash will be nil. (Martinet, 1974, pp. vii-viii)

Desta forma, e segundo Dabène (1994):

La définition traditionnelle, reprise par Bloomfield, et souvent retenue par le grand public, est la suivante : un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif. C'est là, on en conviendra, une définition fortement restrictive, qui ne peut s'appliquer que dans des cas rarissimes, voire inexistants, si l'on en croit certains chercheurs enclins à penser que le bilinguisme absolu n'existe pas. (Dabène, 1994, p. 83)

Deter um bom conhecimento em duas línguas, ser bilingue, não significa, portanto, que não se constate uma especialização funcional numa das línguas, fazendo com que em determinados domínios uma das línguas seja preferida (cf. Dabène, 1994, p. 83; Grosjean, 1996, p. 21; Grosjean, 2012, pp. 7, 12-13; Hagège, 1996, pp. 203-204; Lopes, 2014, p. 20; Oliveira, 2002, p. 96; Oliveira, 2010, p. 17; Quaresma, 2018, p. 18). Hagège (1996) tece, neste sentido, uma analogia entre o bilinguismo e o ambidestramento. As pessoas ambidestras têm, quase sempre, uma mão que preferem para cada gesto ou atividade. Da mesma maneira, e de acordo com a etapa da vida e as circunstâncias, uma das línguas é preferida em relação à outra (cf. Hagège, 1996, pp. 203-204). Assim, “a manutenção de duas línguas é um processo tão natural como o das duas mãos” (Hagège, 1996, p. 204).

Resta-nos ainda referir um fenómeno comum nos falantes bilingues, o *codeswitching*. Muito embora os bilingues tenham as duas línguas bem separadas, isto é, e de acordo com Coste et al. (1997):

Le parler bilingue présuppose ainsi à la fois le maintien de systèmes distincts, avec des règles super-ordonnées aux systèmes qui conditionnent l'apparition et

le fonctionnement des changements de codes dans le discours, et une utilisation stratégique des effets de sens liés à l’alternance. (Coste et al., 1997, p. 25)

O *codeswitching*, por vezes tido como uma interferência, ou mesmo incapacidade de o falante bilingue conseguir separar os códigos das duas línguas (cf. Presas, 2000, p. 26), é, de uma forma geral, “understood to be the alternating use of two languages in the same proposition or within a single conversation” (Presas, 2000, p. 26).

O *codeswitching* é, então, “a verbal skill requiring a large degree of linguistic competence in more than one language, rather than a defect arising from insufficient knowledge of one or the other” (Poplack, 1980, p. 615). Assim, no caso dos bilingues, é comum este fenómeno ocorrer, uma vez que “code-switching involves enough knowledge of two (or more) grammatical systems to allow the speaker to draw from each system only those rules which the other shares, when alternating one language with another” (Poplack, 1980, p. 601).

O *codeswitching* deverá ser encarado não como uma estratégia que permite colmatar lacunas numa determinada língua, mas sim com uma competência linguística avançada, em duas línguas, que permite pôr à tona pontos de confluência entre ambas, ou seja, “code-switching, then, rather than representing deviant behaviour, is actually a suggestive indicator of degree of bilingual competence” (Poplack, 1980, p. 616) (cf. Dulay et al., 1982, pp. 114-115; Grosjean, 1996, p. 23; Grosjean, 2012, p. 19; Hagège, 1996, pp. 217-218; Oliveira, 1999, pp. 141-142; Oliveira, 2002, pp. 95-97; Oliveira, 2010, p. 33; Poplack, 1980, pp. 601, 615-616; ver também Hamers, & Blanc, 1983, pp. 198-200).

2.2- Uma perspectiva diacrónica do papel da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira

Os métodos de ensino, patentes nas diversas épocas, mais não são do que linhas pedagógicas orientadoras, ou seja, “ein Paket für Lehrer, in der insbesondere auf der Ebene der didaktischen Handlungen mehrerer dieser Entscheidungen bereits getroffen sind. Informell ausgedrückt heißt dies: eine Methode gibt eine Antwort auf die Lehrerfrage “Was soll ich tun?””¹¹ (Edmondson, & House, 1993, pp. 106-107).

No século XIX e nos princípios do século XX, época marcada pelo método de gramática e tradução – apenas dirigido a uma minoria privilegiada e culta –, a resposta a esta questão, no que diz respeito ao ensino da LM, passava pelos métodos das línguas clássicas, como o latim e o grego. A ênfase era colocada na literatura e na cultura, completada com as regras gramaticais. Este método, que foi privilegiado para as LMs entre os finais do século XVIII até ao início do século XX, foi transferido para o ensino de LEs no século XIX, aquando da publicação de manuais da língua francesa e da língua inglesa para estudantes alemães. A LE era ensinada como uma língua clássica, consistindo no ensino da gramática tradicional e da tradução, com recurso à memorização de palavras. À semelhança da LM, privilegiava-se a escrita, o texto literário. Em aula de LE coabitavam as duas línguas, a LM e a LE. O recurso à LM era uma constante para explicitar aspetos da LE e ainda aquando da realização de exercícios de tradução e da comparação entre as duas línguas. A cada palavra na LE deveria corresponder uma palavra na LM. Os princípios gramaticais na LE eram demonstrados a partir de frases exemplificativas, com o intuito de reconstruir estas na LM, sendo o enfoque a precisão e a completude. A aprendizagem era, sobretudo, encarada como recetiva, não se pretendendo que o aluno falasse a língua, mas que se tornasse um estudante da mesma (cf. Alegre, 2001, pp. 39-42; Alegre, 2018, pp. 224-225; Frias, 1992, pp. 16-20; Gomes, 2011, pp. 2-3; Heyd, 1991, p. 25; Kern, &

¹¹ um pacote para professores, no qual, em particular ao nível dos procedimentos didáticos, a maioria destas decisões já foram tomadas. Em termos informais, isto significa que um método dá uma resposta à pergunta dos professores: “O que devo fazer?”.

Liddicoat, 2010, p. 18; Krashen, 1984, p. 127; Leiria, 2001, p. 140; Roulet, 1980, p. 20; Sandes, & Pereira, 2017, p. 226; Stern, 1984, p. 455; ver também Edmondson, & House, 1993, pp. 48-49; Gnutzmann, & Königs, 1995, p. 12; Kern, 2000, p. 18; Roulet, 1975, p. 132).

Um processo de aprendizagem consciente, ou seja, a aprendizagem explícita, dedutiva, era, portanto, privilegiado (cf. Alegre, 2018, p. 224; Gnutzmann, & Königs, 1995, p. 12; Krashen, 1984, p. 113; Schmidt, 1994, p. 11; ver também Alegre, 2001, p. 40).

No caso do ensino e aprendizagem do alemão enquanto LE, esta era apresentada como o latim, através de regras gramaticais. Uma vez que ao invés do latim, o alemão apresenta muitas exceções às regras, estas ocupavam uma grande parte do tempo das aulas (cf. Heyd, 1991, p. 25; Meireles, 2002, p. 153).

Deste método de ensino retemos, ainda hoje, que a aprendizagem de LEs obedece, por um lado, a processos de aprendizagem cognitivos, e, por outro lado, passa pelos conhecimentos da LM (cf. Edmondson, & House, 1993, p. 109).

No decorrer do século XX assistiu-se a uma mudança no paradigma do ensino de línguas, quer estrangeiras, quer maternas, constatando-se uma rutura entre estes dois tipos de ensino de línguas. A LE passa a ter a função primordial de comunicação, procurando aproximar-se da aquisição da LM. A LM, por sua vez, deixa de ter lugar, enquanto língua de comunicação e de confrontação, na aula de LE, passando a adotar-se o método direto (cf. Baker, 2008, p. 117; Frias, 1992, pp. 20-21; ver também Alegre, 2001, pp. 44-45; Roulet, 1975, p. 133).

O método audiolingual e a teoria behaviorista de estímulo-resposta, dominante entre as décadas de cinquenta e sessenta do século XX (cf. Heyd, 1991, p. 11), baseavam-se na fundamentação de que “when appropriate behavior has been established, its consequences work through similar processes to keep it in force. If by chance the environment changes, old forms of behavior disappear, while new consequences build new forms” (Skinner, 1957, p. 1). No que diz respeito à aquisição da primeira língua, acreditava-se que “any operant, verbal or otherwise, acquires strength and continues to be maintained in strength when responses are

frequently followed by the event called “reinforcement”” (Skinner, 1957, p. 29), conferindo, deste modo, uma função preponderante ao reforço positivo na aquisição de competências, designadamente verbais (Skinner, 1957, p. 29; ver também Ellis, 1986, p. 21; Lightbown, & Spada, 1998, p. 1).

No que concerne à aprendizagem posterior de uma LE, de acordo com Fries (1957):

Learning a second language, therefore, constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special “set” created by the first language habits. (Fries, 1957, s. p.)

O enfoque recaía na língua falada, sendo os diálogos tidos como modelo de língua. As frases individuais desempenhavam um papel central na repetição e criação de padrões. Também a precisão na aprendizagem de LEs desempenhava uma função primordial, sendo a tradução, como estratégia de aprendizagem, completamente banida deste processo (cf. Aires, & Mozzillo, 2018, p. 210; Alegre, 2001, p. 48; Alegre, 2018, p. 227; Andrade, & Araújo e Sá, 1992, pp. 70, 74; Besse, & Galisson, 1980, pp. 47-48; Blasch, Chaix, & Malamah Thomas, 1991, p. 7; Edmondson, & House, 1993, p. 119; Heyd, 1991, pp. 26-27; Kern, 2000, p. 18; Kern, & Liddicoat, 2010, p. 18; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 122-123; Lavault, 1991, pp. 49-50; Leiria, 2001, p. 143; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 73, 119, 124; Roulet, 1980, pp. 21-22; Stern, 1984, pp. 157-158, 464; Suisse, 2016, pp. 87-88; ver também Basílio, 1990, p. 313; Widdowson, 1997, p. 39), defendendo-se que “when one is asked to interpret a passage heard in another language, the simplest answer may not be translation but the construction of another set of responses having the same effect” (Skinner, 1957, p. 198).

Ao invés do método de gramática e tradução, o processo de aprendizagem privilegiado encontrava-se subordinado a princípios implícitos, em detrimento de uma aprendizagem explícita, consciente (cf. Schmidt, 1994, p. 12).

O papel da LM era tido como determinante no sucesso, ou no insucesso, da aprendizagem de uma LE. Os aspetos semelhantes entre a LM e a LE a aprender seriam promotores de uma aprendizagem bem-sucedida, enquanto aspetos diferentes constituiriam uma barreira (cf. Dulay et al., 1982, pp. 97, 118, 140; Edmondson, & House, 1993, pp. 208-209; Ellis, 1986, pp. 22-23; Heyd, 1991, p. 14; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 122-123; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 23, 54; Miranda, 1996, p. 14; Ribeiro, 2006, p. 23; Schmid, 1996, p. 59). Neste sentido, Lado (1957) afirmou:

The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them. (Lado, 1957, p. 2)

Estas comparações são denominadas de análises contrastivas, sendo que “contrastive analysis is a linguistic study of two languages, aiming to identify differences between them in general or in selected areas” (Baker, 2008, p. 46). A estas era conferida uma importância central no processo de ensino e aprendizagem de LEs, uma vez que, segundo Lado (1957):

individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. (Lado, 1957, p. 2)

Através de análises contrastivas entre a LE e a LM dos aprendentes era, então, possível – para além de prever estruturas que seriam adquiridas com facilidade, devido às semelhanças apresentadas –, prever os erros que os aprendentes iriam apresentar e que, portanto, seriam necessários prevenir e erradicar, designadamente por parte do professor. O aprendente era, neste processo, considerado um objeto passivo (cf. Dulay et al., 1982, p. 97; Frias, 1992, pp. 59-60, 63; Gass, & Selinker, 1994, p. 59; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 118-120; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 23, 54-55, 120; Miranda, 1996, p. 16; Selinker, 1992, p. 171; Suisse, 2016, pp. 85-88, 123; ver também Andrade, & Araújo e Sá, 1992, p. 78; Araújo, 2015, p. 100; Ellis, 1986, p. 23; Krashen, 1984, p. 131; Ringbom, 1987, pp. 46-47; Schmid, 1996, p. 59; Stern, 1984, pp. 159-160).

Uma das principais críticas tecidas a este método prende-se com o facto de este inibir uma participação cognitiva ativa do aprendente, o que conduz a um ensino pouco estimulante (cf. Edmondson, & House, 1993, p. 111; ver também Dulay et al., 1982, pp. 140-141).

Os estudos de análises contrastivas, por sua vez, mostraram-se pouco eficazes no âmbito do ensino e aprendizagem de LEs. Por um lado, prendem-se em demasia com aspetos de cariz puramente linguístico, descurando o facto de as dificuldades não serem independentes de cada sujeito. Para além disso, não é possível construir uma barreira linguística entre os conhecimentos linguísticos já adquiridos, designadamente da LM, e os conhecimentos linguísticos a aprender de uma nova LE, sendo esta tentativa uma negligência de uma das estratégias de aprendizagem mais naturais, e daí importantes, na aprendizagem de LEs (cf. Andrade, 1997, p. 72; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 123-124, 148; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 24-25, 55; Odlin, 1989, p. 17; Oliveira, Ferreira, Paiva, & Ançã, 2010, pp. 70-71; Ribeiro, 2006, pp. 26, 28-29; Roulet, 1975, p. 133; ver também Aires, & Mozzillo, 2018, p. 219; Dulay et al., 1982, pp. 97-98, 107-108), ou seja, e de acordo com Ellis (1986):

The L1 is a resource of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them sift the L2 data in the input and to perform as best

as they can in the L2. Precisely when and how this resource is put to use depends on a whole host of factors to do with the formal and pragmatic features of the native and target languages (i.e. linguistic factors) on the one hand, and the learner's stage of development and type of language use (i.e. psycho and sociolinguistic factors) on the other hand. (Ellis, 1986, p. 40)

Deste modo, "the L1 can be viewed as a contributing factor to this development, which in the course of time, as the learner's proficiency grows, will become less powerful" (Ellis, 1986, p. 40).

Apenas na década de sessenta do século XX, e num advento cognitivista – que teve como base as profundas mudanças na área da psicologia e da linguística, que surgiram após rejeição, no final da década de cinquenta do século XX, dos modelos behavioristas da aprendizagem de LEs –, passou a prestar-se uma maior atenção às construções mentais de aprendizagem dos aprendentes de LEs – psicologia cognitiva de Chomsky (cf. Andrade, & Araújo e Sá, 1992, pp. 78-79, 90-91; Chomsky, 1971; Chomsky, 1973, p. 31; Kern, 2000, p. 18; Leiria, 2001, pp. 143-144; Lightbown, & Spada, 1998, p. 9; Ribeiro, 2006, p. 30; Schmid, 1996, p. 59), sendo que "the shift of focus was from behavior or the products of behavior to states of the mind/ brain that enter into behavior" (Chomsky, 1986a, p. 3), ou seja, a sua "learnability" (Gass, & Selinker, 1994, p. 121), na qual "the central concern becomes knowledge of language: its nature, origins, and use" (Chomsky, 1986a, p. 3).

Segundo Gundel e Tarone (1992), parte-se do princípio de que:

Second language acquisition is a creative process, whereby learners construct and test hypotheses in much the same way that we assume first language learners do; however, it is a process which differs from first language acquisition in that the nature of these hypotheses is determined partly by the languages that the learner already knows. (Gundel, & Tarone, 1992, p. 87)

Em relação à transferência, e tal como referem os mesmos autores:

Despite the obviously important role of the first language in second language acquisition, the term 'language transfer' is misleading because it implies a simple transfer of surface 'patterns', thus obscuring the complex interaction between the first and second language systems and language universals. (Gundel, & Tarone, 1992, p. 87)

Esta abordagem, centrada na noção de universais da linguagem, nas semelhanças entre as línguas – noção que tem as suas origens na Gramática Geral de Port-Royal, de 1660 (Gramática Lógica) –, coloca a tónica nas capacidades criativas do pensamento e da linguagem humana, tendo em conta que “one of the more potentially enlightening avenues in the field of language acquisition is the attempt to describe a set of universal strategies or principles which underlie second-language (L2) acquisition” (Cain, Weber-Olsen, & Smith, 1986, p. 333).

A linguagem humana difere da animal por obedecer a princípios específicos de organização, bem como a um elevado grau de inteligência, cognição e pensamento (cf. Chomsky, 1970a, pp. 16-17; Chomsky, 1970b, pp. 13-14, 19; Chomsky, 1980, pp. 105-106; Chomsky, 1981, p. 13; Chomsky, 1986b, pp. 28-29, 180-181, 239-240; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 388-389; Lightbown, & Spada, 1998, p. 9; Ruwet, 1979, pp. 14-15), ou seja, “the language is a rich and complex system of some sort, with specific properties that are determined by the nature of the mind/ brain” (Chomsky, 1996, p. 36).

Tendo por base os princípios da gramática generativa, e contrariando a gramática tradicional – mais centrada nas especificidades morfológicas –, procurava-se na aula de gramática de LM que esta se centrasse na sintaxe (cf. Frias, 1992, pp. 31-32).

Posteriormente, Chomsky (2002) acrescentou que a conceção de língua enquanto individual, interna, uma forma particular de falar e compreender, quando

partilhada, cria as mesmas descrições estruturais, comuns a uma comunidade (cf. Chomsky, 2002, pp. 26, 42-43).

As línguas eram tidas, apesar da diversidade e especificidade inerentes a cada uma, como apresentando uma arquitetura, uma base, comum, universal, processando-se a aprendizagem de forma inteligente e não condicionada (cf. Chomsky, 1970a, pp. 111-113; Chomsky, 1973; Chomsky, 1978, pp. 7-50; Chomsky, 1980; Chomsky, 1981; Chomsky, 1986a; Chomsky, 1987; Chomsky, 1995; Chomsky, 1996; Chomsky, 2002; Frias, 1992, p. 33; Roulet, 1980, pp. 25-26).

No que diz respeito às LEs, designadamente no que concerne à comparação entre duas línguas, esta obedecia ao princípio de que frases equivalentes se baseiam em representações semânticas idênticas. O aprendente de uma LE conhece uma grande parte dos princípios gramaticais da LE, mesmo antes de iniciar a aprendizagem da LE, nomeadamente aqueles que se assemelham aos da sua LM. Assim, o aprendente de uma LE consegue, por exemplo, identificar diferentes tipos de frases gramaticais, como sendo frases interrogativas ou negativas, pelo facto de estas se encontrarem a níveis semelhantes nas diferentes línguas, sem necessidade de ter de recorrer aos níveis mais profundos das frases, que numa fase inicial de aprendizagem se encontram inacessíveis (cf. Andrade, & Araújo e Sá, 1992, p. 91; Krzeszowski, 1974, pp. 81-83).

O enfoque recaía sobre as estratégias de aprendizagem e a importância da estruturação e reflexão por parte do aprendente. A aprendizagem das LEs ganha, assim, uma nova dinâmica, incidindo sobre a utilidade, funcionalidade, destas, voltando o papel da LM a ser valorizado (cf. Frias, 1992, pp. 30-31; Schmid, 1996, p. 60), ou seja, de acordo com Corder (1992):

Second language learners not only already possess a language system which is potentially available as a factor in the acquisition of a second language, but equally importantly they already know something of what language is for, what its communicative functions and potentials are. (Corder, 1992, p. 24)

No que diz respeito à transferência de conhecimento, defendia-se que esta tem como base a estrutura mental, ou seja, o conhecimento implícito da LM, que é transferido para a língua a aprender, em desenvolvimento, e que é independente da LM (cf. Corder, 1992, p. 25). Neste sentido, Roulet (1980) refere:

l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes. (Roulet, 1980, p. 10)

A LM assume, então, um papel preponderante na descoberta dos princípios que regem os sistemas de todas as línguas, bem como na aquisição de instrumentos que fomentam essa descoberta, promovendo a compreensão e proficiência não apenas na LM, mas também nas LEs (cf. Roulet, 1980, p. 117).

Roulet (1975) afirmou ainda que a aprendizagem de uma LE se processa em três fases. Numa primeira, o aprendente reconhece na LE relações sintático-semânticas ao mesmo tempo que se apercebe/ consciencializa desses processos na sua LM. Numa segunda fase, o aprendente procura aplicar os princípios subjacentes à sua LM à LE, aferindo, deste modo, as bases sintático-semânticas comuns entre estas duas línguas. Apenas numa terceira e última fase, o aprendente procura encontrar os princípios que regem as estruturas da LE, aos quais não são aplicáveis os da LM (cf. Roulet, 1975, p. 138).

Aquando da aprendizagem de uma LE, aprendentes que partilham a mesma LM irão passar por processos semelhantes no que se refere ao tornarem-se menos dependentes dos seus conhecimentos linguísticos prévios, nomeadamente os da sua LM (cf. Ammar, Lightbown, & Spada, 2010, p. 130; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 131, 163-165; Lightbown, & Spada, 1998, p. 54).

O enfoque deixa, como já referimos, de ser a erradicação e previsão de potenciais erros, sendo o processo de aprendizagem de uma LE encarado como um processo criativo. Os aprendentes procuram interagir com o meio por forma a

interiorizar similaridades, regularidades, descobertas nos novos dados linguísticos. Esta situação é denominada de “interlanguage competence” (Corder, 1992, p. 20), original e específica de cada aprendente, que se vai alterando à medida que se vai progredindo na aprendizagem, tendo como termo de comparação a língua a aprender (cf. Selinker, 1992, p. 260; ver também Edmondson, & House, 1993, p. 217; Kramsch, Lévy, & Zarate, 2010, pp. 417-418; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 131-132, 163-165; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 55, 122-123; Suisse, 2016, pp. 103, 124, 188, 397), ou seja, e como referem Christ e Hu (2010):

the language and not the (native) speaker mistakenly idealized over the course of the history of language teaching and in certain linguistic trends. It is our «foreign» language that we intend to develop until it appears more or less «normal», comprehensible, pleasing, not shocking to the other (and certainly not the native one). (Christ, & Hu, 2010, p. 108)

Assim, “bildet der Lerner beim Erwerb einer Fremdsprache ein spezifisches Sprachsystem, die Interlanguage oder Interimsprache heraus, eine Lernersprache, die Merkmale sowohl der Zielsprache als auch der Muttersprache aufweist als auch ganz spezifische Merkmale, die den beiden Sprachsystemen nicht eigen sind”¹² (Heyd, 1991, p. 20), alterando-se esta *Interlanguage* no sentido da LE a aprender (cf. Heyd, 1991, pp. 20-21; ver também Aires, & Mozzillo, 2018, p. 218; Sharwood Smith, & Kellerman, 1989, pp. 219-220). Numa primeira fase, o aprendente dispõe da língua a aprender de uma forma ainda muito elementar e rudimentar, “de uma forma pouco à vontade, pouco espontânea, aos sobressaltos, demasiado controlado pelo pensamento que exerce sobre o conhecimento da forma linguística e demasiado influenciado pela estrutura da sua própria língua” (Alarcão, 1992, p. 13), pelo que “the learner adapts his language to the specific conditions and contexts of learning, constrained in this by particular

¹² o aprendente, aquando da aprendizagem de uma LE, forma um sistema de língua específico, a interlíngua ou língua interina, uma língua de aprendente, que apresenta especificidades quer da língua a aprender, quer da LM, quer especificidades muito próprias, que não se assemelham nem à LE, nem à LM.

typological pressures and the quality of the input and his interaction with it” (Candlin, 1999, pp. viii-ix).

Os erros que têm por base comparações entre línguas, designadamente entre a LM e a LE a aprender, são denominados de “interlingual errors” (Gass, & Selinker, 1994, p. 68), e não são tidos como obstáculo à aprendizagem, mas como inerentes ao próprio processo de aprendizagem, (cf. Andrade, & Araújo e Sá, 1992, pp. 91-93; Araújo, 2015, p. 101; Gass, & Selinker, 1994, p. 68; Heyd, 1991, pp. 229-230; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 131-132; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 55, 114; Suisse, 2016, pp. 188, 397). Os aspetos linguísticos da LM utilizados para a formação da interlíngua obedecem a um princípio seletivo, ou seja, há aspetos linguísticos da LM mais passíveis de serem incorporados na interlíngua do que outros (cf. Selinker, 1992, p. 207).

Poderá, portanto, acontecer que aprendentes de uma LE não apenas se compreendam quando utilizam a interlíngua baseada na sua LM, mas também fortaleçam as formas desta interlíngua, ao providenciarem mais intervenções linguísticas contendo estas formas (cf. Ammar et al., 2010, p. 130).

Também fatores afetivos, como a atitude e a motivação, desempenham um papel preponderante, designadamente no processo e ritmo de desenvolvimento. O papel da LM enquanto elemento cognitivo poderá, por sua vez, ter um impacto, designadamente em estádios mais avançados de aprendizagem, sendo que quanto mais semelhanças a LM apresentar com a LE a aprender, maior poderá ser o impacto positivo. Já um maior distanciamento entre a LM e a LE não deve ser encarado como sendo um fator de inibição ou interferência, mas meramente menos facilitador (cf. Corder, 1992, pp. 20-21; ver também Dulay et al., 1982, pp. 47-50; Krashen, 1981, pp. 21-24, 109-110; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 302, 310).

Numa fase inicial de aprendizagem da LE, a LM é como que despida, reduzida, para uma versão simples, básica, preservando os traços gramaticais universais. Posteriormente, numa fase já intermédia de aprendizagem, estes princípios básicos gramaticais serão elaborados na direção da LE, desempenhando a LM o papel de uma ferramenta heurística no processo de descoberta das propriedades

formais da nova LE, ao promover a aprendizagem dos aspetos que se parecem com os da LE. Este mecanismo de facilitação pode manifestar-se através do *borrowing* (cf. Corder, 1992, p. 29). Particularidades da LM integradas em estratégias comunicativas, quando bem-sucedidas, são absorvidas na língua interina (cf. Corder, 1992, p. 29; ver também Cormon, 1992, p. 97; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 131).

A predisposição dos aprendentes para recorrer ao “borrowing” (Corder, 1992, p. 29) pode ser determinada pela distância linguística percebida por estes entre a sua LM e a LE a aprender, surgindo o evitamento nos casos em que as estruturas na LE diferem das da LM (cf. Corder, 1992, pp. 29-30; ver também Chomsky, 1986b, pp. 236-237; Corder, 1984, p. 17; Ellis, 1986, p. 212; Tarone, 1984, pp. 65-66). Este evitamento poderá ter origem na insegurança do aprendente, por falta de competências ainda não adquiridas ou não consolidadas, por receio de errar ou experiências negativas do aprendente (cf. Katsikas, 1997, p. 255). Este evitamento também se constata na aprendizagem de L3s (cf. Suisse, 2016, p. 165).

O desenvolvimento da sintaxe da interlíngua depende de princípios gerais de organização comum a todas as línguas, das influências seletivas e dirigidas da LM e da língua a aprender, e do processo exploratório da cognição do aprendente (cf. Candlin, 1999, p. viii).

Já num estágio mais avançado da aprendizagem de uma dada LE, e de acordo com Alarcão (1992):

O controlo que exerce sobre a sua actuação e as interferências linguísticas a que está sujeito, vão, porém, desaparecendo à medida que a sua realização se processa de uma forma mais automatizada, mais espontânea, mais flexível, libertando a atenção que até aí se fixava nas sub-rotinas elementares e deixando-a deter-se em aspectos de significação mais complexos. (Alarcão, 1992, p. 13)

Pode-se, então, afirmar que “the shortcoming of both learning models [behaviorist and cognitivist] is that they view the language-learning process, the storage of linguistic information and the ways in which it is used in communication as guided by *either* behavioural or cognitive principles” (Færch, & Kasper, 1984a, p. 223), apesar de os aspetos inerentes à interlíngua indicarem “that language learning and use are more adequately seen as comprising both aspects: the concept of (communication) strategy implies a potentially conscious problem-solving activity, whereas the speech slips evidence the existence of habitualized components of linguistic capacity” (Færch, & Kasper, 1984a, p. 223).

As estratégias de comunicação da interlíngua surgem para compensar problemas com os quais os aprendentes de uma LE são confrontados, sendo “potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal” (Færch, & Kasper, 1984b, p. 36).

Assim, “a interlíngua é um sistema de transição criado pelo aluno, durante o seu processo de apropriação de uma L2, ou seja, um produto linguístico, apresentando traços da L1, traços da L2 e outros especificamente idiossincráticos” (Suisse, 2016, p. 103). As características da interlíngua – competência em construção, parcial, desequilibrada, e mesmo transitória e evolutiva – correspondem às características da competência plurilingue (cf. Suisse, 2016, pp. 103, 375, 397-398, 404).

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, o professor não deve apenas conferir importância ao acumular de conhecimentos linguísticos, mas prestar atenção aos diferentes estádios que os aprendentes com passados linguísticos semelhantes experienciam. Estes estádios tornam-se visíveis através das ligações feitas entre a nova LE a aprender e outras estruturas linguísticas já aprendidas ou adquiridas, e como estas se interligam para formar esta língua nova, individual.

O conhecimento referente à aprendizagem de uma LE, como sendo os estádios da interlíngua do aprendente, poderá indicar ao professor a fase em que se encontra o aprendente e do que se poderá esperar deste, permitindo, assim, um

ajuste das estratégias por parte do professor (cf. Budde, 2001, p. 60; Lightbown, & Spada, 1998, p. 53).

Sensivelmente na mesma época, décadas de sessenta e setenta do século XX, estudos empíricos revelaram que alguns erros, interferências, verificados durante a aprendizagem de uma dada LE, se assemelham aos que ocorrem durante a aquisição da LM. Estes indicadores dos estádios de desenvolvimento, que são os mesmos quer na aquisição da LM, quer na aprendizagem de LEs, põem em causa a diferença entre os processos de aquisição e aprendizagem – *Natural Order Hypothesis* preconizada por Krashen (cf. Dulay et al., 1982, pp. 5-6, 56, 138, 198, 200-203, 207-211, 229; Frias, 1992, pp. 65, 87; Heyd, 1991, p. 16; Krashen, 1981, pp. 6-7, 51-52; Krashen, 1984, pp. 12-15; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 126-127, 180, 184-185, 410; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 26-28, 54, 57, 59, 64, 113, 116).

Pondo de parte a influência primordial da LM, a tónica era colocada no sucesso, ou insucesso, da aprendizagem de determinada LE, partindo do princípio de que “universal cognitive mechanisms are the basis for the child’s organizations of a target language and that it is the L2 system rather than the L1 system that guides the acquisition process” (Dulay, & Burt, 1974, p. 52).

Na década de setenta do século XX, surgiram, ainda, os conceitos de transferência positiva e de transferência negativa, ou interferência. O primeiro remetia para um efeito facilitador no que se refere ao impacto da LM na aprendizagem da LE, enquanto o segundo resultaria em erros de produção (cf. Dulay et al., 1982, pp. 97, 118; Ringbom, 1987, p. 58). Assim, e como refere Perren (1974a):

the view that the mother tongue is primarily a source of linguistic *interference* with the learning of a foreign language seems essentially a negative one. The mother tongue is there, like it or not, and there would be no foreign language teaching without it. (Perren, 1974a, p. 8)

Seguiu-se um período de total valorização da competência comunicativa, na linha de Hymes, nas décadas de setenta e oitenta do século XX, a abordagem comunicativa, que preconizava:

one needs to investigate directly the use of language in contexts of situation, so as to discern patterns proper to speech activity, patterns that escape separate studies of grammar, of personality, of social structure, religion, and the like, each abstracting from the patterning of speech activity into some other frame of reference. (Hymes, 1981, pp. 3-4)

Neste sentido, Hymes (1981) afirma ainda:

one cannot take linguistic form, a given code, or even speech itself, as a limiting frame of reference. One must take as context a community, or network of persons, investigating its communicative activities as a whole, so that any use of channel and code takes its place as part of the resources upon which the members draw. (Hymes, 1981, p. 4)

A competência comunicativa remete, portanto, para a capacidade de usar uma língua em todas as situações do dia a dia, não abarcando apenas aspetos linguísticos referentes ao processo de aquisição de uma língua, mas também aspetos sociais e psicológicos, tendo em conta as funções e variedades de uma língua, bem como os contextos socioculturais em que estas ocorrem (cf. Araújo, 2015, pp. 50-51; Bastos, 2014, p. 36; Doyé, 1999, p. 11; Edmondson, & House, 1993, p. 83; Kern, & Liddicoat, 2010, p. 19; Lightbown, & Spada, 1998, p. 119; ver também Krashen, 1981, pp. 10-11).

Para além disso, segundo Hymes (1994):

Le terme et la notion de «compétence **de communication**» semblent nécessaires pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la compétence d'un individu

dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser. (Hymes, 1984, p. 128)

Estamos, portanto, perante um conceito abrangente, sendo que, “dans «compétence de communication», «communication» devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence dans et pour la communication; «communication» est un terme général, qui inclut aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même” (Hymes, 1984, p. 129).

A competência comunicativa abrange a competência gramatical, a linguística, a sociocultural, a discursiva, a referencial, a pragmática e a estratégica (cf. Andrade, & Araújo e Sá, 1992, p. 42; Canale, & Swain, 1980, pp. 6-7, 27-31), sendo os erros que não comprometem a comunicação toleráveis (cf. Edmondson, & House, 1993, p. 115; ver também Lightbown, & Spada, 1998, pp. 72-73).

Stern (1984) refere, neste sentido, que a complexidade inerente à competência comunicativa, designadamente o sistema de regras, faz com que pareça que apenas um falante nativo poderá adquirir a referida competência. A competência comunicativa de um aprendente de uma LE terá, portanto, que ser percebida diferentemente da competência comunicativa de um falante nativo. O aprendente terá de saber como gerir as suas competências gramaticais e sociolinguísticas, limitadas por se tratar de uma LE, ou seja, terá de saber ser estrangeiro (cf. Stern, 1984, p. 229).

À medida que o aprendente de uma LE vai progredindo na competência gramatical e sociolinguística, a competência estratégica vai assumindo menor centralidade (cf. Stern, 1984, pp. 229-230).

Na aprendizagem de uma LE, o enfoque principal era, então, a competência comunicativa, procurando-se erradicar o recurso a qualquer outra língua, nomeadamente à LM (cf. Bastos, 2014, pp. 36-37; Donmall, 1992, pp. 111-112; Jessner, 2006, p. 122). Na recommendation no R (82) 18 of the committee of ministers to member states concerning modern languages lê-se:

Considering that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination, (Council of Europe, 1982, p. 1)

fazendo-se no ponto nove incluído na secção C – Language learning in upper secondary school, higher education, further education and adult education – referência a “to take all the measures necessary to enable adults who have had hitherto little or no chance of learning a modern language to acquire the ability to use a modern language for **communicative purposes**” [o negrito foi aditado] (Council of Europe, 1982, p. 3). Assim, segundo Andrade e Araújo e Sá (1992):

o objectivo final da abordagem comunicativa transforma-se na aquisição de competências, saberes e atitudes através da língua estrangeira, novo instrumento de comunicação, ou seja, neste contexto, de interacção social. Língua que é ainda aqui considerada enquanto instrumento de formação pessoal, na medida em que se entende que contribui para o desenvolvimento global do sujeito, levando-o a perceber o mundo, os outros e a si próprio de uma outra forma. (Andrade, & Araújo e Sá, 1992, p. 20)

Neste processo de aprendizagem de uma LE, a LM não era, no entanto, totalmente excluída, como acontecia no método audiolingual, sendo tolerada enquanto facilitadora da aprendizagem, através da tradução explicativa, aquando da semantização, e aquando da formulação de regras gramaticais, na fase de reflexão sobre a língua (cf. Aires, & Mozzillo, 2018, p. 210; Alegre, 2001, p. 51; Baker, 2008, p. 119; Edmondson, & House, 1993, p. 115; Gomes, 2011, pp. 3-4). Partia-se, portanto, do princípio de “que a compreensão da LE passa inevitavelmente pela LM (e a compreensão é uma competência valorizada na abordagem comunicativa), contudo a tradução restringe-se à semantização e não

assume um papel na exercitação” (Alegre, 2018, p. 228), ou seja, de acordo com Scheffler (2013):

teachers can utilize their learners’ L1 to explain meanings of new lexical items, to provide grammatical explanations, and to conduct the business of classroom management. Learners can also be asked by teachers to translate sentences or texts into or out of the target language. (Scheffler, 2013, p. 255)

O enfoque desta abordagem era o aprendente. Procurava-se promover as competências de comunicação deste através de progressões funcionais, adequadas aos diversos contextos, dando os textos fabricados, artificiais, lugar a textos autênticos (cf. Aires, & Mozzillo, 2018, p. 210; Alarcão, 1992, p. 10; Alegre, 2001, p. 49; Andrade, & Araújo e Sá, 1992, pp. 47-48; Basílio, 1990, pp. 47-48; Bastos, 2014, p. 36; Frias, 1992, p. 35; Heyd, 1991, pp. 29-30; Kern, 2000, p. 19; Leiria, 2001, pp. 144-145; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 73, 119-120). Deste modo, pretendia-se “fazer corresponder o que se ensina ao que se julga ser uma necessidade sentida” (Alarcão, 1992, p. 10).

Moreira (1988) alertou, no âmbito da compreensão escrita em LE, para as vantagens e desvantagens dos conhecimentos da LM. No que diz respeito ao aprendente, “o seu património linguístico é ainda limitado e, se por um lado o conhecimento que já possui da LM facilita a aceitação de um outro código, por outro, provoca conflitos inevitáveis (preciosos mas também perniciosos) na aprendizagem da LE” (Moreira, 1988, p. 3). Andrade (1988a), por sua vez, referiu-se ao “facto de o aluno ser portador de um passado de aprendizagem verbal que não pode ser ignorado no ensino/aprendizagem de uma nova forma de comunicação também verbal” (Andrade, 1988a, p. 28).

Em relação à compreensão escrita em LE, Kern (2000) afirma que “the role of the first language in second language reading seems not to be an issue of wholesale *transfer*, but rather of selective and strategic *uses* of L1 linguistic and schematic resources to facilitate comprehension of L2 texts” (Kern, 2000, p. 121), tratando-se, portanto, de um refinar e seleccionar de estratégias já conhecidas, da LM, para

permitir uma compreensão, um aceder aos significados dos textos em LE. Assume-se que ambas as competências, a competência da compreensão escrita na LM e o grau de proficiência na LE, desempenham papéis centrais na compreensão escrita em LE (cf. Kern, 2000, p. 121). Assim, “é a língua materna que *enforma* e *informa*, não só a produção, mas também a compreensão do texto na língua estrangeira” (Basílio, 1990, p. 263).

Kramersch e Nolden (1994), num estudo referente à interpretação de textos literários em LE, afirmam que o processo de análise tem repercussões no aprendente, designadamente “it makes learners conscious of the way their language, be it first or second, shapes the very reality they live in” (Kramersch, & Nolden, 1994, p. 34), consciência que de outra forma, sem este potencial que a aprendizagem/ exploração de LEs acarreta, estaria vedada.

Desta forma, “talvez mais ainda do que a própria disciplina de Língua Materna, é a disciplina de Língua Estrangeira que pode abrir ao aluno a consciência da *gramática* (ou *léxico-gramática*) que possui interiorizada” (Basílio, 1990, p. 113).

Com a operacionalização de uma competência estratégica, que todo o aprendente de LE possui, este consegue compensar algumas lacunas que sente quando recorre/ utiliza a LE, por forma a conseguir alcançar os seus objetivos comunicativos. Para tal, é necessário que o aprendente detenha um conhecimento alargado do funcionamento da sua LM, enquanto forma de comunicar, e que seja capaz de transferir esses conhecimentos para a aprendizagem da LE (cf. Andrade, 1988a, p. 37; Fathman, & LoCoco, 1989, p. 169; Tarone, Cohen, & Dumas, 1984, p. 5), ou seja, “learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge” (Ringbom, 1987, p. 33), devendo o enfoque recair “on similarities, not on differences” (Ringbom, 1987, p. 33). Assim, “lexical items which are cross-linguistically similar to L1-items already stored will be understood best of all by learners learning closely related languages” (Ringbom, 1987, p. 35).

Numa fase inicial da aprendizagem da nova LE, o aprendente baseia-se muito mais nas semelhanças fonológicas entre a nova LE e a sua LM, invertendo-se esta situação à medida que vai progredindo na sua aprendizagem, passando a

basear-se mais nas semelhanças lexicais entre a sua LM e a LE a aprender. O processo de aprendizagem de determinada palavra é muito facilitado quando esta apresenta semelhanças, quer fonológicas, quer semânticas, com o seu equivalente na LM – cognatos (cf. Ringbom, 1987, pp. 40-41). O papel da LM no processo de aprendizagem da LE assume uma importância maior nas fases iniciais, decrescendo à medida que o aprendente vai progredindo na sua aprendizagem (cf. Ringbom, 1987, p. 63). Desta forma, de acordo com Ringbom (1987):

Mere learning of a number of lexical items, where the learner will be greatly aided by cross-linguistic similarities leading to the formation of a potential vocabulary, will take him quite far if he is able to use his L1 as a workable reference frame. (Ringbom, 1987, p. 54)

De acordo com o mesmo autor, pode-se, então, afirmar que:

The beginner simply has little else to go on than the assumption that the target language patterns and categories will be roughly the same as in his L1, although he realizes that the items are different. As his learning progresses, he will be able to rely more and more on L2-knowledge, and in advanced learners there are only sporadic examples of pure and unambiguous L1-influence. (Ringbom, 1987, p. 134)

À semelhança do que se tem constatado aquando da passagem de um método/ abordagem para o seguinte, nos quais “se viveu sempre uma situação de *compromisso* entre cada nova abordagem e a anterior ou anteriores” (Basílio, 1990, p. 41), tendo em conta que para se “encontrar uma solução de continuidade neste padrão, parece ser necessário desistir do dualismo, em favor da dialéctica” (Basílio, 1990, p. 43), ainda hoje, muitos professores de LEs se mostram relutantes em recorrer à LM nas suas aulas, quer para esclarecer situações dúbias pontuais, quer para estabelecer pontes com conteúdos (semânticos ou

sintáticos) novos. Esta situação deve-se à imersão, durante décadas, em métodos nos quais se pretendia erradicar, por completo, o recurso a qualquer língua – quer materna(s), quer estrangeiras –, que não fosse a língua a aprender. Alguns destes professores de LEs, desde um passado recente “que toleram o recurso à língua materna, simplesmente porque a “abordagem comunicativa” o admite, mas como se se tratasse de um mal necessário, a que se não pode escapar” (Basílio, 1990, p. 22) (cf. Basílio, 1990, p. 22; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227). Como refere Scheffler (2013):

foreign language (L2) teaching methodologies of the twentieth century were dominated by the principle of monolingualism. Language teaching specialists and linguists of that time generally argued in their publications against using learners’ own languages in the classroom and described translation as a dull activity, which did not contribute anything to language learning. (Scheffler, 2013, p. 255)

Também Andrade (1997) refere, neste sentido, que a forma como os professores de LE percebem e recorrem à LM em contexto de aula de LE depende:

sobretudo da forma como adquiriram e aprenderem a LE que ensinam, assim como das ocasiões de contacto autêntico que com ela mantêm, fazendo a mudança de língua em aula escolar de LE, como muitos outros factores, parte dos rituais comunicativos que cada gestor da interacção consegue criar. (Andrade, 1997, p. 245)

Em vez de romper por completo com o método/ abordagem anterior, seria benéfico adotar uma posição conciliadora, acreditando que nada é absoluto, nem definitivo, e que cada novo método/ abordagem trará algo de positivo, inovador, ao anterior (cf. Basílio, 1990, pp. 22, 41-43; Krashen, 1984, p. 160; Leiria, 2001, p. 163; Ribeiro, 2006, pp. 16, 18; ver também Barbosa, 2010, p. 100). Assim, seria possível conciliar e encontrar um equilíbrio entre a importância conferida aos

aspectos formais e aos aspectos comunicacionais, sem que estes se excluam (cf. Lightbown, & Spada, 1998, pp. 103-106).

A relutância em recorrer à LM tem, então, origem na influência que o método audiolingual e também os primórdios da abordagem comunicativa ainda exercem, bem como nos modelos de formação a que os professores de LEs foram submetidos, que nem sempre vão ao encontro das suas convicções, nem das suas capacidades linguístico-comunicativas (cf. Andrade, 1997, p. 636; Kramsch et al., 2010, p. 417; ver também Krashen, 1989, p. 52). De acordo com Andrade (1997):

Continuamos, deste modo, a assistir a uma grande preocupação pelo produto a fazer adquirir, mais do [sic] pelo processo de apropriação de uma LE por um locutor que tem já uma história verbal, produto esse que o professor teima em defender através da retroacção comunicativa que vai fornecendo ao aluno sobre as transferências que este evidencia na construção da interacção em FLE [Francês Língua Estrangeira]. (Andrade, 1997, p. 636)

Assim, segundo a mesma autora:

O ensino do FLE [Francês Língua Estrangeira] continua a basear-se num uso irrealista da língua, demasiado centrado nas estruturas e na perseguição da correcção linguística por parte do aprendente, ignorando que as situações autênticas de comunicação se pautam por outros critérios, tais como a adequação, a inteligibilidade, a vontade de dizer e de comunicar. (Andrade, 1997, p. 637)

O ensino de uma LE encontra-se num plano ainda muito idealista, sem ir ao encontro das competências verdadeiramente essenciais, para que possa ser bem-sucedido (cf. Andrade, 1997, p. 637; Lightbown, & Spada, 1998, p. 106), sendo “que raramente se exploram em termos discursivos os processos

aquisicionais, transportados ou não da LM, preferindo a interacção verbal de sala de aula centrar-se nos produtos verbais a atingir em LE” (Andrade, 1997, p. 382).

Para que seja possível alterar o foco, desviando-o apenas das competências linguísticas a adquirir, e direccionando-o, também, para o modo como se processa a aquisição, é necessário “uma disponibilização por parte dos nossos professores para abandonarem práticas em que se sentem seguros e para experimentarem outras, mesmo que portadoras de maior insegurança” (Andrade, 1997, p. 639), ou seja, adotar metodologias de trabalho não tão lineares e conhecidas (cf. Andrade, 1997, p. 639; Andrade, & Pinho, 2005, pp. 63-64; Kramsch et al., 2010, pp. 417-419; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 41-42; Lightbown, & Spada, 1998, p. 106).

Já no final da década de oitenta do século XX, Moreira (1988) afirmava:

De uma abordagem didáctica que, perante o texto, se fundamente na activação de conhecimentos prévios de indivíduos que falam, de facto, uma língua, e que são capazes de reflectir sobre ela, sairiam beneficiados os docentes de LM e de ILE [Inglês Língua Estrangeira] e, principalmente, os seus alunos. (Moreira, 1988, p. 91)

Este autor reconhecia, portanto, já, a importância do estabelecimento de pontes, da transferência, e da reflexão, entre/ sobre o conhecimento da LM para uma LE, aquando da aprendizagem desta última.

A LM é parte integrante do processo de aprendizagem de uma LE, não devendo ser banida da sala de aula de LE, pois “a LM surge inequivocamente em sala de aula a partir de um discurso instrucional de índole metalinguística, o que nos reporta a um trabalho, ainda que subjacente, de confronto entre os dois sistemas linguístico-comunicativos em contacto” (Andrade, 1997, p. 553), ou seja, “o discurso que se vai produzindo em LM situa-se preferencialmente no nível metacomunicativo, pretendendo a LM esclarecer junto dos aprendentes os factos de linguagem enunciados, quer do ponto de vista formal e semântico, quer ainda do ponto de vista aquisicional” (Andrade, 1997, p. 248).

Há ainda que ter em conta que a influência da LM não resulta apenas em erros. Pelo contrário, nem todos os erros dos aprendentes de uma LE se devem à transferência, e nem todas transferências, por sua vez, resultam em erros (cf. Dulay et al., 1982, pp. 5, 96, 102; Krashen, 1981, p. 64; Ringbom, 1987, p. 69).

Sabe-se hoje que as primeiras palavras da LE que os aprendentes reconhecem são aquelas que apresentam semelhanças com palavras da sua LM (cf. Kern, 2000, p. 74), tendo em conta que “adolescent and adult foreign language learners are not blank slates – they are knowledgeable about ‘how to do things with words’” (Kern, 2000, p. 60).

Neste sentido, o aprendente não deve ter apenas uma meta verbal, da competência verbal, a atingir na LE, devendo, de igual modo, ser conferida importância ao ensino de estratégias de tratamento dos dados verbais, que lhe permitam progredir na competência comunicativa, ao desenvolver competências de organização e gestão das diversas formas do funcionamento linguístico (cf. Andrade, 1997, p. 382), ou seja, “não basta concentrarmo-nos sobre as formas ou sobre os produtos, é fundamental, explicitar processos ou projectos de aprendizagem, aos quais não é indiferente o uso desta ou daquela língua” (Andrade, 1997, p. 382). Assim, de acordo com Basílio (1990):

é através da gramática (que temos dentro de nós) que somos capazes de veicular o mesmo significado, não só de modos diferentes, mas também em línguas diferentes; quanto mais línguas aprendermos, maior será o âmbito das opções gramaticais ao nosso alcance. (Basílio, 1990, p. 309)

O aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos e consolidados por parte dos aprendentes, designadamente os da LM, impacta, portanto, positivamente na aprendizagem de uma LE, pelo que, de acordo com o mesmo autor:

a adopção de uma perspectiva assumidamente “cultural” e assumidamente bilingue propiciará o desenvolvimento e a actualização das potencialidades da léxico-gramática do aluno, permitindo-lhe compreender e expressar-se

livremente na língua alvo e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar o domínio da sua própria língua. (Basílio, 1990, p. 316)

Lentamente, tem-se vindo a assistir a uma mudança gradual e equilibrada (cf. Blaasch et al., 1991, p. 7). O recurso e comparação a outras línguas, até mesmo em alguns momentos de avaliação, já não é um tabu. Os professores, por sua vez, sentem-se menos culpados em recorrer à LM dos aprendentes (cf. Frias, 1992, p. 37). Esta “tolerância da LM resulta de se ter constatado que a tradução está sempre presente nos alunos” (Frias, 1992, p. 43), uma vez que o aprendente, designadamente no início da aprendizagem de uma LE, estruturará o seu texto como se o fosse expressar, em termos semânticos, na sua LM. Assim, será contraproducente tentar que o aprendente pense na língua alvo, nomeadamente na fase inicial de aprendizagem. Também no que diz respeito à gramática – que se assume a um nível intermédio de codificação entre significado e expressão –, é através desta que o conhecimento referente à realidade física, psicológica, sociocultural e extralinguística, do outro, se encontra ligada ao conhecimento da LM, sendo ativado sempre que se produz um texto e se obtém um discurso em LE. Deste modo, sempre que a interação comunicativa se dê numa LE, a relação entre o pensamento e a linguagem complexifica-se, tendo em conta que o conhecimento referente ao mundo está estreitamente ligado com a LM e não com a LE (cf. Basílio, 1990, pp. 59, 79; ver também Gomes, 2011, p. 5).

Para Andrade (1997), a transferência encontra-se:

directamente dependente da aquisição da LM efectuada pelo sujeito e encarada como a capacidade de relacionar os novos elementos verbais com os já existentes, perfeitamente visível em estratégias como a inferência, onde se busca a intencionalidade dos enunciados ou o sentido das formas linguísticas, preenchendo vazios de significado com que o sujeito se depara. (Andrade, 1997, p. 81)

Na década de oitenta do século XX, quando se começou por valorizar o conhecimento já possuído de outras línguas, a LM era tida como detentora de um papel primordial.

As transferências da LM não têm necessariamente um impacto negativo, como conotava o termo interferência (cf. Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 201). Como afirma Leiria (2001), num estudo sobre a aprendizagem do português europeu língua não nativa, “os aprendentes não transferem a morfologia flexional; ou seja, os erros não refletem os sistemas da L1” (Leiria, 2001, p. 245).

Odlin (1989) refere, neste sentido, que a transferência interlinguística é “a learner’s conscious or unconscious judgment that something in the native language (most typically) and something in the target language are similar, if not actually the same” (Odlin, 1989, pp. 27-28). Færch e Kasper (1984a), por sua vez, afirmam:

In contradistinction to the adult L1 speaker, the IL user’s linguistic repertoire at the time of speaking is characterized by (a) the psychological presence of more than one linguistic system; (b) different degrees of availability of rules and items belonging to the IL system. The first characteristic is evidenced by the occurrence of items from another, generally more automatized, language (typically the learner’s L1) in the speaker’s performance. (Færch, & Kasper, 1984a, p. 220)

As relações estruturais e semânticas entre a LM e a LE são, neste momento, vistas como objetos apropriados para estudo. Deve-se partir sempre do que é comum entre línguas, para, posteriormente, se poder concentrar nos contrastes. Os aprendentes devem consciencializar-se de que a LE a ser aprendida tem as suas particularidades, a sua maneira própria de mostrar e perceber o mundo. Para tal, torna-se necessário criar uma distância em relação à LM e relativizar os conhecimentos desta, comparando e contrastando os conhecimentos da nova língua com os da LM (cf. Ribeiro, 2006, pp. 21-22).

Assim, e de forma doseada (cf. Hagège, 1996, pp. 81-82), “a língua materna, servindo de metalíngua na qual são expostas as particularidades gramaticais da língua estrangeira que se ensina, traz um precioso contributo” (Hagège, 1996, p. 82).

Carvalho (2004) advoga que muito embora ainda não seja prática e apesar dos inúmeros opositores, não existe nenhum inconveniente em recorrer à LM aquando da aprendizagem de uma LE, oportunamente e até assiduamente. Deste modo, é possível que os aprendentes consigam ultrapassar mais rapidamente as dificuldades com que se deparam, ficando com mais tempo para os conteúdos a aprender e para aperfeiçoarem os seus desempenhos. No que diz respeito à língua alemã enquanto LE, o recurso à LM permite a confirmação de hipóteses referentes à estruturação e funcionamento da língua alemã, promovendo a correção ou reformulação das mesmas, ao mesmo tempo que permite uma poupança significativa de tempo. O recurso à LM pode ainda ter um impacto positivo na motivação do aprendente ao permitir que a progressão na aprendizagem, e o sucesso, sejam constatados de uma forma mais imediata (cf. Carvalho, 2004, pp. 211-212). Assim, “não podemos exigir aos aprendentes que mudem de estratégias em aula de LE, quando a LM está presente, até mesmo silenciosamente, na a [sic] criação de pontes entre os conhecimentos que o aluno já possui e os que está a adquirir” (Carvalho, 2004, p. 212), uma vez que de acordo com a mesma autora:

constatámos a inevitabilidade da criação de paralelismos entre a LM e a LE em estudo, sempre que o aprendente pretende estabelecer relações e organizar os seus esquemas mentais para/ e na nova língua. Por isso defendemos que actividades como a da retroversão devem ocorrer em aula de língua alemã.
(Carvalho, 2004, p. 212)

O papel desempenhado pela LM na aprendizagem de uma LE evidencia-se de formas muito distintas. A transferência de regras e competências pode ser restringida quando os aprendentes reconhecem que existem regras na LE que

não existem na sua LM. Pode ainda haver diferenças a nível semântico, que façam com que a transferência ocorra apenas condicionalmente. De uma forma geral, os aprendentes de uma LE recorrem à transferência da sua LM, conscientemente, se perceberem proximidade entre estas duas, e evitam a transferência caso percecionem distanciamentos (cf. Frias, 1992, p. 87).

Assim, a transferência linguístico-comunicativa remete para “a influência do conhecimento linguístico e comunicativo (qualidade das línguas e das situações de comunicação experienciadas) já adquirido pelo sujeito que aprende uma LE, no processo de apropriação dessa mesma LE” (Andrade, 1997, p. 269).

As transferências que ocorrem aquando da aprendizagem de uma LE podem ser classificadas em transferência fonética, a que mais se evidencia na comunicação e que se prende com o facto de às matérias fónicas novas da LE a aprender subjazerem as matérias fónicas das línguas já dominadas; transferência gramatical, ou seja, a influência da competência verbal da LM nas estruturas morfológicas e/ ou sintáticas produzidas na LE pelo aprendente, designadamente no género, número, relações entre sufixo e categoria morfológica da palavra, e ainda em inúmeras estruturas sintáticas, tais como a ordem das palavras, entre outras; transferência lexical ou empréstimo, sendo esta a transferência de unidades lexicais, podendo-se manifestar através da tradução literal, da estrangeirização de palavras e na criação de novas palavras; transferência comunicativa, que se traduz em constrangimentos comunicativos na LE que se prendem com as convenções comunicativas, tais como as discursivas, as pragmáticas e as socioculturais (cf. Andrade, 1997, pp. 279-304).

No que diz respeito ao distanciamento entre as línguas, “à medida que a distância linguística entre a L1 e a L2 vai aumentando os desvios vão afectando mais a componente semântica e, conseqüentemente, as relações sintagmáticas e sintácticas do léxico” (Leiria, 2001, p. 262).

Quando se trata de línguas diametralmente opostas, como no caso de falantes nativos do chinês que se encontram a aprender o português, estes “transferem muitas das estratégias e das competências gerais adquiridas aquando da aquisição da L1” (Leiria, 2001, p. 250), uma vez que de acordo com Leiria (2001):

quanto maior é a distância linguística entre a L1 e a L2 mais o aprendente se apoia em conhecimento explícito ou declarativo e maior será a diferença entre os seus processos de aquisição e de uso e os processos usados pelos falantes nativos. (Leiria, 2001, p. 250)

O aprendente de LEs pode ainda recorrer ao evitamento, estratégia que passa pela CM do aprendente, consistindo, entre outras, no evitamento de estruturas ou elementos lexicais que percebe como problemáticos (cf. Andrade, 1997, pp. 304-305; Blum-Kulka, & Levenston, 1984, pp. 123-124; Færch, & Kasper, 1984b, pp. 41-44; Selinker, 1992, pp. 225-226; Tarone et al., 1984, pp. 9-11).

A transferência não passa apenas pelos aspetos puramente linguísticos, mas passa também pela transferência aquisicional, que permite a transferência de enquadramentos universais de aprendizagem de línguas, como sendo a consciencialização, a atenção, a automatização, o controlo e o processo de interpretação, de acesso ao sentido (cf. Andrade, 1997, pp. 311-314).

O recurso à LM remete, portanto, para um cenário mais vasto da presença, direta ou indireta, desta aquando da aprendizagem de uma dada LE. A análise contrastiva não deve ser direcionada e restringida apenas aos professores e autores de materiais didáticos, pois desempenha ainda um papel fulcral junto do aprendente, designadamente no que se refere à promoção da reflexão sobre a língua (cf. Alegre, 2001, p. 37).

Esta transferência e comparação não se limita apenas aos aspetos linguísticos, tendo em conta que “o conhecimento da cultura do falante de língua nativa é indispensável para que a comunicação seja real” (Gonçalves, & Patrão, 2003, p. 515).

Com o virar do milénio e num advento metodológico do plurilinguismo, no qual se promove uma confluência de aspetos linguísticos e culturais, é necessário fomentar a abertura e aceitação por parte do aprendente de toda uma diversidade linguística e cultural, permitindo não apenas uma coexistência, ainda que pacífica, entre diferentes línguas e as culturas inerentes às mesmas – situação que remete

para um nível de multilinguismo –, mas para uma verdadeira confluência. Por forma a promover esta abertura e aceitação do linguística e culturalmente diferente, o aprendente deverá ser exposto a várias línguas e culturas, tendo em conta:

que enquanto o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem. (Conselho da Europa, 2001, p. 189)

O conceito de multilinguismo remete, então, para o fenómeno de coexistência de diversas línguas num mesmo espaço, sendo que espaço é aqui entendido de forma abrangente, não se limitando ao plano geográfico, mas remetendo também para o virtual, textual e político. Neste espaço constatamos a coexistência de línguas, tendo os seus falantes, por razões várias, de interagir. É aqui que surge o plurilinguismo, enquanto fenómeno de utilização, de atualização, de ativação destas línguas em situações de comunicação. O multilinguismo situa-se ao nível do ser, de um espaço, ou seja, o facto de se encontrarem diferentes línguas no mesmo espaço não equivale a plurilinguismo, remetendo este, para além da esfera do ser, para a esfera do fazer (cf. Conseil de l’Europe, 2007, pp. 10, 18; Council of Europe, 2018, p. 28; Santos, 2007, p. 486; ver também Carvalho, 2004, p. 111).

Neste sentido, “o desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos depende da capacidade de vivenciar novas práticas comunicativas e de lhes atribuir novos significados” (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007, p. 14), pelo que “o indivíduo plurilingue é capaz de uma maior diversidade de estratégias

relacionadas com a descodificação de outras línguas e culturas pela activação do conhecimento que foi adquirindo nas aprendizagens verbais efectuadas” (Andrade et al., 2002, p. 6).

Uma abordagem plurilingue, em contexto de ensino e aprendizagem, dá a oportunidade aos aprendentes de trabalhar várias línguas em simultâneo (cf. Candelier, 2004, p. 17; ver também Barbosa, 2010, p. 24), sendo o objetivo de uma educação intercultural e plurilingue “to train people so that they can communicate and act adequately in a plurilingual and pluricultural world” (Sercu, 2010, p. 45).

O aprendente poderá recorrer aos conhecimentos/ aptidões que possui em línguas, aprendidas ou adquiridas, para estabelecer pontes com outras línguas a aprender, e assim contactar e consolidar conhecimentos nestas, por forma a que o resultado não seja apenas uma justaposição artificial de capacidades, mas sim um sistema de capacidades integradas, incluídas numa mesma, única, competência, compósita e complexa, que assenta, portanto, na transversalidade das competências adquiridas nas diversas línguas aprendidas e adquiridas (cf. Barbosa, 2010, p. 24; Candelier, 2004, p. 17; Conseil de l’Europe, 2007, p. 10; Council of Europe, 2018, pp. 157-158; Oliveira et al., 2010, pp. 69-70; ver também Lopes, 2014, p. 32), ou seja, “la compétence plurilingue soit validée en tant que telle, pour qu’elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété” (Conseil de l’Europe, 2007, p. 113). Assim, e de acordo com Oliveira e Ançã (2009):

From the point of view of language learning, this means that individuals should be able to develop an integrated learning competence by reflecting explicitly and capitalising on the different types of knowledge or skills acquired/developed through various linguistic experiences (childhood learning, formal education, independent acquisition, intercultural interactions, etc.). Therefore, when considering the teaching of a new language, one should take into account not only students’ previous representations,

linguistic acquisitions, knowledge, and experiences, but also, and especially, the need to make students aware and take advantage of their plurilingual repertoires. (Oliveira, & Ançã, 2009, p. 406)

Segundo Andrade e Araújo e Sá (2001):

valorizar a aprendizagem das línguas não nos parece que possa hoje ser conseguido sem valorizar o diálogo entre as diferentes línguas, numa preocupação de fazer construir uma competência plurilingue efectivamente global. Para tal, é necessário, julgamos, tirar proveito de todas as experiências de aprendizagem verbal do sujeito, lutando contra a escola tradicional do monolinguismo e tentando derrubar barreiras na abertura à diversidade e ao diálogo entre os diferentes intervenientes. (Andrade, & Araújo e Sá, 2001, pp. 157-158)

A confluência de línguas e culturas remete, portanto, para a identidade plurilingue de um sujeito, ou seja, “languages come out as a plural raw material at the building of the identity of this [sic] world’s citizens” (Andrade, & Santos, 2005, p. 26).

Sabe-se que em contexto educativo:

a maioria dos aprendentes, dos professores e dos seus serviços de apoio seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua. (Conselho da Europa, 2001, p. 196)

Os aprendentes, ao tecerem comparações entre línguas, promovem a sua compreensão de várias línguas, contribuindo ainda “para a formação de uma CM individual e social” (Ribeiro, 2006, p. 34). Assim, a competência plurilingue é “perceived as a competence which allows the individual to (re)equat[e], systematic and continuously, the various linguistic and cultural knowledge he/ she possesses, acquired both in school and in other contexts” (Andrade, & Araújo e Sá, 2005, p. 9).

No advento de uma Europa plurilingue (cf. Zinck, 1997, pp. 10-13), o objetivo de um aprendente de LE(s) deixa de ser o de alcançar uma competência equivalente à de um falante nativo, para se tornar num “foreign expert whose linguistic competences are modeled on a real mastery of the language” (Zarate, 2010, p. 171). Assim, “le problème principal du plurilinguisme ne réside pas dans la multitude des langues à apprendre, mais dans le passage réussi de la langue maternelle à une seconde langue usuelle, de structure grammaticale différente” (Frijhoff, 1991, p. 120).

Não se espera, portanto, que esta competência plurilingue seja semelhante à de um falante nativo, mas que seja “une certaine capacité de communiquer dans plusieurs langues, et non nécessairement comme la maîtrise parfaite de ces langues” (Recommandation 1539, 2001, p. 1), procurando promover no aprendente de LEs “le savoir apprendre à apprendre les langues, comme prise en charge autonome des apprentissages langagiers” (Conseil de l’Europe, 2007, p. 119), para além de se procurar desenvolver competências pessoais nos aprendentes, ou seja, “la competencia plurilingüe intercultural que contempla los idiomas como oportunidades de desarrollo personal para la sociedad del conocimiento” (Piñeiro, Díaz, & Vez, 2011, p. 252). Desta forma:

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. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se

plurilingue e desenvolve a **interculturalidade**, (Conselho da Europa, 2001, p. 73)

ou seja, a competência plurilingue é, de acordo com Coste et al. (1997):

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste et al., 1997, p. 11)

A nova LE não pretende, portanto, assumir o lugar da LM, nem seguir os passos de aquisição desta, uma vez que “apprendre une nouvelle langue n'implique pas la mise en oeuvre de l'ensemble du dispositif d'appropriation langagière comme pour le petit enfant qui apprend à parler, mais une réorganisation du dispositif avec de nouveaux outils linguistiques” (Coste et al., 1997, p. 26). Assim, como já referimos, a competência plurilingue remete para “la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes” (Conseil de l'Europe, 2007, p. 10) (cf. Eco, 1993).

Esta competência inclui ainda uma dimensão metalinguística, que se reflete na capacidade de identificar várias línguas, bem como na compreensão de línguas desconhecidas, através do recurso a estratégias de compensação, como sendo o conhecimento do contexto, comportamentos não verbais e palavras semelhantes a outras línguas conhecidas, passando, portanto, por situações de intercompreensão, e também de reflexão, nas quais são valorizados os encontros com o linguisticamente desconhecido (cf. Andrade et al., 2007, p. 18; Ferrão Tavares, 2001, p. 195; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8; ver também Doyé, 2005, p. 15).

A competência plurilingue assenta em quatro dimensões, a saber, a dimensão socioafetiva, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a gestão dos repertórios de aprendizagem, e a capacidade de gerir a interação. No que diz

respeito à gestão dos repertórios linguístico-comunicativos (passado linguístico e comunicativo individual), pode-se afirmar que “the speaker’s language(s) belong to him; they are his. It is therefore better to say «the Self and his languages»” (Christ, & Hu, 2010, p. 108). A gestão dos repertórios de aprendizagem, por sua vez, remete para diferentes operações de aprendizagem da língua verbal adquiridas. Já a capacidade de gerir a interação remete, por exemplo, para a interpretação, tradução ou alternância códica. A interação e a dominância entre estas quatro dimensões vão-se desenvolvendo e variando de acordo com o contexto (cf. Andrade et al., 2003, pp. 494-495).

Por fim, resta-nos referir que no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LÉs na atualidade, este deve ter em atenção, para além das competências, a confrontação consciente, por parte do aprendente, com o processo de aprendizagem de LE(s), ou seja, “the development of language competences is essential for social inclusion, mutual understanding and professional development. The CEFR has contributed to the implementation of the Council of Europe’s language education principles, including the promotion of reflective learning and learner autonomy” (Council of Europe, 2018, p. 21), tornando o aprendente de línguas num “**social agent**’ acting in the social world and exerting agency in the learning process” (Council of Europe, 2018, p. 26).

Desta forma, o aprendente de línguas deve ser levado a “learning to use the language rather than just learning about the language (as a subject)” (Council of Europe, 2018, p. 27), recorrendo, para tal, a todo o seu repertório plurilingue e pluricultural, bem como às suas experiências linguísticas, devendo ser encorajado a debruçar-se sobre semelhanças, e também diferenças, entre línguas e culturas (cf. Candelier, 2008, p. 83; Council of Europe, 2018, p. 27).

Como vimos, o fenómeno da aprendizagem de línguas não é mais estanque. Para além do estabelecimento de pontes com conhecimentos linguísticos já existentes, de outras línguas adquiridas e aprendidas, o ensino de línguas persegue objetivos mais vastos na formação do aprendente. O contactar e aceitar outras culturas e a promoção da interculturalidade, o despertar e a sensibilização a línguas desconhecidas, sem se pretender um conhecimento mais aprofundado, a

intercompreensão como ferramenta para conferir significado a dados linguísticos desconhecidos, assumem um papel fulcral neste novo cenário de aprendizagem de línguas, que se quer eclético (cf. Candelier, 2008; European Centre for Modern Languages, 2010, pp. 8-11; ver também Slodzian, 1997, pp. 15-16).

2.3- A tradução como ponte entre Língua Materna e Língua Estrangeira

A tradução, em contexto de ensino e aprendizagem de LEs, desempenha diferentes papéis, procurando, assim, atingir diferentes objetivos, como estabelecer relações de proximidade ou distância entre línguas e culturas, e de refletir sobre a possibilidade de encontrar, ou não, equivalentes (cf. Carvalho, 2004, p. 100; ver também Ballard, 1991, p. 145).

O recurso à tradução, ou a sua banição, em contexto de aula de LE, está dependente do método/ abordagem subjacente (cf. Alegre, 2018, p. 230; Gomes, 2011, pp. 1-2; House, 2016, p. 121; Sandes, & Pereira, 2017, p. 224).

Enquanto a tradução foi a atividade principal no método de gramática e tradução – em que o contexto dos textos era relegado para segundo plano –, no método audiolingual foi completamente renunciada (cf. Blasch et al., 1991, p. 7; European Centre for Modern Languages, 2010, p. 8; Frias, 1992, p. 126; Lucindo, 2006, p. 1; Sandes, & Pereira, 2017, p. 223).

Num advento distribucionalista/ estruturalista, acreditava-se que:

The meaning of the foreign forms is hard to convey. Translation into the native language is bound to mislead the learner, because the semantic units of different languages do not match, and because the student, under the practised stimulus of the native form, is almost certain to forget the foreign one. (Bloomfield, 1962, p. 505)

Assim, e como já referimos anteriormente, durante décadas, a tradução como estratégia de aprendizagem foi banida da aula de LE, por forma a evitar possíveis efeitos nefastos, isto é, as interferências (cf. Almeida, 2012, p. 21; Blasch et al., 1991, p. 7; Lucindo, 2006, p. 1).

No entanto, já na década de setenta do século XX, Widdowson (1974) reconhecia a importância da tradução na aprendizagem de LEs, afirmando que:

translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances, notably those where a foreign language is being learned for 'special purposes' as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning. (Widdowson, 1974, p. 129)

Posteriormente, o mesmo autor, Widdowson (1991), define tradução como sendo “the replacement of a text in one language by a text of equivalent meaning in another language” (Widdowson, 1991, p. 154).

Na abordagem comunicativa reconhecia-se que a tradução era, em simultâneo, um processo, uma prática e um produto, não se limitando, portanto, à competência puramente linguística, abrangendo competências cognitivas, discursivas, culturais e contextuais. Por forma a promover a competência comunicativa, a tradução era reconhecida como necessidade social e de aprendizagem, permitindo a comunicação entre pessoas de culturas e línguas distintas, ao mesmo tempo que comentava a compreensão e interpretação inerentes ao processo de aprendizagem. Assim, constituía uma maneira de posicionar o aprendente perante a outra língua e cultura, permitindo ainda o reconhecimento dos universais e particulares das línguas. Deste modo, configurava-se como uma estratégia de aprendizagem para compreender e aprender (cf. Andrade, 1997, pp. 599-601; Lucindo, 2006, p. 3; ver também Sandes, & Pereira, 2017, p. 223).

Desde a década de noventa do século XX, num advento da abordagem cognitiva, que se voltou a valorizar a aprendizagem explícita de uma LE em detrimento de

uma aprendizagem apenas implícita, voltando a reflexão sobre o funcionamento das línguas e a tradução a ter lugar em aula de LE (cf. Alegre, 1998, p. 13; Lucindo, 2006, p. 1; Ribeiro, 2006, p. 25; Scheffler, 2013, p. 257). A tradução é tida como uma estratégia de aprendizagem fundamental, que permite ultrapassar barreiras linguísticas impostas pelas diferentes línguas (cf. Selinker, 1992, p. 259), tratando-se, “no fundo, de explicitar, de tornar consciente um processo interno que inevitavelmente tem lugar no nosso cérebro, pelo menos em fases de iniciação” (Alegre, 1998, p. 13). A comparação de certos aspetos da LE com a LM, e vice-versa, assume uma função central, designadamente na fase de reflexão sobre o funcionamento da língua (cf. Alegre, 1998, p. 13).

É o ato de tradução que permite, ainda, aferir os constrangimentos, facilidades e dificuldades, que se colocam aquando da passagem de uma língua e cultura para a outra (cf. Andrade, 1997, pp. 85-86). Neste sentido, Moreira (1988) refere:

No acesso ao sentido de uma língua que lhes é estranha e que se pretende que cada vez o seja menos, parece-nos indispensável que os alunos manipulem os conceitos que lhes estão mais próximos a nível cognitivo. As actividades de tradução e de retroversão apresentam-se como potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de “skills” de metacognição, desambiguando frases que porventura permaneceriam ambíguas, possivelmente por não se reconhecer o significado de determinado vocábulo ou orientação frásica. (Moreira, 1988, p. 93)

A tradução não se cinge, portanto, à tradução de palavras, de forma individual, mas sim à tradução de mensagens, de sentidos (cf. Bell, 1991, p. 18; Frias, 1992, p. 129).

Num primeiro momento, a tradução passa pela apreensão da mensagem do enunciado original, para posteriormente produzir um segundo enunciado, tendo o aprendente que se centrar em todos os aspetos que conferem sentido ao

enunciado, acedendo, deste modo, à outra cultura e língua (cf. Andrade, 1997, pp. 602-603; Sandes, & Pereira, 2017, pp. 233-234).

Podemos, então, afirmar que sempre que a primazia do ensino de LEs passa pelo monolinguismo, a tradução não é vista como adequada, com a fundamentação de que esta se prende em demasia com as competências escritas, promove a interferência da LM e é um processo artificial, por pretender fazer corresponder a cada palavra numa língua outra noutra língua (cf. Andrade, 1997, p. 599).

O reconhecimento de que a tradução é um processo natural, inerente ao processo de aprendizagem de uma LE, fez com que esta voltasse a ter lugar na aula de LE, por forma a consolidar os conhecimentos adquiridos e monitorizar os mesmos, desempenhando ainda, para os aprendentes mais inseguros e/ ou que apresentam mais constrangimentos, uma função tranquilizadora. O exercício de tradução contribui, ainda, para o desenvolvimento intelectual, ao promover as competências de lógica e clareza. Porém, a função primordial da tradução na aula de LE, atendendo ao facto de esta ser um lugar de encontro entre a LM e a LE, será a de promoção da competência metalinguística (cf. Frias, 1992, p. 128; ver também Almeida, 2012, p. 21). Desta forma, de acordo com Andrade (1997):

incidindo sobre operações de linguagem, a tradução socorre-se de muitas das estratégias de comunicação usadas na comunicação exolingue, pela interacção constante que solicita entre o sujeito e as duas línguas em contacto, já que o acto de traduzir é um acto de adaptação do texto original ao texto de chegada. Mais especificamente, o espaço-tempo da tradução é um espaço-tempo de experimentação comunicativa, onde a competência estratégica é constantemente posta à prova. (Andrade, 1997, p. 598)

Os métodos/ abordagens de LEs mais recentes, ao darem novamente lugar à existência e ao recurso da LM, voltam, portanto, a permitir e a enfatizar a comparação entre as línguas e a tradução (cf. Frias, 1992, p. 127; Pisek, 1997, pp. 110-111; Suisse, 2016, p. 112), sendo a tradução, como já vimos, “uma

actividade de contacto de línguas por excelência” (Andrade, 1997, p. 598), que permite “Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der beiden betroffenen Sprachen und in die unterschiedlichen Ausprägungen kultureller Normen (von Textsortenkonventionen bis zu Verhaltensnormen) zu fördern”¹³ (Snell-Hornby, 1997, p. 132).

No entanto, a tradução na aula de LE é tida como problemática, uma vez que as vantagens dos exercícios de tradução não se encontram completamente esclarecidas (cf. Kaindl, 1997, p. 96). O uso e recurso explícito à LM em aula de LE processa-se, ainda, muitas vezes, com discrição, balanço, sendo minimalista, ao mesmo tempo que eficiente, servindo para socorrer em situações extremas de não conseguir fazer passar a mensagem em LE, poupando, desta forma, tempo que poderá ser usado para utilizar e explorar a LE (cf. Alexander, 1987, p. 13).

No passado, a tradução era tida como atividade de profissionais e poetas e como método de aprendizagem, designadamente no método de gramática e tradução. Hoje é tida como objeto de estudo propriamente dito, de enorme diversidade e riqueza.

Um dos propósitos mais importantes que a tradução serve é, então, a didática de línguas, ou seja, a tradução tem sido considerada como meio para o ensino e a aprendizagem de uma LE, indo, assim, ao encontro do que os aprendentes fazem naturalmente quando se confrontam com uma LE – relacioná-la com uma língua já conhecida, ou seja, construir a partir do já conhecido. A LE é aprendida com base em conhecimentos prévios, designadamente da LM. Os aprendentes de uma LE comparam e contrastam, naturalmente, o uso da sua LM com o da LE. Assim, o recurso à tradução em contexto educativo legitima o que até recentemente foi banido da sala de aula de LE (cf. House, 2016, pp. 121, 125-126; Lucindo, 2006, pp. 4-5).

Peters (2012), num estudo com um grupo de estudantes holandeses que se encontrava a aprender o alemão como LE, concluiu que este grupo recorria à tradução para a sua LM quando lhe foi pedido realizar sequências de acordo com

¹³ a promoção da consciência referente às regras das duas línguas em questão e das diferentes formas das normas culturais (desde convenções textuais a normas de comportamento).

palavras previamente dadas, mesmo quando este não era instruído a proceder a esta tradução para a sua LM. Neste sentido, quando confrontados com vocabulário desconhecido na LE, a tradução para a LM poderá ser uma estratégia para os aprendentes (cf. Peters, 2012, p. 73), dado que “once words are translated into the native language, it may be that they can be more effectively synthesized into meaningful propositions by means of L1 chunking processes” (Kern, 2000, p. 120).

A tradução é, então, “an omnipresent general interpretative activity that plays an important role in realizing pragmatic meaning inside and across languages. Translation is now more often than not regarded as a natural pragmatic process in the learning and teaching of a foreign language” (House, 2016, p. 128). No que diz respeito à LE, esta terá de ser apresentada não como estando relacionada com os conhecimentos e experiências linguísticos prévios, mas como algo muito próximo destes conhecimentos e experiências, como um recurso adicional ao repertório linguístico multilingue já existente. Neste sentido, será vantajoso, aquando do ensino de LEs, explorar, intencionalmente, a experiência referente à língua de cada aprendente, encorajando-o a consciencializar-se de como outra língua poderá veicular significados de forma alternativa, conferindo, de forma explícita, valor ao que este alcança ao conseguir conferir significado na sua LM e na língua a aprender. Para conseguir alcançar todos estes objetivos, a tradução apresenta-se como uma excelente ferramenta (cf. House, 2016, p. 129).

Tendo em conta que a aprendizagem de uma LE não se poderá desprender dos conhecimentos da LM, o ensino e a aprendizagem de uma LE são cada vez mais tidos como um procedimento de cariz bilingue ao invés de monolingué. Se a LE é tida como coexistindo com a LM na mente do aprendente, então o processo de aprendizagem de uma LE torna-se um processo bilingue (cf. House, 2016, p. 123), uma vez que “all learners engage in this process when they draw on the language they know as a resource for learning the language they do not know” (House, 2016, p. 123).

A tradução literal permite ao aprendente aperceber-se da importância de uma tradução de cariz interpretativo. Ao realçar a diferença entre as duas línguas, não

se trata de oferecer uma solução imediata de compreensão, mas de permitir uma confrontação de termos existentes em duas línguas, e de refletir sobre a conotação que estes têm para os falantes nativos. É através desta consciencialização que o aprendente interioriza e se apropria das potencialidades linguísticas da nova língua, da língua a aprender, desenvolvendo a competência de compreensão, designadamente de textos na LE, ao mesmo tempo que promove a competência de produção de texto escrito na LM (cf. Basílio, 1990, p. 302; Grilli, 2016, p. 193; Sandes, & Pereira, 2017, pp. 234-235).

A tradução torna os aprendentes conscientes, por um lado, da importância da escolha das palavras para conferir o significado pretendido e, por outro lado, da falta de correspondência simples e direta, de um para um, entre expressões nas duas línguas (cf. Bell, 1991, p. 18; Kern, 2000, p. 159; Lavault, 1991, pp. 55-57; Stefanink, 1991, p. 79), promovendo, deste modo, a CM (cf. Alegre, 2001, p. 71).

A tradução para a LM assume um papel de assaz importância aquando da aprendizagem de uma LE, por, enquanto exercício, permitir aos aprendentes de LEs identificarem necessidades e objetivos próprios, ao mesmo tempo que os consciencializa dos seus pontos fortes e fracos enquanto aprendentes de línguas (cf. Sacadura, 2011, p. 2; Scheffler, 2013, pp. 266-267).

Importa, como já vimos, que o professor esteja atento ao passado linguístico do aprendente de uma LE, designadamente à sua LM, promovendo um:

diálogo de línguas, de culturas e de sujeitos. Trata-se de ajudar o aprendente a clarificar a sua imagem das semelhanças e diferenças entre a sua comunidade linguística de origem e aquela de que pretende de algum modo apropriar-se, num projeto de aprendizagem que implique claramente a passagem de uma língua para outra e onde, sobretudo, o exercício de tradução e a reflexão sobre a comunicação bilingue/ exolingue podem desempenhar um papel importante. (Andrade, 1997, p. 638)

Em sala de aula de LE, e por forma a ultrapassar as dicotomias entre duas línguas, duas realidades comunicativas, deverá privilegiar-se o confronto e a interpretação de uma língua através da outra. Para que tal seja possível, é preciso que os professores se consciencializem desta necessidade dos aprendentes, bem como das suas expectativas, condicionadas pelas suas experiências na LM. Estes objetivos devem já constar dos planos de formação inicial dos professores. Desta forma, serão capazes de conferir importância não apenas ao acumular de conhecimento linguístico, mas também à competência metacomunicativa, na qual a alternância de línguas será um fenómeno planificado e refletido, parte da competência educativo-didática. A tradução, enquanto estratégia cognitiva, leva o aprendente de LEs, ao analisar e comparar a LE com outras línguas, a agir sobre esta, transformando esse resultado em conhecimento. Desta forma, é promovida a aprendizagem da LE. Aquando da tradução, o aprendente recorre ao conhecimento que tem de outras línguas, analisando os enunciados, o que lhe permite encontrar pontos comuns e divergentes entre o conhecido e o novo. A aprendizagem daí resultante reflete-se nos diversos domínios, designadamente na sintaxe, no léxico e na fonologia. As diversas hipóteses colocadas pelo aprendente no processo de tradução, ao confirmarem-se, são incorporadas nas línguas contrastadas. À semelhança de outras estratégias de aprendizagem, a tradução processa-se de forma mais consciente numa fase inicial da aprendizagem, tornando-se mais inconsciente à medida que o aprendente vai progredindo na sua aprendizagem (cf. Andrade, 1997, p. 545; Hawkins, 1999, p. 133; Lucindo, 2006, p. 4; Sacadura, 2011, pp. 1, 42-43; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227; ver também Ribeiro, 2006, p. 22; Zheng, 2014, pp. 383-384).

Num estudo com estudantes universitários do primeiro ano, que se encontravam no quarto ano de aprendizagem da língua alemã, Alegre e Alarcão (2001) concluíram que a tradução aquando da aprendizagem desta língua se configura como sendo ao mesmo tempo complexa e didaticamente rica, uma vez que conduz à ativação de variados conhecimentos e capacidades, promovendo ainda a reflexão (cf. Alegre, & Alarcão, 2001, pp. 123-124).

Segundo House (2016), as vantagens da tradução na aprendizagem de LEs passam, primeiramente, pela promoção da proficiência linguística na LE, ao

explicar de forma económica e sem ambiguidades, através do recurso à LM, palavras e expressões da LE. Ao explorarem os conhecimentos de uma língua já conhecida, e desta forma reduzir a estranheza e o desconhecimento intimidador da LE, é também promovido nos aprendentes a sua confiança na aprendizagem da LE, ao mesmo tempo que lhes é inculcido um sentimento de apreciação e valorização da sua LM. A tradução promove ainda o conhecimento explícito da LE, enquanto desenvolve a reflexão e a consciencialização de semelhanças e diferenças entre a LM e a LE, bem como dos seus usos em diferentes contextos. Por fim, a CM alcançada através da tradução fomenta a compreensão entre as diversas culturas, ao debruçar-se sobre as diferenças culturais e linguísticas (cf. House, 2016, pp. 123-124).

Paradowski (2008), por sua vez, refere:

As a rule it is more important for the learners to understand a concept or grammar point than it is for it to be explained exclusively in the TL [Target Language]. A FL [Foreign Language] learner will – even at very advanced stages – still think in the L1 when performing more and less complex mental operations. (Paradowski, 2008, p. 561)

Atendendo ao facto de a LM complementar, enriquecer e facilitar a aprendizagem da LE, torna-se essencial que a tradução, enquanto estratégia que promove uma aprendizagem reflexiva e consciente e o desenvolvimento de diversas competências, seja considerada como parte integrante da aprendizagem de LEs (cf. Carvalho, 2004, p. 109).

Segundo Cook (1991), a tradução na aprendizagem de LEs desempenha, para além da sua função principal – a promoção de competências e conhecimentos da LE –, a função de promover os conhecimentos da LM e do processo de tradução de uma forma geral (cf. Cook, 1991, pp. 138-139), ou seja, o ensino de uma LE promove também “o aperfeiçoamento do conhecimento e do domínio da língua materna (p. ex.: pelo recurso à tradução, o trabalho sobre o registo e precisão do

vocabulário na tradução para a língua materna de formas de estilística e semântica comparada)” (Conselho da Europa, 2001, p. 192).

Assim, a tradução para a LM constitui “uma forma de o aluno tomar consciência das imensas possibilidades de expressão abertas ao falante do português, e uma ocasião de as actualizar, o que muito contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão na própria língua materna” (Basílio, 1990, pp. 301-302).

Num estudo realizado no ensino superior austríaco com estudantes de inglês LE, Pisek (1997) concluiu que estes aprendem com a tradução e subsequentes análises:

über die Fremdsprache zu sprechen, über sie Auskunft zu geben, ihre grammatikalischen Eigenheiten zu erklären, Unterschiede zur Muttersprache herauszuarbeiten, etc. Ganz nebenbei erhöht sich dabei auch das Bewußtsein bezüglich der eigenen Sprache, und die StudentInnen lernen und verstehen, daß die Qualität ihrer Übersetzungen nicht nur vom Stand des Lernfortschritts in der Fremdsprache abhängig ist.¹⁴ (Pisek, 1997, p. 118)

Também a retroversão, da LM para a LE, designadamente numa fase inicial de aprendizagem de uma LE, poderá ser uma estratégia de aprendizagem valiosa. Esta retroversão não deverá ser de textos integrais, mas sim de frases especificamente construídas, que permitam a aferição da aquisição dos conteúdos ensinados, mesmo em estádios anteriores. Os erros, quando considerado um exercício de avaliação formativa, poderão suscitar uma superação imediata e uma aprendizagem de conteúdos ainda não adquiridos. A retroversão irá, à medida que o aprendente progredir na aprendizagem da LE e se tornar mais fluente nesta, tornar-se cada vez menos necessária, tendo contribuído para esta fluência.

¹⁴ ao falar, dar informações, explicar as particularidades gramaticais da LE, evidenciar diferenças em relação à sua LM, etc. De forma espontânea é também promovida a consciência da sua LM, e os aprendentes aprendem e compreendem que a qualidade das suas traduções não depende apenas dos seus progressos na LE.

Numa fase mais avançada da aprendizagem da LE, a retroversão poderá ainda, aquando da recodificação do texto em LE, promover nos aprendentes a competência de gerir e adequar os seus conhecimentos linguísticos na LE (cf. Basílio, 1990, pp. 305-308; Sandes, & Pereira, 2017, p. 236).

Reconhece-se, portanto, as “vantagens que tem para a aprendizagem da língua estrangeira a utilização sistemática da análise confrontativa como prática pedagógica. Insistir na sua não utilização, ou utilização apenas accidental, é conceber o ensino independentemente da aprendizagem” (Basílio, 1990, p. 251).

Numa perspetiva tradicional e restritiva, a tradução para a LM em aula de LE desempenha as funções de avaliação da compreensão em LE, bem como de aperfeiçoamento da expressão em LM. A tradução para a LE, por sua vez, desempenha a função de aperfeiçoamento e avaliação dos conhecimentos linguísticos da LE. No entanto, as funções da tradução em aula de LE poderão ser bem mais amplas (cf. Alegre, 2001, p. 2).

O recurso à LM com a finalidade de dar sentido a dados linguísticos da LE configura-se como uma estratégia dentro e fora do contexto educativo. A tradução ou recurso à LM pode desempenhar diversos papéis na aula de LE, desde uma instrução dada na LM, passando por exercícios de tradução devidamente planeados e estruturados (tradução pedagógica), ou a discussão de determinado assunto cultural para o qual o conhecimento linguístico na LE é ainda insuficiente (cf. Alegre, 1998, p. 15; Lucindo, 2006, pp. 5-8), sendo, portanto, “mais do que uma forma de exercitar a LE, o recurso a diversas formas de tradução é hoje um enriquecimento para o ensino de línguas” (Alegre, 2018, p. 237).

A tradução pedagógica, patente nas aulas de LE, difere da tradução profissional, uma vez que na tradução pedagógica a ênfase recai sobre o processo e não o produto; o trabalho de grupo prevalece sobre o individual; os textos obedecem a critérios didáticos e não profissionais; a tradução pode apenas ser parcial; existe uma reflexão, discussão, subjacente à tradução; e a tradução pode ser da LE para a LM ou vice-versa. A tradução pedagógica pode, ainda, contemplar a vertente de tradução de palavra a palavra ou de tradução interlinear ao invés de uma tradução interpretativa, designadamente na linguística contrastiva, podendo

a linguística integrar outras atividades da língua ao invés de ser trabalhada de forma isolada.

À tradução pedagógica está, portanto, subjacente uma variedade de estratégias de reflexão sobre as línguas. Assim, e de acordo com Cook (1991):

translation theory seeks to describe the creation of equivalent texts, while translation in pedagogy seeks to help people learn languages. As such the former is primarily concerned with the product of translation, while the latter is concerned with translation as process and its effect on the learner. (Cook, 1991, p. 130)

Enquanto a tradução profissional obedece a princípios comunicativos, a tradução pedagógica obedece a princípios de cariz pedagógico, que passam por simulações de situações de comunicação e pela experimentação (cf. Alegre, 1998, pp. 20-21; Alegre, 2001, pp. 28-30). Desta forma, segundo Alegre (2000):

Se, do ponto de vista da tradução profissional, a compreensão precede a tradução, sob a perspectiva da tradução pedagógica a compreensão é, em nossa opinião, um processo gradual que vai sendo construído à medida que o processo de tradução se vai desenrolando. (Alegre, 2001, p. 86)

A tradução pedagógica visa não tanto o desenvolvimento de competências de tradução no aprendente, mas pretende constituir-se como uma estratégia de consciencialização e de promoção e alargamento do conhecimento referente ao funcionamento da língua, em termos léxico-gramaticais, da consolidação e desenvolvimento de conteúdos linguísticos, e da compreensão e produção de enunciados na LE. O objetivo da tradução pedagógica vale por si mesmo, promovendo a construção de saberes, a aquisição de estratégias que permitam a resolução de tarefas, bem como a adaptação dessas estratégias a outras, novas, situações (cf. Alegre, 2001, p. 33; Basílio, 1990, pp. 300-301; Freitas, 2008, p. 89; Lucindo, 2006, p. 8).

A análise contrastiva é uma modalidade da tradução pedagógica, tendo em conta que o confronto entre duas línguas promove a intercompreensão. De igual modo, a tradução, que conduzirá à reflexão sobre a língua a aprender, pode ainda atenuar ou ultrapassar as dificuldades sentidas pelos aprendentes de LEs, designadamente as de origem morfossintática, facilitando a aplicação de conhecimentos adquiridos e promovendo, assim, a competência metalinguística. Assim, o objetivo primordial da tradução passa pela reflexão consciente sobre o processo de aprendizagem de uma LE e estruturação dos conhecimentos desta (cf. Freitas, 2008, pp. 89-90, 92; Sandes, & Pereira, 2017, pp. 227-228, 232-234; ver também Alegre, 2001, pp. 8, 37; Ribeiro, 2006, p. 16; Zheng, 2014, pp. 370-371).

A tradução pedagógica assume, então, as funções metalinguística, de fixação e controlo de estruturas gramaticais (exercícios de retroversão), de verificação da compreensão (tradução) e docimológica (utilização das duas operações de tradução como instrumento de avaliação de conhecimentos) (cf. Alegre, 2001, p. 71). Alegre (2018), de entre estas funções, destaca a função metalinguística, considerando esta como sendo, provavelmente, a mais vantajosa para a aprendizagem, nos seus diversos domínios, designadamente quando se trata de línguas menos próximas, como é o caso da língua alemã e da língua portuguesa (cf. Alegre, 2018, p. 234).

No caso da tradução do alemão para o português – como no caso do nosso estudo (capítulos quatro e cinco) –, algumas estruturas da língua alemã não possuem equivalente na língua portuguesa, o que constitui um problema na tradução.

A comparação entre línguas, promovida pela tradução, neste caso pedagógica, para além de colocar à tona as semelhanças e diferenças linguísticas entre a LM e a LE a aprender, “também pode ser entendida como uma ponte para a aceitação da diferença e do Outro” (Freitas, 2008, p. 89).

Em suma, a tradução, enquanto estratégia de diversificação, promotora de uma aprendizagem consciente e reflexiva, e por forma a desenvolver diversas competências, deverá, então, ser parte integrante da aula de LEs, ou seja, “a

tradução exige um processo cognitivo complexo e apresenta um grande potencial ao ensino uma vez que trabalha forma e significado ao mesmo tempo” (Sandes, & Pereira, 2017, p. 236). O papel da LM passará, então, por completar, enriquecer e facilitar o processo de aprendizagem de uma LE (cf. Freitas, 2008, pp. 92-93).

Podemos, então, concluir este subcapítulo, resumindo a importância do recurso à LM e da tradução em contexto escolar com as palavras de Dabène (1994), “ouverture aux langues étrangères, développement de la conscience métalinguistique, maîtrise plus assurée de la langue maternelle” (Dabène, 1994, p. 163).

Resta-nos salientar que se sabe hoje que a LM não é a única que tem impacto no processo de aprendizagem de uma nova LE, designadamente quando já tenha havido lugar à aprendizagem de uma LE anterior (cf. Jaensch, 2011, p. 84; Suisse, 2016). Assim, a LM poderá não ser a única língua disponível para recorrer aquando da transferência e da tradução. Veremos no capítulo seguinte – capítulo 3 – o papel de outras LEs na aprendizagem de uma nova LE.

Síntese

Ao longo deste capítulo, procurámos mostrar o impacto da LM na aprendizagem de uma LE.

Vimos que mesmo quando os métodos/ abordagens de ensino de LEs banem o recurso à LM, em prol de um ensino monolíngue, os aprendentes recorrem a esta, de forma natural e inconsciente, para conferirem sentido aos dados da LE e trilharem o seu caminho nesta.

No caso dos falantes/ aprendentes bilingues, e ao contrário do que se pensava no passado, estes manifestam vantagens cognitivas que passam pelo grau de CM, favorecendo esta situação também a aprendizagem de LEs subsequentes.

Num advento da abordagem plurilingue, torna-se fulcral prestar atenção a todo o repertório linguístico de um aprendente que se inicia na aprendizagem de uma LE, otimizando o mesmo neste processo.

A tradução pedagógica assume um papel de assaz importância neste sentido, por, entre outras, assumir a função metalinguística, consciencializando o aprendente para a língua a aprender com recurso/ em função da sua LM.

Capítulo 3 – O papel de Línguas Estrangeiras na aprendizagem de uma Língua Estrangeira subsequente

“Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen”¹⁵

(von Goethe, 1821, p. 30).

Introdução

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre as peculiaridades da aprendizagem de uma L3 e das ligações estabelecidas com conhecimentos linguísticos já adquiridos e aprendidos, com particular enfoque, para além da LM, nas LE(s) já aprendida(s).

Iremos, ainda, analisar os critérios que determinam a que línguas, adquiridas e/ou aprendidas, os aprendentes de uma L3 recorrem, por forma a progredir na aprendizagem desta.

Por fim, focar-nos-emos na língua alemã e na aprendizagem desta enquanto L3, destacando o papel da língua inglesa, igualmente de origem germânica, e que no contexto educativo português surge como L2.

3.1- O papel da Língua 2 na aprendizagem da Língua 3

Desde a década de sessenta do século XX que a investigação na área da aprendizagem de LEs se tem vindo a centrar na influência da LM – período esse igualmente marcado pelos estudos referentes ao bilinguismo –, como já apresentado nos capítulos anteriores. Presentemente, é consensual que quando os aprendentes tentam compensar as lacunas que experienciam na L3, outras LEs já aprendidas são também fontes de empréstimo, em termos pragmáticos e sintáticos (cf. Bouvy, 2000, p. 143; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 353; Leiria, 2001, pp. 263-265; Suisse, 2016, pp. 129-130).

¹⁵ Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da sua própria.

Nas últimas décadas, constatou-se um aumento substancial no número de estudos referentes à aprendizagem de L3s (cf. Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 1; García Mayo, & Villarreal Olaizola, 2011, p. 129; Ribeiro, 2006, pp. 30-31; Rothman, & Cabrelli Amaro, 2010, p. 192; Rothman, Cabrelli Amaro, & de Bot, 2012, p. 372; Rothman et al., 2011, pp. 6, 8; Suisse, 2016, pp. 67, 130). Neste sentido, Coste (1991) acrescenta:

Mais il est grand temps d'intégrer dans les pratiques (et cela n'ira pas sans peine) que l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue étrangère n'a pas nécessairement à retenir les mêmes finalités, le même degré et le même équilibre de capacités que l'apprentissage de la première langue étrangère. (Coste, 1991, p. 175)

Ao invés da aquisição da LM e da aprendizagem da primeira LE – para as quais não existe a possibilidade de transferência ou apenas um recurso disponível, respetivamente –, na aquisição e aprendizagem sucessivas de línguas, de multilinguismos, é possível discernir as variáveis que confluem para condicionar a transferência sintática, de entre as línguas conhecidas por parte do aprendente. A principal influência de outras línguas patente na L3 não é, portanto, automaticamente, a LM do aprendente, tendo em conta que este tem ao seu dispor outros recursos linguísticos (cf. Dewaele, 1998, p. 471; Rothman, 2011, p. 108).

Assim, “the usual source of crosslinguistic influence in the interlanguage of a person learning a first foreign language (L2) is quite obviously his/her L1. Pinpointing the source of crosslinguistic influences in the interlanguage of a multilingual speaker is less straightforward” (Dewaele, 1998, p. 471), ou seja, e de acordo com Ringbom (1987):

Not only the L1, but other languages the learner knows may also be reflected in learner language. Apart from the perceived distance between the languages

involved, the degree of proficiency in them, and above all the level of automatization are also relevant here. (Ringbom, 1987, p. 64)

As investigações referentes à aprendizagem de L3s espelham a complexidade deste fenómeno, designadamente no que se refere à quantidade de línguas conhecidas por cada aprendente, o seu grau de proximidade e possível interação, e as diferenças de contexto, aquisicional ou de aprendizagem (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 192).

Aquando da aprendizagem da L2, o aprendente consciencializa-se, pela primeira vez, que a sua LM não é única, ao mesmo tempo que aprende a operar e a mover-se noutra língua, sistema, diferente da sua LM. Na aprendizagem de uma L3, para além da LM, são também os conhecimentos da L2 que assumem um papel fulcral no processo de reestruturação e de posterior desprendimento para formar a nova língua (cf. Odlin, 1989, p. 27), tendo em conta que “transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989, p. 27).

Aprender outra(s) língua(s) é muito mais do que apenas aprender as suas estruturas e palavras. Quanto mais línguas um sujeito adquiriu ou aprendeu, mais importante se torna o estabelecimento de pontes – e a seleção – entre as estruturas e o vocabulário já conhecidos e os da nova língua a aprender. As pontes poderão basear-se, como veremos no próximo subcapítulo, na proximidade que o aprendente percebe entre as línguas, sendo este, no caso de ter aprendido mais do que uma LE, capaz de selecionar aquela(s) que, de acordo com a sua intuição, se encontra(m) mais próxima(s) da nova estrutura a ser aprendida. O processamento da informação linguística por parte do aprendente e a sua perceção da proximidade linguística entre as línguas (psicotipologia) são, neste contexto, determinantes (cf. Rast, 2010, pp. 162-163).

O conhecimento prévio da LM ou de outras línguas aprendidas fornece a base para a formação e experimentação de hipóteses referentes à língua a aprender. Estas hipóteses podem basear-se nas semelhanças formais entre palavras de

línguas distintas (*borrowing*), ou remeter para processos linguísticos mais complexos, como a transferência de propriedades semânticas ou de regras gramaticais de uma língua para outra (cf. Ringbom, 1987, p. 126).

No que se refere, por exemplo, à aprendizagem de vocabulário numa LE, à semelhança do que ocorre na LM, os aprendentes criam uma memória lexical, estabelecendo uma ligação ao seu significado. Neste sentido, “the tendency observed demonstrates that similarity in form between a new L3 word and a word in the L1 or the L2 is a significant contributory factor in the integration of initial memory traces into the lexical network” (Hall et al., 2009, p. 185).

Num estágio inicial constata-se um enfoque na forma, bem como uma consciencialização acerca do problema do mapeamento forma-significado. Os aspetos cognitivos que determinam o processo de aprendizagem de palavras não são, no entanto, conscientes, podendo conduzir a assunções não nativas. Através da revisão, estas poderão tornar-se mais adequadas, mais próximas da LE a aprender, ou fossilizadas (cf. Hall et al., 2009, p. 154). A fossilização, neste sentido, é a transferência contínua e permanente, por parte de aprendentes adultos, de itens da LM para a LE, que ocorre também aquando da aprendizagem de uma L3 (cf. Suisse, 2016, pp. 119, 165).

Num estudo com estudantes universitários mexicanos, que se encontravam a aprender como L3 ou a língua alemã ou a língua francesa, e que aprenderam como L2 o inglês, Hall et al. (2009) concluíram que a seleção de cognatos para verbos novos na L3 obedece a critérios de proximidade. No caso da aprendizagem da língua francesa enquanto L3, os cognatos provenientes da língua espanhola assumem-se como recurso preferido, mantendo-se esta situação ao longo da progressão na aprendizagem desta língua. No caso da aprendizagem da língua alemã enquanto L3, os aprendentes recorrem, por norma, à língua que percecionam como tipologicamente mais próxima – o inglês enquanto L2. Este recurso a cognatos de outras línguas, quer seja da L2, quer seja da LM, contribui para a memorização dos vocábulos e a sua integração no léxico (cf. Hall et al., 2009, pp. 184-185).

O aprendente de uma LE distinta da sua LM recorrerá pouco a esta, designadamente em termos formais. Contudo, se este aprender uma LE subsequente, próxima linguisticamente da língua já aprendida, em termos de itens lexicais, este irá aperceber-se de semelhanças, às quais pode recorrer, quer aquando da compreensão, quer aquando da produção, compensando, deste modo, a falta de semelhanças entre a sua LM e a LE a aprender (cf. Ringbom, 1987, pp. 115, 126), ou seja, e de acordo com Ringbom (1987):

The distance between L2 and L3, compared with the distance between L1 and L2, is yet another variable to consider: obviously knowledge of a non-native language related to the target language can be expected to be more relevant than knowledge of an unrelated language. (Ringbom, 1987, p. 113)

No caso de o aluno já ter aprendido uma ou mais línguas, para além da aquisição da sua LM, o critério de semelhanças entre as línguas poderá, portanto, ser determinante. Neste caso, a transferência irá depender da distância linguística percebida entre a língua a aprender e outras LEs já aprendidas e a LM (cf. Ringbom, 1987, p. 134).

As semelhanças entre a língua a aprender e outras LEs já aprendidas e com proximidade linguística podem conduzir a erros pontuais na produção, designadamente numa fase inicial de aprendizagem. No entanto, o efeito desta transferência na aprendizagem da L3 é assaz facilitador, contribuindo para a automatização e fluência. Estes erros são mais pontuais do que os que ocorrem aquando da aprendizagem da primeira LE – L2 –, quando o aprendente dispõe apenas da sua LM (cf. Ringbom, 1987, p. 128).

Os aprendentes de LEs percecionam a sua LM como sendo não estrangeira, tendo como critérios a (psico)tipologia e a proficiência. Neste sentido, Corder (1992) refere:

It sometimes appears the case that there is a positive preference for borrowing from other second languages, and often the less well known they are to the

learner the more they prove a source of borrowing. Needless to say, these processes are by no means always conscious or even accessible to introspection, but it does seem from anecdotal evidence that the mother tongue is perceived to be more different than it often in fact is, and that the other second languages are perceived, perhaps erroneously, to be linguistically more close to the target language. The mother tongue does appear to have some sort of unique status. (Corder, 1992, p. 27)

Aquando da aprendizagem de uma nova LE, L3, os aprendentes preferem, então, recorrer a outra(s) LE(s) já aprendida(s) (cf. Falk, & Bardel, 2011, pp. 60-61; Hall et al., 2009, p. 157; Hammarberg, 2001, pp. 36-37). Muito embora os aprendentes estejam longe de alcançar níveis de proficiência na(s) língua(s) já aprendida(s) quando iniciam a aprendizagem de uma L3, eles recorrem a esta(s), assumindo a competência implícita um papel mais preponderante do que o conhecimento explícito (cf. Falk, & Bardel, 2010, pp. 196-197, 211). Alguns investigadores chegam mesmo a afirmar que “in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible” (Bardel, & Falk, 2007, p. 480).

A aprendizagem de LEs processa-se sequencialmente, ou seja, e de acordo com Stern (1984):

We can visualize second language competence or proficiency, likewise, as an internal system, structure, network, or schema which, to begin with, is relatively fluid, simple, unstructured, and inefficient. In the course of the learning process it becomes more structured, more differentiated, more complex and more efficient. (Stern, 1984, p. 345)

Assim, quanto mais os aprendentes de uma dada LE avançam na sua aprendizagem, menos recorrem à sua LM ou a conhecimentos de outras LEs já aprendidas, procurando ultrapassar os constrangimentos com recurso criativo às regras da própria língua a aprender (cf. Dewaele, 1998, p. 487).

A aprendizagem de LEs tem, então, por base, por um lado, um processo de aplicação de hipóteses a partir dos dados linguísticos já interiorizados da língua a aprender, e, por outro lado, o recurso a conhecimentos da LM e de outras LEs já aprendidas, reorganizando os mesmos de acordo com a nova LE (cf. Brink, 2000, p. 32; Gass, & Selinker, 1992, p. 6), ou seja, “similarities, both cross-linguistic and intra-linguistic, function as pegs on which the learner can hang new information by making use of already existing knowledge, thereby facilitating learning” (Ringbom, 1987, p. 134). Aquando do *borrowing*, a LM não é, como já vimos, a única fonte, sendo qualquer outra língua que o aprendente conheça também uma fonte que contribui para a formação da *interlanguage* (cf. Corder, 1992, p. 27). Quanto mais línguas o aprendente de LEs conhece, maiores serão as opções gramaticais, modificando, enriquecendo, a sua competência léxico-gramatical, que se assume como dinâmica e não estática (cf. Basílio, 1990, p. 314), ou seja, “the more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner” (Bialystok, 1990, p. 147).

Existe uma relação complexa entre os conhecimentos de outras línguas – LM(s) e LE(s) e a língua a aprender – (cf. Ammar et al., 2010, p. 130, Jessner, 2006, p. 123; Rothman et al., 2012, p. 373; Suisse, 2016, pp. 69, 162-163, 169, 302, 334-335, 376) , ou seja, “não há dúvida de que a aprendizagem de uma L3/Ln é um processo complexo no qual encontramos várias possibilidades e probabilidades de influências interlinguísticas que podem emergir na aquisição de uma L3/Ln” (Suisse, 2016, p. 163). Assim, “all linguistic systems present in the speaker’s mind may be simultaneously interacting and competing in interlanguage production” (de Angelis, & Selinker, 2001, pp. 43-44), não sendo, portanto, apenas a LM a impactar na aprendizagem de uma L3, podendo, como já referimos, outra(s) LE(s) já aprendida(s) desempenhar um papel mais preponderante (cf. Hammarberg, 2001, p. 37; Jaensch, 2011, p. 84; Jessner, 2006, pp. 23-24, 89; Klema, 2006, p. 344; Lay, 2006, p. 463; Müller-Lancé, 2001, p. 177; Oliveira et al., 2010, p. 72; Paradowski, 2008, p. 569; Razuk, 2010, p. 173; Rothman, 2011, p. 109; Schmid, 1996, pp. 60, 81; Suisse, 2016, pp. 140-141, 162-163, 396-397).

Esta situação deve-se ao facto de o aprendiz de uma L3 dispor de mais experiências significativas do que o aprendiz de uma L2, pelo que o primeiro dispõe de mais recursos linguísticos, tornando, assim, a aprendizagem de uma L3 mais fácil, designadamente no que se refere à compreensão (cf. Ringbom, 1987, p. 112).

Segundo Herdina e Jessner (2000):

Whilst it would initially appear plausible to assume that the acquisition of a third language just means another language acquired and that the same principles can be applied to TLA [Third Language Acquisition] as to SLA [Second Language Acquisition], we believe that learning a third language differs essentially from learning a second – something third language learners themselves intuitively perceive. (Herdina, & Jessner, 2000, p. 96)

Pode-se, então, afirmar que “there is a qualitative difference between the acquisition of a true second language (L2) and the subsequent acquisition of an L3” (Bardel, & Falk, 2007, p. 459). Andrade (1997) afirma, neste sentido e de acordo com a realidade do contexto educativo português:

um ensino dirigido à competência estratégica do aprendiz, LNN [Locutor Não Nativo], deve basear-se no perfil comunicativo do aprendiz, o que postula que ensinar / aprender Francês como primeira LE é um processo substancialmente diferente de ensinar / aprender Francês como segunda LE, colocando como recurso a fazer explorar não só o PLM [Português Língua Materna], mas também o Inglês de que os nossos alunos possuem já em média dois anos de aprendizagem escolar. (Andrade, 1997, p. 593)

O papel de uma LE já aprendida, como já vimos, pode ser mais determinante na aprendizagem de uma LE subsequente do que o da LM, muito embora esta última tenha sido adquirida antes de todas as outras, seja a mais usada, e seja ainda

aquela na qual o indivíduo possui um maior grau de proficiência (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 188).

Aquando da aprendizagem de uma nova LE, o aprendente constrói, então, um sistema linguístico profundamente influenciado pelo seu repertório linguístico, do qual não faz parte apenas a LM, mas sim todas as línguas aprendidas e contactadas, e o qual influencia, com maior ou menor intensidade, consoante critérios de proximidade ou distanciamento, a aprendizagem da nova LE. O sistema linguístico que vai surgindo é ainda influenciado por conhecimentos não linguísticos, como sendo factos históricos, culturais e socioeconómicos, os quais moldam a visão do mundo do aprendente (cf. Ahukanna, Lund, & Gentile, 1981, p. 285; Budde, 2012, p. 61; Freitas, 2008, p. 84).

Assim, a complexidade da aprendizagem de uma L3 “is the result of interaction between various factors, linguistic, social and individual” (Herdina, & Jessner, 2000, pp. 94-95). O aprendente de uma L3 dispõe, portanto, de mais recursos para as hipóteses, designadamente em fase inicial de aprendizagem, do que o aprendente monolíngue de uma L2 (cf. Rothman et al., 2011, p. 7).

De igual modo, no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, o aprendente de uma L3 apresenta vantagens sobre o aprendente de uma L2. Jessner (1999) afirma, neste sentido, que:

The learning process of a third language sets itself apart from learning a second language as the student can reflect consciously on the strategies used in SLA [Second Language Acquisition] and apply them to TLA [Third Language Acquisition]. The learning of a fourth language is assumed to work similarly. (Jessner, 1999, p. 207)

A aprendizagem de uma L3 difere, portanto, em variados aspetos da aprendizagem de uma L2, remetendo a primeira para um fenómeno muito mais complexo. Para além dos fatores individuais e sociais que influem na aprendizagem de uma L2, o processo e o produto desta aprendizagem impactam amplamente na aprendizagem de LEs subsequentes, tendo em conta que os

aprendentes de L3 têm mais experiência do que os aprendentes de L2, dispendo ainda de mais estratégias e de uma maior CM (cf. Cenoz, & Jessner, 2000a, p. 250; Cenoz, & Jessner, 2000b, p. ix; Jessner, 2006, p. 13).

Assim, “crosslinguistic awareness in L3 production can be defined as the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual’s mind; metalinguistic awareness adds to this by making objectification possible” (Jessner, 2008, p. 279).

Num estudo com universitários marroquinos, que se encontravam a aprender a língua portuguesa como L3, Suisse (2016) concluiu que os estudantes, através de uma reflexão metalinguística, eram capazes “de mobilizar, de forma simultânea, várias línguas, demonstrando assim que estas não estão armazenadas em compartimentos mentais estanques ou separados, formando todas elas um único repertório” (Suisse, 2016, p. 302), ou seja, e de acordo com Jessner (2006):

This approach [Cross-language approach] implies that the focus of the development of linguistic awareness is not only directed towards the L1 and L2 but also to other language learning. This can include the activation of any prior language knowledge, be it the L1 or any other language in a multilingual system. (Jessner, 2006, p. 124)

Na aula de LE comum, o contacto com outras línguas é ainda tido como obstáculo à aprendizagem (cf. Jessner, 2006, pp. 124-125, 130). Esta perspetiva redutora não permite que a sala de LE se torne multilingue (e plurilingue), uma vez que não é tido em conta o passado linguístico dos aprendentes, bem como o seu repertório de estratégias de aprendizagem referente às línguas já construído e o nível de CM alcançado, negligenciando, deste modo, recursos valiosos no âmbito da aprendizagem da nova LE (cf. Jessner, 2006, p. 130). Talvez por receio de não saber como lidar com estas questões ou de se estar a afastar do conhecimento linguístico acumulado, prescrito e objeto de avaliação, a maioria dos professores de línguas prefere deixar esta caixa de Pandora fechada. Também o facto de eles próprios não terem sido estimulados a refletir sobre os processos de

aprendizagem constitui um obstáculo à promoção de atividades conscientes e reflexivas. Jessner (2006) refere, neste sentido:

Current linguistics, with very few exceptions, has been blocking a holistic view of multilingualism, a view which not only considers the lack of proficiency in the languages involved but also the positive effects of the contact between language systems. It is therefore suggested that the inhibitions in the multilingual learner provoked by the perspective of the conventional monolingual norm should be replaced by a reorientation towards the dynamics of multilingualism, by stressing the cognitive advantages that contact with more languages can offer and using that as the basis of future language teaching. (Jessner, 2006, p. 141)

A consciencialização por parte dos professores de línguas da importância destes aspetos tem sido lenta, tendo-se, no entanto, constatado que alguns já têm vindo a conferir uma atenção maior não apenas aos conhecimentos da LM dos aprendentes, mas a todo o seu repertório plurilingue (cf. Suisse, 2016, pp. 38, 140, 162, 169, 302, 376, 396-397), tendo em conta que “building on language systems already established in the learners seems to be advisable and in this way metalinguistic awareness can be fostered in both teachers and learners” (Jessner, 2006, p. 127). Andrade (1997), por sua vez, refere que “a análise e a experimentação da diversidade linguística, caracterizada pela oportunidade de explorar a passagem de umas línguas para as outras, é uma capacidade a desenvolver para que a competência comunicativa em LE seja uma realidade” (Andrade, 1997, p. 598).

Bastos (2014), num estudo sobre as representações dos professores de línguas, concluiu que, na aprendizagem de LEs, o recurso ao repertório plurilingue dos aprendentes (as línguas contactadas em contexto formal e não formal) é o aspeto facilitador da aprendizagem de uma nova LE mais valorizado pelas professoras

participantes. Esta conclusão aponta para uma mudança no paradigma da didática das línguas (cf. Bastos, 2014, pp. 289-290, 464).

Recorrer a outras línguas para construir pontes, ou *codeswitching* sempre que necessário, é parte integrante do processo de aprendizagem de LEs. O *codeswitching* promove uma melhor compreensão, ao clarificar aspetos difíceis ou enfatizar peculiaridades importantes, e não atrasa, nem impede, a aprendizagem da LE ao impedir o *input* necessário – como se acreditava no passado recente. Ao permitir a coexistência de duas ou mais línguas, é promovido o processo de aprendizagem (cf. Bahous, Baroud Nabhani, & Nola Bacha, 2014, p. 362).

Num estudo sobre estratégias de comunicação de Bialystock (1984) surge a seguinte definição: “*language switch* refers to the insertion of a word or phrase in a language other than the target language, usually the learner’s native language” (Bialystok, 1984, p. 104). Schjerve (1998), por sua vez, acrescenta:

we should regard codeswitching as a systematic process resulting from the interplay of socio-psychological motivations, social norms, and structural-linguistic conditioning; that is to say codeswitching is not the accidental outcome of the alternation or the mixing of two languages.

Codeswitching occurs where two or more languages (or speech communities) are in close contact. In such situations codeswitching enables speakers to manipulate two or more languages simultaneously. Frequent codeswitching can favor borrowing of elements from one language to another, and it can also lead to language change. (Schjerve, 1998, p. 221)

Codeswitching é, então, um termo que remete para o uso alternado de duas ou mais línguas, variedades de uma língua, ou mesmo estilos de fala. O conceito de *codeswitching* assume importância, por um lado, no âmbito dos estudos referentes ao bilinguismo, e, por outro, pôs fim à noção de comunidades de

línguas idênticas, uniformes e estanques (cf. Hymes, 1981, p. 103; ver também Odlin, 1989, pp. 139-140).

Da aprendizagem de uma L3 fazem, então, parte a perícia, acumulada, individual, e única, do aprendente, que vai desde os conhecimentos referentes à língua e cultura até às estratégias, conscientes ou inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais velhos forem os aprendentes e mais experiência possuírem – conhecimento do mundo –, mais provável será terem uma ideia diferente, mais abrangente, sobre si e sobre o seu comportamento de aprendizagem. Esta situação reflete-se nos seus interesses e formas de processar informação nova, sendo esta mais cognitivo-analítica. A consciência do seu comportamento de aprendizagem, próprio e individual, permite aos aprendentes de L3 um maior controlo, ao recorrer a estratégias que lhes permitem enfrentar o desconhecido. Ao conferirem sentido ao linguisticamente desconhecido, recorrem conscientemente a conhecimentos de outras línguas – LM(s) ou outras LEs –, tornando-se, deste modo, mais autoconfiantes. Uma vez que o aprendente de uma L3 já foi submetido ao processo de aprendizagem de outra LE – L2 –, este não terá apenas ao seu dispor as estruturas semânticas e sintáticas dessa LE, mas saberá também a que estratégias de aprendizagem recorrer (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 196; Klema, 2006, pp. 344-345; Lay, 2006, pp. 468-469; Suisse, 2016, pp. 302, 310, 334-335, 391, 401-402; Tobiasz, 2008, pp. 453-454).

Professores bilingues experienciam uma situação idêntica. Ser professora bilingue (das línguas portuguesa e alemã) e professora de inglês e de alemão LEs fez-me perceber que é muito mais fácil, para mim, ensinar a língua inglesa do que a alemã, apesar de o meu grau de proficiência ser maior em alemão, precisamente por ter experienciado o mesmo processo de aprendizagem dos meus aprendentes em inglês, ao invés do alemão, no qual passei por um processo de aquisição.

3.2- Variáveis determinantes aquando da transferência na aprendizagem da Língua 3

Aquando da aprendizagem de uma L3 existem vários fatores que determinam quais as línguas, já dominadas pelo aprendente ou em processo de aprendizagem – LM ou LEs –, que são ativadas, constituindo, assim, potenciais fontes de transferência. Os fatores mais relevantes para este processo são: a tipologia, o estatuto de outra(s) LE(s), os níveis de proficiência alcançados, e o uso recente da língua (cf. Cenoz, 2001, p. 10; Cenoz et al., 2001, p. 2; de Angelis, & Selinker, 2001, pp. 45-46; Falk, & Bardel, 2010, pp. 187-188, 193; Hammarberg, 2001, pp. 22-23; Jaensch, 2011, p. 84; Lay, 2006, p. 465; Suisse, 2016, pp. 130, 362, 398). Estas variáveis inter-relacionam-se e agem entre si (cf. Suisse, 2016, pp. 151, 162, 362).

A tipologia prende-se com a proximidade ou distância entre línguas, similaridades de algumas estruturas particulares, ou tipologias de carácter psicológico, referente à percepção do aprendente em relação à proximidade entre línguas (cf. Brink, 2000, p. 33; Falk, & Bardel, 2010, p. 193; Falk, & Bardel, 2011, p. 63; Montrul, Dias, & Santos, 2011, pp. 24, 54; Odlin, 1989, p. 32; Rothman, & Cabrelli Amaro, 2010, p. 214; Suisse, 2016, pp. 132, 139-140, 164, 391). Esta última não se refere necessariamente a semelhanças linguísticas objetivas entre línguas pertencentes à mesma família de línguas, mas à percepção, própria e individual, do aprendente da relação entre línguas, independentemente de se tratar da LM ou de uma LE já aprendida (cf. Brink, 2000, p. 33; Falk, & Bardel, 2010, p. 194; Falk, & Bardel, 2011, p. 63; Hammarberg, 2001, pp. 22-23; Rothman, & Cabrelli Amaro, 2010, p. 214; Suisse, 2016, pp. 132, 139-140, 164, 362).

Muito embora no passado se acreditasse que a transferência se baseava, sobretudo, nos conhecimentos da LM, não sendo dada muita importância ao papel das outras línguas aprendidas posteriormente, essa relação não parece ser tão influente como o critério de proximidade tipológica entre línguas (cf. Cenoz, 2000, p. 50; Rothman, 2011, p. 122; Schmid, 1996, p. 64).

A percepção entre a proximidade de línguas encontra-se mais desenvolvida em aprendentes adultos, quando estes, ao longo do seu percurso de aprendentes, foram desenvolvendo as suas competências metalinguísticas e metacognitivas, que lhes permitem estabelecer, mais facilmente, pontes entre a língua a aprender e outras já contactadas (cf. Suisse, 2016, p. 132).

O aprendente de LEs encontra-se, constantemente, à procura de semelhanças entre línguas. As semelhanças formais assumem, designadamente numa fase inicial de aprendizagem de uma L3, uma importância fulcral (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 194). Assim, “in all aspects of phonology, grammar and lexis, the existence of elements perceived to be similar to previous acquired knowledge can be assumed to have a facilitating effect on L2-comprehension” (Ringbom, 1987, p. 56).

Num estudo de Schmid (1996) com universitários suíços, falantes nativos de alemão, que aprenderam o espanhol como L2, mas que não tinham conhecimentos nem do catalão nem do português, este concluiu que estes estudantes conseguem compreender textos simples nestas línguas, pela proximidade destas ao espanhol (cf. Schmid, 1996, pp. 72-73).

Semelhanças entre duas línguas próximas são, então, naturalmente percebidas pelos aprendentes de LEs, constituindo um recurso cognitivo, uma forma de conhecimento processual, o qual normalmente não é explorado em sala de aula (cf. Schmid, 1996, pp. 55, 66).

Quanto mais a língua se aproximar da LE a aprender, mais esta será fonte de empréstimo. Por outro lado, quanto maior for a distância, mais o aprendente se consciencializa de que é impossível recorrer a esta. Os aprendentes demonstram, portanto, ter consciência em relação à distância linguística, procurando semelhanças entre as línguas já adquiridas e aprendidas e a língua a aprender (cf. Leiria, 2001, pp. 260, 323; Schmid, 1996, pp. 60-62; Suisse, 2016, p. 377), ou seja, “aprender uma língua consiste, fundamentalmente, em aprender propriedades de palavras. Assim, quanto mais próximas são duas línguas mais propriedades dos diferentes itens lexicais que as constituem serão coincidentes. Os aprendentes têm consciência deste facto” (Leiria, 2001, p. 339).

A transferência entre línguas reflete a CM do aprendente, remetendo não apenas para aspetos de cariz tipológico, mas também psicotipológico, ou seja, e como já referimos, a sua perceção das semelhanças e diferenças entre os conhecimentos linguísticos já adquiridos e aprendidos e a L3. A transferência entre línguas envolve apenas aqueles elementos que são transferíveis ou que os aprendentes percecionam como tal. Muito embora a transferência entre línguas continue a ser um fenómeno de interação amplamente inconsciente entre conjuntos de estruturas imperfeitamente adquiridas e em evolução, esta previne a aleatoriedade (cf. Bouvy, 2000, p. 143).

Podemos, então, afirmar que a qualidade e a quantidade de interações entre as várias línguas do repertório linguístico do aprendente e a língua a aprender dependem da proximidade ou distância percecionada por este. Também as estratégias metalinguísticas detêm um papel distinto, mais preponderante, na aprendizagem de uma L3, quando comparada com a aprendizagem da L2 (cf. Rast, 2010, p. 163).

A aferição da proximidade ou distância entre línguas, por parte dos aprendentes de uma LE, “may involve different levels of analysis: phonetical, morphosyntactic or semantic... References to pragmatic or prosodic features are less frequent. And it is the lexical dimension, the most visible part of the language iceberg” (Marquilló Larruy, & Matthey, 2010, p. 298).

Quando duas línguas são muito próximas e semelhantes a um nível global, o fator tipológico, e psicotipológico, poderão, portanto, ser determinantes.

No tocante ao estatuto de outras LEs, tem sido defendido que este por si só se assume como fator preponderante na aprendizagem de uma L3, uma vez que estas, ao invés da LM, por serem línguas não nativas, são preferidas enquanto abordagem estratégica.

O estatuto de uma LE já aprendida é um resultado natural de diferenças sociolinguísticas e cognitivas entre a aquisição da LM e a aprendizagem da primeira LE, determinada por fatores como a idade de início da aprendizagem, níveis de proficiência, situação de aprendizagem, conhecimento metalinguístico,

estratégias de aprendizagem apenas presentes na L2, consciência do processo de aprendizagem da L2, não comum à LM. Quando se trata de uma situação de bilinguismo precoce, estes fatores não são tão notórios, uma vez que as línguas são adquiridas em simultâneo, assumindo uma distância menor ainda na relação entre a aprendizagem de uma L3 e a da L2, precisamente por as fases de aprendizagem serem idênticas (cf. Falk, & Bardel, 2010, pp. 194-196; Falk, & Bardel, 2011, pp. 63, 77; Hammarberg, 2001, p. 23; ver também Klema, 2006, pp. 344-345).

As LEs aprendidas e a(s) LM(s) são, então, classificadas de forma distinta pelo aprendente de uma L3, o que faz com que este recorra, mais rapidamente, a uma outra língua não nativa, mesmo quando a LM detém estruturas mais próximas da língua a aprender (cf. Falk, & Bardel, 2011, pp. 63-64, 77).

A forma como as LEs (L2 e L3) são aprendidas também é determinante. Quando ambas as línguas, a L2 e a L3, são aprendidas em contexto formal, é mais suscetível de ocorrer a transferência do que nos casos em que uma das línguas é aprendida em contexto formal e a outra em contexto não formal (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 211).

As investigações referentes ao estatuto da L2 aquando da aprendizagem de uma L3 cingem-se aos estudos de L3s, uma vez que os estudos referentes à aprendizagem da primeira LE ou do bilinguismo se centram apenas em duas línguas, na LM e na LE a aprender, e nas duas LMs no caso do bilinguismo, não sendo, portanto, possível tecer comparações, aferir estatutos (cf. Suisse, 2016, pp. 146, 165).

No que diz respeito à proficiência, quer línguas com um grau de proficiência elevado, quer com um grau incipiente, podem ser ativadas aquando da aprendizagem de uma L3. Quando o aprendente se encontra numa fase inicial de aprendizagem de uma L3, este tende a recorrer a LEs nas quais a sua proficiência é menor, e quando já se encontra numa fase de aprendizagem mais avançada, tende a recorrer a LEs que melhor domina ou à sua LM (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 197). Esta situação remete para a diferença entre conhecimento explícito e competência implícita, ou seja, o que é conhecido explicitamente e está

disponível na memória declarativa num nível de proficiência ainda incipiente numa LE é apenas transferível para a aprendizagem de uma LE subsequente que se encontre num estágio de aprendizagem idêntico (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 211).

A variável da proficiência nos estudos de aprendizagem de L3s não se encontra, por norma, isolada (cf. Suisse, 2016, p. 148).

O uso recente e a frequência de uma dada língua aprendida aquando da aprendizagem de uma L3 podem também ser fatores preponderantes para que determinada língua sirva como recurso. Quanto mais recente tiver sido o uso e a aprendizagem dessa língua, quer em termos de receção, quer em termos de produção, mais estará presente na memória de longo prazo do aprendente e maior será a influência na aprendizagem de uma L3 (cf. Hammarberg, 2001, p. 23; Suisse, 2016, pp. 148-150; ver também de Angelis, & Selinker, 2001, p. 46).

Müller-Lancé (2001), num estudo com estudantes com percursos linguísticos variados, concluiu, através de um exercício de tradução com textos em línguas de origem românica, das quais os estudantes detinham conhecimentos muito incipientes ou mesmo inexistentes, que estes recorriam a outras línguas já conhecidas para proceder à tradução. O critério mais significativo foi o da proximidade percebida entre as línguas, seguido pelo processo de aquisição/aprendizagem, privilegiando-se a aprendizagem, um processo igual ao que os estudantes se encontravam a experienciar (cf. Müller-Lancé, 2001, pp. 176-177).

É, portanto, ponto assente que uma LE já aprendida pode influenciar a aprendizagem de uma LE subsequente pelo menos na mesma extensão que a LM, quer a um nível lexical, quer a um nível sintático, não sendo, no entanto, sempre evidente qual a variável que determina o recurso a determinada(s) língua(s) para fins de transferência (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 210).

Podemos, no entanto, concluir que, quer os conhecimentos gramaticais, quer o vocabulário da L3, sustentados por um conhecimento declarativo, se encontram mais próximos dos conhecimentos de uma L2 ainda em desenvolvimento/aprendizagem do que da LM (cf. Falk, & Bardel, 2010, p. 213).

3.3- A língua alemã enquanto Língua 3

Tendo em conta que o nosso estudo se centra na aprendizagem do alemão enquanto L3, iremos, neste subcapítulo, debruçar-nos sobre as peculiaridades inerentes à aprendizagem desta língua.

No sistema educativo português, à semelhança da maioria dos restantes países europeus (à exceção do Reino Unido no qual o inglês é a LM), o alemão enquanto LE surge como L3. Esta situação deve-se à importância e atratividade da língua inglesa, o que torna esta na primeira LE a ser aprendida (cf. Kretzenbacher, 2009, p. 88; ver também European Centre for Modern Languages, 2010, pp. 8-9).

Em Portugal, a aprendizagem de uma L3 é, então, eventualmente, influenciada pela língua inglesa. Para além de ser, na grande maioria dos casos, a primeira LE aprendida, é ainda amplamente divulgada, meio de comunicação mais alargado através de filmes, músicas e multimédia. Esta língua chega a atingir enquanto LE níveis de proficiência tão elevados que se assemelham aos da LM, pelo que será, por certo, uma referência, quer enquanto LE já aprendida, quer enquanto LM, na aprendizagem de uma LE subsequente. De um ponto de vista socio e psicolinguístico, o inglês goza, portanto, de um estatuto especial entre as línguas conhecidas por multilingues (cf. Falk, & Bardel, 2010, pp. 188, 211; Hoffmann, 2000, p. 2; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 35-36; ver também Andrade et al., 2007, p. 34; Cenoz, & Jessner, 2000a, pp. 249-250; Conseil de l'Europe, 2007, pp. 29-30, 51; Frijhoff, 2010, p. 408; Hagège, 1996, p. 251; Lo Bianco, & Veronique, 2010, p. 324; Svalberg, 2016, p. 13).

O poder colonial britânico do século XIX e inícios do século XX e o domínio norte americano do século XX tornaram o inglês na língua de comunicação mais importante do mundo. É ainda a língua principal na área da ciência e tecnologia, e encontra-se em expansão em regiões e países nos quais tradicionalmente não era falada (cf. Cenoz, & Jessner, 2000b, p. vii; Conseil de l'Europe, 2007, pp. 29-30; Frijhoff, 2010, pp. 408-409; Gnutzmann, 1997, pp. 157-158; ver também Simone, 1997, pp. 31-32).

É de salientar que o valor instrumental de uma língua pode sobrepor-se ao valor integrativo, levando o aprendente a optar por uma LE mais prestigiada, e inibindo-o, assim, de optar por LEs consideradas menos úteis (cf. Araújo e Sá, & Schmidt, 2008, p. 122).

Por se tratar do principal meio de comunicação entre cidadãos europeus, a língua inglesa extravasa o estatuto de simples LE, tornando-se, cada vez mais, na língua segunda da União Europeia (cf. Cenoz, & Jessner, 2000b, p. viii). Esta situação poderá, futuramente, evoluir no sentido contrário, tendo em conta o pós-Brexit.

Sem pretendermos efetuar uma análise linguística, gramatical, detalhada das línguas alemã e inglesa, iremos, de seguida, debruçar-nos sobre alguns aspetos semânticos e sintáticos destas duas línguas, os quais as aproximam, mas também as distanciam.

A língua inglesa, apesar de ser uma língua germânica, apresenta também uma grande influência românica ao nível lexical e partilha relativamente poucas semelhanças a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas.

A língua alemã partilha com a língua inglesa muitas semelhanças, designadamente a nível semântico, como iremos constatar no nosso estudo empírico, tendo os aprendentes participantes conseguido, por exemplo, estabelecer ligações, pontes, entre as palavras alemãs *Engel* (anjo), *Sängerin* (cantora) e *Ende* (fim), e os respetivos cognatos na língua inglesa, *angel*, *singer* e *end*, respetivamente. No entanto, mesmo em termos semânticos, constata-se diferenças, que se devem, como já referimos, fundamentalmente, ao facto de a língua inglesa, ao longo da sua evolução diacrónica e devido a condicionantes históricas, ter sofrido influências provenientes do latim e do francês.

Presentemente, a língua alemã sofre inúmeras e constantes influências da língua inglesa, sobretudo de palavras do quotidiano, através de empréstimos e palavras criadas em inglês, como por exemplo a palavra *Handy* (telemóvel).

Neste sentido, Carvalho (2004) refere que quando confrontados com a língua alemã, os aprendentes centram, sobretudo, a sua atenção na identificação das palavras que já conhecem na língua alemã, nas semelhanças com outras línguas,

com especial destaque para a língua inglesa, por ser a língua mais próxima, com mais analogias com a língua alemã, seguindo-se a língua francesa (cf. Carvalho, 2004, p. 200).

A composição constitui um processo de formação de palavras muito recorrente na língua alemã, sendo a facilidade de criação de palavras compostas um exemplo da flexibilidade desta língua. Embora muitas destas palavras apresentem semelhanças com as da língua inglesa, a grafia dificulta, muitas vezes, o reconhecimento destas semelhanças.

Apesar das muitas semelhanças que a língua alemã partilha com a língua inglesa, há muitos aspetos que as diferenciam. O alemão, ao contrário do inglês, é uma língua de morfologia flexional rica. A língua alemã apresenta três géneros – o masculino, o feminino e o neutro. A isto acresce o facto de o género da grande maioria das palavras ser arbitrário, isto é, só o género de muito poucas palavras é natural, existindo ainda discrepâncias entre os géneros gramaticais dos substantivos em alemão e português (por exemplo a lua é um substantivo masculino em alemão e o sol é feminino). Algumas classes de palavras, como artigos, pronomes e adjetivos, flexionam em género, número e caso. Já a língua inglesa tem apenas um género e não apresenta casos.

A língua alemã, ao contrário da língua inglesa, apresenta, então, uma variedade e uma riqueza morfológica, de formas flexionais. A flexão nominal distingue os substantivos de acordo com o número – singular ou plural –, o género – masculino, feminino ou neutro –, e o caso – nominativo, acusativo, dativo ou genitivo. Também os verbos obedecem a princípios flexionais, de acordo com a pessoa, a forma verbal, temporal e o modo. Da mesma forma, os adjetivos e determinantes flexionam de acordo com o número, o género e o caso. Os adjetivos flexionam ainda de acordo com o grau (normal, comparativo ou absoluto).

No que diz respeito à morfossintaxe, um dos aspetos mais complexos da língua alemã prende-se, portanto, com o facto de as palavras exibirem marcas da sua função sintática, que dependem de uma série de regras. No entanto, este aspeto

não assume um papel preponderante aquando da comunicação, não pondo, normalmente, em causa a compreensão da mensagem.

Em termos sintáticos, e muito embora numa primeira análise, como veremos igualmente no nosso estudo empírico, as línguas inglesa e alemã pareçam semelhantes, existem várias diferenças. A estrutura rígida do inglês (sujeito – verbo – objeto) difere da da língua alemã, a qual possui, à semelhança das restantes línguas germânicas, uma estrutura frásica mais flexível, com o verbo a ocupar a segunda posição na oração principal, independentemente de a primeira posição ser ocupada pelo sujeito ou por um complemento. Neste último caso, a flexibilidade característica da língua alemã permite a troca de posições entre o sujeito e alguns complementos, que assim passam a figurar na primeira posição. Já nas orações subordinadas, o verbo ocupa a última posição. Assim, é a posição do verbo que baliza a estrutura da frase (cf. Abrantes, 2004, pp. 24-27; Alegre, 2001, pp. 138-176; Kretzenbacher, 2009, pp. 89-90; Rogalla, & Rogalla, 1985; Walter, 1996, pp. 308-318, 359-390, 410-413; Weinrich, 1993; ver também Budde, 2001, pp. 38-39; Chavez, 2016, pp. 198-199; Falk, & Bardel, 2010, p. 188; Flores, 2011a, pp. 89-90, 103; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011, pp. 13-14; Oliveira, 2010, p. 12; Ribeiro, 2006, p. 27).

Num estudo com universitários norte-americanos, Chavez (2016) concluiu que estes consideram precisamente as formas morfológicas nominais como sendo o aspeto mais difícil da língua alemã, e mesmo como sendo aquele no qual nunca irão alcançar proficiência. Este grupo de estudantes considera estas formas ainda como sendo as menos relevantes em situações de expressão/ comunicação (cf. Chavez, 2016, pp. 209-210).

Em contexto português, o aprendente da língua alemã enquanto L3 assume-se como um aprendente maduro, com um passado linguístico, do qual fazem parte a(s) sua(s) LM(s) e outra(s) LE(s) já aprendida(s), bem como todo um repertório de estratégias de aprendizagem e uma elevada competência metalinguística.

Assim, este aprendente é um verdadeiro indivíduo plurilingue, como descrito no capítulo 2.2. A sua competência plurilingue, única e compósita, para além de complexa – baseada na transversalidade das competências linguísticas, quer de

línguas adquiridas, quer de línguas aprendidas –, promove uma maior abertura a novas experiências comunicativas. Ao mesmo tempo dispõe, ainda, de um leque mais diversificado de estratégias e de uma maior competência metalinguística, que lhe permitem conferir significado ao linguisticamente desconhecido (cf. Andrade et al., 2002, p. 6; Andrade et al., 2007, pp. 14, 18; Barbosa, 2010, p. 24; Candelier, 2004, p. 17; Conseil de l'Europe, 2007, pp. 10, 113, 119; Council of Europe, 2018, pp. 157-158; Ferrão Tavares, 2001, p. 195; Oliveira et al., 2010, pp. 69-70, 86; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8).

Podemos, então, concluir este subcapítulo, fazendo nossas as palavras de Carvalho (2004), quando esta caracteriza o aprendente de alemão L3:

é um sujeito com experiências e vivências anteriores, e uma postura mais ou menos definida no que concerne à escola, aos saberes, às aprendizagens e aos professores. É um indivíduo que já desenvolveu uma competência comunicativa global, e uma competência estratégica que lhe possibilita seleccionar e recorrer a diferentes conhecimentos, quando deles necessita. Como exemplo destes processos, em termos comunicativos, podemos apontar a capacidade de recorrer a outras línguas ou a outros elementos extralinguísticos. (Carvalho, 2004, p. 38)

Síntese

Neste capítulo procurámos mostrar o impacto de outras línguas na aprendizagem de uma L3, com destaque para as LEs já aprendidas ou em processo de aprendizagem, que, ao contrário da LM, se assumem como línguas não nativas no repertório linguístico do aprendente.

Aquando da transferência para a nova língua a aprender – L3 –, as línguas do repertório linguístico do aprendente – LE(s) e LM(s) – obedecem a critérios específicos de seleção, como sendo a tipologia e a psicotipologia, o estatuto de outra(s) LE(s), o grau de proficiência e o uso recente da língua (LE).

A língua alemã enquanto L3 apresenta traços peculiares. Por um lado, aproxima-se da língua inglesa – que no contexto educativo português surge como L2 –, por ambas serem de origem germânica. Por outro lado, certos aspetos distanciam estas duas línguas, como sendo os traços românicos patentes na língua inglesa, bem como a diversidade morfológica, a flexibilidade e a aleatoriedade de género da língua alemã.

2ª parte – Abordagem metodológica

O caminho a seguir

Desde que iniciámos esta caminhada que nos confrontámos com alguns constrangimentos relativos a recursos humanos e materiais, os quais nos levaram a reorientar, redefinir e amadurecer as opções inicialmente tomadas. Importa, neste momento, clarificar as opções metodológicas tomadas, ou seja, o trilho inicialmente traçado, bem como os desvios que se impuseram.

Tratando-se de um estudo no âmbito da Educação, do ramo das Ciências Sociais e Humanas, regido, portanto, pelos parâmetros da investigação social, torna-se necessário compreender este tipo de investigação. Segundo Pardal e Lopes (2011):

a investigação social, quer no seu sentido mais amplo de processo de produção de contributos que façam progredir os quadros conceptuais das ciências sociais e seus modelos de análise, quer com um significado mais restritivo de análise, estudo ou exame de uma situação ou fenómeno particular, é aperfeiçoada e, portanto, suscetível de interpretações ou conclusões credíveis, quando sustentada por um método de trabalho. (Pardal, & Lopes, 2011, p. 8)

A investigação em educação não poderá ser fechada sobre si mesma, sobre os seus paradigmas, metodologias e objetivos, mas deverá sim “ask a variety of questions, move in a variety of directions, encompass a variety of methodologies, and use a variety of tools. Different research orientations, perspectives, and goals should be not only allowed but encouraged” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 14).

Como já referido, o método de trabalho, delineado no início do estudo, foi sofrendo mutações, quer impostas por fatores exteriores, quer ajustadas ao rumo que a investigação foi tomando, ou seja, foi "selecionado, e (re)inventado, em função dos objetivos da investigação" (Pardal, & Lopes, 2011, p. 8).

Torna-se, neste ponto, necessário lembrar os objetivos que regem este estudo:

- a) Descrever a forma como a CM se manifesta em estudantes do primeiro ano das licenciaturas de Tradução, LLC, LRE e LEE;
- b) Analisar os constrangimentos de estudantes de Tradução, LLC, LRE e LEE em termos de competências metalinguísticas;
- c) Procurar eventuais discrepâncias entre os alunos com competências linguísticas distintas, nomeadamente entre aprendentes cuja LM é apenas o português e aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã;
- d) Averiguar o desenvolvimento das competências metalinguísticas dos estudantes ao longo dos referidos cursos de licenciatura.

Por forma a materializar estes objetivos, procurámos o método que melhor se ajustasse a enquadrar os mesmos, construindo, assim, um plano orientador (cf. Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 58, 105; Pardal, & Lopes, 2011, p. 12), ou seja, um "instrumento estilizado direcionado, em última instância, à produção de conhecimento sobre o real" (Pardal, & Lopes, 2011, p. 12).

A seleção do paradigma, dos métodos e das técnicas que melhor se coadunam e sustentam uma determinada investigação é, portanto, a base para a obtenção de uma investigação de sucesso. Neste sentido, procedemos a uma revisão bibliográfica aprofundada referente à metodologia de investigação, que nos permitiu, por um lado, conhecer um pouco da diversidade das metodologias existentes, seus objetivos e sua aplicabilidade e, por outro lado, optar pelo rumo metodológico, ou mesclagem de metodologias, que orientasse e desse corpo ao caminho que pretendíamos trilhar.

Atendendo à natureza da nossa investigação, optámos por realizar um estudo de caso. A opção por este residiu no facto deste projeto ser "uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes" (Yin, 2015, p. 17).

Procurámos conhecer e explorar em pormenor a forma como os estudantes universitários a iniciar uma licenciatura centrada no estudo de línguas se posicionam perante o papel de LEs na sociedade em geral e na sua vida em

particular, bem como a forma como estes concebem a aprendizagem de LEs. Procurámos, ainda, conhecer a forma como estes discentes se posicionam perante uma sociedade multicultural (se a encaram ou não desta maneira), o modo como esta influencia a sua forma de estar e como estes percecionam o ensino de LEs, ou seja, como descrevem o ensino que experienciaram no ensino básico e secundário e quais as expectativas que depositam no ensino superior, procurando-se, portanto, compreender o particular na sua complexidade, totalidade (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 32).

É de salientar que o interesse pelas investigações na área da CM com estudantes universitários tem vindo a aumentar, designadamente nos últimos anos (cf. Svalberg, 2016, p. 9).

O presente estudo transcende a tipologia de estudo de caso descritivo, sob forma de monografia, pois apesar de analisarmos o seu objeto de estudo detalhadamente, visamos, de igual modo, abrir caminho a futuros estudos. Encaixa-se, portanto, na tipologia de exploração, por procurar renovar antigas perspetivas e problemáticas.

Pontualmente, recorreremos também a alguns indicadores do estudo comparativo, com o intuito de aferir se existem, ou não, aspetos dicotómicos entre aprendentes que têm como LM apenas o português e aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã, e se estes aspetos diferenciadores, caso existam, se baseiam nos seus passados linguísticos e influenciam a forma como a sua CM se manifesta.

Para tal, e atendendo ao facto de as técnicas estarem dependentes, por um lado, do método escolhido, e, por outro, das hipóteses do estudo, procurámos, então, na fase de conceção do modelo de análise, analisar em detalhe as hipóteses por nós formuladas, por forma a obter os indicadores que pudessem fornecer respostas às nossas questões iniciais.

O estado da arte sobre a temática da CM, bem como a realidade por nós seleccionada e explorada para se tornar o nosso objeto de estudo, condicionaram,

portanto, a escolha das técnicas, atendendo ao facto de estas serem, de acordo com Pardal e Lopes (2011):

um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica - confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra. (Pardal, & Lopes, 2011, p. 70)

O universo do nosso estudo, por sua vez, é composto por estudantes universitários do primeiro ano dos cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro no ano letivo de 2011/ 2012. Iremos, neste projeto de investigação, proceder ao levantamento do passado linguístico destes estudantes, para posteriormente averiguar a forma como a sua CM se manifesta na aprendizagem de uma nova LE, neste caso do alemão. Demos, então, particular atenção ao papel que estes estudantes conferem a (estruturas de) outras línguas, quer sejam da(s) sua(s) LM(s), quer sejam de outras LEs já estudadas, aquando da aprendizagem de uma nova LE. Como técnica para recolher os dados privilegiámos o recurso ao inquérito, quer por questionário, quer por entrevista.

O seguinte esquema ilustra as várias fases e amostras do nosso estudo:

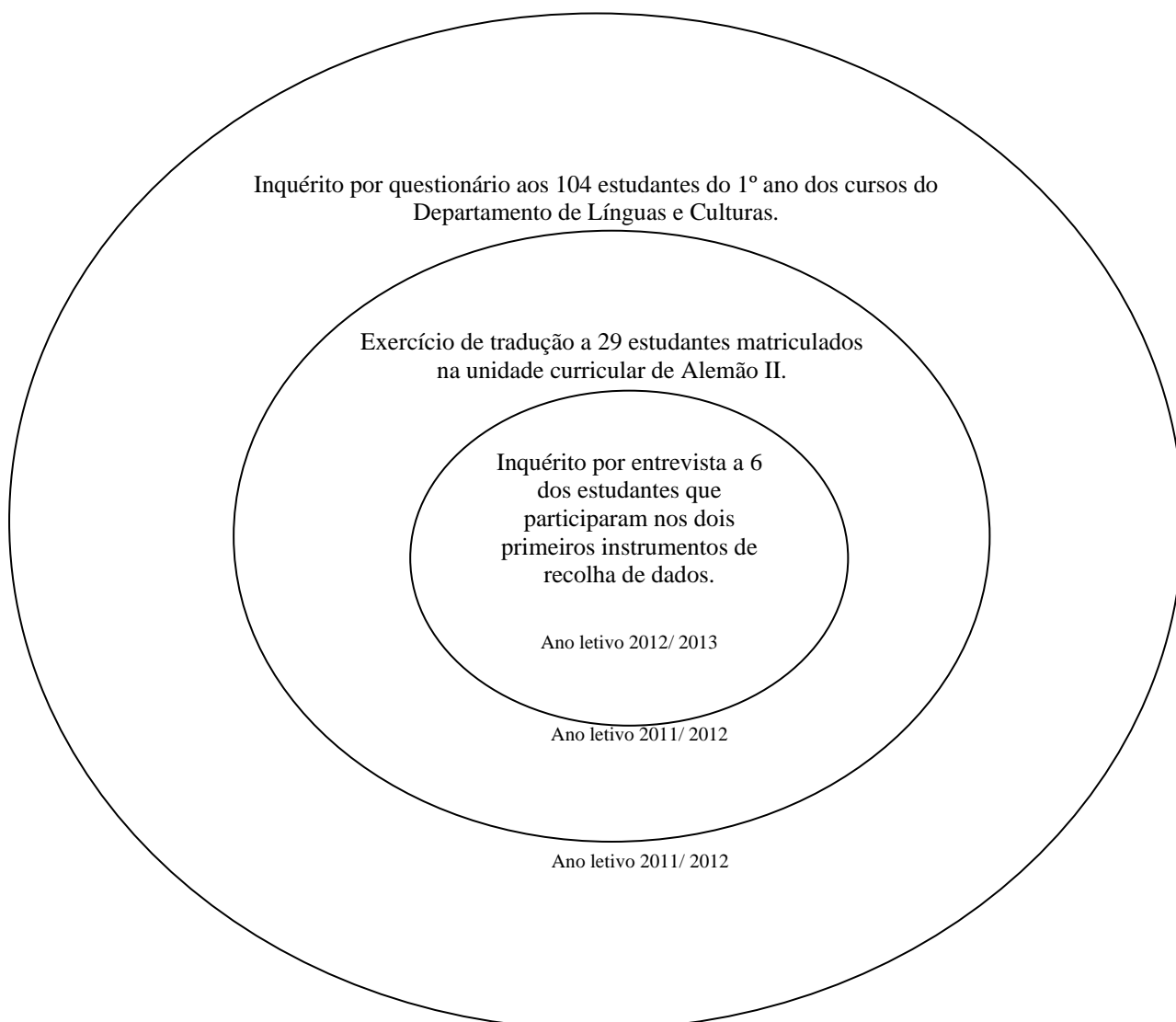


Figura – Fases e amostras do estudo

Numa primeira instância, realizámos, então, no ano letivo de 2011/ 2012 – fevereiro e março de 2012 –, um inquérito por questionário (Anexo 2) a todos os cento e quatro alunos que se encontravam a frequentar o primeiro ano de cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (LRE, Tradução, LEE e LLC). Este inquérito por questionário foi realizado em cinco momentos distintos, em aulas de unidades curriculares comuns a estes quatro cursos, gentilmente cedidas pelas docentes responsáveis por estas, por forma a alcançar o maior número possível de alunos. Não foi, no entanto, possível realizar o inquérito a vinte e três estudantes que frequentavam os cursos com uma assiduidade relativamente irregular, que não compareceram em nenhum

destes momentos, para além de dezoito discentes que, apesar de inscritos, não frequentavam as aulas presenciais.

Para que este inquérito por questionário servisse os propósitos do nosso estudo, tivemos em atenção, para além da questão central – a manifestação da CM –, os objetivos definidos, a revisão bibliográfica sobre a temática em estudo, bem como a formulação das hipóteses (cf. McNeill, & Chapman, 2009, pp. 29-30; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

Para além disso, realizámos ainda um estudo piloto (Anexo 1) a seis sujeitos que, no passado, tinham frequentado cursos do ensino secundário e/ ou superior de línguas, com o intuito de aferir se as questões deste inquérito por questionário estariam formuladas de forma clara e sem ambiguidade. A perceção destes intervenientes permitiu-nos reformular e/ ou ajustar algumas questões (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

As questões que compõem este primeiro inquérito por questionário são de natureza aberta e de escolha múltipla. A opção por este tipo de questões baseou-se nos resultados que pretendíamos apurar. Por um lado, queríamos obter um conhecimento abrangente acerca das perceções destes estudantes no que se refere à sua LM, LEs aprendidas e outras línguas contactadas, bem como a definição destes conceitos (cf. Suisse, 2016, pp. 147, 151). Para que não existisse nenhuma margem de direcionar, ou até limitar, as respostas dos estudantes, por exemplo ao induzir respostas de escolha múltipla, estes tiveram oportunidade de refletir e de dar a sua própria definição não apenas em relação às suas línguas e às formas como contactaram com estas (aquisição, aprendizagem ou outro contexto, não formal), mas de construírem a sua própria definição de aquisição e aprendizagem. Muito embora tivéssemos consciência das dificuldades que este tipo de questões levanta, nomeadamente no que se refere à sua análise e à tabulação das respostas e o seu posterior tratamento, pareceu-nos a melhor opção, pelas razões anteriormente enunciadas.

As restantes questões deste inquérito por questionário, que pretendiam aferir as razões afetivas que levaram estes estudantes a escolher as línguas que aprenderam no ensino básico e secundário, a forma como percecionam a sua

aprendizagem de LEs, e a forma como avaliam o ensino de LEs que experienciaram no ensino básico e secundário, seguiram uma tipologia de perguntas de escolha múltipla em leque aberto. Por outras palavras, muito embora os estudantes tivessem de escolher de entre várias propostas uma ou várias respostas, todas as questões possuíam a possibilidade de acrescentar informações às inicialmente fornecidas, com as opções de "Outras" ou "Observações". No caso das perguntas de avaliação ou estimação, por exemplo, nas quais foi pedido aos estudantes que escolhessem apenas uma das opções – escolha múltipla, de aspeto quantitativo (e.g. concordo totalmente, concordo, entre outras) –, estes tinham a hipótese de acrescentar informações às fornecidas, com a opção de "Observações". A incidência neste tipo de questões deveu-se ao facto de o nosso objetivo ser o de quantificar o grau de intensidade das respostas dos inquiridos em relação às diversas questões colocadas. As questões e opções são relativamente simples e claras – tendo o estudo piloto (Anexo 1) permitido limar algumas arestas –, promovendo, desta forma, o enfoque dos inquiridos nas questões colocadas. No entanto, podem surgir alguns problemas de subjetividade na interpretação das opções por parte dos estudantes, ou seja, dois inquiridos podem atribuir graus distintos a uma mesma opção, mesmo quando partilham da mesma opinião (cf. McNeill, & Chapman, 2009, p. 37; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 79-80; Sampieri, Collado, & Lúcio, 2006, pp. 325-330; ver também Aguado, 2009, p. 15). Por forma a atenuar alguns constrangimentos resultantes deste tipo de questões, procedemos, aquando do tratamento dos dados, a um cruzamento entre as diversas questões e opções, bem como a uma confrontação, no caso dos estudantes selecionados para o inquérito por entrevista, com as respostas dadas e/ ou alguma incoerência entre as diferentes questões (cf. Coutinho, 2014, p. 332; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 162).

Este inquérito por questionário permitiu, então, fazer um levantamento das LMs e LEs destes aprendentes, bem como da sua própria conceção das características e traços que tornam uma determinada língua conhecida por estes na sua LM e das formas e contextos nos quais teve lugar a aprendizagem das LEs. De igual modo, aferimos a forma como estes estudantes encaram o processo de

aprendizagem de uma nova LE, em particular a que estratégias recorrem para compreender um novo item, estrutura ou vocabulário, e se o recurso a estas estratégias revela uma CM nestes. Por fim, tentámos ainda averiguar se a experiência do ensino de LEs, nomeadamente no ensino básico e secundário, promoveu o seu desenvolvimento em termos de CM no que se refere ao recurso a outras línguas já conhecidas para efetuar comparações e análises contrastivas.

Num segundo momento (maio de 2012), implementámos outro instrumento de recolha de dados (Anexo 4), apenas aos vinte e nove estudantes que se encontravam a frequentar a unidade curricular de Alemão II. Por estudantes a frequentar a unidade curricular de Alemão II entendemos, para além dos discentes que se encontravam matriculados na referida unidade curricular, os que frequentavam as aulas habitualmente, sendo, portanto, candidatos a uma avaliação contínua, excluindo assim os trabalhadores-estudantes e os que apenas se propõem a exame final. Vinte e dois destes inquiridos encontravam-se a frequentar a turma de Alemão II elementar, enquanto sete inquiridos se encontravam a frequentar a turma intermédia e avançada, tendo o contacto de alguns destes últimos com a língua alemã sido em contexto endógeno – bilingues. O objetivo principal deste instrumento metodológico foi o de averiguar a que estratégias estes estudantes recorrem quando posicionados perante um texto em língua alemã a traduzir e/ ou a interpretar.

Antes de implementar este instrumento metodológico, realizámos um estudo piloto (Anexo 3) a dois ex-estudantes da língua alemã, que não tinham contacto com esta língua há muitos anos, e três alunos do décimo primeiro ano, que se encontravam a frequentar a disciplina de Alemão, LE, pelo segundo ano consecutivo. Com base nos resultados empíricos deste estudo piloto foi-nos possível avaliar a pertinência deste exercício de tradução para o nosso estudo, bem como proceder à reformulação das questões, por forma a que estas fossem mais diretas e claras, tendo em conta o público a que se dirigiam (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

A primeira parte deste instrumento de recolha de dados é, então, constituída por um pequeno texto em alemão (cerca de cinquenta palavras), elaborado por nós, a

ser traduzido para português. A particularidade deste texto é que foi preparado tendo por base variadas palavras, bem como estruturas, análogas às de outras línguas, quer da materna, quer de outras LEs já estudadas por estes inquiridos.

A segunda parte deste instrumento metodológico pretendia aferir se estes estudantes seriam capazes de identificar semelhanças entre as palavras e as estruturas sintáticas do texto a traduzir com palavras e estruturas sintáticas de outras línguas já conhecidas por estes. Pretendíamos ainda averiguar se as semelhanças entre as estruturas de uma língua nova a aprender e de outras já conhecidas são utilizadas por estes estudantes como um processo facilitador e promotor na aprendizagem desta nova língua.

As questões deste instrumento de recolha de dados são todas do tipo de perguntas abertas, tendo ainda sido deixado espaço para observações no final deste, por se pretender estudar em profundidade a perceção destes aprendentes sobre a importância das semelhanças entre diferentes línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE. À semelhança do que sucedeu em algumas questões do inquérito por questionário, tivemos consciência de que este tipo de questões acarreta consigo problemas de tabulação, bem como do tempo dispensado para o seu tratamento (cf. McNeill, & Chapman, 2009, p. 37; Pardal, & Lopes, 2011, p. 76; Sampieri et al., 2006, p. 330).

Posteriormente, já no segundo semestre do ano letivo de 2012/ 2013, procurámos averiguar, numa pequena amostra e através de um inquérito por entrevista (Anexo 6 – guião da entrevista), se as perceções e conceções destes aprendentes, e a manifestação da sua CM, sofreram alterações no decurso dos primeiros dois anos do seu curso. Pretendemos ainda averiguar se a manifestação da CM varia de acordo com o passado linguístico dos inquiridos, ou seja, consoante se trate de aprendentes de alemão como LE ou de falantes bilingues das línguas alemã e portuguesa. Por fim, tentámos clarificar algumas das respostas às questões dos dois momentos de recolha de dados realizados no ano letivo anterior, em particular quando estas entravam em contradição com outros posicionamentos posteriores (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 162; McNeill, & Chapman, 2009, p. 54).

À semelhança dos dois instrumentos metodológicos anteriores, optámos por realizar um estudo piloto (Anexo 5 – guião do estudo piloto da entrevista) a um estudante que participou nos dois momentos de recolha de dados anteriores, para que com base nos resultados obtidos pudéssemos proceder aos ajustes necessários, por forma a tornar as questões mais acessíveis, tendo em conta o público a que se destinava (cf. Foddy, 1996, p. 204; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

Em relação à amostra propriamente dita, optámos por uma amostra do tipo não probabilística ou empírica intencional, uma vez que já possuíamos um conhecimento muito satisfatório em relação ao universo, através dos instrumentos metodológicos realizados no ano letivo anterior e alguma intuição, bem como ideias preconcebidas em relação à forma como a CM se manifesta no grupo de estudantes selecionado. Para tal, reduzimos, do universo de vinte e nove alunos que se encontravam a frequentar as duas turmas da unidade curricular de Alemão II no ano letivo de 2011/ 2012, para vinte alunos, que corresponde ao número de inquiridos que participaram em ambos os momentos de recolha de dados – inquérito por questionário e exercício de tradução. Por forma a obter uma amostra equilibrada, selecionámos três estudantes que se encontravam a frequentar a turma elementar da unidade curricular de Alemão II e dois estudantes bilingues da turma intermédia e avançada. Não obstante termos consciência das limitações deste tipo de amostra, nomeadamente no que se refere ao grau de subjetividade, que inviabiliza que este se torne a base de uma representatividade, de generalização, optámos por este, por termos a convicção de que nos poderia fornecer dados interessantes, que pudessem confirmar ou infirmar as nossas hipóteses iniciais, bem como ajudar-nos a traçar o perfil linguístico destes estudantes – traço característico de uma investigação qualitativa (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 63). Procurámos que a nossa amostra traduzisse a captação e confrontação de eventuais diferenças e semelhanças entre aprendentes bilingues e os que se encontravam ainda num estágio inicial da aprendizagem da língua alemã enquanto LE, nomeadamente em termos de manifestação da CM. Por se centrar em estudantes criteriosamente selecionados, com base em atributos e características distintas, os quais poderão confirmar, ou não, as hipóteses do nosso estudo, a nossa amostra apresenta características de amostra não

probabilística, privilegiando, portanto, um enfoque quantitativo (cf. Sampieri et al., 2006, pp. 254-255).

Neste nosso estudo, orientado por princípios de investigação predominantemente qualitativos, optámos por uma combinação dos métodos quantitativo – ao privilegiar o recurso a determinados instrumentos e à análise estatística, como no levantamento do passado linguístico e escolar dos estudantes – com o qualitativo – ao debruçarmo-nos pormenorizadamente sobre as vivências e aprendizagens linguísticas de alguns dos estudantes (através do inquérito por entrevista), informações não passíveis de serem quantificadas nem medidas. Tentámos, tanto quanto possível, anular a intervenção da nossa parte (investigador), mesmo aquando da análise e interpretação dos inquéritos por entrevista. Procurámos atenuar a nossa interpretação subjetiva, quer durante a realização do inquérito por entrevista, quer na sua posterior análise. A combinação entre os métodos qualitativo e quantitativo permitiu-nos ainda um aprofundamento e esclarecimento de algumas respostas dadas pelos estudantes, nomeadamente a algumas questões do inquérito por questionário, através dos esclarecimentos obtidos no inquérito por entrevista. Esta complementação da informação, recolhida em períodos temporais distintos, permitiu uma triangulação da informação, através da confrontação dos dados recolhidos com recurso aos métodos quantitativo e qualitativo (cf. Flick, 2005, pp. 270-272; ver também Aguado, 2009, pp. 16, 18-19).

Capítulo 4 – O Estudo de Caso, o caminho consistente e flexível nas Ciências Sociais – Educação

Introdução

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a Educação enquanto tema de investigação no âmbito das Ciências Sociais.

Num primeiro momento, debruçar-nos-emos sobre as diferenças dos métodos qualitativo e quantitativo e sobre as vantagens de conciliar ambos num mesmo estudo.

Iremos, também, focar as características e as vantagens do estudo de caso nas investigações subordinadas às Ciências Sociais, bem como as razões que nos levaram a optar por um estudo deste tipo.

Por fim, iremos debruçar-nos sobre a relação entre métodos e técnicas e como estas últimas se encontram dependentes do estudo a realizar e dos métodos adotados. Analisaremos, ainda, os instrumentos metodológicos criados por nós, à luz dos objetivos do nosso estudo e do(s) método(s) subjacente(s) a este.

4.1- A Educação e as Ciências Sociais – métodos e caminhos possíveis

O desenvolvimento de um estudo regido pelos princípios da investigação social, como todos os estudos no âmbito da Educação, exige uma flexibilidade por parte do investigador, quer em termos de definição e redefinição do seu percurso, quer em termos de expectativas dos resultados a obter, uma vez que “o conhecimento, apesar de ter uma direção, não segue uma linearidade. . . . ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos” (Ghedin, & Franco, 2006, p. 8), muito embora “pesquisar é sempre navegar com direção” (Ghedin, & Franco, 2006, p. 8).

Torna-se, portanto, essencial a adoção de uma postura flexível, eclética e holística por parte do investigador, uma vez que as várias fases de uma

investigação social se revelam de execução “lenta e difícil, exigindo uma nova forma de olhar e focalizar a realidade” (Torres, & Palhares, 2014, p. 20).

Não queremos com isto afirmar que a investigação social não tem um rumo orientador, um objetivo, um destino, mas sim que este nem sempre é aquele que nós idealizámos no início da nossa investigação, pelo que é importante manter uma abertura não apenas para o produto final, mas para todo o percurso e desviantes deste, pois “o importante mesmo não é chegar, mas permanecer navegando, fazendo do trajeto o destino e do destino um lugar imaginário que garante a essencialidade do processo investigativo, qual seja, a permanente busca” (Ghedin, & Franco, 2006, p. 8).

Para que toda e qualquer investigação, quer social, quer científica, tenha lugar, é necessário adotar e seguir determinados procedimentos. Em primeiro lugar, todas as investigações são regidas por uma metodologia, essencial “à utilização estatística ou probabilística e na generalização e/ ou interpretação dos resultados, de modo a atingir um determinado objectivo. São esses os factores que suportam a investigação e as técnicas a seguir” (Duarte, 2013, p. 21).

Cada metodologia procura, então, adotar as abordagens e métodos mais adequados a cada estudo, de acordo com as correntes filosóficas subjacentes, que poderão ir desde o positivismo ao construtivismo (cf. Duarte, 2013, p. 20). Segundo Duarte (2013), “nesse intervalo, situa-se todo um leque de possíveis perspectivas que as sustentam, de acordo com o modo, modelo, ou paradigma com que vemos e olhamos o mundo” (Duarte, 2013, p. 20). É também neste intervalo, mais próximo do polo do construtivismo, que se situa o nosso estudo.

Torna-se, neste momento, necessário debruçarmo-nos, ainda que de forma sucinta, sobre uma das dicotomias mais analisadas e discutidas no âmbito da metodologia de investigação — o método quantitativo e o método qualitativo, e os paradigmas que os regem.

O método quantitativo apresenta-se como um método comumente associado às investigações de índole científica, das ciências exatas. Este método, regido pelo positivismo, caracteriza-se por ser fáctico, autocorretivo, progressivo, generalista

e dedutivo. Procura-se chegar a uma generalização a toda uma população, através de objetos de estudo comparáveis.

Já os métodos qualitativos, usados preferencialmente pelas investigações de índole social, são regidos pelo construtivismo, interpretativismo e por traços indutivos. Em vez de ser a teoria a guiar e a orientar os estudos de campo, pretende-se a obtenção de “conceitos sensibilizadores”, que permitam aproximar e conhecer os contextos sociais. Assim, é dada ao investigador a oportunidade de observar e analisar individualmente e ao pormenor cada objeto de estudo, seja este um indivíduo ou grupo (cf. Coutinho, 2014, p. 28; Duarte, 2013, pp. 29-30; Flick, 2005, p. 4; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 52; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 12-13; Stake, 1995, pp. 40-41; ver também Lightbown, & Spada, 1998, pp. 78-79).

Num passado ainda não muito longínquo, o modelo absoluto e unicamente correto era o propagado pelo paradigma positivista e adotado pelas ciências exatas. Pela impossibilidade de aplicar este às ciências de índole mais social e tendo em atenção a necessidade que estas ciências tiveram em se afirmar como tal, de forma a conseguirem assumir uma posição válida e reconhecida, constatou-se que o paradigma quantitativo foi dando lugar a novas perspetivas, ao surgimento do paradigma qualitativo. Sabe-se hoje que o verdadeiro conhecimento não nos chega apenas através de um paradigma, como no passado, unicamente através do quantitativo, ou seja, “ao situar-se num dado paradigma, constitui mais uma forma de olhar o mundo, nunca a única” (Coutinho, 2014, p. 15). Ao situar um determinado estudo “num dado paradigma” (Coutinho, 2014, p. 15), encaramos este como uma forma de olhar o mundo, deixando, assim, em aberto outras possibilidades de o fazer, e até de misturar as várias, saindo as investigações a ganhar com uma riqueza e complemento de perspetivas.

Os métodos quantitativo e qualitativo diferem, então, no seu campo de ação. No primeiro, mais objetivo e fiel, procura-se obter dados através de estatísticas, deduções, enquanto o segundo se apresenta mais intuitivo, flexível, maleável e indutivo, seguindo o estudo o seu rumo de forma livre, sem se impor expectativas.

Os resultados de um estudo deste último tipo são sempre únicos, não se procurando medir ou quantificar os resultados, obter dados estatísticos, nem generalizar os mesmos, mas sim interpretar os dados que vão surgindo no seu contexto, ambiente natural, e à medida que o estudo vai progredindo. Assim, torna-se mais fácil analisar a qualidade das relações estabelecidas. Os investigadores que se dedicam a este tipo de estudo mostram um interesse particular na forma como os acontecimentos se desenrolam e nas perspetivas dos indivíduos estudados, obtendo a informação através da análise e interpretação dos dados (cf. Aguado, 2009, p. 14; Bardin, 1997, p. 115; Flick, 2005, p. 170; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 435; Mertens, 1997, p. 160; Sampieri et al., 2006, pp. 5, 19).

Os três traços distintivos entre uma investigação qualitativa e uma quantitativa passam pela dicotomia do compreender e do explicar, pela diferença no papel do investigador – pessoal e impessoal –, e pela diferença entre o conhecimento descoberto e o construído. Enquanto os métodos quantitativos se preocupam com explicações e o controlo, os métodos qualitativos centram-se na compreensão da complexidade das relações. Os traços únicos inerentes a cada caso ou pessoa são vistos, nos métodos quantitativos, como algo que não merece ser observado e estudado, mas sim isolado, e até mesmo erradicado. Os métodos qualitativos, por sua vez, atribuem a estes traços distintivos e únicos de cada pessoa ou situação uma importância fulcral para a compreensão do caso em estudo (cf. Stake, 1995, pp. 37-39; ver também Edmondson, & House, 1993, p. 34).

Num estudo qualitativo, investigar não pode ser dissociado de interpretar, compreender. A parte em análise terá de ser estudada à luz do todo – contexto –, o qual depende das partes que o compõem. Esta interação é designada por “círculo hermenêutico da interpretação” (Coutinho, 2014, p. 19). A geração do conhecimento tem lugar num processo circular, em espiral, ao invés de estudos quantitativos, nos quais a obtenção do conhecimento obedece a princípios lineares e cumulativos (cf. Coutinho, 2014, pp. 18-19). Todo este processo interpretativo acarreta consigo um enorme grau de complexidade, exploração, descobrimento, contextualidade e uma lógica indutiva (cf. Mertens, 1997, p. 160).

A análise de casos concretos é, portanto, o objetivo de uma investigação de índole qualitativa, sendo necessário ter em atenção as peculiaridades temporais e espaciais, ou seja, os contextos nos quais as situações se desenrolam (cf. Flick, 2015, p. 13).

Para muitos estudiosos, o método qualitativo é, por um lado, uma forma naturalista de interpretação e, por outro, configura uma crítica aos métodos do pós-positivismo (cf. Denzin, & Lincoln, 2005b, p. 10).

Numa investigação predominantemente qualitativa, a objetividade é posta em causa no sentido de toda a descoberta empírica ser carregada de valores, dando as noções de explicação, previsão e controlo, dominantes no método quantitativo, lugar às noções de compreensão, significado e ação (cf. Coutinho, 2014, p. 17). Procura-se não chegar a uma mera descrição dos comportamentos, mas ir além desta, ao chegar às intenções e às ideias. Assim, confere-se um significado, uma intenção aos comportamentos, tendo como ponto de partida a perspetiva dos intervenientes (cf. Coutinho, 2014, p. 28).

Para se obter uma investigação qualitativa bem-sucedida, é necessário ter em atenção uma série de procedimentos. Por um lado, torna-se essencial refletir sobre as teorias e métodos mais apropriados ao estudo a realizar, e recorrer, sempre que seja pertinente, a uma variedade destes. Igual importância assumem as diferentes perspetivas que se irão encontrar no decurso do trabalho de campo, tendo o investigador que adotar uma postura reflexiva, pois este é parte integrante da produção do conhecimento (cf. Flick, 2005, p. 4). Pelo facto de os estudos subordinados ao paradigma qualitativo não procurarem obter generalizações dos seus resultados, encontram-se abertos a descobertas que possam ocorrer ao longo do seu percurso investigativo, percurso que ocorre, como já vimos, em contextos naturais. São privilegiadas vias científicas exploratórias, que gerem as hipóteses e ajudam na compreensão das situações e pessoas particulares (cf. Johnson, & Christensen, 2008, p. 53).

No método qualitativo, os dados são, então, recolhidos do contexto natural, que se torna importante por condicionar fortemente os comportamentos dos participantes a observar. Os investigadores que, como já referimos,

desempenham um papel fulcral, centram a sua atenção no processo e não apenas nos resultados finais, sendo a investigação daí resultante descritiva.

Ao invés dos investigadores quantitativos, os investigadores qualitativos não procuram recolher factos, que acumulados possam conduzir a uma determinada teoria, por forma a demonstrar as causas e prever o comportamento humano, pois sabem que este comportamento é demasiado complexo para tal. Para além disso, encaram a procura das causas e as previsões como sendo demasiadamente redutoras, negligenciando esta procura a compreensão do comportamento e da experiência humana (cf. Bogdan, & Biklen, 1992, pp. 29-31, 48-49). O investigador, ao contrário do papel de distanciamento, e até mesmo de isolamento, que assume numa investigação quantitativa, assume, numa investigação qualitativa, um papel ativo, participante, ao conferir sentido aos dados através da sua compreensão, tornando-se este tipo de investigação, inevitavelmente, mais subjetivo (cf. Fairbrother, 2007, p. 42).

Cientes da especificidade de uma investigação do tipo social, na qual, ao invés de uma investigação científica, o percurso é tão rico e tão importante quanto o resultado final, e não apenas um meio para chegar ao resultado final, debruçamo-nos, numa primeira instância, sobre a literatura, para nos munirmos dos conhecimentos necessários e podermos escolher, de entre as opções metodológicas, aquela que melhor se ajusta à nossa situação de estudo concreta.

No âmbito da investigação do ensino e aprendizagem de LEs, Larsen-Freeman e Long (2014) afirmam que os investigadores “will appreciate the clear direction a theory can give them when designing and executing studies, the interim solution it provides practitioners until SLA [Second Language Acquisition] is better understood” (Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 484).

Sabendo que “não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia. Um estudo com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos” (Pardal, & Lopes, 2011, p. 34), podemos mesmo afirmar que é mais complexo obter um estudo de qualidade subordinado ao paradigma qualitativo do que ao paradigma quantitativo, uma vez que o investigador

qualitativo tem de trabalhar com dados subjetivos, sendo o próprio investigador o principal instrumento de recolha de dados (cf. Coutinho, 2014, p. 351).

Dada a realidade a analisar, e tendo em atenção as suas relações enraizadas com o contexto, quer físico, quer temporal, julgamos que o estudo de caso é a forma mais adequada para o nosso estudo, uma vez que serve os propósitos de uma investigação qualitativa, ao conferir “profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas” (Sampieri et al., 2006, p. 15).

No nosso caso em concreto, interessa-nos compreender, detalhadamente, o caso em estudo, isto é, compreender um fenómeno real, tendo em conta as condições contextuais relevantes ao mesmo, por os limites entre estes dois – fenómeno em estudo e contexto – não se encontrarem claramente definidos (cf. Yin, 2015, p. 17).

Também Stake (1995) refere, neste sentido:

A case study is expected to catch the complexity of a single case. . . . We study a case when it itself is of very special interest. We look for the detail interaction with its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances. (Stake, 1995, p. 11)

Em suma, optámos, então, por uma investigação do tipo estudo de caso por a abrangência e flexibilidade inerente a este nos permitir “obter uma visão holística (ampla e integrada) do fenómeno em estudo no contexto do caso (ao contrário das pesquisas laboratoriais)” (Duarte, 2013, p. 59), e por podermos “utilizar diferentes métodos e técnicas de recolha de dados (entrevistas, questionários, observação, estudos de campo, documentos, relatórios e notícias)” (Duarte, 2013, p. 59).

No nosso estudo em concreto procurámos compreender um pouco mais acerca da forma como a CM se manifesta em estudantes de LE e, assim, dar o nosso pequeno contributo para a investigação nesta temática.

A nossa investigação é, predominantemente, descritiva. Procuramos analisar propriedades e características essenciais da forma como a CM se manifesta nos estudantes universitários de LEs, nomeadamente do alemão, sem nos centrarmos na análise das suas causas (cf. Sampieri et al., 2006, p. 102). Segundo Sampieri et al. (2006), “os descritivos se centram em coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenómeno, feito, contexto ou situação que ocorre” (Sampieri et al., 2006, p. 102). Também estas características de uma investigação descritiva se coadunam com o estudo de caso, como já vimos anteriormente. Para nós não é suficiente apenas constatar se a CM se manifesta nos estudantes universitários selecionados, mas queremos compreender o contexto destes, quer no que se refere aos seus percursos pessoais, quer no que se refere aos seus percursos académicos, bem como identificar eventuais variações na manifestação da CM.

Ao contrário das investigações quantitativas, na nossa pesquisa “there is no manipulation of the independent variable and no random assignment to groups by the researcher” (Johnson, & Christensen, 2008, p. 43), o que estes autores denominam de “nonexperimental research” (Johnson, & Christensen, 2008, p. 43). Enquanto investigadores o nosso foco não se centra em variáveis independentes, nem em ideias preconcebidas, encontrando-nos, deste modo, disponíveis para as descobertas que possam surgir ao longo do nosso percurso.

Como já vimos, numa investigação qualitativa, o observador desempenha um papel fulcral, interpretativo, tendo de conferir sentido ao que observa, tornando-o visível para o mundo, procurando ainda ter um impacto no mesmo, transformá-lo (cf. Denzin, & Lincoln, 2005b, p. 3; Stake, 1995, p. 43; ver também Aguado, 2009, p. 16).

Bogdan e Biklen (1992) afirmam, neste sentido:

as a miner picks up a rock, turning it to look for gold, so must a researcher look for the worth of information encountered in the research process. In one sense, then, ordinary events become data when approached from a particular frame of mind – that of a researcher. (Bogdan, & Biklen, 1992, p. 106)

Também no nosso estudo o percurso é orientado pela temática que lhe incutimos, do nosso interesse, e os dados foram selecionados de acordo com critérios estabelecidos por nós e através do nosso olhar, da compreensão e interpretação que lhes conferimos.

Cientes de que, de acordo com Torres e Palhares (2014),

a capacidade de desprendimento dos pressupostos inerentes ao *problema educacional*, pela incorporação progressiva de um olhar mais holístico, reflexivo e indagador da realidade (*problema sociológico*) constitui um desafio tanto mais difícil quanto mais o investigador estiver profissionalmente comprometido com o objeto de estudo, (Torres, & Palhares, 2014, p. 21)

procurámos, ao longo do decurso da nossa investigação, manter um olhar o mais neutro possível, que nos permitisse ter abertura para conseguirmos perceber qualquer desenvolvimento no percurso, mesmo que este não se coadunasse com a teoria ou se desviasse das nossas expectativas, sabendo, no entanto, que “the process of doing qualitative research reflects a kind of dialogue between researchers and their subjects since researchers do not approach their subjects neutrally” (Bogdan, & Biklen, 1992, pp. 32-33).

As ideias que se levam para uma investigação e que a orientam, desde que flexíveis e abertas à realidade a encontrar, não deixam, então, de ter um papel preponderante em toda a investigação, pois são estas o primeiro impulso que nos faz aproximar e descobrir a realidade (cf. Sampieri et al., 2006, p. 24). Quando as ideias são ‘boas’, apropriadas, geram-se novas questões. Assim sendo, quando o rumo do estudo, nomeadamente da investigação de campo, flui livremente,

poderá gerar mais questões do que dar resposta às colocadas, sobretudo quando se trata de estudos qualitativos ou mistos (cf. Sampieri et al., 2006, p. 28).

Neste sentido, Mertens (1997) refere que o processo de análise de dados em estudos qualitativos tem sido visto como um processo um tanto ou quanto enigmático, concebido através da relação misteriosa dos dados com o pesquisador investigador (cf. Mertens, 1997, pp. 348-349).

Na nossa investigação encontramos vários aspetos que se devem ao nosso interesse e ideias, a começar desde já pela temática em estudo. Outro aspeto, mais particular, prende-se com o nosso interesse por uma possível variação entre a manifestação da CM nos dois grupos de estudantes por nós selecionados para o inquérito por entrevista (um grupo bilingue das línguas portuguesa e alemã e outro monolingue). Este interesse por estes dois grupos de estudantes não nasce do rumo do estudo, mas precede o mesmo, estando ligado aos nossos percursos pessoais e profissionais e tendo mesmo já sido objeto de análise e estudo em projetos anteriores. Como professora bilingue de LEs, a forma como os estudantes aprendem uma dada nova LE, e particularmente o papel que as outras LEs e a LM desempenham neste processo, sempre constituiu um foco da minha atenção, ou seja, “all qualitative studies begin with a foreshadowed problem, the particular phenomenon the researcher is interested in investigating” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 435), acrescentando a isto o facto de “the teacher’s personal and family history feeds professional convictions that are more or less expressed” (Zarate, 2010, pp. 175-176). Ainda neste sentido, Johnson e Christensen (2008) afirmam:

one of the most fruitful sources of ideas for beginning researchers is their own experience as educators. In the course of conducting your job as an educator, you continuously have to make decisions about such things as the best method of teaching students. (Johnson, & Christensen, 2008, p. 61)

Muito embora o interesse pela temática da CM me tenha acompanhado desde o início da minha carreira profissional — ainda num contexto de ensino e

aprendizagem que procurava banir o recurso e até mesmo a referência à LM ou a outras LEs já estudadas, privilegiando-se em exclusivo o recurso e uso da língua a aprender (cf. Ribeiro, 2006, pp. 1-2, 16) —, tentámos não deixar que as nossas ideias preconcebidas e teorizações influenciassem as descobertas que íamos realizando, como mostram resultados obtidos e analisados em estudos anteriores realizados por nós (cf. Ribeiro, 2006).

Outra razão que nos fez enveredar pelo estudo de caso foi o facto de este permitir uma mesclagem de paradigmas e metodologias. Como na maioria das investigações qualitativas, também o nosso estudo evidencia características do paradigma quantitativo, com o intuito de obter um plano correlacional ou explicativo. Esta situação é evidente quando se tenta constatar a variação da manifestação da CM, tendo como traço distintivo ser ou não falante bilingue da língua a aprender, procurando, deste modo, avaliar a relação entre estas variáveis. Esta comparação procurava não medir esta correlação em termos numéricos, mas contribuir para a compreensão deste fenómeno da manifestação da CM, em particular nos sujeitos em estudo (cf. Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 62-64; Sampieri et al., 2006, pp. 104, 233).

Devemos fazer a distinção entre abordagem correlacional e abordagem causal comparativa. Ambas se centram na apreensão das características dos participantes, mas diferem por o objetivo principal da primeira ser o de fornecer estimativas referentes à magnitude da relação entre duas variáveis (mais de índole quantitativa), enquanto a segunda abordagem se centra na comparação entre grupos, estabelecendo processos de causalidade entre os mesmos. Em ambos os casos os resultados não podem servir de base para uma relação de causa-efeito (cf. Mertens, 1997, pp. 86-87; Sampieri et al., 2006, p. 242). Johnson e Christensen (2008) acrescentam ainda que numa investigação causal-comparativa as variáveis são sempre categóricas (cf. Johnson, & Christensen, 2008, p. 43).

O nosso estudo, nomeadamente no que se refere ao inquérito por entrevista, enquadra-se, então, segundo Mertens (1997), num “causal comparative approach” (Mertens, 1997, p. 86). Para além de tentar aprofundar alguns aspetos

referentes à manifestação da CM nos alunos em estudo e esclarecer alguns aspetos contraditórios, resultantes do confronto dos diversos dados recolhidos, os estudantes a ser entrevistados neste inquérito por entrevista foram selecionados de acordo com um critério, uma variável categórica. O traço distintivo desta variável categórica prende-se com os percursos pessoais destes estudantes em termos de aquisição/ aprendizagem de línguas, nomeadamente da língua alemã. A seleção dos seis estudantes a participar neste inquérito por entrevista foi, então, em função de estes serem ou não bilingues da língua alemã, tendo-se, portanto, criado dois grupos – um de falantes nativos do português e da língua a aprender e outro de falantes monolingues. A nossa intenção era analisar e comparar eventuais discrepâncias na forma como é encarado o processo de ensino e aprendizagem de LEs, bem como a forma como se manifesta a CM nestes dois grupos de estudantes. A encontrar resultados discrepantes, pretendíamos ainda averiguar se estas discrepâncias se poderiam dever à variável categórica – ser, ou não, falante bilingue da língua a aprender. Nunca foi nossa intenção a de chegar a uma quantificação da variação da magnitude da manifestação da CM nestes dois grupos, nem a de estabelecer uma relação de causa-efeito entre o facto de ser ou não falante nativo da LE a aprender e a forma como a CM se manifesta.

As características do nosso estudo, predominantemente descritivo com traços de abordagem causal-comparativa sem importância estatística, é comum em investigações predominantemente qualitativas. Ao invés de outros tipos de estudo, o trabalho de campo é que determina o sentido da investigação e, conseqüentemente, a(s) abordagem(en)s mais adequada(s). Não querendo com isto menosprezar a importância da revisão de literatura, necessária a toda a investigação, esta não poderá nunca determinar as descobertas no campo, imprevisíveis e únicas, e orientadoras do restante percurso (cf. Bogdan, & Biklen, 1992, p. 52; Sampieri et al., 2006, p. 112; ver também Edmondson, & House, 1993, p. 29). As descobertas no campo, por sua vez, poderão sempre aprofundar ou acrescentar algo à literatura existente (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 51).

Neste sentido, Torres e Palhares (2014) referem que “a permuta que se estabelece entre experiência e teoria mostra como a primeira acaba por se impor

na determinação da pergunta e, forçosamente, nos limites da resposta” (Torres, & Palhares, 2014, p. 22).

Por fim, podemos ainda classificar o nosso estudo como obedecendo aos princípios de um modelo longitudinal, de tendência, por os dados terem sido recolhidos em momentos temporais distintos, com o intuito de constatar alterações, variações, na manifestação da CM dos estudantes em causa – na população que constitui a amostra utilizada no inquérito por entrevista – ao longo dos primeiros dois anos da frequência do curso superior. A ter lugar uma variação, pretendíamos, então, aferir, até que ponto é que esta se deve às aquisições e/ ou ao amadurecimento dos estudantes neste espaço temporal (cf. Sampieri et al., 2006, p. 233).

Muito embora à primeira vista os traços dicotómicos entre os paradigmas qualitativo e quantitativo pareçam não ser conciliáveis, sabemos que tal não é apenas possível, mas mesmo aconselhável. Como já referimos, todo o estudo, seja este predominantemente qualitativo ou quantitativo, sai a ganhar quando permite a combinação destes dois paradigmas, quer num plano epistemológico, quer num plano metodológico (cf. Aguado, 2009, pp. 14-15). Esta confluência metodológica tem marcado a sua presença cada vez mais notoriamente nas investigações efetuadas desde a década de oitenta do século XX, deixando, assim, de parte a ideia de um confronto paradigmático. Este confronto deu lugar a uma mesclagem metodológica, a uma complementaridade metodológica sadia, conseguindo-se, assim, colmatar algumas das fragilidades de cada paradigma. No presente, as abordagens qualitativa e quantitativa são tidas como complementares. Cada uma desempenha uma função específica, que permite analisar e dar a conhecer um fenómeno, uma realidade, de uma forma mais abrangente, e conduzir-nos, da melhor forma, às respostas às diversas questões, ajudando assim a minimizar e/ ou contornar os obstáculos e constrangimentos (cf. Coutinho, 2014, p. 355; Flick, 2005, p. 268; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 436; Johnson, & Christensen, 2008, p. 51; Sampieri et al., 2006, p. 5). Fazemos nossas as palavras de Sampieri et al. (2006):

a mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos, porque coletam dados do fenômeno que estudam. Tanto um como outro requer seriedade, profissionalismo e dedicação. Empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar como acerto. (Sampieri et al., 2006, p. 15)

Na mesma linha, Flick (2005) afirma ainda que “as perspectivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos cegos de cada um dos métodos” (Flick, 2005, p. 270). Para tal, torna-se necessário adotar “mix research methods or procedures in a way that the resulting mixture or combination has complementary strengths and nonoverlapping weaknesses” (Johnson, & Christensen, 2008, p. 51).

No âmbito das investigações referentes ao ensino e aprendizagem de LEs, Larsen-Freeman e Long (2014) partilham esta opinião, afirmando que no que diz respeito aos métodos qualitativo e quantitativo “rather than seeing them as competing paradigms, we see them as complementary, implying that it is unnecessary to choose between the two” (Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 73).

Ainda no mesmo âmbito, investigações na área do ensino e aprendizagem de LEs, quer estas sejam regidas por princípios qualitativos, quer por princípios quantitativos, Aguado (2009) remete para a importância que, para além de um plano de investigação, as questões de investigação orientadoras e a definição dos métodos, os critérios de sistematização de procedimentos e de compreensão, vivenciação, das diversas fases e processos de investigação assumem. Para que a compreensão das fases e processos inerentes à investigação seja possível ao leitor, é preciso que o investigador proceda a uma justificação, descrição e documentação detalhada dos mesmos, designadamente no que se refere à recolha, categorização, análise e interpretação de dados (cf. Aguado, 2009, pp. 13, 21).

O nosso estudo, realizado no âmbito de uma investigação do tipo social, obedece, portanto, a um modelo de enfoque dominante ou dominância, sendo o modelo dominante o qualitativo, quer na metodologia adotada, quer nos métodos e técnicas privilegiados, apresentando também componentes do enfoque quantitativo, nomeadamente nos critérios e objetivos subjacentes à seleção dos estudantes a participar no inquérito por entrevista. Procurámos que as opções por métodos – mesclagem de métodos e a sua relação –, bem como as diversas fases do estudo, fossem claras para o leitor (cf. Aguado, 2009, pp. 13-14; Flick, 2005, p. 274; Sampieri et al., 2006, p. 17).

4.2- O Estudo de Caso – o caminho a seguir

Cientes da dicotomia, ao mesmo tempo que complementaridade, entre as metodologias de índoles qualitativa e quantitativa, optámos pelo estudo de caso, para que chegássemos a um conhecimento pormenorizado da situação em estudo, permitindo, assim, compreender o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que abrimos caminho, sob as limitações adstritas a este tipo de estudo, a algumas generalizações empíricas, muito embora de validade transitória (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 32).

Segundo Sampieri et al. (2006), quando falamos de estudo de caso não se trata de “uma escolha de método, mas do “objeto” ou da “amostra” que serão estudados” (Sampieri et al., 2006, p. 274). Também Stake (2005) refere, neste sentido, que “as a form of research, case study is defined by interest in an individual case, not by methods of inquiry used” (Stake, 2005, p. 443).

Um estudo de caso é, então, “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (Coutinho, 2014, p. 335), sendo que “quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. . . uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto” (Coutinho, 2014, p. 335). Na mesma linha, Sampieri et al. (2006)

definem caso como “a unidade básica de pesquisa” (Sampieri et al., 2006, p. 274), podendo “trata-se de uma pessoa, um casal, uma família, um objeto. . ., um sistema. . ., uma organização . . . , uma comunidade, um município, um departamento ou estado, uma nação, etc.” (Sampieri et al., 2006, p. 274). Também Stake (1995) dá o seu contributo para a definição de estudo de caso:

The case . . . is a special something to be studied, a student, a classroom, a committee, a program, perhaps, but not a problem, a relationship, or a theme. The case to be studied probably has problems and relationships, and the report of the case is likely to have a theme, but the case is an entity. The case, in some ways, has a unique life. It is a something that we do not sufficiently understand and want to – therefore, we do a case study. (Stake, 1995, p. 133)

Nesta definição é ainda enfatizada a unicidade, a especificidade, a identidade de cada estudo de caso e que, muito embora subordinado a uma temática, não poderá nunca ser subjugado a esta, ou seja, os dados encontrados poderão não ir ao encontro do defendido na literatura da especialidade.

O propósito de um estudo de caso não é, então, compreender outros casos, mas sim atingir uma compreensão profunda do caso em estudo. Assim, através de um estudo de caso obteremos particularização e não generalização, no sentido lato da palavra. Estudamos um caso particular em profundidade não tanto para saber como este difere dos outros, mas para conhecer, compreender, esse caso específico. Para tal, é necessário conhecer outros casos subordinados à mesma temática, até para nos apercebermos e realçarmos a especificidade do nosso caso. Como já referimos, os dados nunca poderão ser manipulados para servir os propósitos do estudo ou as teorias defendidas na literatura. O investigador terá, então, que ter flexibilidade suficiente para conseguir conciliar resultados inesperados do estudo com a teoria. Muitas vezes, o investigador terá de ser capaz de ver o caso sob outro prisma, diferente daquele idealizado no início do seu percurso investigativo, tendo de evidenciar reflexividade e persistência. Uma ética de maior cautela, de preservação e não manipulação dos dados, terá,

portanto, de ser conciliada a uma ética de interpretação (cf. Stake, 1995, pp. 4, 8, 12; Woodside, 2010, p. 6; Yin, 2015, pp. 81-82).

Em suma, e de acordo com Stake (2005):

Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. . . . We could study it analytically or holistically, entirely by repeated measures or hermeneutically, organically or culturally, and by mixed methods – but we concentrate . . . on the case. (Stake, 2005, p. 443)

O nosso estudo de caso apresenta traços empíricos, sendo todos os dados recolhidos empíricos, não manipulados, ou seja, muito embora tenhamos como base um interesse e pressupostos teóricos, tentámos que estes não interferissem no desenrolar do estudo, no sentido de alterar os dados e os resultados. Acresce a isto o facto de no nosso estudo ser retratada uma temática muito atual e debatida nas últimas décadas – a aprendizagem de LEs e o papel da CM.

Para dar corpo a esta realidade, procurámos um contexto que pudesse confirmar, ou não, as nossas ideias e comprovar as teorias patentes na literatura da especialidade. Assim, a nossa seleção incidiu sobre estudantes do primeiro ano dos cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro por estes constituírem um público rico para o nosso estudo.

Muito embora com passados linguísticos muito distintos, situação que enriquece o nosso estudo, todos estes estudantes, ao longo do seu percurso académico e pessoal, se confrontaram com inúmeras e variadas situações comunicativas e de aprendizagem de LEs. Neste sentido, tiveram de criar mecanismos, que lhes permitiram trilhar caminhos de aprendizagem face a novas e desconhecidas realidades linguísticas e culturais. Trata-se, então, de um público que, quer pelo contacto, quer pelo interesse em LEs, tinha desenvolvido diferentes estratégias de aprendizagem de LEs, bem como a sua CM.

O nosso estudo reúne, portanto, as características que definem um estudo de caso segundo Yin (2015), tendo em conta que este é uma investigação empírica, que recai sobre um fenómeno atual e que ocorre dentro do seu contexto, da sua

realidade, não se encontrando os limites entre acontecimentos e o seu contexto claramente definidos (cf. Yin, 2015, p. 17).

Procurámos sempre mostrar, no nosso estudo, a forma como os estudantes percecionam a aprendizagem de LEs, sendo esta parte da sua CM. Conscientes de que a interpretação do investigador poderá prevalecer sobre as dos intervenientes alvo de estudo, procurámos minimizar esta situação, ao preservar e descrever todas as realidades múltiplas que fomos encontrando, mesmo as contraditórias, tendo chegado a pedir esclarecimentos aos próprios intervenientes (cf. Stake, 1995, p. 12).

Como já referimos, muito embora não tivesse havido manipulação de variáveis, houve sim um cuidado com a seleção do cenário e dos intervenientes, que nos pudessem fornecer dados que convergissem de alguma forma para o tema do nosso estudo; na expectativa de que a realidade a encontrar nos fornecesse, então, dados que, pela sua unicidade, pudessem, por sua vez, contribuir, ainda que de forma diminuta, para a literatura da temática.

O contexto do nosso estudo de caso mostrou ser rico em dados e variáveis. Para que estes fossem recolhidos da forma mais fidedigna e complementar possível, procurámos recolher dados e informações sob diferentes formas, ao utilizar instrumentos de recolha de dados variados, em períodos temporais distintos e a um público cada vez mais restrito, que se coadunasse mais, ou se mostrasse mais relevante, para os objetivos do nosso estudo. Assim, foi-nos possível, durante a fase de análise de dados, proceder a uma triangulação dos mesmos, esclarecendo e/ ou completando os dados recolhidos ao longo do nosso percurso, quer diretamente, inquirindo os intervenientes, quer através da confrontação de dados (cf. Aguado, 2009, pp. 18-19; Coutinho, 2014, p. 341; Yin, 2015, pp. 109, 123-126, 155).

A triangulação de dados mais não é do que o recurso a múltiplas perceções, visões, por forma a clarificar situações, opiniões, permitindo ainda aferir se uma determinada situação ou interpretação se manteve constante, ou seja, se se repete. Deste modo, a triangulação permite ainda a identificação da variação das realidades ou de realidades distintas (cf. Stake, 2005, p. 454).

No nosso estudo em concreto, a triangulação permitiu-nos esclarecer e/ ou aprofundar algumas dúvidas/ questões aquando da realização do inquérito por entrevista, que nos surgiram na interpretação de algumas respostas dadas no inquérito por questionário, ao mesmo tempo que nos permitiu aferir se, ao longo do período temporal em estudo, se constatou alguma alteração no modo como estes aprendentes encaram a aprendizagem de LEs, ou seja, na sua CM.

Em todo este percurso baseámo-nos nos pressupostos teóricos que conduzem o nosso estudo, e voltamos a frisar que não de forma a manipular os resultados, mas sim como um marco orientador, que nos conduziu através do mar de dados obtidos, demarcando, desta forma, o rumo a seguir. Este rumo não se apresentou de forma clara, nomeadamente no início do nosso estudo, mas foi ganhando corpo à medida que os dados se iam encruzilhando com os pressupostos teóricos. Neste sentido e segundo Bogdan e Biklen (1992):

The general design of a case study is best represented by a funnel. Good questions that organize qualitative studies are not too specific. The start of the study is the wide end: the researchers scout for possible places and people that might be the subject or the source of data, find the location they think they want to study, and then cast a wide net trying to judge the feasibility of the site or data source for their purposes. They look for clues on how they might proceed and what might be feasible to do. (Bogdan, & Biklen, 1992, p. 62)

No que concerne aos objetivos e questões de investigação, muito embora existam desde o início do nosso estudo, sendo o seu motor impulsionador, estes não se apresentam de um modo rígido. Pelo contrário, à medida que o nosso estudo foi ganhando forma, nomeadamente com a investigação de campo, novas interrogações se foram colocando, encontrando-se o nosso percurso em constante redefinição, ou seja, e de acordo com Stake (1995):

The best research questions evolve during the study. . . . Not only do the questions guide the work during data gathering and the report writing, they

sharpen the meanings of previous studies and illuminate the differential utility of prospective findings. Good research questions are especially important for case studies because case and context are infinitely complex and the phenomena are fluid and elusive. In a flood of happenings, the researcher grasps for something to hold on to. (Stake, 1995, p. 33)

No nosso estudo em concreto, foram os dados recolhidos num primeiro momento, através do inquérito por questionário, que nos permitiram caracterizar os intervenientes, nomeadamente em termos de passado linguístico e conceções linguísticas (cf. Suisse, 2016, pp. 147, 151). Estes dados iniciais serviram para determinar o percurso a seguir, determinando os dados a recolher e instrumentos a aplicar, e permitiram, ainda, a seleção dos intervenientes a realizar o inquérito por entrevista, já na última fase da recolha de dados. Os dados recolhidos nos dois primeiros momentos da investigação de campo – através do inquérito por questionário e exercício de tradução e reflexão – moldaram ainda as questões do inquérito por entrevista, ou seja, “a case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry” (Stake, 2005, p. 444).

Não queremos com isto dizer que o nosso estudo foi apenas surgindo com o desenrolar dos acontecimentos e recolha dos dados. Os eventos, etapas, tiveram uma sequência, um desenrolar lógico necessário para poder construir este projeto, como sendo o interesse, a experiência profissional, a experiência investigativa e a revisão de literatura. Como referido anteriormente, o nosso estudo reside em alicerces teóricos fortes, os quais já tinham despertado o nosso interesse e nos impulsionaram antes de iniciarmos este projeto. A experiência investigativa anterior aliada ao conhecimento sobre a literatura da temática tornaram-nos atentos para as teorias rivais, contraditórias, e para a possibilidade de encontrar realidades igualmente contraditórias e rivais às inicialmente esperadas, muito embora estas sejam complementares e enriquecedoras do estudo e da literatura da especialidade.

Por forma a analisar dados rivais, contrários aos esperados e à literatura da especialidade, o investigador deverá recorrer a uma combinação de padrão, ou seja, comparar os dados, o padrão empírico encontrado, com o padrão previsto, ou várias previsões, por forma a realçar e analisar as semelhanças e as diferenças.

Os dados recolhidos nas diversas etapas deste estudo por vezes não corresponderam à atribuição de significado que inicialmente lhes conferimos. Por exemplo, as alterações referentes à visão da aprendizagem de LEs podem ter como origem a frequência de dois anos letivos de um curso superior fortemente virado para a aprendizagem de línguas, ou, simplesmente, a informação anteriormente recolhida e analisada pode ter sido mal interpretada. Assim, é importante criar elos de ligação entre os dados recolhidos em períodos temporais distintos, através das questões de “como” e “por que” se verificaram estas alterações, e não observar as mesmas como sendo tendências temporais isoladas (cf. Yin, 2015, pp. 147, 156-159).

Assim sendo, no nosso estudo, à semelhança de outros estudos de caso, foram os dados, únicos e não previsíveis no início da nossa investigação, que deram corpo ao nosso estudo, já idealizado teoricamente, e determinaram, assim, o rumo a seguir, dentro das orientações e enquadramento teórico e das razões, questões investigativas, que o impulsionaram. Todo este percurso e todo o processo a ele inerente foram, portanto, cunhados pela temática subjacente ao estudo, pela bibliografia essencial e pelos dados por nós selecionados e considerados pertinentes, ou seja, e como afirma Stake (1995):

We are likely to make observations, to interview to get observations of things we cannot see ourselves, and to review documents. Doing these things will usually cause us to reconsider our issues. Certain new issues will emerge. Case study work is often said to be “progressively focused” (i.e., the organizing concepts change somewhat as the study moves along). (Stake, 1995, p. 133)

Reunimos, portanto, de acordo com Yin (2015), os traços característicos de um estudo de caso, pois contactámos com uma realidade, com um contexto escolhido, que nos forneceu as variáveis do nosso interesse e a base do nosso trabalho – variáveis conseguidas através de múltiplas fontes de evidência –, que através da triangulação e proposições teóricas, orientadoras da recolha e análise de dados, constituem o nosso estudo (cf. Yin, 2015, p. 18).

Em suma, e segundo Stake (2005), um estudo de caso configura-se:

For a research community, case study optimizes understanding by pursuing scholarly research questions (**issue choice**). It gains credibility by thoroughly **triangulating** the descriptions and interpretations, not just in a single step but continuously throughout the period of study. For a qualitative research community, case study concentrates on **experiential knowledge** of the case and close attention to the influence of its social, political, and other **contexts**. For almost any audience, optimizing understanding of the case requires meticulous attention to its **activities**. [o negrito foi aditado] (Stake, 2005, pp. 443-444)

O interesse e a escolha de uma temática é, então, sempre o primeiro impulso para todo e qualquer estudo, quer este seja de índole qualitativa ou quantitativa. No nosso caso e como já referido, o interesse pela aprendizagem de LEs e a manifestação da CM têm-nos acompanhado desde o início do nosso percurso profissional, tendo mesmo já sido alvo de investigações anteriores (cf. Ribeiro, 2006). Pela temática a abordar, subjetiva e extremamente rica em dados empíricos, o projeto a desenvolver teria de ser, necessariamente, subordinado ao paradigma qualitativo.

Como qualquer estudo, sobretudo os qualitativos, o nosso estudo necessita de ser credível. Enquanto nas ciências experimentais essa credibilidade é facilmente alcançada, através da repetição, em estudos subordinados às ciências sociais, como já vimos, é necessário que os dados sejam fidedignos e não sujeitos a

manipulação. Procura-se ainda que os dados não sejam vistos apenas sob um prisma, normalmente o do investigador. Foi o que, como também já referimos, procurámos fazer no nosso estudo, nomeadamente ao efetuar a triangulação dos dados inicialmente recolhidos, através do inquérito por questionário, que apenas foram alvo da nossa interpretação, com os dados recolhidos posteriormente, através de instrumentos de recolha de dados criados com base e em função da análise dos dados obtidos anteriormente.

A investigação qualitativa procura pôr em evidência as variações nos resultados que analisa, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a totalidade, complexidade, do caso (cf. Stake, 1995, p. xii). Torna-se, portanto, essencial recolher dados variados, através de instrumentos de recolha de dados diversificados e em períodos temporais distintos. No nosso estudo, esta recolha de dados deu-se em três momentos: num primeiro momento com o inquérito por questionário (fevereiro e março de dois mil e doze) (Anexo 2), num segundo momento com o exercício de tradução e reflexão (maio de dois mil e doze) (Anexo 4), e num terceiro e último momento com o inquérito por entrevista (segundo semestre do ano letivo de 2012/ 2013) (Anexo 6), que se estenderam, portanto, por dois anos letivos (2011/ 2012 e 2012/ 2013). Como já referimos, todos estes dados foram sujeitos a triangulação, por forma a confirmar, ou não, as interpretações conferidas a estes.

Ao mesmo tempo procurámos demonstrar a validade dos dados obtidos, da sua interpretação, ou seja, dos conhecimentos obtidos através destes e contribuir, desta forma, ainda que de forma limitada, para a literatura da temática. Para tal, tivemos em consideração os contextos subjacentes, nomeadamente a nossa realidade educacional. No presente, esta realidade apresenta-se bastante flexível, eclética, promovendo diversas abordagens de ensino e aprendizagem de LEs em simultâneo, que num passado não muito longínquo se excluía, não podiam ser implementadas simultaneamente. Este contexto educacional, mais reflexivo, favorece, portanto, o desenvolvimento da CM por parte dos aprendentes, de modo que possam eles mesmos ter consciência da forma de aprendizagem que melhor se adequa a estes.

Por fim, o estudo de caso, subordinado a uma temática, com credibilidade conferida e enquadrado num contexto, apenas ganha corpo, como já vimos, através de atividades, que dão corpo ao estudo e que se desenrolam durante toda a investigação de campo, que mais não são do que o ‘enredo’.

Qualquer estudo de caso, por forma a ser um estudo válido, credível, terá, então, de obedecer a alguns princípios. Em primeiro lugar, o seu constructo terá de ser válido, rigoroso nas conclusões obtidas (validade do constructo). Nos estudos explicativos ou causais é necessário que seja estabelecida uma relação causal, acreditando-se que determinadas condições conduzem a outras condições (validade interna). Num estudo de caso terá de ser definido, limitado, o domínio para o qual os resultados poderão ser generalizados, a chamada validade externa. Um estudo de caso terá ainda de ser confiável (confiabilidade/ fiabilidade), ou seja, a recolha de dados e os resultados que daí advêm devem, ao serem repetidos, obter resultados idênticos (replicabilidade). Para que tal seja possível é necessário recorrer a diversas fontes de evidência e estabelecer um fio condutor, coerente, entre as evidências, interligando as mesmas com a literatura da especialidade e o nosso enquadramento teórico, abordando ainda explicações rivais e efetuando uma combinação de padrões, do padrão empírico com o padrão previsto (cf. Coutinho, 2014, p. 344; Yin, 2015, pp. 47-49).

Para se obter um estudo de caso de qualidade é, então, necessário obedecer a uma série de princípios e passos. Em primeiro lugar, é necessário formular boas e sólidas questões. Estas são mais importantes para o estudo do que as respostas, os resultados que se poderão obter, pois são elas que impulsionam e direcionam o estudo. No caso da obtenção de uma resposta interessante ou não esperada, esta poderá mesmo servir de base para novas questões, que poderão conduzir a outras investigações.

Como já referimos, no estudo deverão estar incorporados todos os dados e não apenas aqueles que se enquadrem nas expectativas, nas questões de investigação iniciais. Desta forma, num estudo terá de haver lugar a todas as interpretações, às que vão ao encontro do enquadramento teórico e questões de investigação, e às interpretações rivais. Para se conseguir, então, conciliar todos

estes resultados, sem perder o rumo, é essencial que o investigador se deixe guiar pelo conhecimento e interesse, ou seja, pelos seus conhecimentos prévios.

Um bom investigador terá de ser um bom ‘ouvinte’ e ser capaz de se adaptar a situações inesperadas, mostrando flexibilidade. O investigador não deverá desviar-se do seu objetivo, ou seja, deverá ter uma noção clara dos assuntos em estudo e do que pretende, devendo ter a capacidade de incorporar os resultados – mesmo os inesperados – com o seu quadro teórico, sem manipular os mesmos consoante os interesses do seu estudo. O investigador terá ainda de ter a capacidade de conferir uma interpretação válida à informação à medida que a vai recolhendo e analisando (cf. Yin, 2015, pp. 77-81, 172-173).

Voltamos a lembrar que todo este processo, o desenvolvimento do estudo do caso, apenas é possível quando se baseia na teoria. A teoria é essencial para a definição do projeto e, conseqüentemente, para a determinação dos dados a recolher. Os estudos de caso obedecem a um modelo lógico, ao combinar eventos observados e analisados com o teoricamente previsto. A teoria é também o principal veículo para a generalização dos resultados obtidos (cf. Yin, 2015, pp. 47, 140-141, 160).

A teoria assume, então, uma dupla função num estudo de caso. Se, por um lado, os estudos de caso procuram testar a teoria, por outro lado também contribuem para a construção dessa mesma teoria (cf. Woodside, 2010, p. 11). Os estudos de caso assumem, então, importância na redefinição da teoria, na apresentação de resultados que possam servir de base para estudos futuros, estabelecendo ainda os limites de generalização desses resultados (cf. Stake, 2005, p. 460).

Para que um estudo de caso ganhe forma é preciso, então, que este incorpore cinco componentes. Em primeiro lugar é essencial que as questões de estudo (primeira componente) estejam bem definidas – o rumo –, mesmo que estas sejam flexíveis de forma a se moldarem ao desenrolar da investigação. No nosso estudo, apesar de o rumo estar definido à partida com as questões de investigação, o caminho só ganhou corpo com o desenrolar do estudo, nomeadamente da parte prática, da recolha e análise de dados. Esta recolha e análise de dados inicial, por sua vez, definiu o caminho futuro da investigação, ou

seja, deu-nos as bases para sabermos o que explorar, o que havia de importante, de único, neste público-alvo no que se refere à aprendizagem de LEs e à sua CM.

De igual modo, os investigadores levam algumas proposições (segunda componente) para a investigação, ou seja, ideias que gostariam de ver confirmadas através da prática. Aqui é exigida alguma flexibilidade ao investigador, para que seja capaz de enfrentar o imprevisível e adaptar as proposições iniciais aos resultados da investigação de campo. Num estudo nosso anterior, a tese de mestrado, concluída em dois mil e seis, os dados recolhidos foram contrários às nossas expectativas iniciais, nomeadamente no que se refere às opções metodológicas expectáveis de serem adotadas por uma professora falante nativa da LE a ensinar e por outra não nativa, situação que não levou à inviabilização do estudo; muito pelo contrário, acrescentou dados interessantes à temática (cf. Ribeiro, 2006). No nosso estudo presente partimos do princípio de que estudantes universitários de cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas possuíssem algumas competências metalinguísticas. Partimos ainda do princípio de que a CM destes estudantes pudesse variar consoante o seu passado linguístico. Por forma a aferir estas proposições tivemos de dar corpo ao estudo, nomeadamente à componente empírica, através da recolha de dados e da definição das unidades de análise (terceira componente), definição que obedeceu a critérios que permitiram interpretar as constatações (quinta componente). Nessa sequência torna-se essencial criar uma ligação, uma lógica, que una os resultados da análise dos dados às proposições que impulsionaram o estudo (quarta componente), mesmo que os dados sejam contrários a estas (cf. Yin, 2015, p. 31).

Resta-nos ainda debruçar sobre a divisão dos estudos de caso consoante as suas características. Em traços genéricos, estes podem-se dividir em quatro tipos.

O primeiro é denominado de projeto de caso único ou holístico. Este tipo de estudo pode debruçar-se sobre um caso extremo ou peculiar, sendo a sua maior incidência em casos da psicologia clínica. Poderá ainda, consoante os interesses do investigador, tratar de um caso revelador, dando assim a possibilidade de ter

acesso a um fenómeno até então inacessível, mesmo que os problemas já existam, até porque impulsionaram o estudo. Quando o objetivo é focar o contexto e causas de uma situação comum, o estudo de caso é denominado de caso representativo ou típico. Este pode ser longitudinal, quando os dados observados e recolhidos se desenrolam em períodos temporais distintos. Uma das vulnerabilidades apontadas a este tipo de projeto de caso único é que este pode sofrer alterações tão intensas ao longo do percurso, que no final deste se obtenha um estudo diferente do inicialmente projetado.

De modo a enriquecer esta forma de investigação, podem incluir-se subunidades de análise, obtendo-se, assim, uma investigação mais abrangente, mais complexa, e com uma profundidade dificilmente obtida de outra maneira. Este tipo de estudo de caso, o segundo tipo, é denominado de projeto de caso único integrado.

Para além destes projetos de casos únicos, existem ainda os projetos de casos múltiplos, quer holísticos (terceiro tipo), quer integrados (quarto tipo). O objetivo deste tipo de projetos prende-se com uma lógica de replicação e não tanto de amostragem, devendo cada caso ser escolhido muito criteriosamente, por forma a que os resultados obtidos sejam similares, no caso de se pretender uma réplica literal, ou contrastantes, no caso de se pretender uma replicação teórica, devendo estes objetivos estar claramente definidos no início do estudo (cf. Yin, 2015, pp. 52-67).

Stake (1995) e (2005), por sua vez, classifica o estudo de caso em três categorias.

Nos casos em que o estudo é feito apenas para obter uma melhor e mais profunda compreensão do caso particular, o estudo de caso é denominado de intrínseco.

Já quando temos uma questão de investigação, algo que nos suscita perplexidade, curiosidade, que nos impulsiona para uma compreensão do fenómeno, e tentamos obter esta através do estudo de um caso particular, ou seja, quando se pretende obter conhecimentos acerca de um assunto ou obter

generalização, assumindo o caso em si uma importância secundária, o estudo de caso é denominado de instrumental. O objetivo desta forma de investigação prende-se com o estabelecimento de uma relação entre a unicidade e complexidade do caso e as questões de estudo. Desta forma, a natureza do estudo, as questões de investigação e a posição e curiosidade do investigador determinam os passos a seguir, ou seja, a análise e categorização dos dados ou uma interpretação direta. Neste tipo de estudos, a necessidade de obter dados categóricos e mensuráveis é maior.

Quando o caso em si assume uma importância ainda menor, privilegiando-se o estudo de vários casos em conjunto, por forma a investigar uma população ou situação, o estudo de caso é denominado de múltiplo ou coletivo (cf. Stake, 1995, pp. 3-4, 77; Stake, 2005, p. 445; ver também Johnson, & Christensen, 2008, pp. 407-408).

Podemos então sintetizar afirmando que quando se trata de um estudo de caso intrínseco, o contexto torna-se central. Já num estudo de caso instrumental, apesar da importância de alguns contextos para o estudo, estes assumem uma importância relativa (cf. Stake, 1995, p. 64).

Qualquer que seja o tipo de estudo de caso, instrumental ou intrínseco, existe uma tensão entre o caso, individual e único, e que se vai desenvolvendo, muitas vezes, numa direção contrária à inicialmente esperada, e os assuntos impulsionadores do estudo, tendo o investigador que encontrar um equilíbrio entre estes (cf. Stake, 1995, p. 25).

Estas separações entre os diversos tipos de estudo de caso são, por vezes, bastante ténues e nem sempre claras, como no estudo que apresentamos, no qual procuramos, por um lado, compreender em profundidade o caso que nos propomos analisar (estudo de caso intrínseco) e, por outro, contribuir para a compreensão de um assunto específico, a CM (estudo de caso instrumental).

Podemos ainda classificar o nosso estudo de caso como sendo representativo ou típico, por termos procurado um contexto adequado, que nos pudesse fornecer dados interessantes para a temática – estudantes universitários a frequentar

licenciaturas no Departamento de Línguas e Culturas –, e por estarmos atentos às causas da variação da manifestação da CM nestes estudantes. O nosso estudo é também longitudinal, por a recolha de dados ter tido lugar em períodos temporais distintos, para, deste modo, aferir da variação da CM nos estudantes nesse período temporal (cf. Stake, 1995, p. 3; Stake, 2005, p. 445; Yin, 2015, pp. 52-67).

Para terminar este subcapítulo, retomamos novamente a classificação do nosso estudo de caso consoante o paradigma a que se subordina. Os estudos de caso não se subordinam apenas ao paradigma qualitativo, podendo “incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa” (Yin, 2015, p. 20), sendo que “o uso de uma mistura de evidências quantitativas e qualitativas, juntamente com a necessidade de definir um “caso”, são apenas duas das formas nas quais a pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa” (Yin, 2015, p. 20). Um estudo de caso pode, portanto, enquadrar-se não apenas nos paradigmas positivistas de investigação, mas pode também evidenciar uma mesclagem, uma combinação dos métodos qualitativo e quantitativo (cf. Coutinho, 2014, pp. 336-337), ou seja, a “distinction between quantitative and qualitative methods is a matter of emphasis – for both are mixtures” (Stake, 1995, p. 36). Na mesma linha, Sampieri et al. (2006) defendem que um estudo de caso tanto se pode reger quer por métodos qualitativos, quer por quantitativos, ou mesmo mistos. O estudo de caso pode ser realizado sob o enfoque de qualquer modelo, experimental, não experimental, transversal ou longitudinal. Estes autores defendem ainda que a forma para se obter um conhecimento e riqueza de informação mais abrangente é a de conciliar estas abordagens, optando, portanto, por um enfoque misto. Assim, o caso será abordado com uma maior profundidade, promovendo um entendimento mais abrangente da sua natureza, circunstâncias, contexto e características (cf. Sampieri et al., 2006, pp. 274-275).

Stake (1995), por sua vez, defende que os investigadores quantitativos, na sua procura de explicação, procuram resumir os acontecimentos a variáveis descritivas, representando-as em gráficos, medidas e números. Já os investigadores qualitativos procuram compreender os acontecimentos à luz de

episódios chave ou testemunhos, dando-os a conhecer através das suas interpretações. Através de narrativas é dada ao leitor a oportunidade de compreender o caso. Um qualquer padrão, identificado num estudo qualitativo, corresponde a uma covariação ou correlação num estudo quantitativo.

As perguntas de investigação num estudo quantitativo procuram estabelecer a relação entre variáveis, enquanto nos estudos qualitativos estas procuram analisar os casos, ao debruçarem-se sobre acontecimentos expectáveis, bem como inesperados. Deste modo, as variáveis independentes desenvolvem-se de forma inesperada e as variáveis dependentes são definidas de forma experiencial e não operacional, uma vez que os contextos e desenvolvimentos não são conhecidos de antemão, nem passíveis de serem controlados. O papel do investigador é, então, crucial no que se refere a conferir uma interpretação contínua aos acontecimentos e dados que vão sendo apurados, sem, no entanto, deixar de conferir um papel ativo ao leitor, ou seja, “it is an effective author who tells what is needed and leaves the rest to the reader” (Stake, 1995, p. 121). Já o leitor irá assimilar quer as narrações descritivas, quer as posições do investigador, obtendo, assim, experiências difíceis e generalizações naturalistas das descrições narrativas, e a partir das posições do investigador obtém base para trabalhar com conhecimentos proposicionais já existentes, por forma a modificar generalizações prévias.

Os investigadores procuram, então, uma compreensão precisa, muito embora limitada, e apenas em casos excepcionais procuram generalizar para outros casos, apesar de algum grau de comparação com outros casos ser inevitável. Quer os investigadores, quer os leitores, mudam, por vezes, de opinião acerca de generalizações anteriores quando contactam com um caso novo (cf. Stake, 1995, pp. 86, 134).

Os estudos qualitativos são, então, subjetivos e, por vezes, não fornecem as respostas procuradas para solucionar determinados problemas; levantando mesmo mais questões e situações a esclarecer. O contributo destes estudos para o desenvolvimento da ciência é um processo mais moroso e tendencioso, sendo o seu impacto na prática social limitado. Para além disso, os custos em termos

monetários e de tempo são muito elevados, sendo ainda elevados os riscos éticos (cf. Stake, 1995, pp. 40-45).

Como já vimos anteriormente, o nosso estudo de caso, apesar de se subordinar predominantemente ao paradigma qualitativo, sendo o modelo dominante o qualitativo, apresenta também traços do paradigma quantitativo (cf. Flick, 2005, p. 274; Sampieri et al., 2006, p. 17). Esta situação torna-se mais visível na seleção dos estudantes a participar na parte final do nosso estudo, no inquérito por entrevista, no qual os critérios e objetivos de seleção dos estudantes a integrar a amostra obedeceram a princípios mais quantitativos, com o intuito de obter alguns dados de índole comparativa. Também aquando da análise do inquérito por questionário recorreremos a algumas técnicas quantitativas para os dados que se prestavam a ser tratados por este tipo de técnicas e que, desta forma, se tornaram mais claros e evidentes (cf. Yin, 2015, pp. 142-143).

O recurso a métodos mistos em estudos de caso, apesar de ser mais difícil de executar, permite, então, a abordagem de questões de investigação mais amplas ou complicadas. Contribui, ainda, para uma abrangência e compreensão maior dos resultados, ao providenciar confirmação, ou não, de algumas crenças. É, então, conseguida uma melhor confrontação de dados, ao examinar estes com recurso a métodos alternativos no mesmo contexto. Estes métodos mistos conferem, portanto, uma visão mais profunda e rica dos dados recolhidos e das razões subjacentes (cf. Woodside, 2010, pp. 33-35; Yin, 2015, p. 70).

Em guisa de conclusão, e segundo Pardal e Lopes (2011), podemos então afirmar que o nosso estudo, apesar de descritivo, transcende esta tipologia, pois muito embora analise o seu objeto de estudo detalhadamente, assume algumas pretensões de impacto na literatura da especialidade e de generalizações, encaixando-se, deste modo, também numa tipologia de exploração, ao tentar descobrir problemáticas novas e/ ou renovar perspetivas existentes, procurando assim abrir caminho a estudos futuros (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 33). As generalizações no que se refere aos estudos de caso mantêm-se, portanto, dentro de certos limites, ou seja, são generalizáveis apenas às proposições

teóricas nas quais se baseiam e não a uma população ou universo específico (cf. Yin, 2015, pp. 21-22).

4.3- Os métodos e as técnicas – a projeção do estudo

Neste subcapítulo iremos debruçar-nos sobre os métodos e técnicas que regem o nosso estudo.

Como já vimos anteriormente, cada estudo terá, numa primeira instância, de ter um problema – a formulação de um problema, o que mais não é do que o estruturar formalmente o cerne da investigação. A investigação, por sua vez, será regida por objetivos, que dão a conhecer o que se pretende, sendo estes a orientação do estudo. Já as questões de investigação apontam para as respostas que se pretende obter.

Para efetuar um estudo é necessário que haja uma rutura com ideias preconcebidas, obtendo, ao mesmo tempo, uma construção teórica – o enquadramento teórico. Esta terá de ser verificada por factos, através da experimentação – a componente empírica de uma investigação. A sequência destes três atos de procedimento poderá nem sempre seguir uma ordem temporal estanque (cf. Quivy, & Campenhoudt, 2008, pp. 26-28; Sampieri et al., 2006, pp. 34-39).

A metodologia, que contempla todos os processos para se atingir o objetivo de uma investigação, quer recursos estatísticos ou probabilísticos, quer interpretações de dados e/ ou generalizações, é um conceito assaz abrangente. A metodologia refere-se, portanto, a todos os elementos nos quais se baseia uma investigação, determinando ainda as técnicas a seguir.

A metodologia associa-se ainda a um conjunto de métodos, qualitativos ou quantitativos, consoante a natureza do estudo (cf. Duarte, 2013, pp. 20-21). Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2008) afirmam que um procedimento, uma metodologia:

é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados. (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 25)

O método, por sua vez, é, então, um plano orientador de um estudo, um guia na produção de conhecimento. Este materializa-se num conjunto de operações, de níveis variados, e visa o alcance das metas definidas, obedecendo a um sistema de normas. Para tal, é necessário seleccionar e articular as técnicas adequadas à execução do estudo, dando, deste modo, corpo ao processo investigativo.

Numa investigação de cariz social, como no caso do nosso estudo, o método não se resume ao somatório das técnicas, mas transcende este mesmo somatório, sendo responsável pela concepção das linhas orientadoras de todo o percurso investigativo, com base no enquadramento teórico (cf. Pardal, & Lopes, 2011, pp. 12-14; ver também Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 15).

Já a técnica refere-se ao tipo de dados recolhidos, à forma como se procede a esta recolha, bem como ao papel do investigador e a todos os procedimentos inerentes à investigação (cf. Duarte, 2013, p. 34).

Para realizar uma investigação é necessário seguir uma série de procedimentos. Estes procedimentos ou atos de procedimento materializam-se em sete etapas.

Na primeira etapa são formuladas as perguntas de partida. Estas deverão, primeiramente, obedecer a princípios de clareza, em segundo lugar a princípios de exequibilidade, e por fim a princípios de pertinência, para que possam servir de fio condutor para o estudo a realizar.

No nosso estudo, as questões impulsionadoras prendem-se com as competências metalinguísticas dos estudantes de LEs, a forma como se manifestam, variam e evoluem. Procurámos que as quatro perguntas de partida fossem claras. Tendo

em conta a dimensão e o período temporal para a realização do estudo, procurámos ainda que estas fossem exequíveis, ou seja, que o período temporal em que procedemos à recolha de dados não excedesse o tempo previsto para a realização deste projeto, e que fosse possível analisar os dados nesse mesmo período. Procurámos ainda que todas as perguntas obedecessem aos princípios de pertinência, subjugados à temática em questão – a CM de estudantes de LEs –, por forma a que estas perguntas nos centrassem na temática e não abrangessem uma multiplicidade de aspetos, que levariam à dispersão.

Uma segunda etapa compreende a fase de exploração, ou seja, a realização das primeiras leituras e de entrevistas exploratórias.

No nosso estudo, o interesse por esta temática e a realização de investigações anteriores fizeram com que já tivéssemos conhecimento de alguma da mais relevante literatura na área da CM e da aprendizagem de LEs. Para dar corpo a esta investigação procedemos a uma atualização da mesma, ou seja, debruçamo-nos sobre a mais atual literatura da temática, dos autores-chave, que nos ajudou também a escolher o público-alvo adequado, tendo em conta que pretendíamos recolher dados sobre a forma de aprendizagem de LEs e a manifestação da CM em estudantes do ensino superior, já com um passado linguístico de aprendizagem e aquisição de línguas.

Já numa terceira etapa, referente à problemática, é decidido por qual abordagem ou perspetiva teórica enveredar para tratar o problema formulado na pergunta de partida.

Esta fase, ao contrário do que possa parecer, não é nem simples, nem linear. Quanto mais se avança nas leituras, “the more they discover there is to read. Each short-term experiment spins off two or three further questions that beg additional experiments” (Carter, & Laurs (eds.), 2014, p. 92). Neste sentido, torna-se essencial definir claramente o objetivo desde o início e daí tecer o percurso investigativo, o qual deverá ser claro para o investigador, mesmo no meio da dispersão causada por toda a literatura analisada, ou seja, “the starting point is just that: a point. Classically characterized as a question (‘The Research

Question’), this can be thought of as a vantage point from which to scan the road ahead” (Carter, & Laurs (eds.), 2014, p. 92).

A construção teórica deverá, então, por um lado, orientar a investigação ao fornecer um quadro concetual, com a sistematização dos factos, e, por outro lado, prever factos.

À semelhança de qualquer estudo, após a revisão da literatura foi-nos possível enveredar por uma perspetiva teórica, com a qual mais nos identificámos, por forma a dar respostas às questões de investigação.

Numa quarta etapa é construído o modelo de análise. Este procura alargar a perspetiva de análise através do conhecimento das posições de investigadores cujas investigações e reflexões possam servir de inspiração, ao revelar, por exemplo, facetas pouco comuns do problema em questão. É nesta fase que surgem as hipóteses e são construídos os conceitos, ou seja, a verificação empírica, que mais não é do que a confrontação da hipótese com os dados.

Também no nosso estudo, aquando da construção do modelo de análise e após termos encontrado o rumo a seguir em termos de posicionamento teórico, não negligenciamos a existência de explicações contraditórias, as quais para além de enriquecerem o nosso estudo em termos teóricos, nos alertaram para uma potencial descoberta de dados rivais, não expectáveis no início do estudo e aquando da formulação das questões de investigação. Assim, iniciámos a investigação de campo – apesar de com um rumo definido – com uma abertura para encontrar e analisar os dados sob vários prismas, mesmo quando estes não se coadunassem com as nossas expectativas iniciais.

Na quinta etapa – a observação – são encetados vários passos, de forma que o modelo de análise seja submetido ao teste dos factos e, desta forma, confrontado com dados observados.

Como já referimos, na nossa investigação procedemos à escolha criteriosa dos intervenientes, incidindo sobre estudantes adultos de LEs do ensino superior com um passado linguístico fortemente virado para a aprendizagem de LEs/ aquisição

de línguas, para que a observação e os dados daí recolhidos pudessem ser confrontados com o modelo de análise teórico.

Na sexta etapa são analisadas as informações, não esquecendo que o objetivo da investigação é o de responder à questão impulsionadora do estudo. Neste sentido, são formuladas as hipóteses e feitas as observações necessárias. Seguidamente, procura-se constatar se os dados recolhidos vão ao encontro das hipóteses formuladas, ou seja, se estes correspondem aos inicialmente esperados pela(s) hipótese(s). O objetivo principal desta fase de análise é, então, a verificação empírica.

Carter e Laurs (eds.) (2014) afirmam:

It's the riskiest part of the work when spies or smugglers make contact with their connections. Contact zones are danger zones. Doctoral writing is such a contact zone, the point when the conversations, thought, reading, data collection and analysis are pulled together and their connections made apparent in contact with the readers. (Carter, & Laurs (eds.), 2014, p. 85)

Em qualquer investigação não se pode esquecer de que a realidade a encontrar será sempre mais rica e mais matizada do que qualquer hipótese que possa ser elaborada. É importante que nos casos em que existam diferenças substanciais entre os resultados obtidos e os esperados – situação que ocorre com alguma frequência –, o investigador seja capaz de procurar a origem dessa discrepância, ou então seja capaz de elaborar novas hipóteses e através de uma nova análise dos dados constatar se estas se confirmam.

As questões de investigação foram sempre o fio condutor do nosso percurso, que nos guiaram através do emaranhado de dados encontrados e traçaram, portanto, o rumo do nosso estudo.

Em estudos realizados anteriormente confrontámo-nos com a situação de que a quase totalidade de dados observados e analisados não foi ao encontro das nossas expectativas iniciais e da literatura analisada, designadamente nas opções

metodológicas expectáveis de serem adotadas por uma professora falante nativa da LE a ensinar e por outra não nativa. Nessa ocasião procurámos analisar a origem dessa diferença e integrar, deste modo, os resultados com o nosso enquadramento teórico (cf. Ribeiro, 2006).

A sétima e última etapa são as conclusões do estudo. Estas encontram-se, por norma, divididas em três partes. Numa primeira parte é exposta uma retrospectiva das linhas gerais do procedimento adotado. Segue-se uma apresentação pormenorizada dos contributos do estudo para a literatura da especialidade. Por fim, são tecidas considerações de ordem prática (cf. Quivy, & Campenhoudt, 2008, pp. 44, 49, 89, 109, 137, 155, 211, 220, 243; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 19-20, 29, 85-86; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 49-50; Sampieri et al., 2006, pp. 34-39).

Neste sentido, numa investigação, “the connections between literature, research questions or hypotheses, data and findings are essential: they must be pegged together securely. The curiously defensive nature of the thesis justifies both science’s straightforward categorizations *and* humanities’ discursive narrative” (Carter, & Laurs (eds.), 2014, p. 11).

Em suma, um método consiste, então, em conceitos, definições e hipóteses, bem como variáveis e indicadores. Os conceitos são um constructo abstrato, uma construção lógica, que apenas adquire corpo dentro do esquema lógico no qual se posiciona. As definições, por sua vez, referem-se à delimitação e explicação explícita das características essenciais de algo. Já as hipóteses remetem para uma explicação provisória, antecipada dos factos. As variáveis assumem dimensões distintas, consoante os diferentes indivíduos ou conjuntos de intervenientes. Os indicadores, por fim, são subdimensões das variáveis, que possibilitam uma seriação, uma classificação, dos dados observados, no que se refere às diversas dimensões da investigação (cf. Pardal, & Lopes, 2011, pp. 15-18).

Quanto à classificação do método, nomeadamente no que diz respeito à sua generalização, privilegiámos e enveredámos, como já referimos, pelo estudo de caso. O estudo de caso, considerado por muitos autores um método, caracteriza-

se, como já vimos, por analisar de forma aprofundada contextos específicos. Em alguns casos, e sob condições limitadas, permite tecer algumas generalizações empíricas.

O presente estudo apresenta ainda traços do método comparativo, pois procura, embora de forma limitada – para além de analisar aprofundadamente a forma como a CM se manifesta em estudantes de LEs do ensino superior –, averiguar as formas como esta varia entre estudantes com passados linguísticos distintos (falantes nativos e falantes não nativos), procurando, ainda, alguma causa, explicação, para esta situação, que possa remeter para os diferentes percursos pessoais no que concerne a aquisição/ aprendizagem de línguas (cf. Bray, Adamson, & Mason, 2007a, p. 377; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 19, 45-46).

No que se refere à obtenção e análise de dados, e como já vimos anteriormente, estes dividem-se em quantitativo, qualitativo ou misto.

Como também já referimos, o estabelecimento de uma ligação entre investigação e métodos qualitativo e quantitativo não é um procedimento fácil de alcançar, por estes terem propósitos distintos – a generalização para os métodos quantitativos e o conhecimento profundo de um caso específico para os métodos qualitativos (cf. Flick, 2005, pp. 270-274; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 584; Johnson, & Christensen, 2008, p. 280; Sampieri et al., 2006, p. 12).

O estudo misto

involves the use of both quantitative and qualitative research methods in a single study. The results of these separate methods are combined to present a more complete picture of the phenomenon under study than either method could produce on its own. (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 583)

Enquanto os métodos qualitativos são geralmente associados ao pós-modernismo, os métodos quantitativos ao positivismo, os métodos mistos, por sua vez, são associados ao pragmatismo. Os pragmáticos defendem que cada investigação deve recorrer àqueles métodos que melhor se coadunam com as suas questões de investigação (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 583).

Como já referimos no subcapítulo 4.1, o nosso estudo privilegia, predominantemente, o método qualitativo, por se debruçar sobre um caso particular. Em traços genéricos, não procura a quantificação, sabendo que o que caracteriza este tipo de análises é o facto de a “inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 1977, pp. 115-116). No entanto, por também recorrer a instrumentos e a análises estatísticas subordinados ao método quantitativo, como na análise de algumas das questões do inquérito por questionário – por exemplo no levantamento das LEs estudadas –, o nosso estudo deverá ser classificado de ‘modelo de enfoque dominante’ ou ‘dominância’. O modelo dominante é, portanto, o qualitativo, o qual é completado, enriquecido, com técnicas do método quantitativo, ou seja, com a aplicação de critérios quantitativos a uma investigação predominantemente qualitativa. Qualquer análise qualitativa apenas tem a ganhar quando não rejeita a quantificação, contribuindo, assim, para uma “weakness minimization validity” (Johnson, & Christensen, 2008, p. 284), ou seja, “in mixed-methods research, the respective strengths of qualitative and quantitative methods are seen as compensating for the respective weaknesses of each method” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 583) (cf. Flick, 2005, pp. 268, 274; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 19, 115; Sampieri et al., 2006, pp. 5, 17).

Esta mesclagem, mistura entre dados qualitativos e quantitativos, na qual dados qualitativos podem ser transformados em dados quantitativos (ou vice-versa) – como por exemplo no nosso estudo, a análise da frequência de certas respostas, no que concerne à forma como a CM se manifesta –, permite mostrar que padrões surgem com maior incidência e focar as causas destas incidências, promovendo assim o nível de conhecimento do objeto de estudo (cf. Flick, 2005, p. 271).

Para além desta mesclagem de métodos, os intervenientes do nosso estudo, o nosso objeto de estudo, também foram alvo de uma mesclagem – triangulação entre investigação qualitativa e quantitativa –, aquando da recolha de dados. Os mesmos estudantes que foram sujeitos ao inquérito por questionário, cujas respostas a algumas questões foram analisadas de modo quantitativo

inicialmente, foram igualmente sujeitos ao inquérito por entrevista, por forma a comparar e completar as respostas recolhidas através dos diferentes instrumentos de recolha de dados. A articulação entre análise qualitativa e quantitativa também ocorreu, então, a nível dos dados. Algumas das respostas ao nosso inquérito por questionário foram analisadas em termos de frequência e distribuição, e outras respostas ao questionário e as questões do inquérito por entrevista foram analisadas com recurso a métodos qualitativos, criando, assim, uma tipologia, uma moldura, uma categoria. Assim, foi-nos possível, posteriormente, ligar e comparar a distribuição entre as respostas analisadas de forma quantitativa e as tipologias, categorias, elaboradas.

Neste sentido e enfatizando os pontos comuns entre método qualitativo e quantitativo, Stake (1995) afirma que aos “patterns” (Stake, 1995, p. 45) presentes nos estudos qualitativos corresponde a “correlation” (Stake, 1995, p. 45) ou “covariation” (Stake, 1995, p. 45) dos estudos quantitativos, mostrando, assim, que estas duas abordagens não são tão distintas e não relacionáveis como possa parecer, sendo a base, o objetivo dos dois métodos, comum – a obtenção de dados, padrões, desviantes ou não, que deem corpo ao estudo.

No nosso estudo recorreremos, então, a uma prática pouco comum: à transformação de dados quantitativos em qualitativos – “qualitizing” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 584). Por os dados recolhidos nas questões do inquérito por questionário, particularmente os que foram alvo de uma análise de índole mais quantitativa, não serem muito esclarecedores no que se refere ao contexto e razões de resposta, estes foram completados recorrendo a métodos adicionais, com um inquérito por entrevista a uma parte da amostra por nós selecionada. Este inquérito por entrevista permitiu, então, por um lado, o aprofundamento de algumas questões e, por outro lado, o esclarecimento de algumas situações, que de outra forma não seria possível.

De igual modo, a combinação entre dados qualitativos e quantitativos, à qual recorreremos no nosso estudo, está patente sempre que representamos os dados de alguma questão em gráfico (quantitativamente), os quais são complementados com a explicação da razão da ocorrência dos padrões.

Esta articulação, cruzamento dos dados recolhidos através de técnicas subordinadas a diferentes métodos, permitiu-nos, então, obter um conhecimento mais aprofundado, permitindo ainda a validação dos resultados, ao determinar se os resultados obtidos através dos dois métodos convergem numa mesma direção (cf. Yin, 2015, pp. 123-126).

Antes de nos debruçarmos sobre as técnicas adotadas no nosso estudo, resta-nos referir que em todo o percurso investigativo procurámos sempre respeitar os princípios de ética subjacentes às investigações que envolvem pessoas. O princípio ético base na qual toda e qualquer investigação social deve assentar é o princípio do que está correto e do que está errado, ou seja, o resultado desta não deverá, em caso algum, causar dano físico ou psicológico aos intervenientes.

Neste sentido, preservámos a identidade, o anonimato, de todos os estudantes que se disponibilizaram a colaborar com o nosso estudo. Procurámos ainda que toda a informação e opiniões recolhidas fossem espelhadas da forma mais fidedigna possível, para, por um lado, conferir credibilidade ao nosso estudo e, por outro lado, não decepcionar os participantes.

Obtivemos um consentimento escrito de todos os intervenientes, no qual constava também a informação referente às diversas etapas do nosso estudo e garantimos ainda a sua privacidade e a confidencialidade no que se refere ao tratamento dos dados (cf. Christians, 2005, pp. 144-145; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 63, 436-437; Yin, 2015, pp. 81-83).

4.3.1-As técnicas – a constituição do estudo

Seguidamente, iremos debruçar-nos sobre as diferentes técnicas privilegiadas nos diferentes momentos de recolha de dados.

Toda e qualquer investigação, nomeadamente a de cariz social, necessita de ter bases consistentes por forma a se tornar credível e válida, ou seja, necessita de assentar em métodos e técnicas sólidos. Pardal e Lopes (2011) referem, neste sentido, que “os métodos e as técnicas tornam possível a secundarização de alguma especulação e permitem um controlo mais fácil de alguns obstáculos que,

frequentemente, aparecem no caminho do conhecimento, tais como a subjetividade, o autoritarismo, o dogmatismo e o etnocentrismo” (Pardal, & Lopes, 2011, p. 8).

Como já referimos anteriormente, as técnicas coadunam-se com o restante estudo, com os métodos pelos quais este é regido, ou seja, e de acordo com Pardal e Lopes (2011):

As técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as seleciona e as articula: a decisão tomada por uma ou outra(s) técnica(s), entre a diversidade de técnicas existente, é função da(s) hipótese(s) de trabalho e decorre do corpo de indicadores pertinentes definidos para o estudo. Em suma, a decisão é induzida pelo modelo de análise anteriormente concebido, bem como pela definição da amostra. (Pardal, & Lopes, 2011, p. 71)

A análise e recolha de dados em estudos predominantemente qualitativos obedece, como já vimos, a princípios indutivos. As diferentes fases do estudo, nomeadamente da investigação de campo, desenrolam-se num contínuo, ligando ao problema, à questão impulsionadora, os dados. Na investigação de campo propriamente dita, as fases de recolha de dados, da categorização e da análise chegam, por vezes, a ser confundidas, de tão ténue que é a distinção entre estas e forte a sua interligação (cf. Coutinho, 2014, p. 215).

As técnicas nunca surgem, então, num vazio, mas sim em função do estudo, das hipóteses, do rumo que é trilhado e, por consequente, das respostas que se pretende obter. A formulação das hipóteses, como já vimos, mais não é do que uma afirmação provisória, uma suposição com origem na intuição, que o investigador pretende verificar, uma tentativa de explicar a problemática investigada, formulada como proposição. Aquando da formulação das hipóteses é necessário definir as variáveis que se encontram incluídas nestas e se pretendem analisar.

Uma hipótese continuará a ser apenas uma hipótese até ser confrontada e validada com os dados recolhidos. Para tal, o investigador recorrerá aos procedimentos de análise.

Já o objetivo de um estudo refere-se à sua finalidade, ao que um investigador se propõe, ou seja, ao quadro teórico com o qual os resultados práticos serão confrontados.

Construída toda esta moldura investigativa, segue-se a escolha dos índices, das variáveis, ou seja, os aspetos a observar nos dados recolhidos, e a consequente criação de indicadores precisos, que, de forma fiável, permitam obter resultados válidos.

Podemos, então, afirmar que a seleção das técnicas surge após o modelo de análise ter sido concebido e antes de se passar à recolha dos dados, à investigação de campo propriamente dita (cf. Bardin, 1977, pp. 98-100; Pardal, & Lopes, 2011, p. 71; Sampieri et al., 2006, pp. 118, 121, 141; ver também Johnson, & Christensen, 2008, p. 80).

Os objetivos de uma análise qualitativa passam por ordenar os dados, organizando as unidades, categorias, temas e padrões, por forma a que esta organização permita compreender, em profundidade, o seu contexto. Para tal, é importante dar a conhecer as experiências dos intervenientes, respeitando e transmitindo, o mais fiel possível, o seu ponto de vista. É, então, necessário proceder à interpretação e avaliação das unidades, categorias, temas e padrões, bem como explicar os contextos e fenómenos inerentes aos mesmos, para que seja possível responder às questões e hipóteses de investigação, relacionando os resultados obtidos com o enquadramento teórico (cf. Sampieri et al., 2006, p. 518).

Antes de ser possível explorar e analisar os dados recolhidos, é necessário preparar os mesmos. No nosso estudo, esta fase preparatória consistiu na organização dos dados obtidos através do inquérito por questionário, do exercício de tradução e subsequente reflexão, e do inquérito por entrevista, bem como na transcrição deste último.

Após esta fase de preparação, os dados encontram-se em condições de ser explorados, através do seu tratamento e codificação, em função das regras e categorias previamente estipuladas.

No presente estudo, e apesar de subordinado predominantemente ao paradigma qualitativo, analisámos algumas questões de forma quantitativa, designadamente as de resposta de escolha múltipla do inquérito por questionário. As restantes questões, de resposta aberta, deste instrumento de recolha de dados, bem como do exercício de tradução e subsequente reflexão, e do inquérito por entrevista, foram analisadas de forma qualitativa. Em relação a este último tipo de questão, e por forma a conseguir um rumo e organização no emaranhar da diversidade de respostas obtidas, tivemos de criar uma tipificação, uma categorização, na qual conseguíssemos enquadrar as diferentes respostas. No inquérito por entrevista, por exemplo, as perguntas orientadoras e o centrar dos entrevistados nas mesmas deixam já transparecer essa categorização.

As categorias criadas para a análise dos dados permitem, então, trabalhar e enquadrar as diferentes opiniões e respostas, de forma a estas poderem responder às questões de investigação por nós colocadas.

Os sistemas de codificação devem conter duas características essenciais, que passam pelo captar da informação relevante dos dados recolhidos e codificação dos mesmos, e pelo recolher daquela informação útil, que permita descrever e compreender o fenómeno em estudo (cf. Coutinho, 2014, p. 216).

Quer a fase de preparação dos dados, quer a de análise e exploração, são fases longas e exaustivas, ocupando uma grande parte do tempo disponível para realizar uma investigação.

É necessário tratar e interpretar os dados, por forma a torná-los significativos. Com os resultados dos dados recolhidos podem ser propostas inferências ou feitas interpretações. Estes dados podem ainda remeter para descobertas inesperadas, podendo, assim, servir de ponto de partida para análises e investigações futuras.

Aquando do tratamento e interpretação dos dados no nosso estudo procurámos sempre comparar e contrastar estes com o nosso enquadramento teórico, por forma a conferir-lhes significado no âmbito da temática da CM (cf. Bardin, 1977, pp. 98-101; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 141-143).

Os instrumentos de recolha de dados devem ser objetivos – o investigador terá de procurar eliminar, tanto quanto possível, a subjetividade das suas análises e interpretações –, devendo ainda ser de fácil aplicação.

Neste sentido, os instrumentos de recolha de dados têm de obedecer a critérios de validade, que permitam aferir em que medida é que os dados recolhidos através destes possibilitam tecer conclusões fiáveis acerca dos intervenientes no estudo, sendo, para tal, em primeira instância, essencial obter dados consistentes.

A validade dos instrumentos de recolha de dados é, então, de uma importância assaz para toda e qualquer investigação, pois é com os dados recolhidos que se chega às conclusões do estudo. A validade tem por base conceitos como adequação, significado (dos dados), fiabilidade e importância de todas as inferências feitas. A fiabilidade refere-se à consistência das respostas obtidas.

Por fim, a validade interna de um estudo significa que qualquer relação observada entre as variáveis não é causal, excluindo-se, assim, causas externas. Por forma a minimizar possíveis ameaças a esta validade interna, o investigador deverá procurar standardizar as condições nas quais o estudo se desenrola, obter e usar a maior informação possível sobre os intervenientes e detalhes do próprio estudo, e escolher um enquadramento adequado (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 141-142, 162, 180; Johnson, & Christensen, 2008, p. 277; ver também Guba, & Lincoln, 2005, p. 205).

Existem diversas formas de classificar os instrumentos de recolha de dados, sendo os mais comuns em termos de quem fornece os dados, o método subjacente, e o tipo de resposta que estes requerem aos intervenientes.

Na presente investigação privilegiámos instrumentos de recolha que recolhessem dados diretamente dos intervenientes – sendo eles próprios a dar as suas

respostas –, e não através de fontes indiretas. Como já referimos, apesar de termos privilegiado o método qualitativo no que se refere à realização do estudo de campo, recorreremos, sempre que necessário e de modo a completar e enriquecer o nosso estudo, a técnicas subordinadas ao método quantitativo, sendo as perguntas que compõem os instrumentos de recolha de dados abertas e algumas fechadas, de escolha múltipla (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 141-142).

Como já vimos anteriormente, o objetivo, problema central do nosso estudo, prende-se com a forma como a CM se manifesta em estudantes de LEs do ensino superior, como esta varia de estudante para estudante e ao longo de parte do curso, bem como com a identificação das necessidades metalinguísticas destes.

O nosso interesse por esta temática, por estas questões, como igualmente já referido, não surge num vazio. À semelhança de muitos outros estudos, este interesse teve origem no nosso envolvimento e vivências pessoais e profissionais (cf. Flick, 2005, p. 49).

Os objetivos, problema investigativo, subjacentes a um estudo centram este numa área concreta – neste caso a manifestação da CM –, organizando-o ainda ao conferir-lhe uma direção e coerência. Por outro lado, delimita o estudo, evitando, assim, a dispersão, ao direcionar a revisão da literatura para o enfoque temático e fornecendo um enquadramento para a redação do estudo. Por fim, é também o problema investigativo que rege a investigação de campo, determinando os dados a recolher (cf. Coutinho, 2014, pp. 49-50).

A nossa amostra – estudantes de LEs do primeiro ano do ensino universitário, com passados linguísticos fortemente marcados – foi selecionada de forma intencional, em função da problemática do estudo, a manifestação da CM – “Intensity Sampling” (Mertens, 1997, p. 262). Num estudo de índole predominantemente qualitativa não se justifica que esta amostra fosse representativa de uma determinada população, uma vez que o objetivo não é o de generalizar. Por vezes, como no caso do nosso estudo, a amostra, ou amostras, a integrar nos vários momentos de recolha de dados, nas diversas fases da

investigação, não se encontra(m) definida(s) no início do estudo, surgindo apenas com a recolha e análise dos primeiros dados.

No presente estudo foi apenas após a recolha dos dados do inquérito por questionário e dos resultados do exercício de tradução e subsequente reflexão que nos foi possível selecionar a amostra adequada para o inquérito por entrevista. Podemos, então, afirmar que recorreremos a vários tipos de amostra, amostras mistas (cf. Coutinho, 2014, p. 330; Johnson, & Christensen, 2008, pp. 244-247; Mertens, 1997, pp. 260-264; Pardal, & Soares, 2011, p. 64; Sampieri et al., 2006, pp. 251-252).

No caso do inquérito por entrevista trata-se, então, de uma amostra do tipo não probabilística, uma vez que a seleção dos intervenientes não depende da probabilidade, mas sim das peculiaridades dos selecionados, de acordo com os objetivos da investigação. Esta amostra apresenta ainda características de amostra estratificada, pois dividimos a amostra de acordo com os segmentos da população, falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã e nativos apenas da língua portuguesa, tendo escolhido duas amostras, uma para cada segmento (cf. Sampieri et al., 2006, pp. 254-255, 260).

Atendendo ao período temporal em que se desenrolou a nossa investigação de campo – dois anos letivos (2011/ 2012 e 2012/ 2013) –, e por forma a obter um estudo temporal bem-sucedido, foi necessário definir claramente que indicador observar, ‘rastrear’, bem como definir os relacionamentos temporais, as mudanças esperadas entre os eventos. Pretendíamos, então, com este estudo, averiguar se se registariam variações na manifestação da CM ao longo do período temporal em questão (cf. Yin, 2015, p. 159).

O primeiro instrumento de recolha de dados por nós privilegiado foi o inquérito por questionário. Optámos por implementar este inquérito por questionário nessa fase por este permitir a recolha de dados significativos, comumente sob forma estatística, de um número considerável de intervenientes e num curto espaço de tempo, sendo estes dados explicativos ou descritivos, ou uma combinação de

ambos. Todas estas características eram cruciais, e mesmo essenciais, para a concretização da nossa investigação. A aplicação deste inquérito por questionário obedeceu aos objetivos gerais desta investigação, ou seja, à semelhança dos restantes instrumentos de recolha de dados, pretendíamos, primeiramente, a recolha de informação de uma amostra (cf. Coutinho, 2014, p. 139; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; McNeill, & Chapman, 2009, p. 28; Mertens, 1997, p. 253).

A escolha dos intervenientes foi feita de forma criteriosa – amostra criterial –, ou seja, trata-se de uma amostra por conveniência, por se centrar em indivíduos que apresentam atributos específicos – estudantes de LEs com passados linguísticos diversificados –, para que, deste modo, o estudo desenvolvido possa dar um contributo para uma determinada teoria – a manifestação da CM em estudantes de LEs. Ao invés de uma amostra aleatória, esta amostra intencional por conveniência refere-se, então, a um grupo de indivíduos detentores de determinadas peculiaridades que os tornam interessantes para o estudo, tendo em atenção a temática. Neste tipo de estudos, os critérios de seleção, a seleção cuidada, assume uma importância maior do que a dimensão da amostra.

À semelhança de qualquer estudo de cariz predominantemente qualitativo, o objetivo, aquando da seleção da amostra, não é, portanto, a generalização, sendo a tónica colocada na análise e descrição do que acontece num determinado grupo, através de processos de estatística descritiva e de análise de conteúdo. Esta situação poderá, porém, por sua vez, revelar alguns aspetos comportamentais ou traços característicos de uma população mais alargada, partindo-se, no entanto, sempre do princípio de que todas as pessoas são diferentes, pelo que o mesmo estudo, realizado com amostras diferentes, trará, certamente, resultados distintos (cf. Coutinho, 2014, pp. 95, 99-100, 152; Dawson, 2010, pp. 48-49; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 105-106; Pardal, & Lopes, 2011, p. 64; Sampieri et al., 2006, p. 255).

Como já referimos, antes de proceder à implementação do primeiro instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário –, realizámos um estudo piloto (Anexo 1) a seis pessoas que haviam frequentado cursos do ensino secundário e/

ou superior de línguas há alguns anos. Com este estudo piloto pretendemos averiguar se as perguntas do inquérito por questionário estariam bem formuladas, ou seja, claras e sem ambiguidades para os inquiridos. Com as respostas e sugestões dos intervenientes neste estudo piloto foi-nos possível reformular e/ ou ajustar algumas questões, por forma a que estas se tornassem mais claras e compreensíveis, e servissem, deste modo, melhor os propósitos do nosso estudo (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

Aquando da formulação do texto explicativo, de apresentação do projeto, e em particular das questões que compõem o nosso inquérito por questionário, tivemos, então, em atenção as peculiaridades da população à qual se dirigia, nomeadamente aspetos de ordem sociocultural e psicológica.

Procurámos que a linguagem utilizada fosse clara, precisa e sem ambiguidades, evitando conceitos difíceis e abstratos, bem como formulações demasiado extensas, tornando-as, deste modo, tão simples quanto possível. Procurámos ainda ter em atenção o conhecimento deste grupo de estudantes, não assumindo que detinha um conhecimento aprofundado sobre a temática da investigação – a CM.

Estando conscientes de que mesmo pequenos aspetos tidos em conta aquando da formulação das questões, designadamente em termos de vocabulário, podem ter um impacto significativo nos resultados obtidos, procurámos, então, que quer as questões, quer as escolhas de resposta dadas (escolhas múltiplas), fossem formuladas da forma mais neutra possível, sem juízos de valores, e sem inculcar a nossa perspetiva, ou seja, sem induzir respostas corretas ou socialmente desejáveis. Evitámos ainda a formulação de questões hipotéticas (cf. Dawson, 2010, p. 91; Foddy, 1996, pp. 4, 9, 56, 140, 174, 203-204, 212; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Magalhães Hill, 2014, pp. 139-140; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84; Sampieri et al., 2006, pp. 333-334).

Apesar da grande vantagem que a recolha de dados através de inquérito por questionário configura, que é o facto de fornecer informação de amostras com um número significativo de indivíduos, estivemos, então, sempre conscientes dos

constrangimentos e dificuldades que este tipo de instrumento de recolha de dados também acarreta, procurando minimizar os mesmos. Em primeiro lugar, tivemos, portanto, o cuidado de formular as questões de forma clara e não dúbia, tendo em atenção as peculiaridades do público a que este questionário se dirigia. Procurámos, ainda, esclarecer todas as situações relacionadas com o anonimato dos intervenientes e das suas respostas, de modo a conseguir que estes respondessem da forma mais honesta e consciente possível. Tentámos ainda que este inquérito por questionário fosse respondido pelo maior número de indivíduos pertencente à amostra por nós selecionada (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

As três primeiras perguntas que surgem no inquérito por questionário – **Nome, Curso e Línguas que estuda** – são perguntas de facto, ou seja, referem-se a assuntos concretos e de fácil determinação, sendo os resultados das últimas duas questões categorizados através de escalas nominais (cf. Coutinho, 2014, pp. 77-78).

Na organização interna das questões que compõem este questionário seguimos os princípios de coerência interna, precedendo as questões gerais as específicas. Assim, iniciámos com questões mais abrangentes, referentes às línguas aprendidas e estudadas pelos inquiridos, bem como às suas definições de LM e LE (cf. Suisse, 2016, pp. 147, 151), seguindo-se o levantamento das razões que os levaram a escolher as LEs aprendidas, para terminar com questões mais específicas, referentes à aprendizagem de LEs propriamente dita.

Seguimos ainda o critério de as questões concretas precederem as mais abstratas, referindo-se as questões iniciais ao levantamento de dados mais concretos, de mais fácil determinação, como línguas adquiridas e aprendidas e contextos de aquisição e aprendizagem, terminando com questões mais abstratas, referentes às suas experiências e opiniões no que concerne a aprendizagem de LEs. Desta forma, foi-nos possível recolher informação factual relacionada com o passado dos inquiridos no que se refere à sua aquisição e aprendizagem de línguas – com as três primeiras perguntas –, bem como avaliar

as suas atitudes e percepções em relação ao ensino e aprendizagem de LEs – últimas três perguntas (cf. Coutinho, 2014, p. 115; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

Em relação à classificação das questões que compõem o nosso questionário, estas enquadram-se nas modalidades de perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla.

As primeiras três questões são questões abertas. Como já referimos, o investigador recorre a esta modalidade quando não possui informação, ou relativamente pouca, em relação à temática que pretende estudar, ou quando pretende estudar um assunto em profundidade. No nosso caso, a opção por esta modalidade prendeu-se com o facto de procurarmos obter conhecimento em profundidade acerca da conceção dos estudantes em relação aos conceitos de LM, LE e línguas adquiridas (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 142; Pardal, & Lopes, 2011, p. 76; Sampieri et al., 2006, p. 330).

A primeira questão do inquérito por questionário – **Qual (Quais) considera ser(em) a(s) sua(s) língua(s) materna(s)? Justifique a sua resposta.** – pretendia fazer o levantamento das LMs dos intervenientes e aferir a noção de LM destes estudantes, através da definição dada por estes.

Em relação à segunda questão por nós colocada – **Refira outras línguas que aprendeu/ com as quais contactou em contexto não formal. Indique o contexto.** – procurámos constatar se os inquiridos faziam distinção entre LM e LEs e aquisição e aprendizagem não formal de línguas, bem como as razões que indicariam para tal.

Com a terceira questão – **Que língua(s) aprendeu em contexto formal (e.g. escola, instituto de línguas)? Indique para cada uma delas o período de aprendizagem (em anos).** – pretendíamos fazer o levantamento das LEs estudadas pelos inquiridos, bem como do contexto e do período temporal.

A quarta questão deste questionário enquadra-se na modalidade de escolha múltipla. À questão – **Quais as razões que o (a) levaram a escolher as línguas que aprendeu em contexto formal?** – são fornecidas várias alternativas de respostas – **razões afetivas; importância da língua; curiosidade; razões**

comunicativas; proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas; turismo; futuro profissional; oferta limitada em contexto escolar –, bem como a opção de **outras**, na qual se poderia acrescentar outra razão. Nesta questão, os inquiridos poderiam, então, escolher uma, ou mais, das opções dadas, ou acrescentar outra(s). Este tipo de perguntas de escolha múltipla com uma opção que permite acrescentar uma resposta livre, aberta, de acordo com as experiências dos inquiridos, é classificado de perguntas de escolha múltipla de leque aberto. Como vantagem, esta tipologia de questões acarreta consigo uma maior possibilidade de recolha de informação, ao não restringir as respostas às opções previamente dadas, tendo como desvantagem a dificuldade na tabulação da resposta da opção de 'outras'. Por norma, os investigadores recorrem a este tipo de questão quando não possuem um conhecimento profundo do assunto em relação ao qual pretendem obter respostas. No nosso caso concreto, pretendíamos, com a opção 'outras', abranger todas as razões que levaram os estudantes inquiridos a aprender as línguas em contexto formal e não apenas as mais comuns (cf. Pardal, & Lopes, 2011, pp. 77-78; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 142).

Em relação às quinta e sexta questões por nós colocadas no inquérito por questionário, estas enquadram-se na tipologia de perguntas de escolha múltipla de avaliação ou estimativa, nas quais os inquiridos devem escolher apenas uma das opções, de índole mais quantitativo. Este tipo de questões tem como finalidade apreender a intensidade, os diferentes graus de intensidade, dos inquiridos em relação a determinado assunto. Como vantagem da aplicação deste tipo de questões salienta-se a facilidade em fornecer respostas, mesmo tratando-se de questões mais abstratas, promovendo ainda a focagem por parte do inquirido na questão em si. Em termos de tratamento de dados, as respostas a este tipo de questões são de fácil tabulação, através de uma escala ordinal. Procurámos que o leque de respostas minimizasse eventuais ambiguidades, ou seja, que este leque de respostas fosse claro, estabelecendo inequivocamente a fundamentação para cada uma. Alguns dos constrangimentos apontados a estas questões prendem-se com o facto de ser difícil obter respostas neutras, ou seja, os inquiridos têm dificuldade em avaliar a sua opinião como neutra, sem ser a

favor ou contra. Por vezes, também é difícil que duas pessoas com a mesma opinião, mesma intensidade em relação a uma mesma questão, escolham a mesma resposta, por a interpretação dada a estas obedecer aos critérios de subjetividade de cada inquirido. De igual modo, o simples facto de as questões fechadas se encontrarem redigidas de determinada maneira, com opções de respostas predefinidas, reflete, por si só, o posicionamento e valores do investigador, que é, de certo modo, imperativo e limita o ângulo de resposta dos inquiridos. Neste sentido, é determinado que questões assumem importância para serem colocadas, bem como a amplitude das possíveis respostas, reduzindo, condicionando, experiências diferentes, que não se enquadram nas respostas predefinidas, forçando o inquirido a dar respostas que poderão não corresponder às suas visões ou que não lhe teriam ocorrido, caso essa opção não lhe tivesse sido fornecida. Esta situação poderá mesmo causar uma certa frustração no inquirido e fazer com que este se mostre menos disponível para colaborar, ativa e conscientemente, com a investigação.

Para a quinta questão colocada por nós – **Quando se depara com uma estrutura nova (morfo sintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:** – foram dadas as seguintes opções:

- **Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.**
- **Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.**
- **Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.**
- **Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.**
- **Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.**

Para cada uma destas opções de resposta foi solicitado aos inquiridos que graduassem a sua opinião de acordo com a seguinte subcategoria de escala de

intensidade – **concordo totalmente; concordo; não concordo nem discordo; discordo; discordo totalmente; e sem opinião**. Com esta escala procurámos organizar as atitudes e opiniões dos inquiridos em seis graus.

Muito embora tivéssemos conscientes da dificuldade dos inquiridos em estabelecer um ponto neutro, optámos por incluir pontos de graduação neutros, como sendo ‘não concordo nem discordo’ e ‘sem opinião’, por considerarmos que os estudantes poderiam ter uma opinião não suficientemente marcada para assinalarem as opções ‘concordo’ ou ‘discordo’ em relação a determinadas afirmações, ou ainda nunca ter refletido sobre essas situações, pelo que não teriam uma opinião formada. Aquando da distribuição do inquérito por questionário, designadamente quando foi pedido aos inquiridos que lessem os mesmos, estes foram alertados para estas opções em particular e a sua diferenciação. Com este esclarecimento procurámos evitar a não resposta. Por outro lado, tentámos que a nossa presença não tivesse um impacto na resposta dos inquiridos, não deixando transparecer o nosso posicionamento, procurando, assim, que as questões fossem interpretadas da forma mais objetiva possível e sem juízos de valor (cf. Coutinho, 2014, p. 89; Foddy, 1996, pp. 17, 84, 99, 124-125, 178, 186, 188, 212, 214; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 417; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 91; McNeill, & Chapman, 2009, pp. 29, 45; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84; Sampieri et al., 2006, pp. 301, 327, 330).

Para além destas diferentes escalas de opinião, graduação, colocámos ainda, no final da questão, um campo intitulado ‘**observações**’, tendo os inquiridos sido alertados para que sempre que sentissem necessidade de esclarecer e/ ou justificar algum item, alguma resposta escolhida, o poderiam fazer neste campo.

Nesta questão foi possível, através da comparação da graduação conferida às diversas respostas (triangulação), obter uma consistência interna de validade das respostas obtidas, ou seja, foi possível averiguar se as respostas dadas pelos inquiridos foram pensadas, através da coerência da sua posição evidenciada nas diversas escolhas de graduação para cada opção (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 142, 162; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 79-80, 90-91; Sampieri et al., 2006, p. 290).

Para a sexta e última questão por nós colocada – **Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:** – foram dadas as seguintes afirmações:

- **Foi ao encontro da forma como aprende.**
- **Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.**
- **Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.**
- **Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.**

À semelhança da questão anterior, colocámos, para cada uma destas afirmações, a seguinte escala/ opções – **concordo totalmente; concordo; não concordo nem discordo; discordo; discordo totalmente; e sem opinião.**

Também nesta questão alertámos os inquiridos para os pontos de graduação mais neutros e a sua diferenciação – ‘não concordo nem discordo’ e ‘sem opinião’ – e para o campo de ‘**observações**’ que se encontra no final desta questão (cf. Coutinho, 2014, p. 89; Foddy, 1996, pp. 17, 84, 99, 124-125, 178, 186, 188, 212, 214; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 417; McNeill, & Chapman, 2009, pp. 29, 45; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84; Sampieri et al., 2006, pp. 301, 327, 330).

Ainda no mesmo ano letivo (2011/ 2012), em maio de dois mil e doze, teve lugar o segundo momento de recolha de dados – um exercício de tradução da língua alemã para a língua portuguesa, seguido de questões de reflexão sobre a forma como estes estudantes relacionam aspetos semânticos e sintáticos desta nova língua a aprender com outras línguas conhecidas e as estratégias de aprendizagem que estes privilegiam aquando da aprendizagem de uma nova LE (Anexo 4).

À semelhança do inquérito por questionário, antes de proceder à recolha de dados através deste instrumento metodológico, efetuámos um estudo piloto (Anexo 3) a dois ex-estudantes da língua alemã que já há alguns anos não aprendiam nem recorriam a esta língua, bem como a três alunos de Alemão nível dois, a frequentar o décimo primeiro ano de escolaridade do ensino secundário. Assim, foi-nos possível avaliar a adequação deste exercício e da reflexão ao público a que se destinava, tendo em conta as suas características socioculturais e psicológicas, e proceder aos necessários ajustes, de acordo com as opiniões recolhidas, nomeadamente em termos de formatação e de vocabulário e formulação (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 75, 85).

Este exercício foi realizado em momentos distintos nas duas turmas da unidade curricular de Alemão II – a turma de iniciação (vinte e dois alunos) e a intermédia e avançada (sete alunos). Nesta última integram-se os estudantes bilingues das línguas alemã e portuguesa. Uma vez que este instrumento metodológico foi ministrado a todos os estudantes que frequentavam a unidade curricular de Alemão II, ou seja, a todos que reuniam esta condição, especificação, tratou-se de uma população ou universo e não de uma amostra (cf. Sampieri et al., 2006, p. 253; ver também Pardal, & Lopes, 2011, pp. 54-55).

Conseguimos que todos os estudantes que frequentavam as duas turmas de Alemão II realizassem este exercício de tradução e reflexão. É de salientar que destes vinte e nove estudantes, apenas vinte estiveram presentes aquando do primeiro momento de recolha de dados, do inquérito por questionário.

À semelhança do inquérito por questionário, este instrumento de recolha de dados inicia com um breve texto explicativo, no qual, para além de se assegurar os aspetos de anonimato e confidencialidade inerentes ao processo de tratamento de dados – muito embora também neste instrumento tenha sido pedido aos inquiridos a sua identificação –, é explicado o objetivo deste exercício e subsequente reflexão, que não se prende com nenhum tipo de avaliação. Assim, reiterámos a importância da sua colaboração e da sinceridade nas respostas, agradecendo ainda a sua colaboração.

Também neste momento de recolha de dados estive presente durante a realização do exercício de tradução e subsequente reflexão, para poder esclarecer algum tipo de dúvidas em relação às questões colocadas.

Assim, procurámos manter e reforçar a nossa relação de confiança com os nossos inquiridos, colaboradores, por forma a evitar a rejeição por parte destes que pudesse de alguma forma pôr em causa a validade interna do nosso estudo (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 180; Sampieri et al., 2006, p. 306).

As duas primeiras perguntas colocadas neste instrumento metodológico – **Nome** e **Curso** – são perguntas de facto, de fácil determinação, por remeterem para assuntos concretos, sendo o resultado da última questão analisado através de escalas nominais (cf. Coutinho, 2014, p. 89).

A primeira parte deste instrumento de recolha de dados refere-se a um exercício de tradução da língua alemã para a língua portuguesa. Para tal, redigimos um pequeno texto em alemão – de quatro frases, constituídas por quarenta e nove palavras.

Der blaue Engel

“Der blaue Engel” ist der Titel eines deutschen Films von neunzehnhundertdreißig unter der Regie von Josef von Sternberg. Der Film handelt von einem älteren Lehrer, der sich in eine Sängerin verliebt. Diese Liebe findet ein tragisches Ende.

Die Schauspielerin Marlene Dietrich übernahm die Rolle der Sängerin.

Aquando da redação deste texto, optámos por estruturas semânticas e sintáticas semelhantes às de outras línguas conhecidas por parte deste grupo de estudantes – quer adquiridas, quer aprendidas. Deste modo, tivemos em atenção

os critérios de aplicabilidade, ao adequar este exercício de tradução às competências deste grupo de estudantes, por forma a que fosse possível a estes realizar esta tradução, mesmo tendo frequentado apenas seis meses de aulas desta LE (cf. Foddy, 1996, p. 214).

Uma vez que este instrumento metodológico pressupõe que cada inquirido complete uma tarefa, um exercício, este poderá ser classificado de “criterion-referenced instrument” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 142) ou ainda de testagem/medição, uma vez que é através da resposta, do desempenho dos estudantes neste exercício de tradução, que obtemos uma parte dos dados que nos interessam (cf. Coutinho, 2014, p. 108).

Com este exercício de tradução pretendíamos averiguar se os inquiridos, mesmo aqueles que apenas se encontravam a aprender a língua alemã há alguns meses, seriam capazes de efetuar este exercício de tradução e, subsequentemente, se conseguiriam compreender um texto em LE, mesmo com competências linguísticas limitadas. Ao mesmo tempo, pretendíamos aferir a CM destes inquiridos, ou seja, se estabeleciam pontes aquando da aprendizagem de uma nova LE, ligando esta com conhecimentos de outras LEs e da(s) LM(s), por forma a compreenderem e progrediram na aprendizagem da nova LE.

De seguida, colocámos três questões abertas, pois pretendíamos obter dados que permitissem compreender, em profundidade, a forma como a CM se manifesta neste grupo de estudantes, aquando da aprendizagem de uma nova LE (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 76; Sampieri et al., 2006, p. 330).

À semelhança do inquérito por questionário, procurámos que a formulação das questões fosse clara e neutra, sem induzir respostas que se coadunassem com as nossas perspetivas e expectativas (cf. Dawson, 2010, p. 91; Foddy, 1996, pp. 4, 56, 140, 203-204, 212; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Magalhães Hill, 2014, pp. 139-140; Sampieri et al., 2006, pp. 333-334).

Também no que diz respeito à sua organização interna, colocámos, primeiramente – as primeiras duas perguntas –, as questões de índole concreta, referentes às estruturas semânticas e sintáticas de outras línguas conhecidas, às

quais os estudantes recorreram para realizar o exercício de tradução, seguindo-se – com a terceira questão – uma questão mais abstrata, referente à forma global de aprendizagem de LEs. Desta forma, foi-nos possível, em primeira instância, levar os inquiridos a refletir sobre as estruturas semânticas e sintáticas do exercício de tradução, e, por fim, levá-los a debruçarem-se sobre a forma como se processa, de uma forma geral, a sua aprendizagem de LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

A primeira questão deste instrumento metodológico que surge após o exercício de tradução – **Ao traduzir o texto relacionou as palavras alemãs com outras já conhecidas? Caso sim, refira essas palavras mencionando ainda as palavras às quais as associou e a(s) respetiva(s) língua(s).** – procurava levar os inquiridos a refletir, ao mesmo tempo que pretendia aferir se estes reconheciam semelhanças, a nível semântico, entre algumas das palavras patentes no texto e outras já conhecidas de outras línguas, quer materna(s), quer estrangeiras.

Com a segunda questão – **No que diz respeito aos aspetos sintáticos, a estrutura patente na língua alemã (ordem dos elementos da frase) é idêntica a alguma estrutura que conhece de outra(s) língua(s)? Caso sim, identifique a(s) língua(s) e fundamente a sua resposta.** – procurámos que os inquiridos refletissem sobre as ligações que estabeleceram em termos sintáticos entre a língua alemã e outras línguas.

A terceira questão – **A que estratégias recorre quando se depara perante um texto a interpretar/ traduzir em língua alemã? Descreva as mesmas sucintamente. Que papel assumem, caso assumam, as línguas que já conhece – língua(s) materna(s) e/ ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) já contactada(s) – neste processo?** – pretendia que os inquiridos, após terem sido levados a refletir sobre as comparações que teceram, mesmo que de forma inconsciente, se debruçassem sobre a forma como se processa a sua aprendizagem de LEs e sobre o papel que o conhecimento de estruturas de outras línguas adquiridas ou já aprendidas assume neste processo.

Por fim, foi ainda deixado um campo de “**observações**” para o caso de os inquiridos sentirem necessidade de acrescentar alguma informação ou esclarecer algum ponto.

O terceiro e último momento de recolha de dados teve lugar já no ano letivo seguinte (2012/ 2013), em abril e maio de dois mil treze, por inquérito por entrevista. Como já vimos anteriormente, trata-se de um estudo longitudinal, por se desenrolar em diversos períodos temporais, podendo este ser classificado de “panel study” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416), por os estudantes que colaboraram no nosso estudo serem os mesmos ao longo dos diversos momentos de recolha de dados. Os entrevistados selecionados para este último momento de recolha de dados participaram, portanto, em ambos os momentos anteriores. Um estudo longitudinal apresenta como vantagem a possibilidade de análise de eventuais mudanças que ocorrem no decorrer de um determinado período temporal, através de uma série de captações de momentos distintos e não tanto através da aferição, da avaliação, de um processo contínuo (cf. Coutinho, 2014, p. 298; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Johnson, & Christensen, 2008, p. 278; McNeill, & Chapman, 2009, p. 54).

Os inquéritos por entrevista realizados no âmbito de estudos de caso devem satisfazer as necessidades da temática da investigação, devendo as questões ser apresentadas de uma forma não intimidadora. Este método de recolha de dados apresenta como vantagem o facto de o contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado permitir a adaptação e a reformulação das questões de modo que estas se tornem mais claras, bem como a possibilidade de solicitar informação adicional, apresentando-se, deste modo, mais flexível do que outros métodos de recolha de dados. Ao permitir a recolha de dados, a sua análise e interpretação quase em simultâneo, o investigador poderá adequar as questões seguintes ao objetivo da sua investigação (cf. Aguado, 2009, p. 14; Coutinho, 2014, pp. 107-109, 115, 332; Denzin, & Lincoln, 2005b, p. 6; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 468-469; Johnson, & Christensen, 2008, pp. 203, 278; McNeill, & Chapman,

2009, p. 56; Mertens, 1997, pp. 182-183; Sampieri et al., 2006, pp. 381, 518; Yin, 2015, pp. 114-118, 123-126).

A necessidade de implementação deste instrumento de recolha de dados surgiu da análise dos dados recolhidos anteriormente, que nem sempre foram completamente esclarecedores, para, desta forma, clarificar e aprofundar os mesmos, através da triangulação de dados. O nosso inquérito por entrevista (Anexo 6 – guião da entrevista) obedece, então, aos princípios de retrospectividade, por procurar esclarecer respostas de alguma ambiguidade, dadas em momentos de recolha de dados anteriores, e aferir, deste modo, o real posicionamento dos entrevistados. Para além disso, este instrumento de recolha de dados permite ainda obter respostas detalhadas acerca de situações particulares de interesse para o estudo. O inquérito por entrevista é, então, utilizado para “gather descriptive data in the subjects’ own words so that the researcher can develop insights on how subjects interpret some piece of the world” (Bogdan, & Biklen, 1992, p. 96).

Privilegiámos o modelo de entrevista semiestruturada, no qual, apesar de nos regermos por uma série de questões predefinidas, é dada fluência, liberdade de se exprimir, ao entrevistado, procurando mantê-lo, desta forma, interessado neste processo de partilha de informação e do seu posicionamento. Assim, a ordem das questões não se apresenta de um modo rígido, podendo ser alterada ou adaptada, desempenhado o entrevistador o papel de orientar, encaminhar, a comunicação, ao mesmo tempo que promove o aprofundamento de assuntos do seu interesse (cf. Aguado, 2009, p. 14; Ferreira, 2014, pp. 185, 190-191; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 468; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 86-87), ou seja, e de acordo com Ferreira (2014):

Trata-se de um exercício de composição a duas vozes, intersubjetivamente controlada, onde a criatividade e a capacidade de improviso do entrevistador é condição *sine qua non* para que seja colocada a «boa pergunta». Esta não é obrigatoriamente a que está contemplada no guião, que até pode mostrar-se forçada ou deslocada considerando o desenvolvimento da interação. A melhor

questão será sempre encontrada a cada momento da situação de entrevista, a partir do que é dito pelo entrevistado, nas suas últimas respostas. (Ferreira, 2014, p. 181)

A vantagem deste método de recolha de dados em relação ao inquérito por questionário é que este permite, então, apurar dados mais profundos, mais ricos, ou seja, “mais do que recolher informação “realista” sobre factos, permite o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos” (Ferreira, 2014, p. 176), apresentando como constrangimentos a dificuldade em abordar assuntos mais delicados e a impossibilidade de aplicar este método a grandes universos (cf. Pardal, & Soares, 2011, p. 85; Peräkylä, 2005, p. 869).

Optámos pela amostra do tipo não probabilística, intencional, ou empírica, para este inquérito por entrevista, uma vez que possuíamos já algum conhecimento e muita intuição sobre a população a ser estudada; mesmo sabendo que este tipo de amostra, precisamente devido à sua subjetividade, individualidade, não poderá ser utilizado como sendo representativo. No entanto, e quando a amostra é seleccionada de forma criteriosa, poder-se-á obter resultados interessantes, pelo que os intervenientes a participar neste momento de recolha de dados foram cuidadosamente seleccionados.

O primeiro critério por nós adotado prendeu-se com a participação deste grupo de estudantes em ambos os momentos de recolha de dados anteriores – no inquérito por questionário e no exercício de tradução e reflexão. Segundo este critério, apenas quinze estudantes dos vinte e dois que se encontravam a frequentar a turma elementar da unidade curricular de Alemão II e cinco estudantes dos sete que se encontravam a frequentar a turma intermédia e avançada eram elegíveis.

Um segundo critério, de acordo com as características de um estudo comparativo-causal, prendeu-se com a obtenção de uma amostra equilibrada, por forma a constituir dois grupos de amostra – um com estudantes de LM portuguesa e aprendentes da língua alemã e outro com falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã. Pretendíamos, assim, aferir se existe alguma relação entre

estas duas variáveis – ser falante bilingue das línguas portuguesa e alemã e falante nativo apenas da língua portuguesa –, por forma a averiguar eventuais discrepâncias que daí resultassem em termos de manifestação da CM. Apesar de ser possível estabelecer estas relações, estamos conscientes de que não se poderá determinar, isolar, por completo, a sua causa (cf. Coutinho, 2014, p. 311; Flick, 2005, p. 63; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 386; Johnson, & Christensen, 2008, pp. 230-231).

Optámos por seleccionar seis estudantes para constituírem a nossa amostra do tipo intencional estratificada, dois falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã e quatro falantes nativos apenas da língua portuguesa, para que, de alguma forma, as características patentes na população estivessem representadas na amostra em proporção análoga. Não pretendíamos, no entanto, generalizar os resultados à população, uma vez que os resultados obtidos através deste tipo de estudo não comprovam a causalidade entre as variáveis estudadas.

Apesar dos constrangimentos que este tipo de investigação – causal-comparativa – acarreta, designadamente por não se conseguir determinar, com exatidão, se uma situação específica – a variação da manifestação da CM – se deve a um antecedente em particular – o facto de a língua alemã ter sido adquirida ou aprendida –, optámos por este, por nos permitir identificar possíveis causas das variações nos comportamentos – variação da manifestação da CM. Torna-se, então, importante compreender as relações que se estabelecem entre as variáveis – ser falante bilingue das línguas portuguesa e alemã ou apenas nativo da língua portuguesa e a forma como a CM se manifesta. Assim, o ser falante bilingue das línguas portuguesa e alemã ou apenas nativo da língua portuguesa torna-se a nossa variável independente, que terá um efeito na variável dependente, a forma como a CM se manifesta.

O nosso estudo, por ser qualitativo, compreende, então, variáveis categóricas, assentando a diferença nas características dos intervenientes e não em critérios de quantidade ou intensidade. A nossa variável independente – ser falante bilingue das línguas portuguesa e alemã ou apenas nativo da língua portuguesa – foi seleccionada, ou seja, já existia e foi localizada por se apresentar de interesse

para o nosso estudo, não tendo sido, portanto, manipulada (cf. Coutinho, 2014, pp. 93-94, 331; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 35, 48-49, 105, 387; Johnson, & Christensen, 2008, p. 231; Mertens, 1997, pp. 260, 264).

Um dos constrangimentos com o qual nos confrontámos foi a denominada 'mortalidade'. Três dos estudantes que haviam participado nos momentos de recolha de dados anteriores e que, com base nas suas respostas, se revelaram de interesse para o nosso estudo, já não se encontravam disponíveis para participar nesta fase – um por razões de transferência para outra universidade (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), outro por ter desistido da frequência do curso e outro ainda por se encontrar a usufruir do programa Erasmus. Sabendo que este tipo de situação pode representar uma ameaça à validade interna de um estudo, e, por conseguinte, ao resultado final deste, procurámos ultrapassar este constrangimento ao escolher outros estudantes que, para além de reunirem as condições acima referidas de elegibilidade, também deram, nos momentos de recolha de dados anteriores, respostas de interesse para o nosso estudo. Baseámo-nos, então, na análise dos dados recolhidos anteriormente, selecionando intervenientes que mostraram ser de interesse para o estudo para participarem neste inquérito por entrevista, por serem suscetíveis de contribuir para novas ideias, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da teoria (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 180, 417; Johnson, & Christensen, 2008, p. 245; Mertens, 1997, p. 253).

Por forma a obter dados o mais fiéis possível através deste instrumento de recolha de dados, obedecendo, assim, aos princípios de fiabilidade, tivemos em conta uma série de procedimentos, designadamente a formulação das questões com linguagem adequada e a gravação e transcrição das entrevistas, procurando transcrever as situações não verbais, como reações e hesitações, bem como descrever o contexto (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469).

A realização de um estudo piloto (Anexo 5 – guião do estudo piloto da entrevista) a um dos estudantes da turma elementar de Alemão II, que não iria integrar nenhum dos dois subgrupos de amostra, foi, também nesta fase de recolha de dados, uma mais-valia, permitindo a reformulação e/ ou adequação das questões,

atendendo ao público-alvo, minimizando, deste modo, a ocorrência de mal-entendidos (cf. Foddy, 1996, p. 204).

Em relação à estrutura interna, e à semelhança dos outros dois momentos de recolha de dados, as perguntas gerais, acerca da escolha do curso e expectativas, precederam as questões mais específicas, como sendo a forma como estes entrevistados aprendem LEs e como encaram o atual contexto formal de aprendizagem de LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

Todas as questões deste inquérito por entrevista são perguntas do tipo aberto, dado que o objetivo deste era estudar um assunto em profundidade, ou seja, pretendíamos, para cada caso, interveniente escolhido, obter informações detalhadas acerca da forma como percebe a aprendizagem de LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 76).

Mais do que nos momentos de recolha de dados anteriores, um dos maiores constrangimentos aquando da realização de um inquérito por entrevista prende-se com a influência que a postura do entrevistador pode ter sobre os entrevistados, pelo que, no decorrer da mesma, procurámos adotar uma atitude o mais imparcial possível, sem deixar transparecer a nossa opinião, valores e posicionamento, por forma a não influenciar as respostas dos entrevistados. Procurámos, então, criar uma relação de confiança e conforto – *rapport* – com os entrevistados, que assentou nos princípios de respeito, por forma a obter a confiança e empatia destes (cf. Dawson, 2010, p. 119; Ferreira, 2014, p. 175; Fontana, & Frey, 2005, pp. 707-708; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469; McNeill, & Chapman, 2009, pp. 59-63; Mertens, 1997, p. 105; Sampieri et al., 2006, p. 382; Stake, 1995, p. 66).

Em relação ao teor das questões que constituem o nosso guião, estas prendem-se com as experiências ou comportamentos dos entrevistados, sendo, portanto, de opinião e posicionamento (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469).

A primeira questão – **Que razões o levaram a ingressar neste curso?** – pretendia aferir se aquando do concurso ao ensino superior, a escolha por uma licenciatura fortemente virada para as línguas se prendeu com fatores

vocacionais, interesses intrínsecos por esta via académica, projeções futuras de empregabilidade, ou ainda com a falta de outras alternativas.

A segunda questão – **Que expectativas tinha quando concorreu a este curso?** – está intimamente ligada à primeira. Pretendíamos averiguar que expectativas depositaram estes estudantes na licenciatura pela qual enveredaram, quer em termos de aquisição de competências, quer em termos de projeções futuras, ou ainda outras.

Com a terceira questão – **Do contacto que teve em quase dois anos com o curso, este foi ao encontro das suas expectativas? Porquê/ Porque não?** – procurámos aferir a forma como estes estudantes avaliam os dois anos em que frequentaram a referida licenciatura. No caso desta frequência não ter correspondido às suas expectativas, pretendíamos ainda saber as razões.

A quarta questão encontra-se bipartida. Primeiramente – **Como descreve o seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente numa fase inicial?** –, pretendíamos levar os entrevistados a refletir sobre a forma como percebem a sua aprendizagem inicial de LEs. Pretendíamos ainda – **A que estratégias recorre?** – saber se estes estudantes, quando levados à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem de LEs, conseguiriam identificar e descrever as estratégias a que recorrem.

Com estas duas questões estamos perante o que Fraenkel e Wallen (2008) denominam de “contingency question” (p. 416), ou seja, após se terem debruçado sobre o seu processo de aprendizagem de LEs, os entrevistados são levados a refletir e a nomear as estratégias às quais recorrem, encontrando-se esta última questão intimamente ligada, dependente, à primeira.

A quinta questão – **Considerou-se bilingue? Porquê? O facto de ser bilingue tem facilitado a aprendizagem de outras línguas? Porquê/ Porque não?** – foi apenas colocada aos entrevistados bilingues das línguas portuguesa e alemã. Com esta questão pretendíamos aferir as razões, as explicações, dos entrevistados para o facto de se considerarem bilingues, ou seja, as particularidades nas suas vidas que os definem como tal. Pretendíamos ainda

aferir a relação que estes estabelecem entre o facto de serem bilingues com o seu interesse e a forma de aprendizagem de LEs.

A sexta questão por nós colocada – **Considera que outras línguas já conhecidas, a(s) língua(s) materna(s) ou outra(s) língua(s) estrangeira(s), podem influenciar a aprendizagem de uma nova língua estrangeira? Caso sim, de que forma?** – pretendia aferir se os entrevistados reconhecem explicitamente, se têm consciência da importância que outras línguas assumem na aprendizagem de uma nova LE – L3.

Com a sétima e última questão – **Em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto escolar, esta tem vindo ao encontro das suas necessidades de aprendizagem? Porquê/ Porque não?** – pretendíamos aferir, à semelhança de momentos de recolha de dados anteriores, a forma como os entrevistados encaram o ensino de LEs em contexto escolar.

No final deste inquérito por entrevista procedemos a um confronto das respostas dadas pelos entrevistados, nomeadamente nas quatro últimas questões, com as respostas obtidas em momentos anteriores – triangulação de dados. Desta forma, foi-nos possível aprofundar algumas respostas dadas e/ ou interpretadas anteriormente de forma mais superficial, ao questionar diretamente os estudantes sobre estas (cf. Aguado, 2009, pp. 18-19).

Por forma a analisar todos os dados recolhidos através deste instrumento de recolha de dados, procedemos à análise de conteúdo – que mais não é do que a análise do conteúdo da comunicação –, para descrever, da forma mais sistemática e objetiva possível, toda a comunicação, tornando-a mensurável, quantificável, e, assim, tratável. Desta forma, torna-se possível descrever a vastidão de dados recolhidos, permitindo ainda a inferência de conhecimentos e subsequente interpretação (cf. Bardin, 1977, p. 38; Flick, 2005, p. 193; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 496, 498; Sampieri et al., 2006, p. 343), ou seja, “a análise de conteúdo pretende desvendar aquilo que “se esconde” por detrás de signos, linguísticos ou visuais - na tessitura de um registo” (Pardal, & Soares, 2011, p. 93).

Síntese

Neste capítulo procurámos caracterizar os estudos no âmbito das Ciências Sociais, designadamente da Educação. Estes estudos regem-se, devido à sua natureza, predominantemente, pelo método qualitativo.

Na nossa investigação enveredámos pelo estudo de caso. Procurámos compreender uma situação particular, única, em profundidade, não ambicionando a generalização dos seus resultados. Por forma a enriquecer o nosso estudo, optámos por uma mesclagem de métodos, ou seja, apesar de o método dominante ser o qualitativo, recorreremos também ao método quantitativo, quer no tratamento de determinados dados, quer na escolha de amostras específicas.

Selecionámos as técnicas adequadas que, ao obedecerem aos objetivos do nosso estudo e métodos subjacentes, dessem corpo a esse mesmo estudo. Criámos os instrumentos metodológicos necessários, intercalando técnicas de recolha e de análise de dados qualitativas e quantitativas. Desta forma, obtivemos, ainda, a triangulação dos dados recolhidos nas diversas fases.

Capítulo 5 – Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Introdução

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre o trabalho de campo, os dados que constituem o nosso estudo, o qual teve lugar, como já referimos, no período compreendido entre os anos académicos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013.

O primeiro instrumento de recolha de dados é um inquérito por questionário, aplicado aos estudantes que frequentavam o primeiro ano das licenciaturas ministradas no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro no ano letivo de 2011/ 2012. Com os dados recolhidos através deste instrumento metodológico procurámos caracterizar este grupo de estudantes, designadamente em termos do seu passado linguístico.

O segundo instrumento de recolha de dados assume a forma de um exercício de tradução da língua alemã para a portuguesa e foi aplicado, como já vimos, aos estudantes que se encontravam a frequentar as duas turmas da unidade curricular de Alemão II – turma elementar e turma intermédia e avançada –, igualmente no ano letivo de 2011/ 2012. Com os resultados obtidos neste instrumento metodológico pretendíamos averiguar a forma como este grupo de estudantes aprende e percebe a aprendizagem de LEs.

O terceiro instrumento metodológico, um inquérito por entrevista, foi realizado no ano letivo de 2012/ 2013, a seis dos estudantes que participaram em ambos os momentos de recolha de dados anteriores, e pretendia esclarecer e aprofundar algumas posições destes inquiridos, bem como aferir a sua CM.

5.1– Primeiro instrumento metodológico – inquérito por questionário

Como descrito no subcapítulo 4.1, são os dados de um estudo subordinado às Ciências Sociais que lhe dão corpo, dotando-o de peculiaridades, traços característicos, distintivos e únicos. No nosso estudo, apesar de termos uma

temática definida e uma abordagem planeada, foi a descoberta dos dados que lhe deu e definiu o rumo, ao mesmo tempo que contribuiu para o seu enriquecimento.

O período correspondente à recolha dos dados que compõem a nossa investigação abrangeu, como já vimos, os anos letivos de 2011/ 2012 e 2012/ 2013. Todos os dados foram diretamente recolhidos dos intervenientes, importando a sua opinião e visão, e não através de inferências de observações realizadas. Procurámos que as reflexões induzidas por nós nestes estudantes não condicionassem ou alterassem a sua perceção do processo de aprendizagem de LEs, em particular da sua aprendizagem, enquanto experiência única e individual e determinada pela seleção e adoção da(s) estratégia(s) de aprendizagem mais adequada(s) e vantajosa(s).

Procurámos, então, que os instrumentos metodológicos, criados por nós com a finalidade de recolher dados neste grupo específico de estudantes, fossem concebidos da forma mais neutra possível e sem restringir ou condicionar as respostas destes estudantes. Cientes das dificuldades associadas à criação de instrumentos rigorosos e neutros, que não influenciem os resultados obtidos, procurámos a colaboração de especialistas.

Numa primeira instância, delineámos os dados que pretendíamos recolher. Com o primeiro instrumento metodológico, o inquérito por questionário, julgámos pertinente e necessário, primeiramente, fazer um levantamento em termos de passado linguístico, quer no que diz respeito a língua(s) adquirida(s), quer no que diz respeito às línguas aprendidas, bem como dos respetivos contextos – formais ou informais. Pretendíamos, ainda, aferir os critérios que determinavam, para cada inquirido, considerar uma determinada língua, ou mais, como sendo sua(s) LM(s). De igual, procurámos aferir, para as LEs estudadas, as razões que levaram estes estudantes a optarem por estas. Só após este levantamento é que colocámos as questões referentes ao processo de aprendizagem de LEs experienciado por estes, individual e peculiar.

Este primeiro instrumento metodológico foi administrado a todos os estudantes do primeiro ano de licenciaturas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, no primeiro ano letivo de recolha de dados (2011/ 2012) –

em fevereiro e março de dois mil e doze. Deste modo, conseguimos, num primeiro momento, caracterizar não apenas os estudantes que iriam participar nos momentos de recolha de dados subsequentes, mas também todo este grupo de estudantes, alunos do primeiro ano de licenciaturas fortemente direcionadas para o ensino de LEs do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Antes mesmo de proceder à realização do estudo piloto (Anexo 1), e após termos definido que dados pretendíamos recolher e de termos redigido as questões que compunham este inquérito por questionário, consultámos um docente, especializado na área da metodologia em ciências sociais, em dezembro de dois mil e onze, com o intuito de tornar o nosso instrumento de recolha de dados o mais objetivo e rigoroso possível, e, portanto, menos subjetivo, por forma a obter dados não enviesados. Estivemos, no entanto, em todo este processo, conscientes da dificuldade em obter um instrumento de recolha de dados no âmbito das ciências sociais desprovido, o mais possível, de subjetividade, uma vez que a própria direção, imposta pelo tema e pelos objetivos do nosso estudo, determina, forçosamente, o rumo a trilhar e, subsequentemente, as reflexões que provocamos nos estudantes inquiridos por nós.

Procurámos, ainda, que este parecer mais especializado nos elucidasse acerca da facilidade de aplicação deste instrumento de recolha de dados, ou seja, se este seria acessível, compreensível, ao público a que se destinava.

Após revisão com o especialista na área da metodologia de investigação, reuníamos as condições de proceder ao estudo piloto (Anexo 1). A implementação deste teve lugar em janeiro de dois mil e doze. Seleccionámos seis intervenientes. Três haviam frequentado e concluído licenciaturas em Línguas há menos de dez anos, e outros três intervenientes encontravam-se a frequentar o terceiro ano de licenciaturas fortemente viradas para as línguas. Após a aplicação deste estudo piloto e antes mesmo de analisar as respostas destes intervenientes, questionámos os mesmos acerca dos constrangimentos sentidos. Após a análise conjunta deste instrumento metodológico e a análise das

respostas destes intervenientes foi-nos possível reformular e proceder a alguns ajustes às questões inicialmente colocadas.

Assim, foi-nos possível tornar a questão três mais explícita, ao fornecer exemplos para os contextos formais “(e.g. escola, instituto de línguas)”, bem como ao acrescentar “(em anos)” ao período de aprendizagem.

De igual modo, estas revisões e sugestões permitiram ainda o reformular de algumas das opções das questões cinco e seis, por forma a torná-las mais facilmente compreensíveis e menos ambíguas ao nosso público-alvo (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

Ao mesmo tempo que procedemos a estas reformulações, procurámos que o nosso objetivo não enviesasse os resultados, as respostas às questões, pelo que formulámos as questões da forma mais neutra possível, para evitar a indução de respostas hipoteticamente corretas (cf. Dawson, 2010, p. 91; Foddy, 1996, pp. 4, 140, 203-204, 212; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Magalhães Hill, 2014, pp. 139-140; Sampieri et al., 2006, pp. 333-334).

Este inquérito por questionário (Anexo 2) foi implementado em fevereiro e março de dois mil e doze (ano letivo de 2011/ 2012). Por forma a abranger o maior número possível de estudantes a frequentar o primeiro ano das licenciaturas ministradas no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, este instrumento de recolha de dados foi disponibilizado aos estudantes na parte inicial ou final de seis aulas de unidades curriculares transversais a alguns ou todos estes cursos, cedidas gentilmente pelos professores, tendo, deste modo, sido possível abranger cento e quatro estudantes.

Como já referimos, por estudantes a frequentar o primeiro ano de cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro entendemos os que frequentam, com uma assiduidade regular, as aulas de todas as unidades curriculares de uma das quatro licenciaturas. Isto porque no número total de estudantes inscritos nas diversas unidades curriculares se incluem os trabalhadores-estudantes, os que já se encontram matriculados há vários anos nestas licenciaturas, apesar de ainda terem unidades curriculares do primeiro ano

por concluir, ou os transferidos de outros cursos ou universidades, bem como estudantes que já concluíram licenciaturas e pretendem obter outra licenciatura. Este último caso é sobretudo visível no primeiro ano do curso de LLC, no qual apenas catorze dos vinte e sete estudantes inscritos frequentam todas as unidades curriculares de forma regular, pretendendo a quase totalidade dos restantes, por razões profissionais, obter uma licenciatura em ensino de Espanhol.

Este grupo de alunos – dezoito no total – que, apesar de inscrito em algumas unidades curriculares, não apresenta uma assiduidade regular e, portanto, não se propõe a uma avaliação contínua às diversas unidades curriculares, não foi considerado como público-alvo para o nosso estudo, uma vez que um dos objetivos do nosso estudo se prende com o averiguar de uma possível variação da CM ao longo dos primeiros dois anos da frequência dos referidos cursos.

Como a recolha de dados teve lugar em várias aulas, foi-nos possível abranger um número razoável de estudantes que se encontrava a frequentar, com regularidade, o primeiro ano dos acima referidos cursos, tendo apenas vinte e um alunos (17%) de um total de cento e vinte e cinco não respondido a este inquérito por questionário, tendo, portanto, respondido cento e quatro alunos (83%). Estes vinte e um estudantes, apesar de frequentarem as aulas das unidades curriculares com uma assiduidade relativamente regular, não compareceram em nenhum dos momentos em que estivemos presentes. O gráfico 1 esquematiza estes dados.

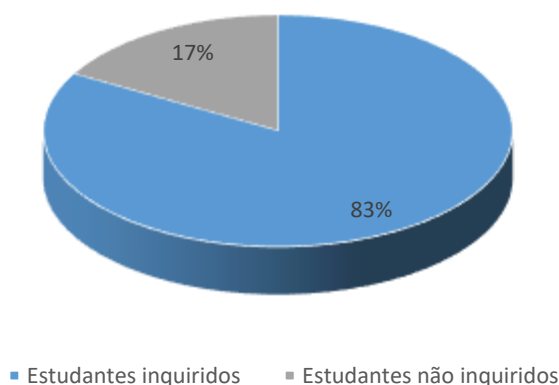


Gráfico 1 – Estudantes inquiridos/ não inquiridos através do inquérito por questionário

O gráfico 2 ilustra a distribuição dos estudantes que responderam, ou não, ao inquérito por questionário, por curso.

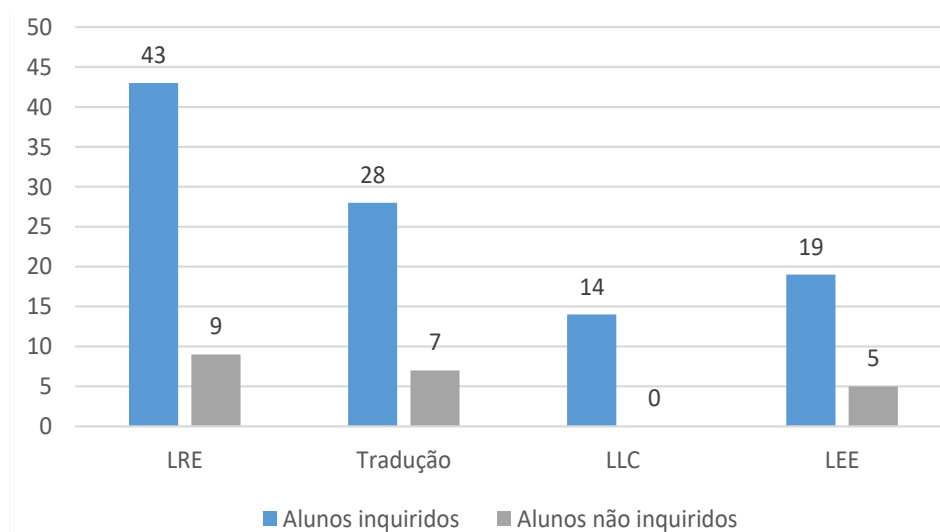


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos inquiridos/ não inquiridos por licenciatura

É de salientar, ainda, que, antes de iniciar a investigação e tendo em conta os constrangimentos de execução e tratamento de dados, relacionados com as limitações de tempo inerentes ao próprio estudo, procurámos que o número de intervenientes constituintes da amostra do nosso estudo fosse de cerca de cem, por forma a obter um estudo descritivo fiável e válido (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 105-106).

Numa primeira instância, contactámos, então, os docentes das unidades curriculares transversais, informando-os sobre o nosso projeto e, ao mesmo tempo, aferindo sobre a sua disponibilidade em colaborar com o nosso estudo, ao cederem algum tempo das suas aulas. Todos os docentes se prontificaram de imediato em colaborar, pelo que foram agendadas as sessões. Antes das sessões, os docentes informaram ainda os estudantes sobre a ida da investigadora às suas aulas e o propósito da investigação.

Estive presente em todos os momentos de implementação dos instrumentos de recolha de dados, tendo, neste primeiro momento, a presença da investigadora sido de assaz importância. Para além de poder garantir as questões de anonimato e confidencialidade, por forma a ganhar a confiança e colaboração destes estudantes no nosso estudo, foi-lhes ainda explicada a natureza do estudo, bem

como as diversas fases que o constituíam, tendo-lhes sido dito que poderiam ser solicitados a colaborar numa dessas fases subsequentes. Estes de imediato se disponibilizaram para colaborar, quer nesta primeira fase, quer nas fases subsequentes, tendo alguns deixado mesmo contactos telefónicos e/ ou endereços de correio eletrónico. A garantia das questões de anonimato e confidencialidade foi necessária por, logo a seguir ao texto explicativo, ser pedido o nome e o curso. Foi explicado aos estudantes que estes dados identificativos serviam apenas o propósito de, após análise destes inquiridos, no caso de serem selecionados para colaborarem numa fase de investigação posterior, poderem ser contactados, e de forma alguma para avaliar e atribuir uma menção às suas respostas e/ ou desempenho. Procurei, deste modo, estabelecer uma relação de confiança e empatia, tendo em conta que a postura e a participação, a atitude, dos inquiridos face a uma investigação, quando negativa, de rejeição ou contração, poder condicionar a validade interna do estudo. A presença da investigadora ao longo da realização deste inquérito permitiu, ainda, o esclarecimento de algum tipo de dúvida que pudesse surgir (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 180; Sampieri et al., 2006, p. 306).

O inquérito por questionário iniciou com um breve enquadramento referente às razões deste, dando a conhecer o âmbito da investigação e as suas finalidades. Seguidamente, foi assegurada aos participantes a confidencialidade no que se refere ao tratamento de dados, apelando, deste modo, à sinceridade nas suas respostas. Por fim, foi ainda feito um agradecimento pela sua disponibilidade em colaborar com a nossa investigação.

No caso das três primeiras perguntas colocadas por nós neste inquérito por questionário – **Nome, Curso e Línguas que estuda** – trata-se de perguntas de facto, que remetem para assuntos concretos e de fácil determinação, sendo os resultados analisados através de escalas nominais (cf. Coutinho, 2014, pp. 77-78).

Em relação à primeira pergunta que compõe este inquérito por questionário – **Nome** –, cento e dois estudantes indicaram o seu nome, um não respondeu e

outro respondeu “masculino”. O gráfico 3 ilustra as respostas dadas a esta pergunta.

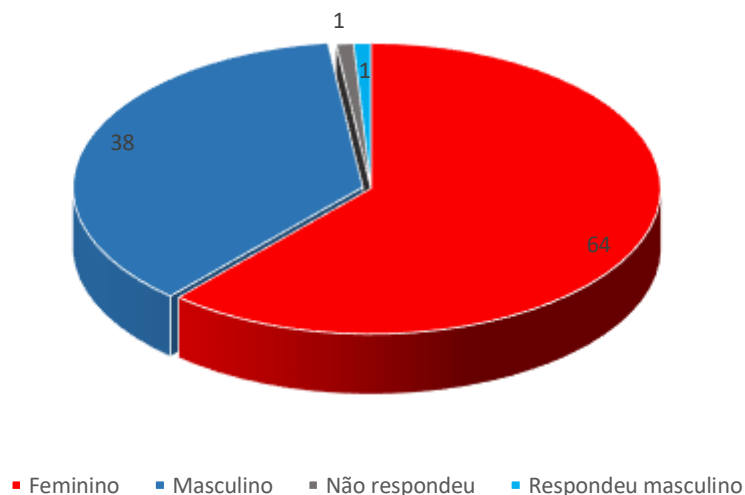


Gráfico 3 – Nome: classificação de acordo com o sexo

Da leitura e análise das respostas obtidas podemos concluir que a maioria dos inquiridos, sessenta e quatro (61,54%), é do sexo feminino, trinta e nove (37,5%) são do sexo masculino e a um (0,96%) não foi possível determinar o sexo. O gráfico 4 ilustra a distribuição dos inquiridos por sexo.

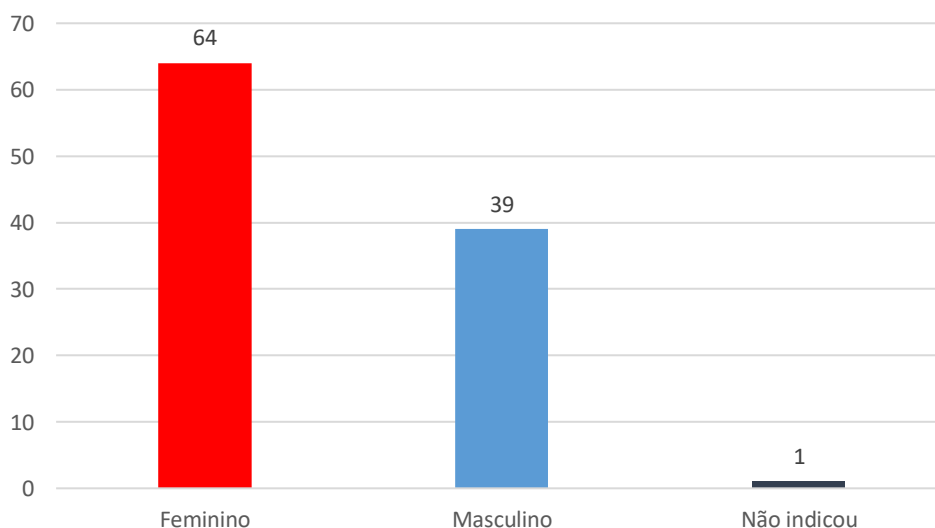


Gráfico 4 – Sexo dos inquiridos

Tendo em conta o número elevado de intervenientes que se identificou, cento e dois estudantes (98,08%), tendo três destes indicado mesmo o seu contacto de telemóvel, muito embora este não tenha sido pedido, podemos concluir que conseguimos estabelecer com este grupo de estudantes uma relação de empatia e de confiança. Estes estudantes mostraram compreender os objetivos deste estudo – que não passavam por uma avaliação – e demonstraram ainda a sua disponibilidade em colaborar com o mesmo (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 180; Sampieri et al., 2006, p. 306).

A grande maioria dos estudantes é, portanto, do sexo feminino – sessenta e quatro (61,54% do número total e 62,14% do universo de cento e três estudantes dos quais foi possível determinar o sexo) –, dado determinado a partir do nome indicado e do sexo “masculino” indicado por um dos inquiridos. Esta situação vai ao encontro da tendência de no ensino superior o número de estudantes do sexo feminino ser ligeiramente superior ao do sexo masculino – em dois mil e dezanove 8,29% e no ano do nosso estudo, dois mil e onze, 6,82% (cf. Base de Dados Portugal Contemporâneo, 2020). A esta situação acresce o facto de, já desde o ensino secundário, a área de Humanidades, conducente, maioritariamente, aos cursos de línguas do ensino superior, ser amplamente uma área de preferência de alunas.

A segunda pergunta – **Curso** – pretendia averiguar a distribuição dos estudantes inquiridos por curso e encontra-se ilustrada no gráfico 5:

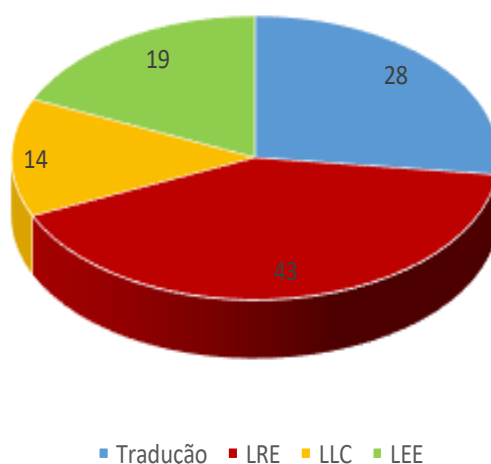


Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos por curso

Da leitura e análise deste gráfico facilmente concluímos que a grande maioria, quarenta e três dos inquiridos (41,35%), frequentava o curso de LRE; vinte e oito (26,92%) frequentavam o curso de Tradução; dezanove (18,27%) o curso de LEE; e catorze (13,46%) o curso de LLC.

Esta discrepância na distribuição dos alunos pelos quatro cursos prende-se com o facto de no ano em questão, ano letivo de 2011/ 2012, e à semelhança dos anos letivos anteriores e seguintes, o curso de LRE apresentar um número de vagas superior – cinquenta e cinco na primeira fase de candidatura ao ensino superior, acrescido de mais quatro na segunda fase – quando comparado aos cursos de Tradução – trinta e cinco na primeira fase de candidatura e nove na segunda fase – e de LEE e LLC – vinte e cinco na primeira fase e quatro na segunda fase, cada curso (cf. DGES, 2020).

O gráfico 6 ilustra os resultados obtidos para a terceira pergunta – **Línguas que estuda** –, nomeadamente no que diz respeito ao número referido por cada inquirido:

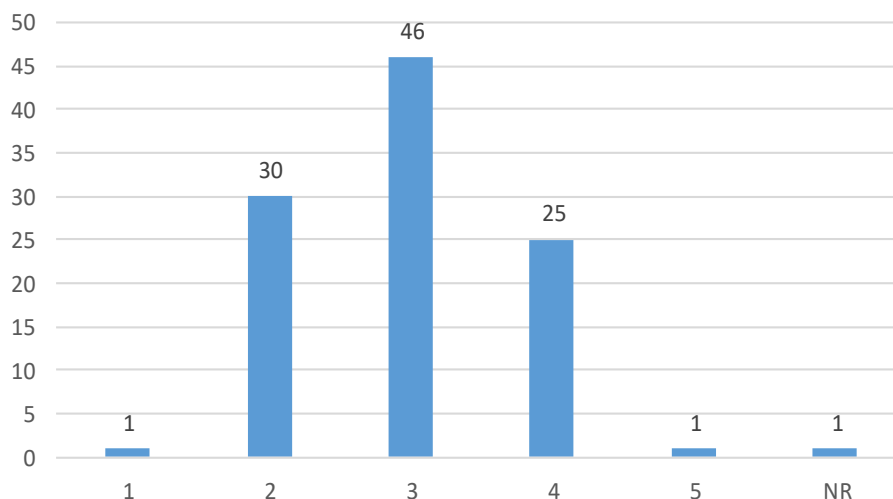


Gráfico 6 – Número de línguas estudadas

A partir da leitura e análise deste gráfico facilmente concluímos que a maioria dos estudantes, quarenta e seis (44,23%), estudava três línguas, trinta (28,85%) estudavam duas línguas, vinte e cinco (24,04%) quatro línguas. Uma e cinco

línguas foram referidas apenas por um inquirido respetivamente (0,96%). Um inquirido (0,96%) não respondeu à pergunta.

É de salientar que cinquenta e nove alunos (56,73%) incluíram o português nas línguas que se encontram a estudar. Destes apenas três não têm o português como LM, tendo os restantes cinquenta e seis referido a língua portuguesa como sendo a sua LM ou uma das suas LMs – doze destes alunos referiram ter mais do que uma LM. Podemos, então, concluir que mais de metade dos inquiridos, cinquenta e seis (53,85%), referiu o português, a sua LM, como uma língua que continua a estudar, tendo os restantes inquiridos não considerado esta língua para esta questão. Estes resultados apontam para uma distinção feita por este último grupo entre LM(s) e LEs, ou seja, entre aquisição e aprendizagem de línguas (cf. Krashen, 1989, p. 8; ver também Dulay et al., 1982, pp. 10-11; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 410).

No que diz respeito à distribuição por línguas aprendidas, o gráfico 7 ilustra as respostas dadas por este grupo de estudantes inquiridos:

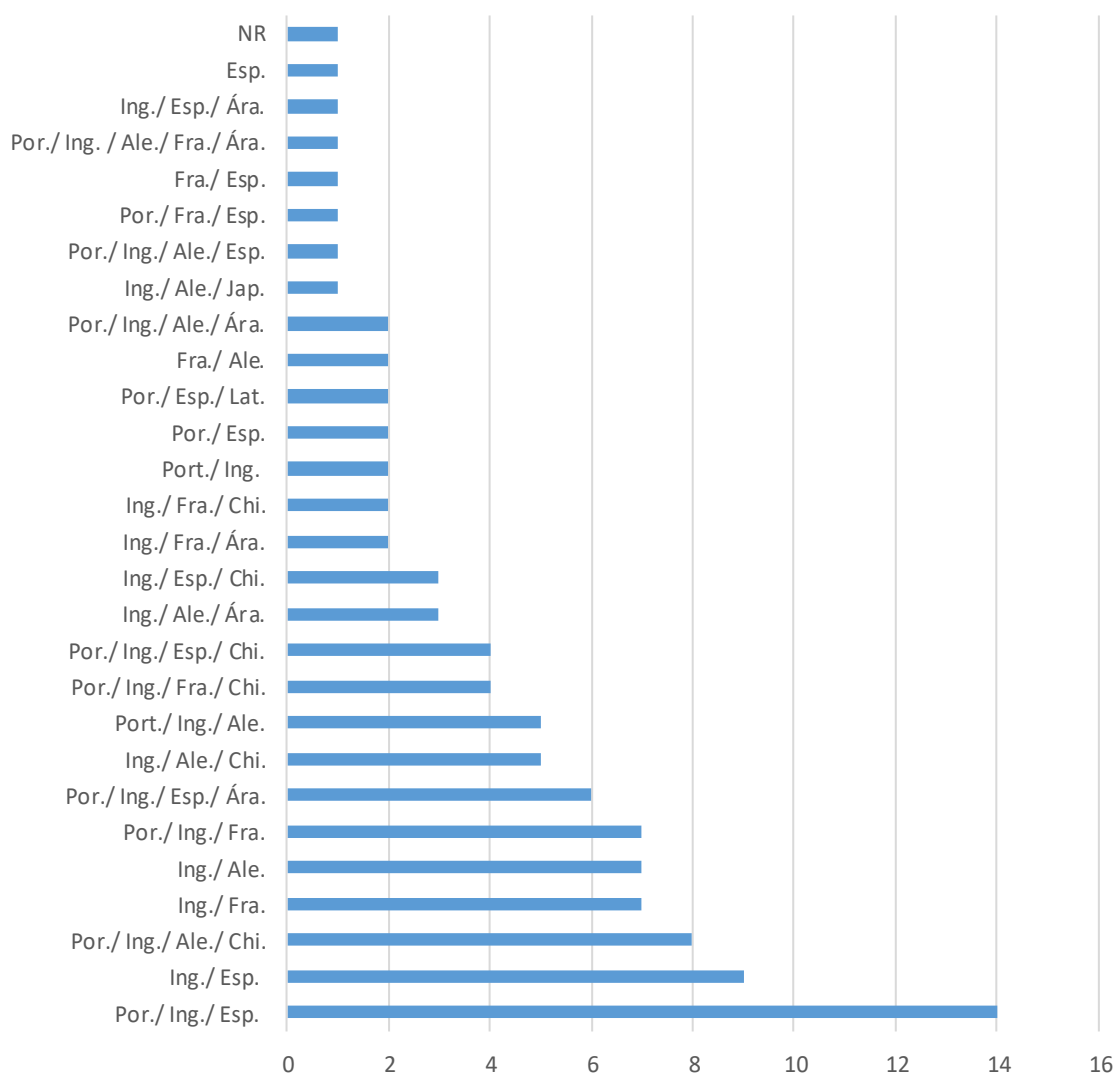


Gráfico 7 – Línguas que estuda

Da leitura e análise deste gráfico podemos concluir que o grupo de línguas mais estudado é o de português/ inglês/ espanhol e inglês/ espanhol, por vinte e três inquiridos (22,12%); seguido pelo grupo de línguas de português/ inglês/ francês e inglês/ francês, por catorze estudantes (13,46%); seguido pelo grupo de línguas de português/ inglês/ alemão/ chinês e inglês/ alemão/ chinês, por treze alunos (12,5%); e pelo grupo de línguas de português/ inglês/ alemão e inglês/ alemão, por doze inquiridos (11,54%). Estes dados poderão indicar, por um lado, que estes estudantes mostram preferência por línguas já estudadas e, de uma forma geral, amplamente divulgadas, como no caso da língua inglesa (cf. subcapítulo 3.3), e/ ou por línguas com proximidade à língua portuguesa, como no caso da língua espanhola (cf. subcapítulo 3.2). Por outro lado, estes dados poderão

remeter para a oferta e condicionantes do curso, tendo o curso de LRE, por exemplo, o inglês como língua obrigatória. De salientar ainda o número de estudantes que se encontra a aprender a língua alemã, tendo muitos destes iniciado o estudo desta língua no ano letivo em que a recolha destes dados teve lugar, como iremos ver de seguida.

O gráfico 8 ilustra as línguas estudadas, separadamente:

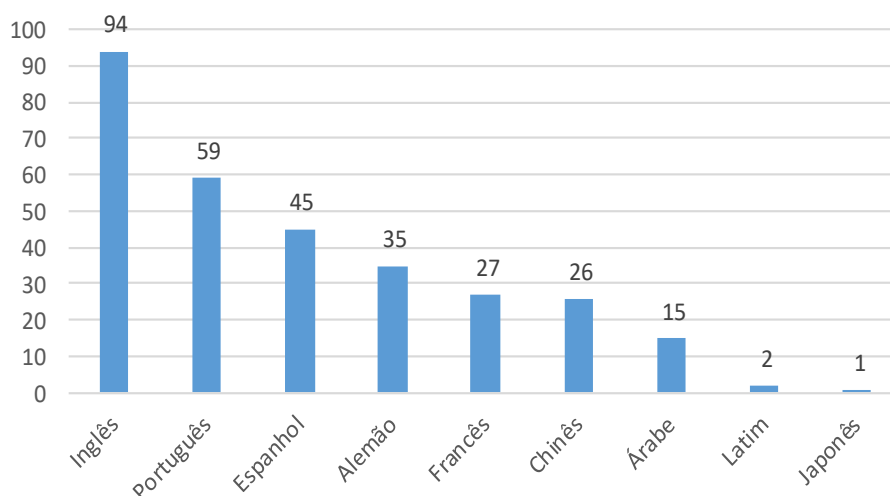


Gráfico 8 – Número de vezes de línguas em estudo referidas

Deste gráfico conseguimos deduzir que as três LEs mais estudadas por este grupo de estudantes são o inglês, por noventa e quatro estudantes, seguido da língua espanhola, por quarenta e cinco estudantes, e da língua alemã, por trinta e cinco estudantes. Em menor número foram ainda referidas as línguas francesa, por vinte e sete estudantes, a chinesa, por vinte e seis estudantes, o árabe, por quinze estudantes, o latim, por dois estudantes, e o japonês, por um estudante. As línguas referidas, à exceção do japonês, são as que fazem parte do plano curricular destes aprendentes.

Não considerámos a língua portuguesa por não ter havido uma uniformidade de critérios por parte dos inquiridos no que diz respeito a incluir esta língua neste grupo de línguas estudadas, aprendidas.

Podemos, então, concluir que, apesar de a língua inglesa se destacar por ser referida pela grande maioria de inquiridos, remetendo esta situação, como já

vimos, para o seu papel de destaque e a sua peculiaridade enquanto LE (cf. subcapítulo 3.3), estes inquiridos apresentam um leque bastante alargado e variado de línguas aprendidas. As línguas em estudo remetem para países de uma importância económica e/ ou política considerável ou em desenvolvimento, razão pela qual fazem parte do plano curricular destes inquiridos.

Após estas perguntas que procuravam caracterizar o público-alvo participante neste inquérito por questionário surgem as questões que compõem este instrumento metodológico e cujo intuito é recolher dados que possam fundamentar – ou não – os objetivos que regem o nosso estudo.

As primeiras três questões deste inquérito por questionário são de cariz aberto e procuram aferir, com alguma profundidade e pormenor, o que para este grupo de estudantes representam os conceitos de LM, LE e língua adquirida (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 76; Sampieri et al., 2006, p. 330).

A primeira questão – **Qual (Quais) considera ser(em) a(s) sua(s) língua(s) materna(s)? Justifique a sua resposta.** – permitiu proceder ao levantamento das LMs dos inquiridos, ao mesmo tempo que permitiu conhecer as peculiaridades que tornam, para estes estudantes, uma língua a sua LM.

O gráfico 9 ilustra o número de LMs que cada inquirido tem/ considera ter:

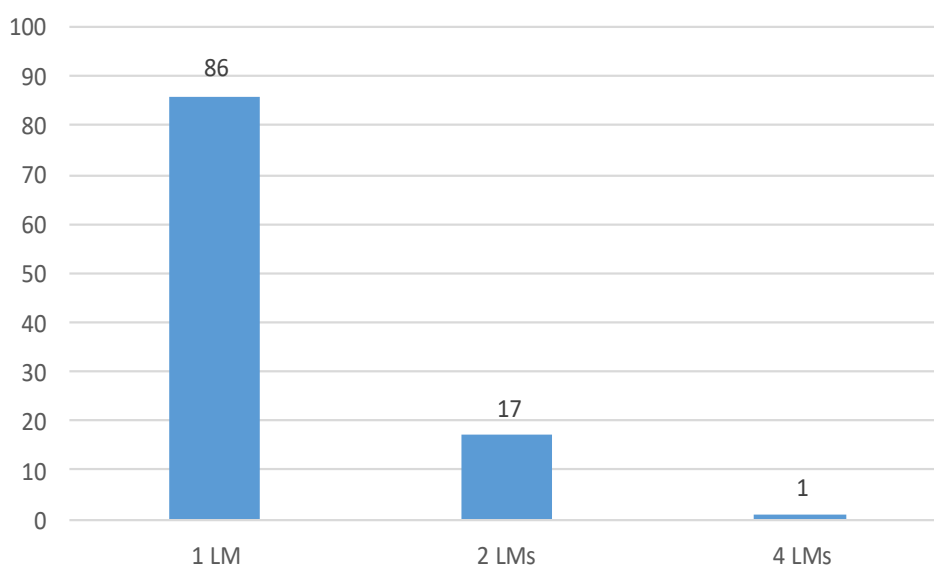


Gráfico 9 – Número de LMs

A maior parte dos inquiridos, oitenta e seis (82,69%), é monolíngue. Uma percentagem embora muito menor mas ainda considerável, dezassete inquiridos (16,35%), tem duas LMs, ou seja, é bilingue. Um inquirido (0,96%) afirma ter quatro LMs.

Uma percentagem considerável, dezoito inquiridos (17,31%), possui mais do que uma LM, podendo esta situação ser um indicador da facilidade que estes estudantes têm em determinadas línguas e/ ou do gosto e curiosidade que desde sempre tiveram no que se refere à aquisição e aprendizagem de novas línguas, podendo mesmo, em alguns casos, determinar o seu percurso académico e até profissional.

O gráfico 10 ilustra as respostas destes inquiridos, tendo em conta a distribuição por línguas e grupos de línguas, referidos por estes como sendo suas LMs.

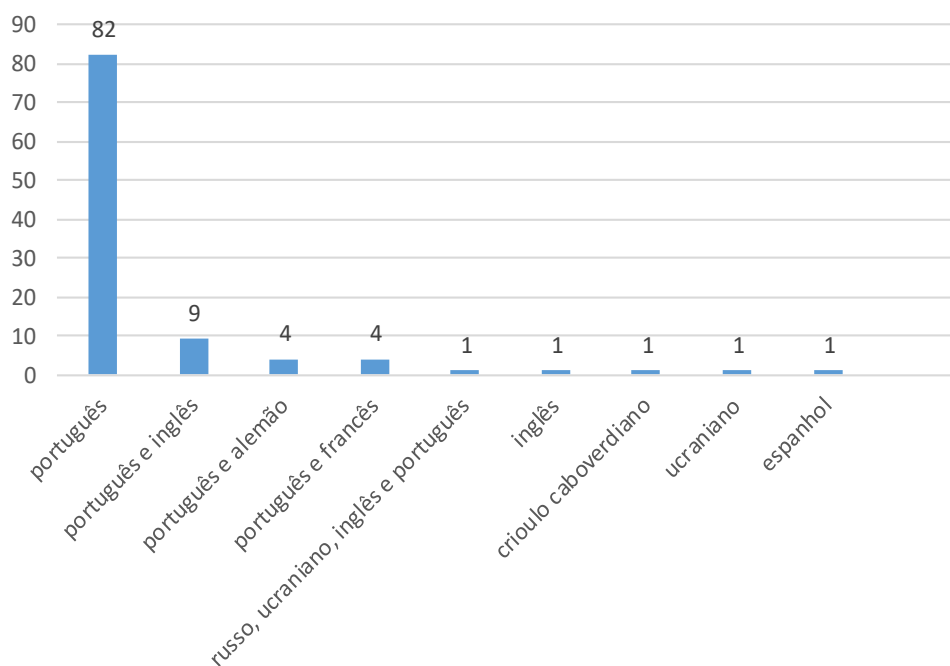


Gráfico 10 – Línguas referidas como sendo LMs

A maior parte dos estudantes que se define como monolíngue, oitenta e dois (78,85%), tem o português como LM, um (0,96%) a língua inglesa, um (0,96%) o crioulo cabo-verdiano, um (0,96%) o ucraniano, e outro (0,96%) a língua espanhola.

Dos estudantes inquiridos bilingues, nove (8,65%) têm o português e o inglês como LMs, quatro (3,85%) o português e o alemão, e quatro (3,85%) o português e o francês.

O estudante inquirido que referiu ter quatro LMs (0,96%) indicou o russo, o ucraniano, o inglês e o português como sendo suas LMs.

Os oitenta e dois inquiridos (78,85%), cuja LM é somente o português, deram as seguintes razões para tal:

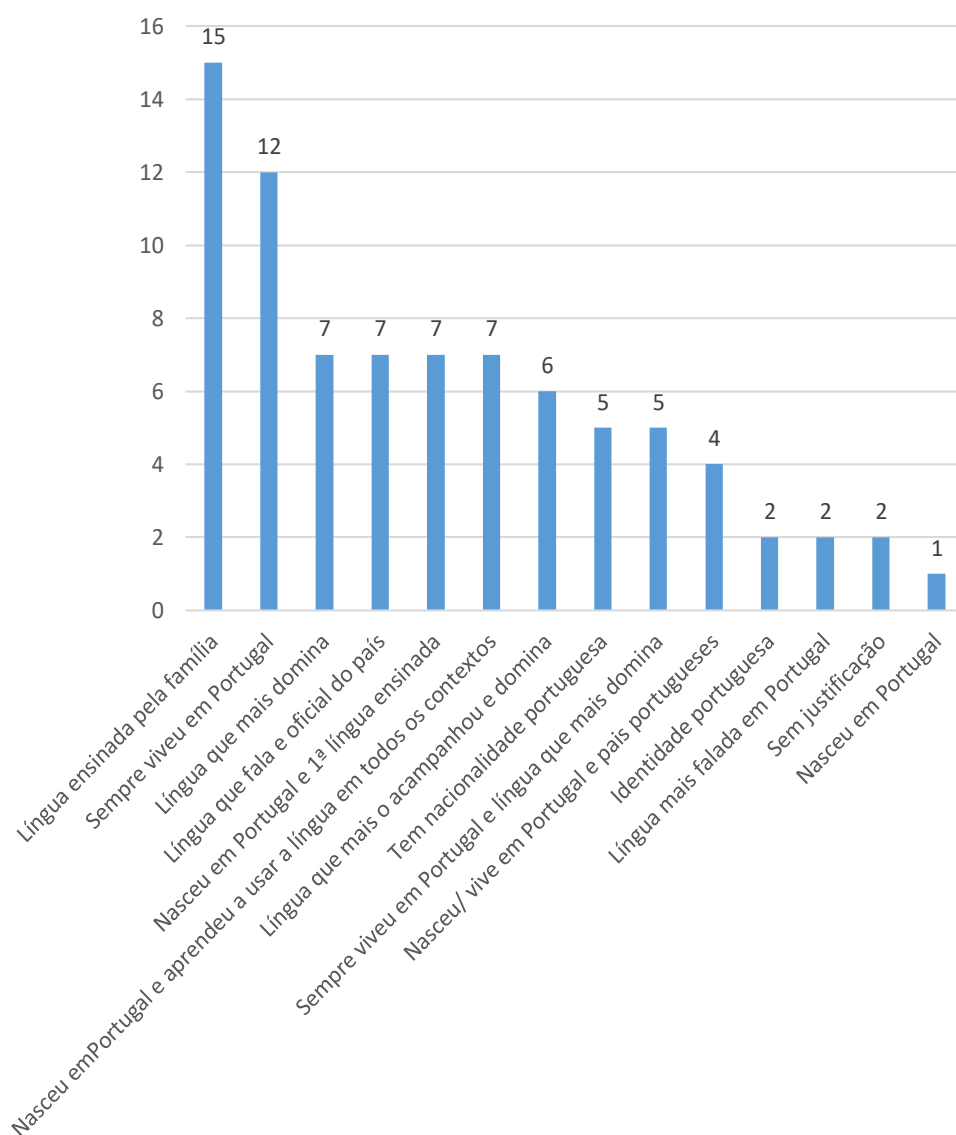


Gráfico 11 – Justificações de português - LM

As razões dadas por este grupo de estudantes podem ser divididas em duas categorias – razões de cariz identitário e razões de cariz linguístico (cf. subcapítulo 2.1.1).

Do total de oitenta e dois estudantes que têm como LM apenas a língua portuguesa, vinte e seis (31,71%) alegaram razões identitárias para considerar esta língua como materna. Doze destes estudantes (14,63%) viveram sempre em Portugal, cinco (6,1%) fundamentaram a sua resposta com a nacionalidade portuguesa, quatro (4,88%) nasceram e viveram em Portugal e têm pais portugueses, dois (2,44%) alegaram ser a língua mais falada em Portugal, outros dois (2,44%) consideraram a sua identidade como sendo portuguesa, e um (1,22%) referiu ter nascido em Portugal.

Treze inquiridos (15,85%) fundamentaram a sua resposta invocando razões linguísticas, referindo sete (8,54%) que o português é a língua que dominam com melhor desempenho, e seis (7,31%) ser a língua que mais os acompanhou e que melhor dominam.

Metade destes inquiridos fundamentou a sua definição de LM com razões quer de cariz identitário, quer de cariz linguístico. Quinze estudantes (18,29%) referiram ser a língua ensinada pela família, colocando, deste modo, a ênfase quer no ensino, quer na família (identidade). Sete (8,54%) afirmaram ser a língua que falam e ser a oficial do país. Sete (8,54%) nasceram em Portugal e o português foi a primeira língua que lhes foi ensinada. Outros sete (8,54%) nasceram em Portugal e aprenderam a usar a língua portuguesa em todos os contextos. Cinco (6,09%) viveram sempre em Portugal e a língua portuguesa é a que melhor dominam.

Dois dos inquiridos (2,44%) não deram nenhuma razão para terem escolhido a língua portuguesa como sendo a sua LM.

Podemos, então, depreender que metade dos inquiridos cuja única LM é o português definiu o conceito de LM recorrendo a razões de ordem identitária e linguísticas. Das razões referidas por estes inquiridos destacam-se aspetos como ser a língua da família, oficial do país, terem nascido e vivido em Portugal e ainda

ter sido a primeira língua ensinada e níveis de proficiência. O facto de 50% dos inquiridos ter dado justificações de cariz identitário e de cariz linguístico mostra que, para estes estudantes, a LM abarca aspetos identitários e de laços de pertença a um determinado grupo, nação, ao mesmo tempo que detém o estatuto de língua com maior proficiência, que torna o sujeito apto a fazer-se compreender e a compreender, nos mais variados contextos.

Dos inquiridos que apenas invocaram razões de uma tipologia – ou de cariz identitário, ou de cariz linguístico – para definirem o conceito de LM, vinte e seis invocaram razões de cariz identitário, tendo somente metade deste número de inquiridos (treze estudantes) referido razões apenas de origem linguística. Para um grupo de estudantes ainda significativo, a LM associa-se, então, a valores de pertença, de identificação, de nacionalidade, como sendo o facto de ter nascido e vivido em Portugal, ter nacionalidade portuguesa, ter pais portugueses, aspetos de identidade e a língua mais falada. Este grupo de estudantes perceciona a sua LM como um elemento identificativo, que lhe permite traçar a sua origem, em termos familiares e de nacionalidade. Um grupo menor de inquiridos que tem como LM a língua portuguesa, treze estudantes, referiu razões linguísticas para fundamentar a sua definição de LM, alegando proficiência e o facto de se tratar da língua que mais os acompanhou. Este grupo de estudantes identifica, então, estes aspetos de proficiência e de língua que sempre existiu para preencher todas as necessidades comunicativas como elementos cruciais, determinantes, para que uma língua seja LM.

As respostas mais frequentes destes oitenta e dois inquiridos que têm como LM a língua portuguesa prendem-se, então, com razões de ordem identitária, de pertença, aliadas, embora em menor número, a razões linguísticas e de proficiência (cf. Ançã, 1999).

Em relação aos estudantes bilingues da língua portuguesa e de outra (dezassete do total de cento e quatro inquiridos – 16,35%), iremos analisar as respostas destes por grupos de línguas referidos.

O grupo de línguas mais referido pelos inquiridos que se consideram bilingues foi o de português e inglês, referido por nove inquiridos (8,65%). O gráfico 12 esquematiza as respostas dadas por estes:

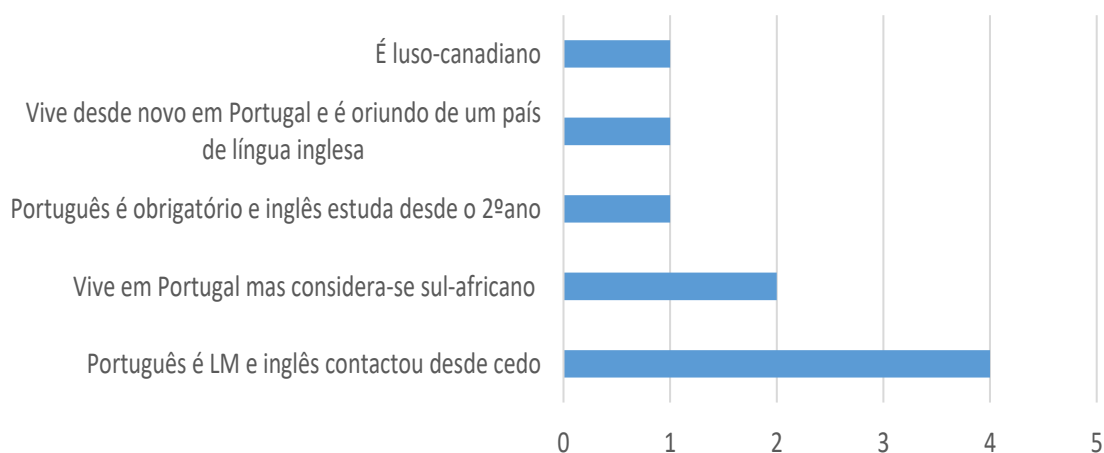


Gráfico 12 – Justificações LMs - português e inglês

Podemos concluir que quatro destes nove inquiridos que têm como LMs a língua portuguesa e a inglesa afirmaram, no entanto, na sua justificação, que o português é a sua LM, tendo tido um contacto precoce com a língua inglesa. Este grupo diferencia, portanto, a língua portuguesa, sendo esta a sua LM, da língua inglesa, a qual surgiu como língua segunda, detendo estes inquiridos, portanto, um nível de proficiência bastante elevado nesta língua (cf. subcapítulo 3.3). Dois destes inquiridos estudavam Tradução. Um estudava as línguas inglesa, francesa, e portuguesa e o outro as línguas inglesa e alemã, demonstrando estas respostas que não foi feita uma distinção entre línguas aprendidas e materna(s). Um inquirido frequentava o curso de LRE e estudava as línguas inglesa, alemã e árabe. Um inquirido frequentava o curso de LEE e estudava as línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Também estas duas respostas indicam que estes inquiridos não distinguem entre línguas aprendidas e materna(s).

A segunda justificação mais referida, por dois estudantes, prende-se com o facto de estes viverem atualmente em Portugal, mas considerarem-se sul-africanos. À semelhança de uma grande percentagem do primeiro grupo de estudantes que tem apenas a língua portuguesa como LM, estes dois inquiridos fundamentam a sua escolha com razões de pertença. Um frequentava o curso de LEE e estudava,

para além da língua espanhola, as suas LMs – o português e o inglês – e o outro frequentava o curso de Tradução e estudava o inglês e o francês, não traçando estes, portanto, uma distinção entre as línguas que aprendem e a(s) sua(s) LM(s).

Um inquirido referiu que o português é obrigatório e que estuda o inglês desde o segundo ano de escolaridade. Frequentava o curso de Tradução e estudava, para além do espanhol, as suas LMs – o português e o inglês.

Um inquirido vive em Portugal desde tenra idade, mas é oriundo de um país de língua oficial inglesa. Novamente, surgem como justificação razões de índole identificativa e de pertença. Frequentava o curso de LLC e estudava as suas LMs – português e inglês.

Um outro inquirido é luso-canadiano, remetendo este facto, novamente, para razões de cariz identitário e de pertença. Este frequentava o curso de LRE e estudava as línguas portuguesa, francesa, inglesa e chinesa, ou seja, incluiu as duas LMs – português e inglês – no grupo de línguas que estuda.

É de salientar que dos planos curriculares dos cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro fazem parte, no primeiro ano da licenciatura, duas unidades curriculares de Português, razão que pode ter levado alguns destes estudantes a incluir o português no grupo de línguas que estuda.

A grande maioria deste grupo de inquiridos, oito (88,89%), deu justificações distintas para cada uma das LMs por si referidas, tendo apenas um (11,11%) não feito distinção entre as suas duas LMs, conferindo-lhes, deste modo, a mesma importância e estatuto (cf. subcapítulo 2.1.2).

A maior parte dos inquiridos deste grupo, cinco (55,56%), distinguiu claramente entre as línguas portuguesa e inglesa. Quatro destes cinco inquiridos afirmaram mesmo que o português é a sua LM, tendo o outro referido o carácter de obrigatoriedade da língua portuguesa. Em oposição a esta definição, para a língua inglesa foi referido o contacto precoce, em contexto mais formal, tendo um inquirido afirmado mesmo ter sido em contexto escolar. A nosso ver, esta justificação poderá enquadrar o contacto que este grupo de estudantes teve com

a língua inglesa mais num contexto de uma língua segunda, tendo em conta a importância que esta língua assume, designadamente no contexto europeu. Estes estudantes podem não ter tido consciência da diferença entre LM e língua segunda, ou então, na ausência de um conceito de língua segunda, enquadraram línguas com um elevado grau de proficiência, que se distanciam por este facto das restantes LEs aprendidas, na categoria de LM (cf. Cenoz, & Jessner, 2000b, p. viii).

Já os restantes quatro estudantes (44,44%), e à semelhança do grupo de inquiridos que tem apenas a língua portuguesa como LM, invocaram razões de índole identificativa e de pertença, tendo três (33,33%) feito uma distinção entre a língua portuguesa e a inglesa, por viverem em Portugal, mas serem oriundos de um país no qual a língua oficial é o inglês, e um (11,11%) referiu apenas ser lusocanadiano.

Da análise destes dados podemos concluir que, por um lado, parece não haver uma diferenciação pela maioria dos inquiridos, cinco (55,56%), entre os conceitos de LM e língua segunda, e um número também considerável, quatro (44,44%), justificou as suas LMs remetendo para questões de nacionalidade, de pertença, identitárias.

Os restantes estudantes bilingues – oito – referiram as línguas portuguesa e alemã, e portuguesa e francesa, quatro para cada grupo de línguas.

Dos quatro estudantes (3,85% do total de cento e quatro inquiridos) bilingues do português e do alemão, dois, ou seja, metade, vivem em Portugal, mas nasceram e viveram na Alemanha. Ambos frequentavam o curso de LRE. Um estudava o alemão, o português e o inglês, e o outro o árabe, o inglês, o alemão e o português. Os outros dois, a outra metade de inquiridos, têm pais de origens distintas, um de origem portuguesa ou brasileira e o outro de origem alemã, tendo convivido com ambas as línguas desde sempre. Também estes dois inquiridos frequentavam o curso de LRE. Um estudava as línguas chinesa, inglesa, portuguesa e alemã, e o outro as línguas portuguesa, alemã, chinesa e inglesa. As respostas destes quatro inquiridos mostram que estes não distinguem entre LMs e línguas aprendidas. Também este grupo de quatro estudantes

fundamentou a escolha das suas LMs com razões de cariz identitário e de pertença, à semelhança de uma parte significativa dos estudantes que tem outra(s) LM(s), cujas respostas já analisámos.

Em relação aos quatro estudantes (3,85% do total de cento e quatro inquiridos) que têm como LMs o português e o francês, três fundamentaram para a língua portuguesa serem portugueses e falarem esta língua em casa e para o francês terem vivido muito tempo em França. O outro inquirido não justificou a sua escolha. Este, que frequentava o curso de LEE, estudava o inglês e o francês. Os três estudantes que fundamentaram a sua resposta invocaram, também, razões de proximidade, familiaridade, com a língua, nomeadamente para o português, e o facto de terem vivido em França, para a língua francesa, estando também aqui presente uma proximidade, mesmo que seja apenas física. Um frequentava o curso de Tradução e estudava as línguas espanhola e francesa, outro, que frequentava o curso de LRE, não fez referência às línguas que estuda, e o outro, que se encontrava no programa Erasmus, estudava as línguas espanhola, portuguesa e francesa. Das respostas dos três inquiridos que fizeram referência às línguas que estudam podemos concluir que estes não distinguiram entre línguas aprendidas e adquiridas.

O inquirido que referiu ter quatro LMs – o russo, o ucraniano, o inglês e o português – fundamentou para o russo e o ucraniano falar estas línguas desde a infância, para o inglês falar desde os seis anos de idade, e para o português ter, nesse momento, nacionalidade portuguesa e por também considerar o português a sua língua. Frequentava o curso de LEE, e estudava o alemão, o inglês e o português, ou seja, fez referência a duas línguas – o inglês e o português – que considera maternas. Desta resposta podemos depreender que a fundamentação para a escolha destas línguas passa por razões afetivas e de pertença, como o facto de falar as línguas russa e ucraniana desde a infância, razões de identidade e nacionalidade para a língua portuguesa, e, mais uma vez, parece-nos que o inquirido não distinguiu entre LM e língua segunda, fundamentando a sua escolha para a língua inglesa com razões de proficiência.

O inquirido que tem como LM a língua inglesa afirmou que esta é a língua na qual tem mais facilidade. À semelhança de uma percentagem ainda considerável do grupo de alunos que tem como LM a língua portuguesa – 15,85% –, este estudante baseou-se numa justificação de índole linguística para a escolha da sua LM. Este inquirido estudava, para além das línguas portuguesa e francesa, a língua inglesa, no curso de LEE.

O inquirido que tem como LM o crioulo cabo-verdiano aprendeu esta língua com a sua família. Mais uma vez, são razões de natureza identitária e de pertença que são determinantes para a LM. Este inquirido estudava, no curso de Tradução, o qual frequentava, as línguas inglesa e francesa.

Um inquirido tem como LM o ucraniano, tendo nascido na Ucrânia e estudado lá até ao terceiro ano de escolaridade, altura em que veio viver para Portugal. Também nesta resposta reparamos, mais uma vez, que sobressaem as razões de nacionalidade, de pertença. Este inquirido, que frequentava o curso de LRE, estudava as línguas chinesa, inglesa, francesa e portuguesa.

O inquirido que tem como LM o espanhol nasceu e viveu até aos nove anos de idade na Venezuela. Novamente, destacam-se razões de pertença. Frequentava o curso de LRE e estudava as línguas portuguesa, inglesa, alemã e chinesa, não referindo, portanto, a língua que considera ser materna como língua que estuda.

O conjunto de justificações mais referido para considerar determinada língua a sua LM passa por questões de identidade e de cariz linguístico, mencionado por quarenta e um inquiridos (39,42%) com LM portuguesa. A segunda razão mais referida, por quarenta inquiridos (38,46%) – vinte e seis com LM portuguesa, quatro bilingues das línguas portuguesa e alemã, quatro bilingues das línguas portuguesa e inglesa, três bilingues das línguas portuguesa e francesa, um com LM espanhola, um com LM crioulo cabo-verdiano e um com LM ucraniana –, prende-se com questões de cariz identitário e de proximidade. A terceira razão mais invocada, por catorze inquiridos (13,46%) – treze com LM portuguesa e um com LM inglesa –, passa por aspetos linguísticos, de proficiência. Seis inquiridos (5,77%) – cinco bilingues das línguas portuguesa e inglesa e um com as LMs russa, ucraniana, portuguesa e inglesa – não diferenciaram entre LM e língua

segunda no que diz respeito à língua inglesa. Os cinco falantes que se consideraram bilingues identificaram o português como a sua LM e para a língua inglesa referiram o facto de terem contacto com esta desde uma idade precoce. O inquirido que tem quatro LMs referiu razões de cariz afetivo e de cariz identitário para três das línguas identificadas, invocando para a língua inglesa, à semelhança dos restantes cinco inquiridos, o facto de ter contactado com esta língua desde uma idade precoce. Três dos inquiridos (2,89%) – dois com LM portuguesa e um bilingue das línguas portuguesa e francesa – não apresentaram justificação para a escolha da(s) sua(s) LM(s).

Estes resultados mostram que a vasta maioria, oitenta e um inquiridos (77,88%), referiu como razão, ou uma das razões, para fundamentar o seu conceito de LM, questões de identificação, de pertença (cf. subcapítulos 2.1.1 e 3.3).

Um dos objetivos da segunda questão que surge no nosso inquérito por questionário – **Refira outras línguas que aprendeu/ com as quais contactou em contexto não formal. Indique o contexto.** – prendia-se com a eventual distinção que estes estudantes traçam entre LM(s) e LEs, entre aquisição e aprendizagem de LEs, neste caso em contexto não formal, ao mesmo tempo que pretendíamos proceder a um levantamento das conceções deste tipo de aprendizagem de LEs (cf. subcapítulo 2.1.1).

O número de línguas aprendidas em contexto não formal pelos inquiridos encontra-se esquematizado no gráfico 13:

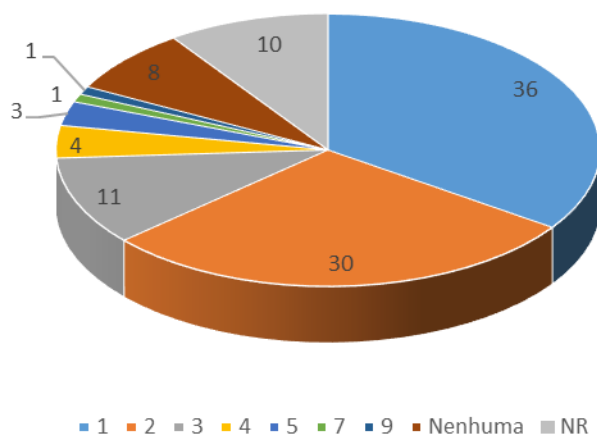


Gráfico 13 – Número de línguas aprendidas em contexto não formal

Trinta e seis inquiridos (34,61%) contactaram apenas com uma língua em contexto não formal, trinta (28,85%) contactaram com duas línguas, onze (10,58%) com três línguas, quatro inquiridos (3,85%) com quatro línguas, três (2,88%) com cinco línguas, um (0,96%) com sete línguas, e outro inquirido (0,96%) contactou com nove línguas em contexto não formal.

Dezoito estudantes (17,31%) ou não responderam à questão (dez – 9,62%), ou responderam não ter tido contacto com línguas em contexto não formal (oito – 7,69%). Um destes inquiridos apenas contactou, em contexto não formal, com algumas palavras e não com uma língua, não indicando se estas pertenciam a uma ou várias línguas.

As línguas e grupos de línguas referidos pelos inquiridos foram muito diversificados, como o gráfico 14 demonstra:

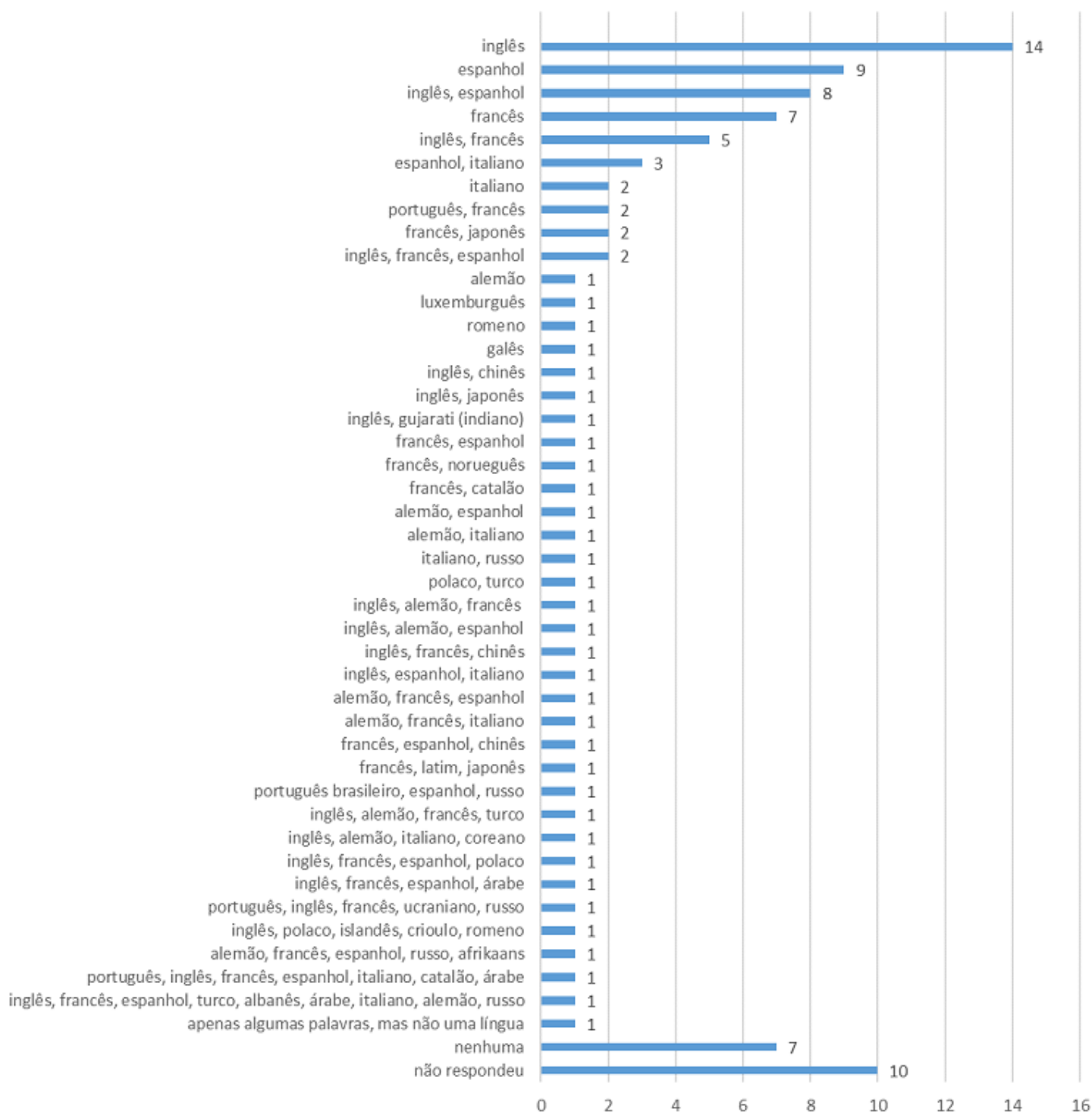


Gráfico 14 – Línguas/ grupos de línguas aprendidos em contexto não formal

Facilmente depreendemos que as línguas/ pares de línguas mais referidos pelos inquiridos são o inglês, por catorze inquiridos (13,46%); seguindo-se o espanhol, referido por nove estudantes (8,65%); seguido do grupo de línguas de inglês e

espanhol, por oito inquiridos (7,69%); o francês, por sete inquiridos (6,73%); o inglês e o francês, por cinco inquiridos (4,81%); e o espanhol e o italiano, por três inquiridos (2,88%). O italiano e os grupos de línguas de português e francês; francês e japonês; e inglês, francês e espanhol foram referidos por dois inquiridos cada (1,92%). As restantes trinta e duas línguas ou pares de línguas, constantes no gráfico 14, foram mencionados apenas por um inquirido cada (0,96%).

As vinte e seis línguas referidas pelos estudantes inquiridos são, como se pode depreender, muito variadas, desde o inglês até ao gujarati (língua indiana), passando pelo espanhol, francês, italiano, português, português brasileiro, japonês, alemão, luxemburguês, romeno, galês, chinês, norueguês, catalão, russo, polaco, turco, latim, coreano, ucraniano, islandês, crioulo, afrikaans, albanês e árabe.

O número de vezes que cada uma destas línguas foi referida pelos inquiridos, quer individualmente, quer em grupos de línguas, encontra-se esquematizado no gráfico 15:

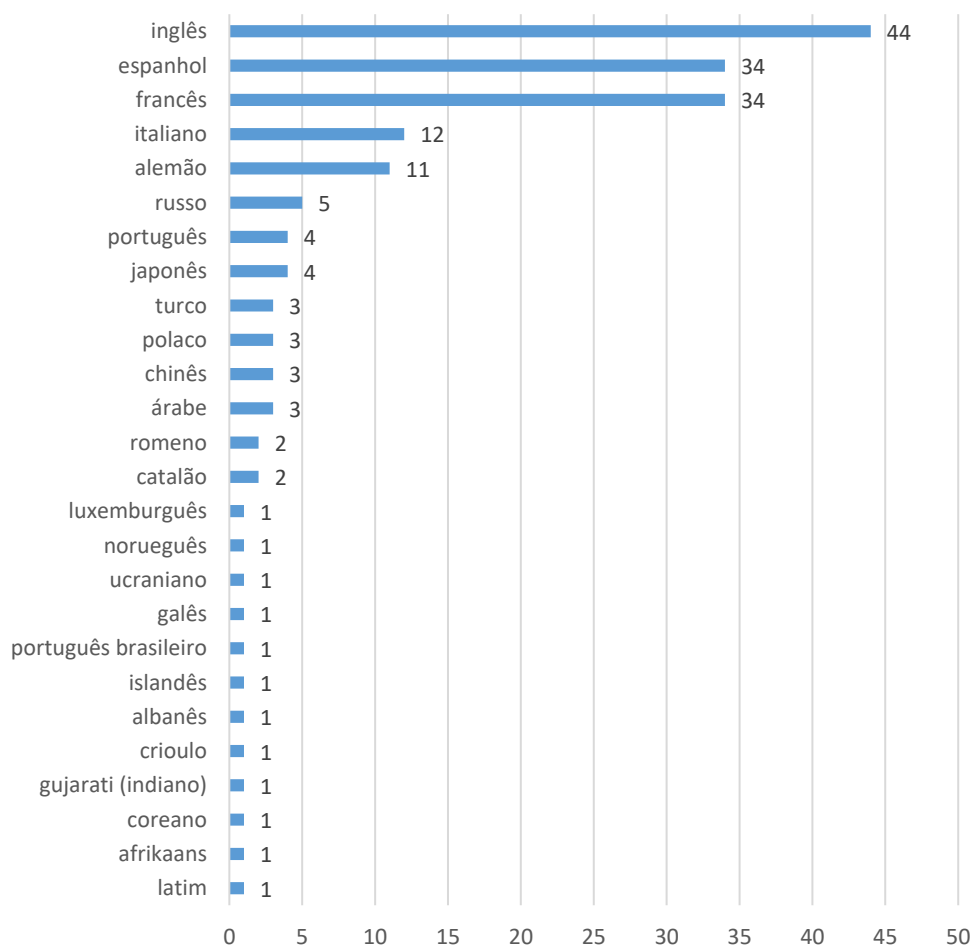


Gráfico 15 – Número de vezes referido para cada língua aprendida em contexto não formal

Facilmente depreendemos, da leitura e análise deste gráfico, que a língua mais referida por este grupo de inquiridos foi o inglês, por quarenta e quatro estudantes, seguindo-se o espanhol e o francês, por trinta e quatro estudantes cada. Em menor número foram referidos o italiano, por doze estudantes e o alemão, por onze estudantes. Em menor número ainda foram referidas as línguas russa (por cinco inquiridos); portuguesa e japonesa (por quatro inquiridos cada); turca, polaca, chinesa e árabe (por três inquiridos cada); romena e catalã (por dois inquiridos cada); luxemburguesa, norueguesa, ucraniana, galesa, português brasileiro, islandesa, albanesa, crioula, gujarati (língua indiana), coreana, afrikaans e o latim (por um inquirido cada).

A língua/ grupo de línguas que se destaca por ter sido mais aprendida em contexto não formal é o inglês (catorze estudantes – 13,46%), prendendo-se as

razões, num número razoável (quatro), com o facto de os inquiridos terem contactado com esta língua através de programas televisivos, músicas e/ ou computador, tendo este contacto para um inquirido ocorrido mesmo antes da aprendizagem em contexto escolar (quinto ano de escolaridade) (cf. subcapítulo 3.3). Uma segunda razão, referida por três inquiridos, prende-se com contactos mantidos com familiares estrangeiros cuja LM é o inglês. Dois inquiridos viveram em Inglaterra e dois referiram estadias em Inglaterra. Um mantinha contacto com uma pessoa de nacionalidade turca através da língua inglesa, outro explorava a língua autonomamente, sendo, para este, esta forma mais eficaz do que através do sistema escolar, e um outro inquirido mencionou contextos interpessoais.

Sendo a língua inglesa a língua mais difundida em termos de *mass media* no nosso país e no mundo, esta situação reflete-se na fundamentação mais invocada por este grupo de inquiridos, permitindo esta difusão o contacto com esta língua muito antes do contacto escolar. O facto de em Portugal os filmes, séries e programas não serem dobrados promove ainda mais este contacto, interesse e gosto pela língua inglesa (cf. subcapítulo 3.3).

Outra das razões para um contacto não formal com a língua inglesa referida por este grupo de estudantes tem a ver com questões de emigração. Um número considerável de portugueses emigrou para países de língua oficial inglesa, como os Estados Unidos da América (referência a este país feita por um inquirido), tornando-se o português, muitas vezes, pouco familiar para as segundas e terceiras gerações de emigrantes. Também neste contexto facilmente se recorre ao inglês como língua de comunicação, promovendo-se, desta forma, as competências de comunicação nesta língua (cf. Cerqueira, 2001, p. 38; Conseil de l'Europe, 2007, p. 60). Outra situação mencionada, que se encontra em estreita ligação com a anterior, passa por vivências pessoais em países de língua oficial inglesa, neste caso Inglaterra, tendo alguns inquiridos vivido ou feito viagens e estadias neste país, que também promovem, em contexto não formal, o contacto e desenvolvimento da competência linguística nesta língua.

Esta língua foi ainda referida devido à sua importância para comunicar com pessoas que não partilham a mesma LM, que encontram no inglês uma língua comum (cf. Cenoz, & Jessner, 2000b, p. viii).

Em relação à segunda língua mais referida, o espanhol, por nove inquiridos (8,65%) como sendo a língua aprendida em contexto não formal, a justificação mais invocada remete para idas/ férias/ programas de expedição efetuados em Espanha, referido por seis inquiridos; seguindo-se a razão de ter familiares em Espanha ou países de língua oficial espanhola com os quais contactam e comunicam em espanhol, por dois inquiridos. Um inquirido contactou com a língua espanhola através de programas televisivos, contacto com pessoas que falam espanhol e visitas a Espanha.

Constatamos, a partir destas respostas, os laços de proximidade existentes, em termos geográficos e afetivos, passando as razões invocadas maioritariamente por idas/ férias passadas no país vizinho, Espanha, e por familiares emigrados em países de língua oficial espanhola (cf. Krashen, 1981, pp. 21-23, 109-110; ver também Dulay et al., 1982, pp. 47-50; Larsen-Freeman, & Long, 2014, p. 302).

O par de línguas inglesa e espanhola foi referido por oito inquiridos (7,69%) como tendo sido aprendido em contexto não formal. Neste grupo de línguas as razões invocadas foram muito díspares, variando ainda consoante se trate da língua inglesa ou espanhola. Uma das razões apontada por um inquirido passa pelo recurso a estas línguas para comunicar com amigos, no caso do espanhol com um amigo venezuelano e no caso do inglês com amigos estrangeiros, não especificando se se trata de amigos que têm como LM o inglês ou se outras línguas e a língua comum, de comunicação adotada, é o inglês. Outro inquirido referiu para a língua inglesa igualmente o facto de esta ser utilizada para comunicar com amigos estrangeiros e para o espanhol referiu estadias em Espanha. Outro inquirido contactou em férias, quer com o espanhol, quer com o inglês. Um outro inquirido contactou com ambas as línguas através de filmes, familiares e amigos, e outro através de jogos e programas televisivos. Um outro inquirido diferenciou a sua fundamentação para as duas línguas, tendo contactado com a língua espanhola apenas através de jogos e com o inglês

através de jogos, filmes e músicas. Um inquirido contactou com a língua inglesa através de familiares que vivem nos Estados Unidos da América e de filmes e com o espanhol através do contacto com a língua. Outro inquirido contactou com a língua inglesa por a mãe ser oriunda da África do Sul e com o espanhol através da televisão e desenhos animados.

À semelhança das fundamentações referidas para as línguas inglesa e espanhola individualmente, as razões mais invocadas para este grupo de línguas prendem-se com necessidades comunicativas – com familiares e amigos cuja LM não é o português –, com meios de comunicação (*mass media*) e com férias/ estadias.

Em relação à língua francesa, referida por sete inquiridos (6,73%) como tendo sido aprendida em contexto não formal, a razão mais invocada, por quatro estudantes, remete para familiares que se encontram a viver em França. Um inquirido fez referência a familiares e à Suíça, não especificando se os familiares residem na Suíça, ou se este, para além do contacto com os familiares, visitou a Suíça. Outro inquirido viveu em França, sendo a língua francesa ainda usada no seu quotidiano. Outro inquirido referiu o francês, mas este contacto passou apenas pelo contexto escolar.

Da análise das respostas dadas pelos inquiridos facilmente se depreende a proximidade entre o nosso país e França, países ligados por laços de emigração.

O grupo de línguas de inglês e francês foi referido por cinco inquiridos (4,81%) como tendo sido aprendido em contexto não formal. À semelhança do grupo de línguas inglesa e espanhola, as respostas são muito variadas, com diferentes justificações para as duas línguas. Um dos inquiridos referiu, para ambas as línguas, férias. Outro diferenciou as razões para as duas línguas, referindo para o inglês aulas, filmes, músicas e livros, e a língua francesa afirmou ter aprendido, apesar de não ter tido outro contacto não formal. Um outro inquirido mencionou filmes, séries e livros para a língua inglesa, e para o francês afirmou ter vivido na Suíça. Outro inquirido referiu ter vivido em Inglaterra, para a língua inglesa, e para a língua francesa mencionou o contacto que teve no ensino secundário. Outro inquirido referiu para o inglês a televisão, e para o francês a família.

Novamente, podemos destacar o contacto através de familiares ou ter vivido no país, referido duas vezes para a língua francesa e uma vez para a língua inglesa. De igual modo, voltamos a constatar que para a língua inglesa é marcante a sua projeção nos *mass media*, referida por três estudantes (cf. subcapítulo 3.3).

Em relação ao grupo de línguas de espanhol e italiano, dois dos três inquiridos (2,88%) que referiram este grupo mencionaram férias, para ambas as línguas, e um invocou a família, programas televisivos e idas ao estrangeiro, também para ambas as línguas. Mais uma vez, estadias no estrangeiro, familiares e os *mass media* surgem como razões para a aprendizagem deste grupo de línguas em contexto não formal.

Dois inquiridos (1,92%) aprenderam a língua italiana em contexto não formal, tendo invocado como razão viagens. Um inquirido acrescentou ainda que ficou com curiosidade em aprender mais acerca da língua.

O grupo de línguas portuguesa e francesa foi igualmente referido por dois inquiridos (1,92%). Um nasceu em França e veio viver para Portugal posteriormente, e o outro não justificou a sua resposta.

Para o grupo de línguas francesa e japonesa, também referido por dois inquiridos (1,92%), um invocou para a língua francesa o contacto que mantém com familiares e para o japonês animações, e o outro contactou com a língua francesa em contexto escolar e com o japonês na internet.

O grupo de línguas inglesa, francesa e espanhola foi referido por dois inquiridos (1,92%). Um contactou com estas línguas através de filmes, músicas, revistas e jogos, e o outro apenas destacou para o espanhol que, para além do contexto escolar, contactou com a língua em estadias em Espanha.

Um inquirido contactou com a língua alemã através de familiares. Outro inquirido contactou com o luxemburguês através de amigos que vivem no Luxemburgo. Um inquirido mantinha contacto com familiares emigrados na Roménia, através da língua romena. Outro recorria ao galês para comunicar com os seus amigos do país de Gales. Outro referiu o grupo de línguas inglesa e chinesa, contactando diariamente com a língua inglesa, com nativos de países de língua inglesa, e em

relação ao chinês sempre teve interesse pela língua, mantendo contacto com falantes nativos de chinês. Um outro inquirido referiu o grupo de línguas inglesa e japonesa, utilizando a língua inglesa para comunicar com familiares em Inglaterra e com o japonês contacta através de desenhos animados. O inquirido que referiu o grupo de línguas inglesa e gujarati (uma das línguas faladas na Índia), cuja mãe é de ascendência indiana, fala, por esta razão, ambas as línguas com fluência. Para o grupo de línguas francesa e espanhola, o inquirido que contactou com estas línguas em contexto não formal tinha família na Suíça com quem comunicava em francês e recorria ao espanhol em diversas estadias em Espanha. Um inquirido referiu as línguas francesa e norueguesa, tendo frequentado um curso de línguas para o francês e não chegou a terminar o curso para o norueguês. Outro inquirido referiu o francês e o catalão, afirmando que tem diversos familiares a viver em países de língua oficial francesa, e que a sua mãe viveu na Catalunha, tendo, desta forma, tido um breve contacto com esta língua na infância. Um inquirido contactou com as línguas alemã e espanhola, mas não referiu nenhuma fundamentação. A inquirida que referiu o grupo de línguas alemã e italiana tinha um namorado que falava alemão e com o italiano contactou numa atividade extraescolar. O inquirido que referiu as línguas italiana e russa tinha conhecidos italianos e amigos russos. O inquirido que referiu o polaco e o turco contactou com estudantes de Erasmus polacos e contactou com a cultura turca numa estadia em casa de uma família turca. Um inquirido contactou com as línguas inglesa, alemã e francesa em *chats*. Para o grupo de línguas inglesa, alemã e espanhola, um inquirido mantinha contacto com pessoas em inglês, fez férias em Espanha, e mantinha contacto com uma empresa em alemão, via *email*. Para o grupo de línguas inglesa, francesa e chinesa, um inquirido aprendeu o inglês e o francês e na altura encontrava-se a complementar o seu conhecimento linguístico, e estudava o chinês na universidade. O inquirido que contactou com as línguas inglesa, espanhola e italiana fez referência a viagens, afirmando para o espanhol ter feito um cruzeiro numa companhia espanhola. Para o grupo de línguas alemã, francesa e espanhola, um inquirido recorria ao alemão para comunicar com alguns familiares, e o francês e o espanhol utilizava na internet e também com alguns familiares. O inquirido que referiu o alemão, o francês e o

italiano não deu nenhuma fundamentação para a sua escolha. Para o grupo de línguas francesa, espanhola e chinesa, um inquirido recorria ao francês para comunicar com alguns familiares, contactou com o chinês por um irmão viver na China e lhe ter ensinado, e na infância viveu um ano em Espanha, tendo ainda efetuado várias viagens subsequentes a este país. O inquirido que contactou com o grupo de línguas de francês, latim e japonês estudou cinco anos o francês, dois anos o latim, e contactou com a língua japonesa através de amigos e familiares, tendo consciência de que não sabe nada acerca da língua, mas que este contacto despertou o seu interesse e que gostaria de aprender esta língua. Um dos inquiridos contactou com o grupo de línguas de português brasileiro, espanhol e russo em contexto não formal, tendo contactado com o português brasileiro e com o espanhol em períodos de férias, e com o russo através de um amigo. Para o grupo de línguas inglesa, alemã, francesa e turca, um inquirido contactou com o inglês, o francês e o turco em viagens, e com o alemão durante dois anos num instituto de línguas. Para as línguas inglesa, alemã, italiana e coreana, um inquirido afirmou que o inglês, o alemão e o italiano “se encontram na sua lista diária”, e que com o coreano lidava diariamente, através do contacto que mantinha com uma rapariga. O inquirido que contactou com as línguas inglesa, francesa, espanhola e polaca nasceu em França e contactou com o espanhol quando ia para França e atravessava a Espanha, com o inglês através de amigos de países de língua oficial inglesa e com o polaco através de algum (pouco) contacto que teve com polacos. O inquirido que referiu o grupo de línguas inglesa, francesa, espanhola e árabe contactou com o inglês, o francês e o árabe ao longo do seu percurso escolar, e com o espanhol nas férias. Para o grupo de línguas portuguesa, inglesa, francesa, ucraniana e russa, um inquirido contactou com o português, o inglês e o francês, e aprendeu o ucraniano e o russo até ao terceiro ano de escolaridade na Ucrânia. Outro inquirido contactou com o inglês, o polaco, o islandês, o crioulo e o romeno em contexto não formal, tendo contactado com o inglês, o polaco e o islandês por razões profissionais, e com o crioulo e o romeno através de amigos. Para o grupo de línguas de alemão, francês, espanhol, russo e afrikaans, um inquirido contactou com o alemão nas aulas da universidade e através de amigos, com o francês através de aulas e de familiares, com o

espanhol através do pai, com o russo através de amigos, e com o afrikaans através de familiares da África do Sul. O inquirido que referiu o português, o inglês, o francês, o espanhol, o italiano, o catalão e o árabe diferenciou entre as línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola e árabe, com as quais contactou em contexto formal, e as línguas francesa, espanhola, italiana e catalã, com as quais contactou num contexto não formal, tendo contactado com as línguas francesa e espanhola em ambos os contextos. O inquirido que referiu as línguas inglesa, francesa, espanhola, turca, albanesa, árabe, italiana, alemã e russa distinguiu entre o inglês e o francês, que aprendeu, e o espanhol, o turco, o albanês, o árabe, o italiano, o alemão e o russo, línguas com as quais contactou.

Dez inquiridos (9,62%) não responderam a esta questão e sete (6,73%) afirmaram não ter contactado com línguas em contexto não formal, muito embora um destes inquiridos tivesse referido que até tem familiares que vivem no estrangeiro. Um dos inquiridos (0,96%), que embora não tivesse aprendido línguas em contexto não formal, aprendeu algumas palavras com amigos na internet.

Seguidamente, iremos fazer uma breve análise referente às principais razões que justificam a escolha de cada língua, quer individualmente, quer como parte de um grupo de línguas.

Para a língua inglesa, referida por quarenta e quatro estudantes, a razão que ocorre com maior frequência, referida por oito inquiridos, é o contacto através dos meios de comunicação social, músicas e/ ou do computador. A segunda razão mais referida, por sete inquiridos, prende-se com contactos mantidos com familiares ou amigos cuja LM é o inglês. Seis referiram estadias em Inglaterra. Cinco aprenderam/ contactaram com o inglês ao longo do seu percurso escolar. Quatro comunicavam com estrangeiros, adotando como língua de comunicação o inglês. Três inquiridos viveram em Inglaterra. Em menor número são referidas razões, ou uma mesclagem de razões, como a mãe ser oriunda de um país de língua oficial inglesa (dois inquiridos); o contacto através de filmes, familiares e/ ou amigos (um inquirido); aulas, filmes, músicas e livros (um inquirido); apenas filmes, séries e livros (um inquirido); *chats* (um inquirido); a prática diária do inglês

(um inquirido); razões profissionais (um inquirido); a exploração autónoma da língua (um inquirido); contextos interpessoais (um inquirido). Um não fundamentou a sua resposta.

Como já vimos, por se tratar da língua inglesa, a língua mais difundida em termos de comunicação social, esta realidade reflete-se nas fundamentações mais referidas pelos inquiridos, ou seja, o contacto através dos diversos meios de comunicação. Também o contacto mantido com familiares e amigos que têm como uma das suas LMs a língua inglesa e a proximidade com a Inglaterra, que faz com que este país seja escolhido como destino turístico, ou ainda o facto de terem mesmo vivido em Inglaterra, são razões referidas em número bastante considerável. Os inquiridos que referiram ter contactado com a língua em contexto escolar certamente não estavam conscientes da distinção entre o contacto com línguas em contexto escolar e contexto informal. Outra razão também referida por um número significativo prende-se com o facto de o inglês ser a LE comum entre a maioria dos povos, o que permite a comunicação entre pessoas que não partilham a mesma LM (cf. subcapítulo 3.3).

No que diz respeito à língua espanhola, referida por trinta e quatro inquiridos, a fundamentação mais alegada, por dezasseis inquiridos, remete para férias/ estadias passadas em Espanha. A segunda razão mais referida, muito embora em número muito menor, por quatro estudantes, passa pelos *mass media* e/ ou jogos, e uma terceira razão, mencionada por três inquiridos, prende-se com o facto de familiares ou amigos viverem em países de língua oficial espanhola. Outras razões, referidas em menor número ainda, passam pelo contacto através de programas televisivos, pelo contacto com pessoas/ familiares que falam espanhol e visitas a Espanha/ estrangeiro (dois inquiridos); apenas por filmes e o contacto com familiares e amigos (um inquirido); pelo contacto com a língua (dois inquiridos); pela internet e familiares (um inquirido); por ter vivido em Espanha na infância e as várias estadias subsequentes nesse país (um inquirido); por ter atravessado várias vezes a Espanha, quando viajava para França (um inquirido); pelo pai (um inquirido). Dois dos inquiridos não fundamentaram a resposta, tendo um referido que contactou com o espanhol quer em contexto formal, quer em contexto não formal.

Para esta língua, a proximidade com o país vizinho, e certamente também a proximidade linguística, são determinantes para a fundamentação escolhida pela maioria dos inquiridos que alega estadias em Espanha. Em menor número surgem razões como os *mass media*, atendendo à importância que esta língua assume numa escala global, e familiares e/ ou amigos que vivem em países de língua oficial espanhola (cf. subcapítulo 1.2 e 3.2).

No que diz respeito à língua francesa, igualmente referida por trinta e quatro inquiridos, a razão mais alegada, por dez inquiridos, prende-se com familiares que se encontram a viver em países de língua oficial francesa. A razão que se segue, referida por oito inquiridos, passa pelo contacto com a língua francesa em contexto escolar, tendo um dos inquiridos acrescentado que se encontra a complementar os seus conhecimentos linguísticos. Uma terceira razão, referida em menor número, por quatro inquiridos, tem a ver com o facto de terem nascido e/ ou vivido em França ou na Suíça. Em menor número foram referidos estadias em países de língua oficial francesa (dois inquiridos); contexto escolar e familiares (um inquirido); a internet e alguns familiares (um inquirido); *mass media* e jogos (um inquirido); *chats* (um inquirido); curso de línguas (um inquirido); a aprendizagem da língua mesmo sem um contexto formal (um inquirido). Quatro não deram nenhuma fundamentação para a sua escolha, tendo um mencionado apenas ter contactado com o francês em contexto formal e não formal.

A razão mais invocada passa, então, por familiares que vivem em países de língua oficial francesa ou pelo facto de terem nascido e vivido num destes países, espelhando esta resposta a proximidade que temos, sobretudo com a França, em termos de emigração. Outra razão referida em número considerável remete para a aprendizagem da língua francesa em contexto escolar, o que indica que, para esta língua, nem todos os inquiridos conseguiram diferenciar corretamente entre contexto formal e não formal.

Para a língua italiana, referida por doze inquiridos, a razão mais invocada, por cinco inquiridos, é férias. Em menor número foram invocadas as razões de ter conhecidos italianos (um inquirido); uma atividade extraescolar (um inquirido); família, *mass media* e estadias no estrangeiro (um inquirido); prática diária da

língua (um inquirido); e contacto com a língua (um inquirido). Dois inquiridos não fundamentaram a sua escolha.

Novamente, surge como razão mais invocada estadias no estrangeiro, bem como contacto com italianos, muito embora em menor número.

No que diz respeito à língua alemã, referida por onze inquiridos, a razão mais mencionada por estes, por três inquiridos, prende-se com o contacto que tiveram com esta língua através de familiares ou do namorado. Por um inquirido apenas, respetivamente, foram referidos contexto escolar universitário e amigos; *chats*; contactos mantidos com uma empresa, via email; instituto de línguas; prática diária da língua; e o contacto com a língua alemã. Dois inquiridos não fundamentaram a sua opção.

A razão mais referida passa, novamente, por contactos mantidos com familiares, amigos e pessoas próximas.

A língua russa, referida por cinco inquiridos como tendo sido aprendida em contexto não formal, apresenta como razão mais invocada, por três inquiridos, o contacto mantido com amigos. Um dos inquiridos aprendeu o russo até ao terceiro ano de escolaridade, altura em que se encontrava a viver na Ucrânia. Outro inquirido referiu apenas ter contactado com a língua russa.

Mais uma vez, é a comunicação com conhecidos, amigos, uma das razões determinantes para o recurso a outra língua, neste caso o russo.

Para o português, referido por quatro inquiridos, as razões invocadas passam por ter vindo viver para Portugal, após ter nascido e vivido em França (um inquirido); ter aprendido o português em contexto escolar, referido por um inquirido que viveu até ao terceiro ano de escolaridade na Ucrânia; e pela aprendizagem em contexto formal, sem acrescentar mais nenhuma fundamentação (um inquirido). Um não deu nenhuma justificação para a sua opção.

Para esta língua constatamos que dois dos inquiridos que a escolheram, metade do total, não nasceram nem viveram parte da sua infância em Portugal, tendo, por esta razão, o contacto com esta língua surgido posteriormente, após o contacto com a sua LM.

No que diz respeito à língua japonesa, referida igualmente por quatro inquiridos, as razões mais alegadas, por dois inquiridos, prendem-se com animações/desenhos animados. Um inquirido teve contacto com esta língua na internet, e outro através de amigos e familiares, sabendo, no entanto, que os seus conhecimentos linguísticos nesta língua são inexistentes.

No caso da língua japonesa, a razão mais invocada, por dois inquiridos, metade dos que contactaram com esta língua em contexto não formal, passa por desenhos animados. Estas respostas refletem a realidade dominante, nos desenhos animados, da língua japonesa.

A língua turca foi referida por três inquiridos, sendo as razões invocadas estadias/viagens à Turquia (dois inquiridos), e o contacto com a língua (um inquirido).

Tratando-se de uma língua pouco divulgada em contexto português, a razão mais referida para o contacto com esta passa, então, por visitas ao país de língua oficial turca, à Turquia.

Para a língua polaca, igualmente referida por três inquiridos, as razões invocadas passam por contactos com (estudantes) polacos, referida por dois inquiridos; e razões profissionais, por um inquirido.

As razões invocadas, nomeadamente o contacto com polacos, espelham a realidade de imigração, de imigrantes provenientes de países do Leste, do nosso país.

Também a língua chinesa foi referida por três inquiridos como tendo sido contactada em contexto não formal, sendo as razões invocadas o contacto mantido com chineses e o interesse que sempre teve por esta língua (um inquirido); a aprendizagem na universidade (um inquirido); e familiares que vivem na China (um inquirido).

Para esta língua, as diversas razões invocadas são muito distintas, passando, no entanto, maioritariamente, por contactos, quer com falantes nativos, quer com familiares que vivem na China.

Também a língua árabe foi referida por três inquiridos, passando as razões por contacto em contexto escolar/ formal (dois inquiridos); e o contacto com a língua (um inquirido).

Estas respostas mostram que os inquiridos, no que diz respeito ao árabe, não parecem compreender a diferença entre contexto formal e não formal, uma vez que dois inquiridos invocaram mesmo razões de aprendizagem em contexto escolar/ formal.

A língua romena foi referida por dois inquiridos como tendo sido aprendida em contexto não formal, sendo as razões invocadas por estes familiares emigrados na Roménia e amigos. A razão prende-se, então, com o contacto mantido com conhecidos através desta língua.

Para o catalão, igualmente referido por dois inquiridos, a razão invocada, por um inquirido, passa por a mãe ter vivido na Catalunha, o que lhe permitiu um contacto durante a infância. Um estudante não deu nenhuma justificação, muito embora tivesse feito uma distinção entre os contextos formais e não formais, tendo neste último incluído o catalão. Pela resposta dada, podemos constatar que a razão se prende com questões familiares e de proximidade geográfica.

Doze línguas foram referidas apenas uma vez: o luxemburguês, o norueguês, o ucraniano, o galês, o português brasileiro, o islandês, o albanês, o crioulo, o gujarati (língua indiana), o coreano, o afrikaans e o latim.

Para estas línguas, as razões referidas foram amigos, para o luxemburguês, coreano, galês e crioulo; familiares, para o afrikaans; a mãe ter ascendência indiana, para o gujarati; curso de línguas frequentado, para o norueguês; férias, para o português brasileiro; ter vivido e frequentado a escola na Ucrânia, para o ucraniano; razões profissionais, para o islandês; o contacto com a língua, para o albanês; e contexto escolar, para o latim.

Mais uma vez, razões de ordem comunicativa, com amigos e familiares, são as mais invocadas para o contacto com línguas em contexto não formal.

Seguidamente, iremos fazer um breve apanhado das razões mais referidas, que se encontram esquematizadas no gráfico 16. Cada inquirido pode ter referido mais do que uma razão, quer para línguas diferentes, quer para a mesma língua.

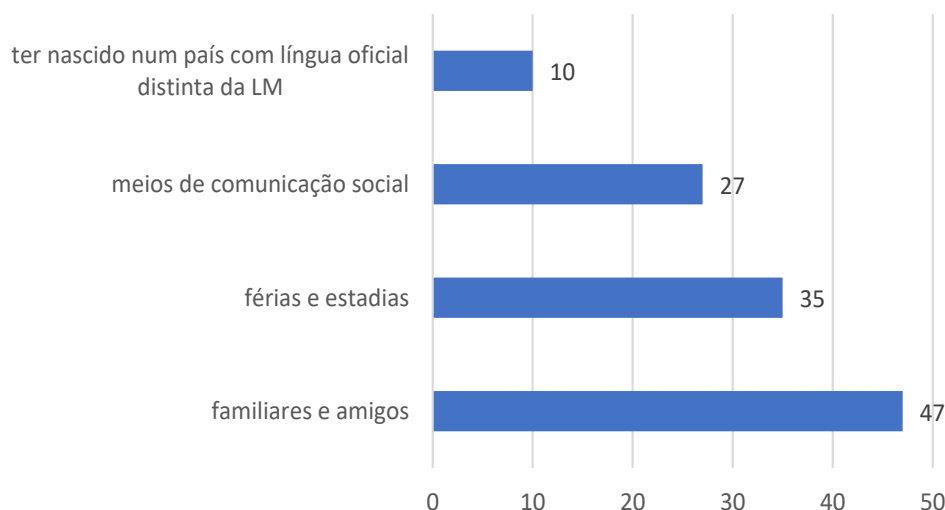


Gráfico 16 – Razões para o contacto com línguas em contexto não formal

A razão mais invocada, o contacto com familiares e amigos, referida por quarenta e sete inquiridos, passa, portanto, por necessidades de índole comunicativa.

A segunda razão mais referida, férias e estadias em diversos países, por trinta e cinco inquiridos, remete, igualmente, para razões de índole comunicativa, acrescidas de uma imergência numa realidade cultural e linguisticamente distinta.

Uma terceira razão, referida vinte e sete vezes, prende-se com a projeção e contacto da língua através dos meios de comunicação social, destacando-se aqui a língua inglesa (cf. subcapítulo 3.3). Estas respostas apontam no sentido de os inquiridos terem consciência de que o contacto com estes meios de comunicação pode ser uma fonte promotora das suas competências linguísticas, num contexto que mais se aproxima ao real.

Em menor número, referido dez vezes, foi o facto de ter nascido e/ ou vivido num país com outra língua oficial que não a LM. Nestes casos, os inquiridos sentem que esta língua não assume a mesma importância da LM, nem estes detêm o mesmo grau de proficiência quando comparado à sua LM, apresentando, no entanto, um estatuto diferente, de maior intensidade, das línguas aprendidas

apenas em contexto formal (cf. Frijhoff, 2010, p. 410; Hagège, 1996, p. 237; Lopes, 2014, pp. 33-34; Oliveira, 2010, pp. 11, 35-36; Quaresma, 2018, p. 15; Sousa, 1994, p. 84; ver também Barbosa, 2010, p. 11; Conseil de l'Europe, 2007, p. 60).

É ainda de salientar que sete inquiridos referiram, para esta questão, a(s) mesma(s) ou alguma(s) língua(s) mencionada(s) na primeira questão, que pretendia averiguar as LMs.

Um dos inquiridos afirmou que a sua LM é o português, pois foi a língua que aprendeu desde que nasceu, em Portugal, e trata-se da língua oficial e que é ensinada na escola. Na segunda questão, referiu ter aprendido em contexto formal, para além da língua portuguesa, o inglês, o francês, o espanhol e o árabe, e, num contexto não formal, ter contactado, para além das línguas francesa e espanhola, que afirma também ter aprendido em contexto formal, com o catalão e o italiano, não dando mais nenhuma fundamentação para o que considera ser aprender línguas em contexto não formal.

Outro inquirido referiu, na primeira questão, que a sua LM é o português e que com o inglês teve contacto desde muito novo. Na segunda questão, voltou a referir, para além do espanhol que contactou através de jogos, o inglês, através de filmes, jogos e músicas. Como já vimos aquando da análise da questão anterior, este inquirido distingue, portanto, a sua LM, a língua portuguesa, da língua inglesa, na qual detém um nível de proficiência elevado, como no caso de uma língua segunda (cf. subcapítulo 3.3).

Outro inquirido referiu, na primeira questão, o francês como sendo a sua LM, por ter vivido dezasseis anos em França, e o português, uma vez que é português e por independentemente de não ter estudado em Portugal, falar e escrever nessa língua. Na segunda questão, para línguas aprendidas em contexto não formal, volta a referir o francês, para além do espanhol e do inglês, destacando, com justificação, apenas a língua espanhola, com a qual diz ter contactado nas aulas e em estadias em Espanha.

Um outro inquirido referiu igualmente as línguas francesa e portuguesa como sendo suas LMs, por ter nascido e vivido onze anos em França. Como línguas contactadas em contexto não formal referiu, para além do espanhol (devido a deslocações para França), do inglês (através de amigos), e do polaco (através do contacto com polacos), novamente o francês, alegando a mesma razão que invocou para a primeira questão, ou seja, o facto de ter nascido em França.

Outro dos inquiridos referiu, quer para a primeira questão, quer para a segunda, ou seja, quer para as LMs, quer para as línguas contactadas em contexto não formal, as línguas francesa e portuguesa, sem, no entanto, dar qualquer fundamentação em nenhuma das duas questões.

Um outro inquirido afirmou ter como LMs o inglês, por ter nascido na África do Sul, e o português por ter vivido quase toda a vida em Portugal. Na segunda questão, este inquirido voltou a referir a língua inglesa como tendo contactado em contexto não formal, nomeadamente através de familiares.

Outro inquirido referiu, na primeira questão do nosso inquérito por questionário, que a sua LM é o ucraniano, por ter vivido na Ucrânia até ao terceiro ano de escolaridade. Através do nome deste inquirido, podemos deduzir que a sua ascendência é ucraniana. Como línguas contactadas em contexto não formal referiu o português, o inglês e o francês, em contexto escolar, e o russo e novamente o ucraniano, que aprendeu na Ucrânia.

É de salientar ainda que um dos inquiridos, que referiu ter como LMs o português, por ter nascido e crescido em Portugal, e o inglês, por ser uma língua influente e se sentir confortável com essa língua, referiu, para a segunda questão, ter contactado em contexto não formal, para além do russo, através de um amigo, o espanhol e novamente o português, mas desta vez o português brasileiro, tendo contactado com estas duas línguas durante períodos de férias. Parece, então, que para este inquirido o português europeu e o português brasileiro são línguas distintas.

Sete dos inquiridos num universo de cento e quatro (6,73%) não conseguiram, portanto, fazer uma distinção entre LM(s) e línguas aprendidas em contexto não

formal, chegando a dar a mesma justificação para considerar determinada língua materna e contactada em contexto não formal. Esta situação evidencia ainda o facto de por vezes ser difícil traçar uma fronteira entre o conceito de LM, aquisição, proficiência e sentido de pertença associado a esta, e um contacto alargado e profundo com uma língua em contexto não formal.

Foi ainda referida vinte e oito vezes pelos inquiridos, para esta segunda questão, a aprendizagem da(s) língua(s) no percurso escolar, e não em contexto não formal, como indicado. Novamente, cada inquirido pode ter referido esta razão mais do que uma vez para línguas distintas, ou ainda juntamente com outras razões. Deste número ainda considerável, podemos concluir que nem sempre foi fácil, para determinadas línguas e seus contextos, traçar uma linha clara entre o que é aprendizagem formal e o que é aprendizagem/ contacto em contexto não formal.

Seguidamente, iremos passar à análise da terceira questão por nós colocada neste inquérito por questionário – mais uma questão de cariz aberto.

As respostas à questão – **Que língua(s) aprendeu em contexto formal (e.g. escola, instituto de línguas)? Indique para cada uma delas o período de aprendizagem (em anos).** – encontram-se esquematizadas no gráfico 17:

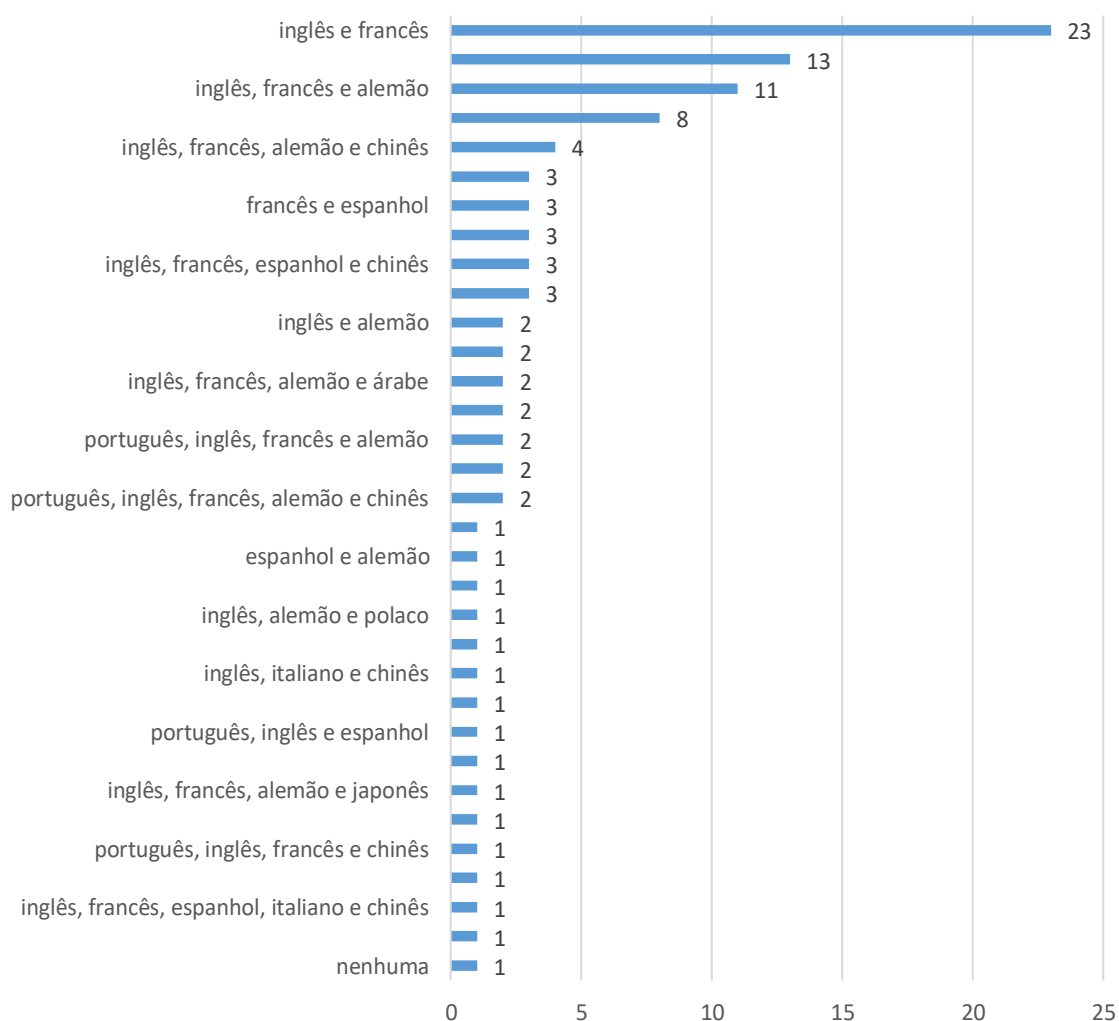


Gráfico 17 – Línguas aprendidas em contexto formal

Para o grupo de línguas mais referido – inglês e francês –, por vinte e três inquiridos (22,12%), os períodos de aprendizagem encontram-se esquematizados na tabela 1:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês
10	5-7 anos	2-3 anos
4	8-9 anos	3 anos
3	10-12 anos	4-6 anos

2	10-13 anos	9-10 anos
2	15 anos	3 anos
2	6-7 anos	4-5 anos

Tabela 1 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês e francês (3ª questão)

Para o segundo grupo de línguas mais referido, o inglês, o francês e o espanhol, por treze inquiridos (12,5%), os períodos de aprendizagem estão esquematizados na tabela 2:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – espanhol
9	7-9 anos	2-3 anos	até 3 anos
2	10-12 anos	3 anos	2-3 anos
1	8 anos	16 anos	7 anos
1	3 anos	3 anos	3 anos

Tabela 2 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês e espanhol (3ª questão)

Para o terceiro grupo de línguas mais referido, o inglês, o francês e o alemão, por onze inquiridos (10,58%), a tabela 3 ilustra os períodos de aprendizagem:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – alemão
7	8-10 anos	3-5 anos	até 2 anos
2	12-13 anos	4-5 anos	até 3 anos
1	10 anos	5 anos	7 anos
1	5 anos	3,5 anos	2 anos

Tabela 3 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês e alemão (3ª questão)

Para o grupo de línguas de inglês e espanhol, referido por oito inquiridos (7,69%), a tabela 4 esquematiza os períodos de aprendizagem:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – espanhol
3	7-8 anos	2-3 anos
2	7-8,5 anos	1 semestre
1	5 anos	5 anos
1	12 anos	4 anos
1	sem indicação	2 anos

Tabela 4 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês e espanhol (3ª questão)

O grupo de línguas de inglês, francês, alemão e chinês foi referido por quatro inquiridos (3,85%), encontrando-se os períodos de aprendizagem esquematizados na tabela 5:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – alemão	Período de aprendizagem – chinês
3	9-10 anos	3 anos	1 ano	até 1 ano
1	18 anos	3 anos	2,5 anos	0,5 ano

Tabela 5 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, alemão e chinês (3ª questão)

Três inquiridos (2,88%) aprenderam a língua inglesa em contexto formal, tendo um aprendido esta língua desde o quinto ano de escolaridade; um durante sete anos; e o outro inquirido durante treze anos.

Três inquiridos (2,88%) estudaram o grupo de línguas de francês e espanhol em contexto formal, ilustrando a tabela 6 os períodos de aprendizagem:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – espanhol
1	3 anos	1 ano
1	3 anos	2 anos
1	4 anos	2 anos

Tabela 6 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de francês e espanhol (3ª questão)

Três inquiridos (2,88%) referiram o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e alemão. A tabela 7 ilustra os períodos de aprendizagem:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – espanhol	Período de aprendizagem – alemão
2	8 anos	3 anos	2 anos	até 2 anos
1	7,5 anos	3 anos	0,5 ano	0,5 ano

Tabela 7 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e alemão (3ª questão)

Três inquiridos (2,88%) referiram o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e chinês, ilustrando a tabela 8 os períodos de aprendizagem respetivos:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – espanhol	Período de aprendizagem – chinês
1	desde o 5 ^o ano	3 anos	1 ano	3 anos
1	total de 8 anos (8 anos ensino oficial + 3 anos instituto de línguas)	3 anos	1 semestre	1 semestre
1	12 anos	3 anos	4 anos	1 ano

Tabela 8 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de inglês, francês, espanhol e chinês (3^a questão)

Três inquiridos (2,88%) aprenderam, em contexto formal, o grupo de línguas de português, inglês, francês, espanhol e árabe. A tabela 9 ilustra os respetivos períodos de aprendizagem:

Número de inquiridos	Período de aprendizagem – português	Período de aprendizagem – inglês	Período de aprendizagem – francês	Período de aprendizagem – espanhol	Período de aprendizagem – árabe
1	1,5 ano	8,5 anos	5 anos	0,5 ano	0,5 ano
1	12 anos	10 anos	5 anos	1 ano	1 ano
1	13 anos	12 anos	5 anos	1 ano	1 ano

Tabela 9 – Período de aprendizagem para o grupo de línguas de português, inglês, francês, espanhol e árabe (3^a questão)

Dois inquiridos (1,92%) aprenderam o inglês e o alemão em contexto formal, tendo um estudado o inglês durante dez anos e o alemão durante dois anos; e o outro o inglês durante oito anos e o alemão durante dois anos.

Dois inquiridos (1,92%) aprenderam as línguas inglesa, francesa e chinesa, tendo um aprendido o inglês durante onze anos, o francês durante três anos e o chinês durante meio ano; e o outro inquirido aprendeu o inglês durante sete anos, o francês durante quatro anos e o chinês durante um ano.

Dois inquiridos (1,92%) aprenderam, em contexto formal, as línguas inglesa, francesa, alemã e árabe, tendo um dos inquiridos aprendido o inglês desde o primeiro ciclo, o francês durante três anos e o alemão e o árabe desde que entrou na universidade; e o outro inquirido estudou o inglês durante oito anos (tendo sido dois em acumulação com um instituto de línguas), o francês durante três anos, que na altura retomou num curso livre, e o alemão e o árabe durante cerca de um ano.

Dois inquiridos (1,92%) aprenderam, em contexto formal, as línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola, tendo um estudado o português desde o nascimento, o inglês desde o quarto ano de escolaridade, o francês durante três anos e o espanhol no ensino secundário; e o outro inquirido estudou o português durante doze anos, o inglês durante sete anos, o francês durante dois anos e o espanhol durante um ano.

Dois inquiridos (1,92%) estudaram as línguas portuguesa, inglesa, francesa e alemã, tendo um estudado o português e o inglês durante doze anos e meio, o francês durante três anos e o alemão durante um semestre; e o outro inquirido estudou o português durante treze anos, o inglês durante nove anos, o francês durante três anos e meio e o alemão durante meio ano.

Dois inquiridos (1,92%) contactaram em contexto formal com as línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola e chinesa, tendo um estudado o português desde o primeiro ano de escolaridade, o inglês desde o quinto ano de escolaridade, o francês durante três anos, o espanhol desde o décimo ano e o chinês há meio ano; e o outro inquirido estudou o português durante catorze anos,

o inglês durante nove anos, o francês durante três anos e o espanhol e o chinês durante um ano.

Dois inquiridos (1,92%) referiram o grupo de línguas de português, inglês, francês, alemão e chinês, tendo um estudado o português durante um ano, o inglês durante oito anos, o francês durante três anos e o alemão e o chinês durante um ano; e o outro inquirido o português durante doze anos, o inglês durante oito anos, o francês durante seis anos e o alemão e o chinês durante meio ano.

Um inquirido aprendeu, em contexto formal, as línguas francesa e alemã, tendo aprendido ambas as línguas durante oito anos.

Um inquirido estudou as línguas espanhola e alemã, tendo aprendido o alemão durante dois anos e o espanhol na altura da realização deste questionário.

Um inquirido estudou as línguas inglesa, espanhola e alemã, tendo estudado o inglês durante dez anos e o espanhol e o alemão durante meio ano.

Um inquirido aprendeu, em contexto formal, as línguas inglesa, alemã e polaca, tendo aprendido o inglês durante um período superior a dez anos, o alemão durante dois anos e o polaco através de uma amiga da Polónia. Desta última fundamentação, podemos depreender que este inquirido não conseguiu, para a língua polaca, distinguir entre contexto formal e contexto não formal.

Um inquirido aprendeu as línguas inglesa, francesa e árabe, tendo aprendido o inglês durante cinco anos e o francês e o árabe durante dois anos.

Um inquirido aprendeu, em contexto formal, as línguas inglesa, italiana e chinesa, tendo aprendido o inglês durante sete anos, o italiano durante seis anos e o chinês durante um ano.

Um inquirido estudou, em contexto formal, as línguas portuguesa, inglesa e francesa, tendo sempre estudado o português, o inglês durante seis anos e o francês durante quatro anos.

Um inquirido referiu as línguas portuguesa, inglesa e espanhola, tendo estudado o português desde o primeiro ciclo, o inglês durante um período de cerca de nove

anos e meio, entre contexto escolar e instituto de línguas, e o espanhol desde o décimo ano de escolaridade.

Um inquirido estudou as línguas inglesa, francesa, espanhola e árabe, tendo aprendido o inglês durante nove anos, o francês durante seis anos e o espanhol e o árabe durante um ano.

Um inquirido estudou as línguas inglesa, francesa, alemã e japonesa, tendo estudado sete anos o inglês, cinco anos o francês e um semestre o alemão e o japonês.

Um inquirido referiu o grupo de línguas de inglês, francês, italiano e chinês, tendo estudado as línguas inglesa e francesa durante cinco anos e o italiano e o chinês durante um ano.

Um inquirido estudou as línguas portuguesa, inglesa, francesa e chinesa, tendo estudado o português durante doze anos e meio, o inglês durante oito anos e meio, o francês durante três anos e meio (tendo também frequentado um curso intensivo de três meses) e o chinês durante meio ano.

Um inquirido estudou as línguas inglesa, francesa, espanhola, alemã e chinesa, tendo estudado o inglês durante nove anos (incluindo meio ano de um curso intensivo), o francês e o espanhol durante três anos e o alemão e o chinês durante meio ano.

Um inquirido estudou, em contexto formal, as línguas inglesa, francesa, espanhola, italiana e chinesa, tendo estudado o inglês durante cinco anos e continuava a estudar esta língua na altura da realização deste questionário, o francês durante dois anos, o espanhol durante três anos e continuava a estudar esta língua à data da realização deste questionário e o italiano e o chinês durante um ano.

Um inquirido estudou as línguas inglesa, francesa, alemã, latim e chinesa, tendo estudado o inglês durante nove anos, o francês durante cinco anos, o alemão e o chinês durante meio ano e o latim durante dois anos.

Um inquirido não estudou nenhuma língua em contexto formal.

A língua mais referida foi, então, a língua inglesa, por noventa e oito inquiridos (94,23%); seguindo-se as línguas francesa, por oitenta e cinco inquiridos (81,73%); espanhola, por quarenta e três inquiridos (41,35%); alemã, por trinta e três inquiridos (31,73%); chinesa, por dezanove inquiridos (18,27%); portuguesa, por catorze inquiridos (13,46%); árabe, por sete inquiridos (6,73%); italiana, por três inquiridos (2,88%); polaca, por um inquirido; japonesa, por um inquirido; e o latim, por um inquirido.

Um número considerável, vinte e dois inquiridos (21,15%) referiram, novamente, nesta questão, uma ou mais línguas que tinham considerado sua(s) LM(s). Uma vez que nem todos os inquiridos procederam do mesmo modo no que se refere a considerarem a(s) LM(s) também língua(s) aprendida(s) em contexto formal, podemos depreender que esta questão não foi interpretada da mesma forma por todos os inquiridos.

Dos inquiridos que referiram a(s) mesma(s) língua(s) como sendo quer LM(s), quer aprendida(s) em contexto formal, onze referiram a língua portuguesa, oito a língua inglesa, dois a língua francesa e um as línguas portuguesa e inglesa.

Dos onze inquiridos que referiram a língua portuguesa, dez aprenderam, em contexto formal, esta língua desde a sua entrada no primeiro ano de escolaridade e um referiu desde que nasceu, mostrando este último que para esta língua não foi capaz de distinguir contexto formal de contexto endógeno.

Dos oito inquiridos que afirmaram ter como LM o inglês e que nesta questão voltaram a referir ter aprendido a língua inglesa em contexto formal, sete referiram como sendo suas LMs o português e o inglês e um as línguas russa, ucraniana, inglesa e portuguesa. Cinco dos sete inquiridos que referiram ter como LMs o português e o inglês afirmaram já na primeira questão ter aprendido o inglês na escola, desde o primeiro ciclo e/ ou contactado com esta língua através de músicas e/ ou devido à influência que esta tem no mundo, diferindo esta definição claramente da definição dada para a língua portuguesa, que se prendia mais com razões de cariz identitário e de pertença. Na terceira questão, estes cinco inquiridos indicaram ter aprendido a língua inglesa em contexto formal desde o primeiro ciclo ou num período de sete ou mais anos, tendo apenas referido a

aprendizagem em contexto formal para a língua inglesa, e não para a portuguesa. Este facto aponta, novamente, para uma distinção entre os papéis que estas duas línguas assumem para estes inquiridos (cf. subcapítulo 3.3). Dois inquiridos que afirmaram ter como LMs o português e o inglês, um que nasceu num país de língua oficial inglesa e outro de origem luso-canadiana, referiram, à semelhança dos inquiridos anteriormente mencionados, apenas a língua inglesa como tendo sido aprendida em contexto formal, por um período de sete e onze anos respetivamente. Um dos inquiridos referiu ter como LMs, para além do inglês, o russo, o ucraniano e o português. O inglês fala desde os seis anos e, em relação às suas LMs, é esta a única língua que aprendeu também, entre outras, em contexto formal por um período superior a dez anos.

Um inquirido que afirmou ter como LMs as línguas portuguesa e inglesa voltou a referir que em contexto formal aprendeu, para além de outras línguas, o português e o inglês, durante um período de treze e nove anos respetivamente.

Os dois inquiridos que têm como LMs o português e o francês nasceram e/ ou viveram em França por um período considerável das suas vidas, tendo ambos afirmado terem aprendido, para além de outras línguas, apenas a língua francesa – e não a portuguesa – em contexto formal, por um período de três e dezasseis anos respetivamente.

Para além destes vinte e dois inquiridos, mais um inquirido referiu, nesta terceira questão, que aprendeu, em contexto formal, as línguas inglesa, francesa, espanhola e chinesa, para além das línguas portuguesa e alemã, das quais é bilingue, mostrando esta resposta, por sua vez, que este inquirido distingue entre LMs e línguas aprendidas e respetiva aprendizagem em contexto formal.

Por fim, e antes de passar à análise da questão seguinte, é ainda de salientar que quase metade dos inquiridos, cinquenta e um (49,04%), contactou com uma ou mais língua(s) em contexto exclusivamente não formal.

Doze inquiridos aprenderam em contexto não formal, e não através de uma aprendizagem formal, a língua espanhola. A segunda língua mais referida como tendo sido apenas contactada em contexto não formal foi o japonês, por três

inquiridos. Por dois inquiridos respetivamente foram referidos como língua/ grupo de línguas contactado apenas em contexto não formal o francês; o alemão; o italiano; o chinês; o alemão e o italiano; e o espanhol e o italiano. Referidos por um inquirido, respetivamente, como sido contactados apenas em contexto não formal foram as línguas/ grupos de línguas luxemburguesa; polaca; russa; romena; norueguesa; catalã; galesa; gujarati (língua indiana); alemã e espanhola; japonesa e francesa; chinesa e espanhola; italiana e russa; francesa e turca; polaca e turca; catalã e italiana; coreana e italiana; espanhola, português brasileiro e russa; afrikaans, espanhola e russa; polaca, islandesa, crioula e romena; e albanesa, turca, espanhola, árabe, italiana, alemã e russa.

Um inquirido fez referência ao contacto com o inglês em contexto não formal e outro ao contacto com o grupo de línguas portuguesa e francesa. Muito embora estas línguas não tivessem surgido na questão referente à aprendizagem em contexto formal, estes dois inquiridos afirmaram tratar-se, também, da(s) sua(s) LM(s).

Da análise destas três primeiras questões deste inquérito por questionário, podemos, então, concluir que os aprendentes que participaram no nosso estudo tiveram contacto com um leque muito diversificado de línguas em contexto não formal (vinte e quatro línguas) – espanhol, japonês, francês, italiano, chinês, alemão, inglês, português, polaco, russo, norueguês, catalão, gujarati (língua indiana), turco, coreano, afrikaans, islandês, crioulo, romeno, luxemburguês, galês, português brasileiro, albanês e árabe –, que contribuiu para as suas experiências linguísticas e cujo acesso de outra forma, aquisição ou aprendizagem em contexto formal, lhes teria sido vedado. Estes aprendentes possuem, então, passados linguísticos muito marcantes e diversificados, ligados intimamente e fomentados pelo seu interesse intrínseco por línguas.

A quarta questão por nós colocada – **Quais as razões que o (a) levaram a escolher as línguas que aprendeu em contexto formal?** – é uma questão de escolha múltipla, para a qual são dadas as seguintes opções de resposta – **razões afetivas; importância da língua; curiosidade; razões comunicativas; proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas;**

turismo; futuro profissional; oferta limitada em contexto escolar. Para além destas opções, foi ainda dada a opção de “**outras**”. Uma vez que é dada aos inquiridos a possibilidade de acrescentar uma razão não previamente dada, trata-se de perguntas de escolha múltipla de leque aberto. Com este tipo de pergunta, nomeadamente com a opção ‘outras’, pretendíamos abranger todas as respostas possíveis, mesmo as menos comuns e mais individuais, e não limitar as respostas às razões mais comuns (cf. Pardal, & Lopes, 2011, pp. 77-78; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 142).

A tabela 10, que se encontra em anexo (Anexo 7), esquematiza as razões/ os grupos de razões escolhidos pelos inquiridos.

Dois inquiridos que assinalaram razões afetivas, importância da língua, curiosidade e futuro profissional, um dos inquiridos que assinalou as razões de importância da língua e oferta limitada em contexto escolar, e o inquirido que assinalou as razões de importância da língua, curiosidade e turismo, recorreram ainda à opção ‘outras’, tendo referido, respetivamente, “gosto pelas línguas”, “necessidade de aprendizagem aquando duma possível mudança de país de residência, apesar de não se ter verificado”, “fazia parte do plano curricular” e “enriquecimento de leque cultural”.

Podemos, então, concluir que uma vasta percentagem, trinta e três inquiridos (31,73%), assinalou três opções, tendo um destes inquiridos recorrido ao campo ‘outras’; trinta inquiridos (28,85%) assinalaram quatro opções, tendo dois destes recorrido ao campo ‘outras’; vinte inquiridos (19,23%) assinalaram duas opções, tendo um destes recorrido ao campo ‘outras’; nove inquiridos (8,65%) assinalaram cinco opções; sete inquiridos (6,73%) assinalaram uma opção; três inquiridos (2,88%) assinalaram seis opções; um inquirido assinalou sete opções; e um inquirido não assinalou nenhuma opção, nem referiu outras razões.

A tabela 11 apresenta uma seriação das opções de acordo com a sua frequência. Cada inquirido teve a possibilidade de escolher mais do que uma opção, até à totalidade de oito.

Número de inquiridos	Opção
84	importância da língua
76	futuro profissional
52	curiosidade
47	razões comunicativas
30	oferta limitada em contexto escolar
19	proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas
18	razões afetivas
7	turismo

Tabela 11 – Sieriação das opções para a aprendizagem de línguas em contexto formal de acordo com a frequência (4ª questão)

Como já vimos, para além destas opções já dadas, quatro inquiridos (3,85%) referiram outras razões, que passam por questões de necessidade, de obrigatoriedade, de preferência e culturais.

As razões mais invocadas por este grupo de inquiridos passam, então, pela importância conferida à língua bem como pelo futuro profissional. As opções de curiosidade e razões comunicativas, embora com menor frequência, foram ainda referidas em número considerável. Assim, podemos concluir que em primeira instância estes inquiridos têm a noção da importância das diversas línguas, bem como do papel que estas poderão desempenhar no seu futuro profissional, por forma a colmatar as suas necessidades comunicativas (cf. Araújo e Sá, & Schmidt, 2008, p. 122). Também razões mais intrínsecas, como curiosidade, desempenham um papel preponderante na escolha das línguas para este grupo de inquiridos. Razões de índole mais prática e restritiva, como a oferta limitada em contexto escolar e a facilidade por proximidade da língua a aprender com outras conhecidas, bem como razões afetivas, foram referidas em número menor (cf. Corder, 1992, p. 21; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 302, 310-311;

Ringbom, 1987, p. 134; ver também Dulay et al., 1982, pp. 47-50; Krashen, 1981, pp. 21-24, 109-110). A aprendizagem de LEs para fins de turismo não assume, nesta questão, praticamente importância para este grupo de inquiridos, muito embora muitos destes tenham feito referência ao turismo para o contacto com variadas línguas, designadamente em contexto não formal.

A quinta questão por nós colocada neste inquérito por questionário enquadra-se na tipologia de perguntas de escolha múltipla de avaliação ou estimação, de cariz mais quantitativo, tendo os inquiridos de escolher apenas uma das opções previamente dadas. Pretendíamos aferir o grau de intensidade dos inquiridos no que diz respeito às diversas afirmações dadas. Este tipo de questões permite aos inquiridos focarem-se melhor nas questões propriamente ditas e em dar respostas, mesmo quando as questões são mais abstratas. As respostas fornecidas procuravam ser o mais neutras possível, ou seja, sem veicular o nosso posicionamento e, desta forma, induzir respostas, ao mesmo tempo que procurámos minimizar ambiguidades, tornando cada afirmação e opções claras para os inquiridos.

Para além das diversas graduações/ escalas de opinião, deixámos no final da questão um campo para observações, para que os inquiridos pudessem fundamentar ou esclarecer alguma das respostas seleccionada.

Para esta questão, a quinta – **Quando se depara com uma estrutura nova (morfo sintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira: –**, foram dadas as seguintes afirmações:

- **Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.**
- **Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.**
- **Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.**
- **Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.**

- Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.

Para cada uma destas opções foi pedido a este grupo de estudantes que graduasse a sua posição de acordo com a sua intensidade em seis graus, tendo em conta as seguintes subcategorias de escala ordinal, de intensidade – **concordo totalmente; concordo; não concordo nem discordo; discordo; discordo totalmente; e sem opinião** (cf. Coutinho, 2014, p. 89; Foddy, 1996, pp. 17, 124-125, 178, 212, 214; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 417; McNeill, & Chapman, 2009, p. 29; Sampieri et al., 2006, pp. 301, 327, 330).

Para a primeira afirmação a esta questão – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir. –, a tabela 12 ilustra as opções seleccionadas pelos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
44	discordo
26	concordo
21	não concordo nem discordo
7	concordo totalmente
6	discordo totalmente
0	sem opinião

Tabela 12 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir. (5ª questão)

Podemos concluir que a maioria destes inquiridos, quarenta e quatro (42,31%), discordou desta afirmação, tendo, portanto, reconhecido que outras estruturas já aprendidas podem ser uma mais-valia na aprendizagem de uma nova estrutura. Em menor número, vinte e seis (25%), um pouco mais de metade do que os inquiridos anteriormente referidos, concordaram com esta afirmação, ou seja, procuram que a aprendizagem de uma nova língua se processe de forma independente dos conhecimentos linguísticos de outras línguas já adquiridas ou

aprendidas. Um número ainda considerável, vinte e um (20,19%), não concordou nem discordou desta afirmação, pelo que se pode concluir que ou nunca se debruçou sobre o processo de aprendizagem de uma LE, ou julga que o recurso a outras línguas é apenas um recurso ínfimo. Apenas um número pouco significativo, treze (12,5%), concordou totalmente ou discordou totalmente com esta afirmação, pelo que se pode concluir que apenas esta minoria tem um sentimento muito vincado em relação a esta afirmação, tendo a grande maioria dos inquiridos adotado, portanto, posições mais moderadas. Em traços genéricos, podemos, então, afirmar que quase metade dos inquiridos, cinquenta (48,08%), optou pela opção discordo ou discordo totalmente, pelo que tem a noção da importância da transferência interlinguística aquando da aprendizagem de uma nova língua, ao invés de um grupo menor de inquiridos, trinta e três (31,73%), que optou pelas opções concordo ou concordo totalmente, ou seja, que não reconhece a importância da transferência interlinguística.

Para a afirmação – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas. –, a tabela 13 ilustra as opções escolhidas pelos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
39	discordo
27	concordo
20	não concordo nem discordo
9	discordo totalmente
8	concordo totalmente
0	sem opinião
1	não respondeu

Tabela 13 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas. (5ª questão)

Constatamos uma polarização das respostas. Por um lado, trinta e nove inquiridos (37,5%) discordaram desta afirmação, ou seja, estão cientes de que a aprendizagem de uma nova LE não é independente dos conhecimentos linguísticos de outras línguas. Por outro lado, uma percentagem ainda razoável, vinte e sete inquiridos (25,96%), concordou com esta afirmação, tendo defendido que a aprendizagem de qualquer LE se deve processar de forma independente, única. Uma percentagem igualmente ainda significativa, vinte inquiridos (19,23%), não concordou nem discordou com esta afirmação, o que aponta para o facto de estes estudantes certamente nunca se terem debruçado sobre os mecanismos desencadeadores da aprendizagem de uma LE. De uma forma geral, podemos, então, afirmar que quase metade dos inquiridos, quarenta e oito (46,15%), ou discordou ou discordou totalmente desta afirmação, pelo que reconhece a importância de estabelecer pontes com conhecimentos linguísticos de outras línguas, quer materna(s), quer estrangeira(s), ao invés de um número também ainda considerável, trinta e cinco inquiridos (33,65%), que optou pelas opções concordo ou concordo totalmente, considerando, portanto, que a aprendizagem de LEs se deve processar de modo independente. Podemos, ainda, concluir que apenas uma minoria dos inquiridos, dezassete (16,35%), tem uma opinião muito marcada em relação a este tema, tendo escolhido discordo totalmente ou concordo totalmente.

Em relação à terceira afirmação – Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna. –, a tabela 14 esquematiza as opções escolhidas pelos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
50	discordo
20	não concordo nem discordo
16	discordo totalmente
14	concordo
2	concordo totalmente

1	sem opinião
1	não respondeu

Tabela 14 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna. (5ª questão)

Para esta afirmação, as respostas encontram-se distribuídas de forma díspar, nomeadamente no que se refere à acentuada diferença entre o número de inquiridos que escolheu a opção mais selecionada – discordo, por cinquenta inquiridos (48,08%) – e a segunda opção mais selecionada – não concordo nem concordo, por vinte inquiridos (19,23%).

A vasta maioria dos inquiridos, sessenta e seis (63,46%), discordou ou discordou totalmente desta afirmação, tendo cinquenta (48,08%) discordado e dezasseis (15,38%) discordado totalmente. Este último número de inquiridos que optou por uma posição mais vinculada – discordo totalmente – é claramente superior ao das duas questões anteriores. Este grupo de estudantes reconhece, então, a importância de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE, não detendo a LM, no entanto, nem um papel fulcral e muito menos único neste processo de aprendizagem.

Uma percentagem bem menor, vinte inquiridos (19,23%), não concordou nem discordou com esta afirmação e uma percentagem ainda menor, dezasseis inquiridos (15,38%), concordou ou concordou totalmente com esta afirmação, tendo catorze inquiridos (13,46%) concordado e dois (1,92%) concordado totalmente.

Um inquirido não tem opinião e outro não respondeu.

No que diz respeito à quarta afirmação – Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender. –, a tabela 15 sistematiza as opções dos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
55	concordo
11	concordo totalmente
11	não concordo nem discordo
3	discordo
3	sem opinião
2	discordo totalmente
19	respostas não validadas

Tabela 15 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender. (5ª questão)

Para além das oitenta e cinco respostas válidas (81,73%), um número ainda considerável – dezanove respostas (18,27%) – foi invalidado por os inquiridos terem escolhido duas opções – seis escolheram as opções concordo totalmente e concordo; cinco as opções concordo e não concordo nem discordo; dois as opções não concordo nem discordo e discordo; dois as opções concordo totalmente e não concordo nem discordo; dois as opções discordo e concordo; um as opções concordo totalmente e sem opinião; e outro concordo e sem opinião. Esta situação deveu-se ao facto de a afirmação ter ficado impressa em duas páginas, e até folhas, distintas, fazendo com que os inquiridos menos atentos julgassem tratar-se de duas questões. Neste sentido, estamos perante o que Sampieri et al. (2006) definem como aspetos mecânicos, neste caso de formatação, que podem influenciar negativamente o resultado, as respostas, podendo mesmo pôr em causa a confiabilidade, e até a validade, da questão (cf. Sampieri et al., 2006, p. 293).

Das respostas válidas dadas a esta questão podemos, então, depreender que a vasta maioria, cinquenta e cinco inquiridos de um total de oitenta e cinco respostas (64,71%), concordou com a afirmação e onze de um total de oitenta e cinco (12,94%) concordaram totalmente, tendo um total de sessenta e seis

inquiridos (77,65%), portanto, reconhecido as estruturas daquelas línguas às quais será mais pertinente recorrer, consoante a nova estrutura a aprender. Em número menor, onze (12,94%) não concordaram nem discordaram desta afirmação; e em muito menor número ainda, três inquiridos (3,53%) discordaram; outros três inquiridos (3,53%) não têm opinião; e apenas dois (2,35%) discordaram totalmente desta afirmação.

No que diz respeito à quinta e última afirmação para esta questão – Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas. –, a tabela 16 esquematiza as opções dos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
31	concordo
28	não concordo nem discordo
26	discordo
8	discordo totalmente
6	concordo totalmente
5	sem opinião

Tabela 16 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas. (5ª questão)

Para esta afirmação, a distribuição das respostas é muito dispersa. Trinta e sete inquiridos (35,58%) concordaram ou concordaram totalmente com esta afirmação – trinta e um inquiridos (29,81%) concordaram e seis (5,77%) concordaram totalmente –, e trinta e quatro (32,69%) discordaram ou discordaram totalmente – vinte e seis (25%) discordaram e oito (7,69%) discordaram totalmente –, pelo que não se pode chegar a uma conclusão genérica do posicionamento deste grupo de estudantes perante esta afirmação. Um número igualmente significativo, trinta e três inquiridos (31,73%), não concordou nem discordou ou não tem opinião em relação a esta afirmação – vinte e oito (26,92%) não concordaram nem discordaram e cinco (4,81%) escolheram a opção sem opinião –, o que vem

corroborar a falta de posicionamento clara deste grupo de inquiridos perante esta afirmação.

Em relação aos conjuntos de opções escolhidos para estas cinco afirmações, apresentaremos esta informação na tabela 17, que se encontra em anexo (Anexo 8).

Dezanove respostas (18,27%) foram invalidadas, como já referimos, devido aos inquiridos terem escolhido duas graduações para a quarta afirmação “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.”. De igual modo, não foram consideradas as respostas de um inquirido que não graduou as segunda e terceira afirmações, “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.”.

De seguida, iremos ainda proceder a um cruzamento de dados, através da comparação das opções, graduações, escolhidas para as diversas afirmações – triangulação –, por forma a constatar se estas foram escolhidas de forma criteriosa, consciente. Para tal, iremos cruzar as respostas dadas às primeira e segunda afirmações, as quais remetem para o não estabelecimento de ligações com outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE, com as opções escolhidas para as terceira, quarta e quinta afirmações, que remetem para o estabelecimento de pontes entre uma nova LE a aprender e outras línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), ou ambas. Neste sentido, iremos analisar se os inquiridos que concordaram ou concordaram totalmente com as primeiras duas questões referentes ao não estabelecimento de ligações entre línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE discordaram ou discordaram totalmente, ou ainda não concordaram nem discordaram ou não tinham opinião, em relação às restantes afirmações e vice-versa. Assim, poderemos concluir se existe uma coerência no posicionamento dos inquiridos, uma consistência interna de validade entre as diversas opções escolhidas para as diferentes afirmações, ou seja, se as

respostas deste grupo de estudantes foram dadas de forma conscienciosa (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 162; Sampieri et al., 2006, p. 290).

Apenas considerámos as oitenta e quatro respostas válidas dadas a esta questão, das quais, para além das dezanove questões invalidadas anteriormente referidas, excluámos ainda a resposta que não contemplou a totalidade das afirmações, por não permitir um cruzamento de dados.

Das oitenta e quatro respostas válidas, as respostas de trinta inquiridos (35,71%) não apresentam coerência. A vasta maioria destes trinta inquiridos, vinte e seis (86,67% do total de trinta inquiridos), concordou ou concordou totalmente com uma ou as duas primeiras afirmações, que remetiam para o não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE, tendo igualmente concordado ou concordado totalmente com uma ou mais das três afirmações seguintes, as quais remetiam para o estabelecimento de ligações com estruturas da(s) LM(s) e/ ou de outras LEs já conhecidas. Apenas quatro dos trinta inquiridos (13,33%) que não apresentaram uma coerência interna nas opções escolhidas para as diversas afirmações discordaram ou discordaram totalmente com duas ou as três afirmações referentes ao estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, não indicando em nenhuma das restantes afirmações concordância ou concordância total. Em relação às primeiras duas afirmações, referentes ao não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, dois destes quatro inquiridos discordaram de ambas as afirmações e dois discordaram com a primeira afirmação, não concordando nem discordando com a segunda afirmação. Desta análise podemos deduzir que a vasta maioria dos inquiridos que não apresentou uma coerência interna nas opções dadas a esta questão (86,67%) o fez por concordar com ambas as situações: o não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE e o estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas – LM(s), LEs, ou ambas.

Cinquenta e quatro inquiridos dos oitenta e quatro cujas respostas foram validadas (64,29%), ou seja, cerca de dois terços, apresentaram uma coerência

interna nas várias opções escolhidas para as diversas afirmações. Deste total de cinquenta e quatro inquiridos que apresentaram opções às várias respostas válidas e com coerência interna, a vasta maioria, quarenta e dois inquiridos (77,78% de um total de cinquenta e quatro), discordou ou discordou totalmente de uma ou de ambas as afirmações que remetiam para o não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas e concordou ou concordou totalmente com uma ou mais afirmações que remetiam para o estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, quer seja da(s) LM(s), de outras LEs, ou de ambas. Um destes inquiridos acrescentou ainda, no campo deixado para observações, “Penso que a aprendizagem de uma língua deve ser feita da forma mais “familiar” possível, sendo assim, a melhor forma de aprender uma língua deve ser estabelecendo ligações com as línguas já estudadas.”, indo esta observação ao encontro e reforçando o posicionamento deste inquirido nas várias opções para as diversas afirmações. Cinco inquiridos destes cinquenta e quatro (9,26%) concordaram com o não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE e discordaram ou discordaram totalmente com o estabelecimento de ligações com estruturas da(s) LM(s), de outras LEs, ou de ambas. Em menor número, dois inquiridos (3,7%) concordaram com as afirmações referentes ao não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas e não concordaram nem discordaram com as três afirmações referentes ao estabelecimento de ligações com outras línguas, LM(s) e/ ou outras LEs. Dois inquiridos (3,7%) não concordaram nem discordaram com as duas afirmações que remetem para o não estabelecimento de ligações com outras línguas e concordaram com uma ou duas afirmações que remetem para o estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, quer materna(s), quer estrangeiras, ou ambas. Dois inquiridos (3,7%) discordaram ou discordaram totalmente das afirmações referentes ao não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, discordaram com o estabelecimento de ligações com estruturas apenas da sua LM e não concordaram nem discordaram ou não tinham opinião em relação às afirmações que remetiam para o estabelecimento de ligações com estruturas de outras LEs e de outras LEs e

LM(s). Um inquirido (1,86%) não concordou nem discordou com todas as cinco afirmações dadas nesta questão.

Desta análise podemos concluir que, em termos de respostas dadas globalmente, e não individualmente, como fizemos na análise anterior – coerência interna –, a grande maioria, quarenta e quatro das cinquenta e quatro respostas válidas e completas (81,48%), discordou ou discordou totalmente que a aprendizagem de uma língua se deva processar de forma independente de conhecimentos linguísticos de outras línguas já aprendidas e/ ou adquiridas. O mesmo número de inquiridos – embora nem todos fossem os mesmos –, quarenta e quatro (81,48%), concordou ou concordou totalmente com o estabelecimento de pontes com estruturas de outras línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), ou ambas – tendo a incidência de concordância nesta última sido substancialmente mais significativa. Apenas sete inquiridos (12,96%) concordaram ou concordaram totalmente com o não estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas já adquiridas ou aprendidas e cinco inquiridos (9,26%) discordaram ou discordaram totalmente com o estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE. Podemos, então, afirmar que a grande maioria deste grupo de estudantes tem a consciência de que a aprendizagem de uma nova LE não se processa de forma independente dos conhecimentos linguísticos já possuídos, adquiridos ou aprendidos, e considera, portanto, que o estabelecimento de pontes entre estruturas novas a aprender numa LE e outras estruturas já adquiridas, quer da(s) LM(s), quer de outras LEs, assume uma importância primordial neste processo de aprendizagem. Estas respostas mostram o impacto da biografia linguística, do passado linguístico, dos aprendentes aquando da aprendizagem de uma nova LE, não se encontrando as línguas adquirida(s) e já aprendidas compartimentadas nem passíveis de ser isoladas (cf. subcapítulos 1.3, 2.1.1, 2.2, 3.1 e 3.2, ver também subcapítulo 1.2).

À semelhança da quinta questão, a sexta e última questão por nós colocada neste inquérito por questionário enquadra-se na tipologia de perguntas de escolha múltipla de avaliação ou estimação, de cariz quantitativo, tendo os inquiridos de escolher apenas uma das opções fornecidas. Desta forma, foi-nos possível aferir o grau de intensidade dos inquiridos em relação às diversas afirmações que

surgem nesta questão. Como já referimos, este tipo de questões permite aos inquiridos focarem-se melhor nas questões, mesmo nas mais abstratas. Mais uma vez, procurámos que as respostas previamente dadas fossem formuladas da forma mais neutra possível e procurámos ainda que cada afirmação e opções fossem claras, de fácil compreensão, para os inquiridos.

Também no final desta questão deixámos um campo para observações, para que os inquiridos pudessem esclarecer ou fundamentar alguma situação, caso considerassem necessário.

Para esta sexta questão – **Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:** – foram dadas as seguintes afirmações:

- **Foi ao encontro da forma como aprende.**
- **Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.**
- **Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.**
- **Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.**

Foi pedido aos inquiridos que graduassem cada uma destas afirmações de acordo com a sua opinião, em seis graus, subcategorias, da seguinte escala ordinal, de intensidade – **concordo totalmente; concordo; não concordo nem discordo; discordo; discordo totalmente;** e **sem opinião** (cf. Coutinho, 2014, p. 89; Foddy, 1996, pp. 17, 124-125, 178, 212, 214; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 417; McNeill, & Chapman, 2009, p. 29; Sampieri et al., 2006, pp. 301, 327, 330).

Para a questão – **Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:** –, a primeira afirmação dada é – **Foi ao encontro da forma como aprende.** –, encontrando-se as opções dos inquiridos esquematizadas na tabela 18.

Número de inquiridos	Opção
66	concordo
15	não concordo nem discordo
11	discordo
8	concordo totalmente
3	discordo totalmente
1	sem opinião

Tabela 18 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Foi ao encontro da forma como aprende.
(6ª questão)

Podemos, então, depreender que a vasta maioria, setenta e quatro inquiridos (71,15%), concordou ou concordou totalmente com esta afirmação, ao invés de um número muito menor e menos significativo, catorze (13,46%), que discordou ou discordou totalmente desta afirmação. Um número idêntico a este último, quinze (14,42%), não concordou nem discordou e um inquirido não tinha opinião acerca desta afirmação.

A grande maioria deste grupo de inquiridos considera, então, que o ensino de LEs é conciliável com a forma como se processa a sua aprendizagem, evidenciando estas respostas uma clara mudança nos métodos/ abordagens de ensino-aprendizagem de LEs, afastando-se das abordagens comunicativas tradicionais, que procuravam erradicar o recurso a outras línguas. Desta forma, poderemos estar perante um ensino eclético, que permita que o ensino de LEs se processe mais de acordo com as formas de aprendizagem dos aprendentes, e de cada aprendente enquanto indivíduo único (cf. Andrade, 1997, pp. 382, 639; Andrade, & Pinho, 2005, pp. 63-64; Basílio, 1990, pp. 309-310; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 41-42; ver também Kramsch et al., 2010, pp. 417-419).

Em relação à segunda afirmação – Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua. –, a tabela 19 esquematiza as opções dos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
51	discordo
21	concordo
21	não concordo nem discordo
8	discordo totalmente
2	concordo totalmente
1	sem opinião

Tabela 19 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua. (6ª questão)

Mais de metade dos inquiridos, cinquenta e nove (56,73%), discordou ou discordou totalmente desta afirmação em oposição a menos de metade deste número, vinte e três inquiridos (22,12%), que concordou ou concordou totalmente com esta afirmação. Em número idêntico a este último, embora ligeiramente menor, vinte e um inquiridos (20,19%) não concordaram nem discordaram desta afirmação e um inquirido não tinha opinião.

A maioria destes inquiridos, cinquenta e nove (56,73%), apercebe-se, portanto, que, por parte dos professores do ensino básico e secundário, se constata já um esforço em fazer pontes com conhecimentos linguísticos de outras línguas que possam promover a aprendizagem de uma nova LE, o que, novamente, aponta para uma mudança no paradigma de ensino de LEs em contexto português. Um número bastante menor, vinte e três inquiridos (22,12%), afirmou que conhecimentos linguísticos de outras línguas ainda não têm o seu lugar no ensino de uma nova LE, o que poderá indicar que nem todas as salas de aula de LEs em Portugal partilham já a mesma realidade; situação que poderá remeter para um período de mudança, de transição (cf. Alarcão, 1992, p. 13; Alegre, 1998, p. 13; Andrade, 1997, pp. 81, 245-246, 382, 636-639; Andrade, & Araújo e Sá, 2001, pp. 157-158; Andrade, & Pinho, 2005, pp. 63-64; Basílio, 1990, pp. 22, 59, 79, 309-310; Candelier, 2008, pp. 82-83; Carvalho, 2004, pp. 211-212; Council of Europe,

2018, p. 27; Doyé, 2005, pp. 17-18; Ferrão Tavares, 2001, p. 195; Freitas, 2008, p. 88; Frias, 1992, p. 43; Gomes, 2011, p. 5; Jessner, 1999, pp. 206-207; Kramsch et al., 2010, pp. 417-419; Lucindo, 2006, p. 1; Moreira, 1988, p. 91; Oliveira, & Ançã, 2009, p. 406; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8; Ribeiro, 2006, pp. 17-18, 21-22, 34; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227; ver também Alegre, 2001, p. 37; Krashen, 1989, p. 52; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 41-42; Scheffler, 2013, pp. 255-257).

No que diz respeito à terceira afirmação – Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais. –, a tabela 20 ilustra as opções dos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
41	discordo
25	concordo
23	não concordo nem discordo
9	discordo totalmente
5	concordo totalmente
1	sem opinião

Tabela 20 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais. (6ª questão)

Desta forma, quase metade dos inquiridos, cinquenta (48,08%), discordou ou discordou totalmente desta afirmação, ao invés dos trinta inquiridos (28,85%) que concordaram ou concordaram totalmente. Em número ainda menor a este último, vinte e três inquiridos (22,12%) não concordaram nem discordaram e um inquirido não tinha opinião. Podemos concluir, mais uma vez, que a maioria dos inquiridos é da opinião que o ensino de LEs em contexto de ensino básico e secundário foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, parecendo existir um equilíbrio entre competências comunicativas e competências gramaticais, continuando-se, portanto, a valorizar as competências comunicativas, o que era primordial na abordagem comunicativa. Esta situação poderá indicar que, ao

invés do que acontecia no passado, em que se rompia com o que era fundamental no método/ abordagem anterior, se está a assistir a uma passagem gradual entre métodos/ abordagens, transferindo o que importa para a promoção da aprendizagem de LEs de um método para o seguinte. Um número ainda considerável, trinta inquiridos (28,85%), afirmou que o ensino experienciado nem sempre colmatou as suas necessidades comunicativas, o que poderá indicar que alguns professores de LEs em contexto português se focam demasiado nos aspetos formais das LEs, possivelmente devido a pressões relacionadas com a avaliação externa (cf. Andrade, 1997, pp. 636-638; Barbosa, 2010, p. 100; Basílio, 1990, pp. 22, 41-43, 316; Council of Europe, 2018, p. 27; Kramsch et al., 2010, pp. 417-419; Krashen, 1984, p. 160; Leiria, 2001, pp. 163-164; Lightbown, & Spada, 1998, pp. 103-106; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8; Ribeiro, 2006, pp. 16-17, 24-25, 32-34; Rutherford, 1999, pp. 7-8; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227).

Em relação à quarta e última afirmação – Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno. –, a tabela 21 sistematiza as opções dos inquiridos.

Número de inquiridos	Opção
50	concordo
20	não concordo nem discordo
16	discordo
9	concordo totalmente
6	discordo totalmente
3	sem opinião

Tabela 21 – Opções dos inquiridos para a afirmação – Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno. (6ª questão)

A maioria destes inquiridos, cinquenta e nove (56,73%), concordou ou concordou totalmente com esta afirmação e apenas vinte e dois inquiridos (21,15%) discordaram ou discordaram totalmente. Vinte inquiridos (19,23%) nem

concordaram nem discordaram e três (2,89%) não tinham opinião. Novamente, as opções escolhidas para esta afirmação apontam no sentido de este grupo de estudantes ter encontrado nas aulas de LEs do ensino básico e secundário um tipo de ensino que lhe permitiu descobrir e adotar o estilo de aprendizagem mais eficiente, tendo apenas um número consideravelmente baixo, vinte e dois inquiridos (21,15%), afirmado que o tipo de ensino de LEs experienciado não permitiu este espaço de reflexão e, por conseguinte, não foi suficientemente individualizado para suprimir as suas necessidades (cf. Alarcão, 1992, pp. 13-14; Alegre, 1998, p. 13; Ançã, 2015, pp. 84-85; Andrade, 1997, p. 382; Barbeiro, 1994, pp. 1-2; Basílio, 1990, pp. 309-310; Carvalho, 2004, pp. 211-215; Christ, & Hu, 2010, p. 110; Conselho da Europa, 2001, pp. 189-190; Cormon, 1992, p. 90; Coste et al., 1997, p. 8; Jessner, 1999, pp. 206-208; Jessner, 2006, pp. 127-130; Kim, 2016, pp. 104-106; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 41-42; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8; Ribeiro, 2006, pp. 16-17, 34; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227; Simard et al., 2007, p. 510; Vieira, 1993, p. 38).

Um dos inquiridos que não concordou nem discordou com as afirmações “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.”; discordou de “Foi ao encontro da forma como aprende.”; e concordou totalmente com “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.”, acrescentou ainda, no campo observações, “No ensino secundário e básico, na minha opinião e tendo como exemplo o Inglês, acho que ano para ano dávamos sempre a mesma matéria ou temas e focávamos demasiado a gramática.”. Esta observação vem reforçar a posição deste inquirido de o ensino de LEs que experienciou no ensino básico e secundário se ter prendido, em demasia, com aspetos formais.

Em relação aos conjuntos de opções mais referidos para cada uma destas afirmações, a tabela 22, que se encontra em anexo (Anexo 9), ilustra os mesmos.

Para esta questão não iremos proceder a um cruzamento de dados, uma vez que estas afirmações não se excluem, ou seja, o facto de concordar ou discordar com determinada afirmação não significa que à partida e necessariamente se tenha de discordar ou concordar com outras. Os inquiridos podem, por exemplo, concordar com a primeira afirmação “Foi ao encontro da forma como aprende.” e concordar igualmente com uma das afirmações seguintes, podendo considerar que de uma forma genérica o ensino de LEs colmatou as suas expectativas e necessidades, mas que em certos aspetos, como por exemplo no conhecimento linguístico de outras línguas ou nas necessidades comunicativas, não correspondeu ao desejado.

Em termos genéricos, podemos, então, afirmar que a maioria deste grupo de inquiridos encontrou no ensino de LEs que experienciou antes do ensino superior o que necessitava, indo este ao encontro das suas necessidades de aprendente de LEs. O ensino de LEs não se limita, portanto, ao acumular de saber linguístico, puramente formal, mas deixa espaços de reflexão, que permitem a cada aprendente encontrar e talhar o seu caminho individual, com as estratégias mais adequadas (cf. Alarcão, 1992, pp. 13-14; Alegre, 1998, p. 13; Ançã, 2015, pp. 84-85; Andrade, 1997, pp. 81, 382, 636-639; Barbeiro, 1994, pp. 1-2; Basílio, 1990, pp. 309-310; Carvalho, 2004, pp. 211-215; Conselho da Europa, 2001, pp. 189-190; Cormon, 1992, p. 90; Coste et al., 1997, p. 8; Ferrão Tavares, 2001, p. 195; Jessner, 1999, pp. 206-208; Jessner, 2006, pp. 127-130; Kim, 2016, pp. 104-106; Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 41-42; Oliveira, & Ançã, 2009, p. 406; Pérez, & Kendziura, 2018, pp. 7-8; Ribeiro, 2006, pp. 16-17, 34; Sandes, & Pereira, 2017, p. 227; Simard et al., 2007, p. 510; Vieira, 1993, p. 38).

Este instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário – permitiu, então, caracterizar este grupo de inquiridos, designadamente em termos de sexo e distribuição por cursos. Permitiu, ainda, traçar o perfil linguístico de cada inquirido, tendo por base a(s) sua(s) LM(s) e a perceção subjacente a este conceito; as variadas línguas contactadas nos diferentes contextos não formais; e as línguas aprendidas em contexto formal, o respetivo período temporal e as razões de aprendizagem invocadas.

O objetivo deste instrumento de recolha de dados passou, ainda, pela aferição da forma como estes estudantes percebem a aprendizagem de uma LE, indicando os resultados que a maioria confere importância ao estabelecimento de pontes com os conhecimentos de outras línguas já adquiridas ou aprendidas. Por último, foi possível aferir a forma como este grupo de inquiridos percebe o ensino de LEs que experienciou no ensino básico e secundário, demonstrando a maioria das respostas dadas que este teve em atenção e promoveu a sua forma de aprender LEs.

5.2– Segundo instrumento metodológico – exercício de tradução

Neste subcapítulo iremos debruçar-nos sobre o segundo instrumento de recolha de dados (Anexo 4), o qual consistia num exercício de tradução da língua alemã para a portuguesa. Este exercício tinha como objetivo levar os inquiridos a refletir sobre a forma como estes relacionam aspetos semânticos e sintáticos desta nova língua que se encontravam a aprender – o alemão – com estruturas de outras línguas já aprendidas ou adquiridas, quer estrangeiras, quer materna(s), bem como sobre as estratégias de aprendizagem de LEs que favorecem quando da aprendizagem de novas LEs.

Este instrumento de recolha de dados teve lugar no mesmo ano letivo do inquérito por questionário, 2011/ 2012, mais precisamente em maio de dois mil e doze.

À semelhança do primeiro instrumento metodológico, também com este pretendíamos recolher informação diretamente dos intervenientes, inquiridos, através da sua opinião e posicionamento, em detrimento de inferências de observações. Procurámos que o modo de conceção deste instrumento metodológico não condicionasse nem induzisse respostas, reflexões, posicionamentos, por parte inquiridos, procurando, portanto, ser o mais neutro possível, assumindo apenas o papel de promotor da reflexão sobre a sua forma de aprendizagem de LEs e sobre as suas estratégias de aprendizagem (cf. Dawson, 2010, p. 91; Foddy, 1996, pp. 4, 140, 212; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Magalhães Hill, 2014, pp. 139-140; Sampieri et al., 2006, pp. 333-334).

Após termos procedido, através do inquérito por questionário, a um levantamento exaustivo referente ao passado linguístico dos estudantes no que concerne às línguas adquiridas e aprendidas, bem como das definições destes referentes à(s) sua(s) LM(s) e razões para a escolha das línguas aprendidas, e de como estes percebem o seu processo de aprendizagem de LEs, enquanto processo único e individual, pretendíamos, com esta tradução, averiguar como um grupo de estudantes que participou no primeiro instrumento metodológico age perante a aprendizagem de uma nova LE. No nosso estudo, esta nova LE é, como já vimos, a língua alemã, tendo-nos debruçado sobre alguns aspetos semânticos e sintáticos e sobre as estratégias, quer específicas da tradução deste texto, quer gerais, a que estes estudantes recorrem para avançar na aprendizagem desta nova LE.

Selecionámos como público-alvo estudantes que se encontravam a frequentar a unidade curricular de Alemão II, tendo em conta que a aprendizagem desta LE surgiu, na maioria dos casos, após a aprendizagem de outras LEs, e em alguns casos já em idade adulta (cf. Johnson, & Christensen, 2008, pp. 244-245; Kretzenbacher, 2009, p. 88; Mertens, 1997, p. 253).

À semelhança do momento de recolha de dados anterior, as indicações do especialista em metodologia em ciências sociais permitiram que este instrumento se tornasse o mais rigoroso possível e de fácil aplicação, acessível ao público-alvo, em particular as questões que sucedem o exercício de tradução, muito embora soubéssemos que o próprio exercício e o objetivo visado pelas questões iriam desencadear reflexões inéditas, canalizadas no sentido dos propósitos do nosso estudo.

Antes da implementação deste instrumento de recolha de dados, procedemos, em abril de dois mil e doze, à implementação de um estudo piloto (Anexo 3), para o qual pedimos a colaboração de cinco intervenientes – dois ex-estudantes da língua alemã, quer do ensino secundário, quer do ensino superior, que já não contactavam nem recorriam a esta língua sistematicamente há mais de dez anos, e três alunos que na altura se encontravam a frequentar a disciplina de Alemão

nível dois do décimo primeiro ano de escolaridade (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 75).

Também este estudo piloto e os seus resultados, bem como a subsequente reflexão desencadeada e opiniões dos intervenientes, permitiram ajustes necessários, que se prenderam essencialmente com aspetos mais formais e de formatação, como sendo a colocação do texto a traduzir numa página e folha separada das restantes questões, por forma a permitir que os inquiridos pudessem manusear mais livremente o documento como um todo, e ajustar algumas situações menores em termos vocabulares e de formulação, por forma a tornar estas mais claras e compreensíveis (cf. Foddy, 1996, pp. 4, 203-204, 212; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 75, 85; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416).

Este segundo instrumento metodológico foi aplicado aos estudantes das duas turmas da unidade curricular de Alemão II – num total de vinte e nove estudantes –, ministrada no segundo semestre do ano letivo de 2011/ 2012. Uma das turmas, a turma elementar, era frequentada por vinte e dois estudantes e a outra, a intermédia e avançada, por sete estudantes, na qual se incluíam os alunos bilingues das línguas portuguesa e alemã. Os sete estudantes da turma intermédia e avançada estiveram todos presentes, situação que se prende com o facto de esta turma ter sido constituída propositadamente em função dos estudantes existentes nesse ano letivo com conhecimentos mais aprofundados da língua e que frequentavam as aulas desta unidade curricular com regularidade. Na turma elementar apenas foi possível aplicar este instrumento metodológico a vinte e dois dos trinta estudantes que se encontravam inscritos nesta turma. Os restantes eram estudantes-trabalhadores, ou optaram por não frequentar esta unidade curricular no ano letivo em questão, ou estudantes que por apresentarem uma assiduidade irregular a esta unidade curricular, não se podiam submeter à avaliação contínua, mas somente à época de recurso. Foi, então, possível aplicar este instrumento metodológico a todos os estudantes que frequentavam as duas turmas da unidade curricular de Alemão II do ano letivo de 2011/ 2012, que se encontravam integrados numa das quatro licenciaturas ministradas no Departamento de Línguas e Culturas – LEE, LLC, LRE e Tradução. Destes vinte e nove estudantes que participaram neste segundo momento de recolha de dados,

apenas vinte estiveram igualmente presentes aquando da aplicação do inquérito por questionário, não tendo sete da turma elementar e dois da turma intermédia e avançada participado no primeiro momento de recolha de dados. Eventualmente, no caso de dois destes inquiridos poderá tratar-se do inquirido que no inquérito por questionário apenas indicou o sexo (masculino) ou do que não respondeu à pergunta que questionava o nome. Poderá, ainda, tratar-se de alunos que não frequentavam o primeiro ano, ou a totalidade das unidades curriculares, mas que ainda não haviam tido aprovação na unidade curricular de Alemão II.

Neste segundo instrumento metodológico estamos, então, perante uma população ou universo e não uma amostra, uma vez que todos os vinte e nove estudantes que reuniam a especificação, a condição, de frequentar uma das duas turmas da unidade curricular de Alemão II do ano letivo de 2011/ 2012 participaram no exercício de tradução (cf. Sampieri et al., 2006, pp. 252-253).

Para além disso, vinte e oito inquiridos, que não integravam nenhuma das duas turmas de Alemão II, mas que participaram no inquérito por questionário, estudaram/ estudam a língua alemã e/ ou contactaram/ contactam com esta língua em contexto não formal. Na tabela 23 apresentamos uma breve caracterização destes, no que se refere ao contacto e/ ou aprendizagem da língua alemã.

Número de inquiridos	Referência ao contacto/ aprendizagem do alemão	
9	campo: línguas que estuda (entre outra(s))	
	contexto formal	4 por um semestre
		4 por um ano
		1 por dois anos
7	contexto formal	4 por um semestre
		2 por um ano

		1 por sete anos
5	contexto não formal	2 através de familiares
		1 por namorado falar alemão
		2 não apresentaram justificação
3	campo: línguas que estuda (entre outra(s))	
2	campo: línguas que estuda (entre outras)	
	LM (para além do português)	1 é alemão e tem uma mãe brasileira
		1 nasceu na Alemanha e veio viver para Portugal em 1995
1	campo: línguas que estuda (entre outras)	
	contexto não formal em <i>chats</i>	
1	contexto não formal durante o primeiro semestre do primeiro ano e com amigos	
	contexto formal durante um semestre	

Tabela 23 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos que participaram no inquérito por questionário mas que não integraram nenhuma das turmas de Alemão II

Daqui podemos depreender que, apesar do período temporal ser relativamente curto, constatamos já alguma desistência, ‘mortalidade’. Após apenas sensivelmente três meses, alguns dos estudantes que frequentavam a unidade curricular de Alemão I aquando da realização do inquérito por questionário já não se encontravam a frequentar, pelo menos com regularidade, a unidade curricular de Alemão II. Esta ‘mortalidade’ pode, no entanto, dever-se, em parte, à transição do primeiro para o segundo semestre, que ocorreu neste período temporal. No caso dos estudantes que frequentavam o curso de Tradução – doze dos vinte e oito, dos quais dez acrescentaram para o contexto formal o período de um semestre – poderá, ainda, dever-se ao facto de no primeiro semestre existir uma unidade curricular de iniciação, que se destina precisamente aos estudantes com

percursos linguísticos distintos, estudando estes, por exemplo, as línguas inglesa e francesa e apenas no primeiro semestre a língua alemã (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 180, 417).

Para os quinze estudantes da turma elementar de Alemão II que participaram nos dois momentos de recolha de dados, a tabela 24 ilustra o contacto e/ ou aprendizagem da língua alemã – informações obtidas através do inquérito por questionário.

Número de inquiridos	Referência ao contacto/ aprendizagem do alemão	
11	campo: línguas que estuda (entre outra(s))	
	contexto formal	5 por um semestre
		3 por um ano
		1 por dois anos
		1 encontra-se no terceiro ano de aprendizagem
1 por três anos		
2	campo: línguas que estuda (entre outras)	
2	campo: línguas que estuda (entre outras)	
	contexto não formal	1 num instituto de línguas durante dois anos
		1 não apresentou justificação
	contexto formal	1 num instituto de línguas durante dois anos
1 por dois anos		

Tabela 24 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos da turma elementar de Alemão II que participaram nos dois primeiros momentos de recolha de dados

A tabela 25 esquematiza o contacto e aprendizagem do alemão dos cinco estudantes da turma intermédia e avançada de Alemão II que estiveram

presentes em ambos os momentos de recolha de dados – informações obtidas através do inquérito por questionário.

Número de inquiridos	Referência ao contacto/ aprendizagem do alemão	
2	campo: línguas que estuda (entre outras)	
	LM (para além do português)	1 tem pai suíço e mãe portuguesa e foi educado com as duas línguas
		1 vive em Portugal, fazendo o português parte da maneira de se exprimir, e é oriundo da Alemanha
2	campo: línguas que estuda (entre outra(s))	
	contexto formal	1 por dois anos
		1 por oito anos (na questão do contexto não formal referiu ter vivido no Luxemburgo para o luxemburguês)
1	campo: línguas que estuda (para além de uma outra)	
	contexto não formal	consta, para além de outras, na sua lista diária
	contexto formal	por um ano

Tabela 25 – Referência ao contacto e aprendizagem do alemão pelos inquiridos da turma intermédia/ avançada de Alemão II que participaram nos dois primeiros momentos de recolha de dados

Para treze dos quinze estudantes da turma elementar de Alemão II, que estiveram presentes em ambos os momentos de recolha de dados, a sua única LM é o português. Um tem como LM o português e talvez o inglês (por, segundo este, estar muito presente na sociedade); e outro tem como LMs o russo e o ucraniano (fala desde infância), o inglês (desde os seis anos de idade) e o português (ter, na altura, nacionalidade portuguesa). No que diz respeito à turma intermédia e

avançada de Alemão II, dos cinco estudantes que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados, dois são bilingues das línguas alemã e portuguesa e três referiram ter como LM apenas a língua portuguesa.

No campo de línguas que estuda, dos quinze estudantes da turma elementar de Alemão II que estiveram presentes em ambos os momentos de recolha de dados, cinco referiram as línguas portuguesa, inglesa, alemã e chinesa; três o português, o inglês e o alemão; três o inglês, o alemão e o chinês; dois o inglês, o alemão e o árabe; um o inglês e o alemão; e um o francês e o alemão. Dos cinco inquiridos da turma intermédia e avançada de Alemão II que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados, dois referiram, no campo de línguas que estuda, as línguas inglesa e alemã; um o francês e o alemão; um o português, o inglês e o alemão; e um o português, o inglês, o alemão e o chinês.

Em relação às línguas contactadas em contexto não formal, dos quinze inquiridos da turma elementar de Alemão II que estiveram presentes em ambos os momentos de recolha de dados, dois contactaram com a língua espanhola em contexto não formal; dois com o francês; dois com o inglês e o francês; um com o inglês; um com o inglês e o espanhol; um com o inglês e o chinês; um com o espanhol e o francês; um com o espanhol e o alemão; um com o espanhol e o italiano; um com o francês, o latim e o japonês; e um inquirido com o inglês, o francês, o alemão e o turco. Um dos inquiridos não contactou com nenhuma língua em contexto não formal. Dos cinco inquiridos da turma intermédia e avançada de Alemão II que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados, um contactou com a língua francesa em contexto não formal; um com o luxemburguês; um com o francês e o catalão; e um inquirido com o inglês, o alemão, o italiano e o coreano. Um inquirido não respondeu a esta questão.

Constatamos, portanto, que este grupo de estudantes das duas turmas de Alemão II contactou com uma diversidade de línguas em contexto não formal, desde o inglês, o espanhol, o francês, o alemão, o italiano, o luxemburguês, o catalão, o turco, o chinês, o japonês, o coreano e o latim. A tabela 26 mostra o número de inquiridos de ambas as turmas que contactou com estas línguas, separadamente ou juntamente com outras línguas.

Número de inquiridos	Língua contactada em contexto não formal
9	francês
7	inglês
6	espanhol
3	alemão
2	italiano
1	luxemburguês
1	catalão
1	turco
1	chinês
1	japonês
1	coreano
1	latim

Tabela 26 – Línguas contactadas, separadamente ou juntamente com outras, em contexto não formal (estudantes de ambas as turmas)

Podemos, então, concluir que este grupo de estudantes contactou, em contexto não formal, com uma variedade de línguas, sendo algumas, embora em número menor, mesmo não europeias, o que remete para o passado linguístico diversificado e interesse intrínseco deste grupo por línguas em geral e em diversos contextos, não apenas no escolar.

Em relação às línguas aprendidas em contexto formal, para os quinze alunos da turma elementar de Alemão II que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados, a tabela 27 esquematiza as mesmas, bem como o respetivo período de aprendizagem.

Número de inquiridos	Línguas aprendidas em contexto formal	Período de aprendizagem
3	inglês	entre oito a treze anos
	francês	entre três a cinco anos
	alemão	entre um semestre e três anos
3	inglês	2 por nove anos
		1 por dezoito anos (também por dois anos num instituto de línguas)
	francês	por três anos
	alemão	entre um ano e dois anos e meio
2	inglês	entre um semestre e um ano
		1 por oito anos
	alemão	1 por dez anos em contexto escolar e instituto de línguas em simultâneo
		1 por dois anos
1	inglês	1 por dois anos num instituto de línguas
	francês	por nove anos
1	espanhol	por três anos
	francês	por dois anos
1	inglês	por quatro anos
	alemão	por mais de dez anos
	polaco	por dois anos
1	inglês	com uma amiga
	alemão	por dois anos

1	inglês	desde o primeiro ciclo
	francês	por três anos
	alemão	por um semestre
	árabe	por um semestre
1	inglês	por nove anos e meio num instituto de línguas
	francês	por três anos
	espanhol	por três anos
	alemão	por um ano
	chinês	por um ano
1	português	por doze anos
	inglês	por oito anos
	francês	por seis anos
	alemão	por um semestre
	chinês	por um semestre
1	inglês	por nove anos
	francês	por cinco anos
	latim	por dois anos
	alemão	por um semestre
	chinês	por um semestre

Tabela 27 – Línguas aprendidas em contexto formal dos inquiridos da turma elementar de Alemão

II

Para os inquiridos da turma intermédia e avançada de Alemão II que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados, a tabela 28 ilustra as línguas aprendidas em contexto escolar, bem como o respetivo período temporal.

Número de inquiridos	Línguas aprendidas em contexto formal	Período de aprendizagem
2	inglês	entre oito a nove anos
	francês	por três anos
	alemão	entre um a dois anos
1	inglês	por sete anos
	francês	por três anos
1	francês	por oito anos
	alemão	por oito anos
1	inglês	por sete anos
	italiano	por seis anos
	chinês	por um semestre

Tabela 28 – Línguas aprendidas em contexto formal dos inquiridos da turma intermédia/ avançada de Alemão II

Da análise deste levantamento, podemos concluir que este grupo de vinte estudantes de ambas as turmas de Alemão II, que estiveram presentes nos dois momentos de recolha de dados – quinze da turma elementar e cinco da turma intermédia e avançada –, aprendeu, em contexto formal, para além do alemão, variadas línguas. Estas foram referidas em grupos de línguas. O inglês foi referido por dezoito inquiridos (entre sete a dezoito anos); o francês, por dezasseis inquiridos (entre três a oito anos); o chinês, por sete inquiridos (entre um semestre e um ano); o espanhol, por dois inquiridos (entre dois a três anos); o português, por um inquirido (doze anos); o italiano, por um inquirido (seis anos); o latim, por um inquirido (dois anos); o árabe, por um inquirido (um semestre); e o polaco, por

um inquirido (através de uma amiga). Para além desta variedade de línguas, podemos ainda constatar que também os períodos temporais de aprendizagem para cada língua são extensos, nomeadamente para as línguas inglesa, francesa, portuguesa e italiana. Estes dados corroboram o que afirmámos anteriormente em relação à aprendizagem da língua alemã surgir já após a aprendizagem de outra(s) LE(s). Por pretendermos averiguar se os estudantes de LEs conseguem, aquando da aprendizagem de uma nova LE, identificar as estruturas das línguas que mais se aproximam com os itens a aprender e como procedem a esta identificação, esta situação configura-se de assaz importância para o nosso estudo (cf. capítulo 3).

É de salientar ainda que dos quinze estudantes da turma elementar de Alemão II dos quais foi possível traçar o passado linguístico, nove voltaram a referir a(s) sua(s) LM(s) noutras campos/ questões – sete que apenas tinham a língua portuguesa como LM, um bilingue das línguas portuguesa e inglesa e um que tinha as línguas russa, ucraniana, inglesa e portuguesa como LM. Os sete inquiridos que tinham como LM a língua portuguesa apenas mencionaram esta língua novamente no campo línguas que estuda. O facto de não terem referido o português nas línguas contactadas em contexto não formal e/ ou aprendidas em contexto formal mostra que estes inquiridos conseguem traçar uma distinção entre os diferentes contextos de aquisição e aprendizagem. A indicação apenas no campo de línguas que estuda demonstra que estes inquiridos entendem que se encontram a estudar a língua, possivelmente em unidades curriculares específicas, mas que distinguem a sua LM de outros contextos de aprendizagem, formais e não formais. O inquirido bilingue das línguas portuguesa e inglesa mencionou apenas a língua inglesa no campo de línguas que estuda e como tido aprendido em contexto formal “desde a primária”. Como já vimos anteriormente, este é um dos inquiridos que diferencia entre a língua portuguesa e a inglesa. O inglês surgiu como língua segunda, pelo que este estudante detém um nível de proficiência bastante elevado nesta língua (cf. subcapítulo 3.3). Também o inquirido que tem como LMs o russo, o ucraniano, o inglês e o português diferencia entre estas, falando o russo e o ucraniano desde a infância, o inglês desde os seis anos de idade e o português por, segundo este, na altura ter

nacionalidade portuguesa e por também considerar o português a sua língua, tendo repetido as línguas inglesa e portuguesa no campo de línguas que estuda e a língua inglesa estudava ainda em contexto formal, há mais de dez anos. À semelhança do inquirido anterior, esta caracterização para a língua inglesa remete para uma língua segunda, com um nível de proficiência muito elevado (cf. subcapítulo 3.3). Na turma intermédia e avançada de Alemão II, dos cinco inquiridos aos quais foi possível traçar a sua biografia linguística, apenas os dois inquiridos bilingues das línguas portuguesa e alemã repetiram ambas as línguas (o português e o alemão) no campo de línguas que estuda. O facto de não fazerem referência a estas línguas como contactadas em contexto não formal e/ou aprendidas em contexto formal aponta no sentido destes inquiridos se encontrarem a estudar estas línguas, possivelmente em unidades curriculares específicas, mas distinguirem estas claramente de línguas aprendidas, LEs.

Dois dos quinze inquiridos para os quais foi possível aferir o passado linguístico da turma elementar e três dos cinco inquiridos da turma intermédia e avançada de Alemão II com biografia linguística traçada referiram línguas distintas para a(s) sua(s) LM(s), língua(s) contactada(s) em contexto não formal e aprendidas em contexto formal.

Os inquiridos da turma elementar enriqueceram a sua biografia linguística com as línguas espanhola, referida por quatro inquiridos, e italiana, chinesa e japonesa, referidas por um inquirido respetivamente, contactadas em contexto não formal, e que de outra forma não teriam aprendido, designadamente em contexto formal. Os inquiridos da turma intermédia e avançada referiram as línguas francesa, luxemburguesa, italiana, coreana e o catalão, por um inquirido respetivamente, como tendo sido contactadas apenas em contexto não formal. Mais uma vez, este facto demonstra que estes estudantes revelam uma preferência, interesse e até apetência por línguas, extravasando este interesse a(s) materna(s) e aprendidas em contexto formal, impactando esta situação, certamente, no seu percurso académico e pessoal.

Como já vimos, no que diz respeito à aprendizagem do alemão, treze dos quinze inquiridos da turma elementar que estiveram presentes nos dois momentos de

recolha de dados referiram os períodos temporais em que estudaram esta língua; os outros dois apenas fizeram referência ao alemão no campo “línguas que estuda”. Cinco estudaram a língua alemã por um semestre, três por um ano, três por dois anos, e dois por três anos. Na turma intermédia e avançada, apenas três estudantes, dos cinco que participaram nos dois momentos de recolha de dados, referiram os períodos de aprendizagem para a língua alemã, sendo os outros dois estudantes bilingues das línguas alemã e portuguesa. Um inquirido estudou a língua alemã durante um ano, um inquirido por dois anos, e o outro por oito anos. Daqui podemos concluir que o número de anos de aprendizagem da língua alemã não é determinante para a inclusão em determinada turma, mas sim o nível de proficiência. Por exemplo, um estudante da turma intermédia e avançada apenas tinha estudado um ano em contexto formal a língua alemã antes de ingressar no ensino superior, tendo contactado, igualmente, com esta língua em contexto não formal – língua que se encontrava na sua lista diária. Por outro lado, dois estudantes da turma elementar tinham estudado o alemão por um período de três anos, não tendo estes tido contacto com a língua alemã em contexto não formal.

À semelhança do primeiro momento de recolha de dados, estivemos presentes durante a realização do exercício de tradução e subsequente reflexão. Desta forma, foi-nos possível esclarecer as dúvidas surgidas, ao mesmo tempo que reforçamos a relação de confiança com os inquiridos, evitando, assim, falsas interpretações ou eventuais rejeições que pudessem ameaçar a validade interna desta investigação (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 180).

Também este instrumento de recolha de dados inicia com um breve texto explicativo, que, em primeiro lugar, dá a conhecer, de forma sucinta, os objetivos do nosso estudo. Para além disso, pretende garantir aspetos de anonimato e confidencialidade inerentes ao processo de tratamento de dados. Esta situação volta a configurar-se de assaz importância, pois para além de se pedir ao inquirido que se identifique, o primeiro exercício, o exercício de tradução, em muito se assemelha a um exercício de avaliação. Como estivemos presentes neste momento de recolha de dados, voltámos a explicar aos estudantes que já haviam participado no inquérito por questionário e principalmente aos que não estiveram presentes nesse momento que o pedido de identificação se prendia somente com

a eventual necessidade de os contactar para participaram na fase investigativa seguinte. Concluímos este texto explicativo reiterando a importância da sinceridade nas suas respostas e da sua colaboração para a obtenção dos objetivos a que o nosso estudo se propõe, terminando com um agradecimento (cf. Foddy, 1996, p. 204; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 180, 416; Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

A primeira pergunta por nós colocada neste instrumento metodológico – **Nome** – é uma pergunta de facto, ou seja, de determinação fácil, pois remete para assuntos concretos e cujo resultado é analisado através de escalas nominais (cf. Coutinho, 2014, pp. 77-78).

Neste momento de recolha de dados, todos os inquiridos de ambas as turmas indicaram o seu nome. Para a turma elementar, o gráfico 18 mostra a distribuição destes inquiridos por sexo, determinado a partir do nome.

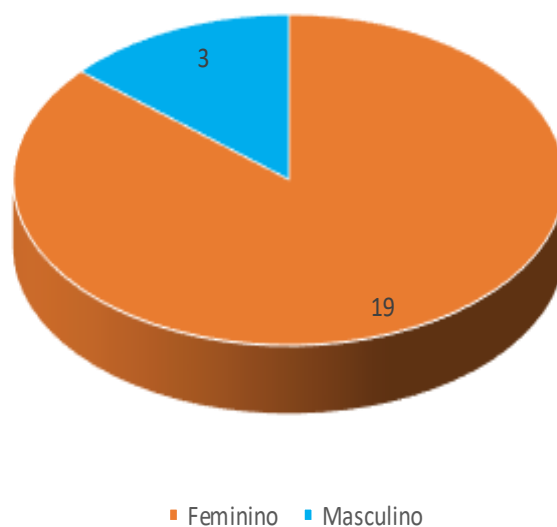


Gráfico 18 – Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por sexo

Podemos, então, depreender que, na turma elementar, a vasta maioria dos inquiridos, dezanove (86,36%), é do sexo feminino e apenas três inquiridos (13,64%) são do sexo masculino.

Em relação à turma intermédia e avançada, o gráfico 19 ilustra a distribuição dos inquiridos pertencentes a esta turma por sexo, determinado através do nome indicado.

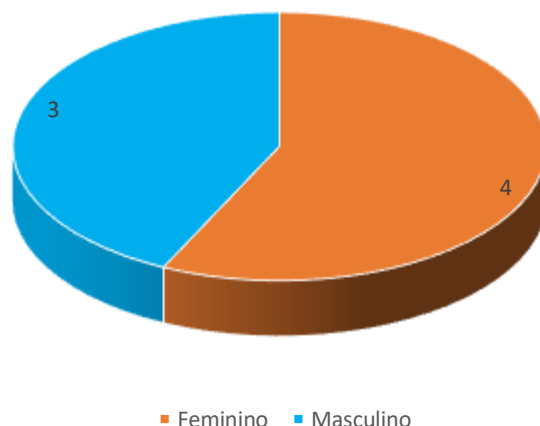


Gráfico 19 – Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por sexo

Já nesta turma, a distribuição por sexo é mais equilibrada, quatro (57,14%) do sexo feminino e três (42,86%) do sexo masculino.

A distribuição por sexo dos inquiridos das duas turmas de Alemão II, elementar e intermédia e avançada, encontra-se ilustrada no gráfico 20.

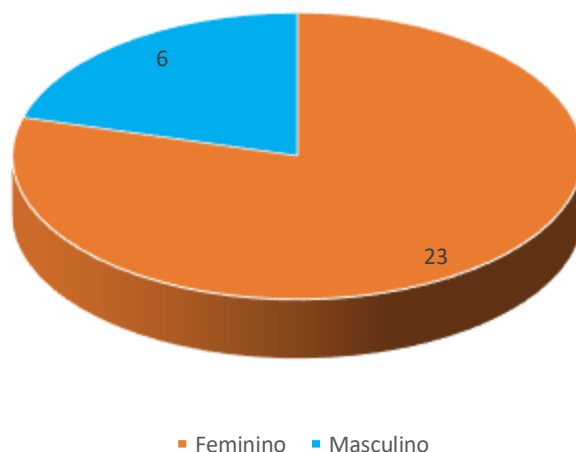


Gráfico 20 – Distribuição por sexo dos inquiridos das duas turmas

A vasta maioria dos inquiridos das duas turmas, vinte e três (79,31%), é, então, do sexo feminino e apenas seis (20,69%) são do sexo masculino. Como já vimos aquando da análise desta questão no primeiro instrumento de recolha de dados,

no inquérito por questionário, esta realidade evidencia a tendência de no ensino superior o número de estudantes do sexo feminino ser ligeiramente superior ao do sexo masculino (cf. Base de Dados Portugal Contemporâneo, 2020), acrescentando o facto de já no ensino secundário, a área de Humanidades, da qual provém a grande maioria dos estudantes de cursos superiores direcionados para as línguas, ser maioritariamente frequentada por discentes do sexo feminino.

A segunda pergunta deste instrumento de recolha de dados – **Curso** – é também uma pergunta de facto, de determinação fácil, remetendo para assuntos concretos e cujo resultado é analisado através de escalas nominais (cf. Coutinho, 2014, pp. 77-78). Na turma elementar, os estudantes encontram-se distribuídos da seguinte forma:

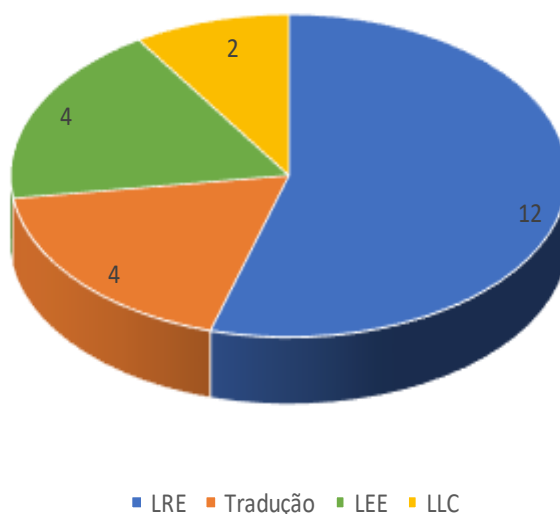


Gráfico 21 – Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

A vasta maioria dos estudantes desta turma, doze (54,55%), pertencem ao curso de LRE, quatro (18,18%) ao curso de Tradução, quatro (18,18%) ao curso de LEE e dois (9,09%) ao curso de LLC.

No que diz respeito à turma intermédia e avançada, o gráfico 22 ilustra a distribuição dos estudantes por curso.

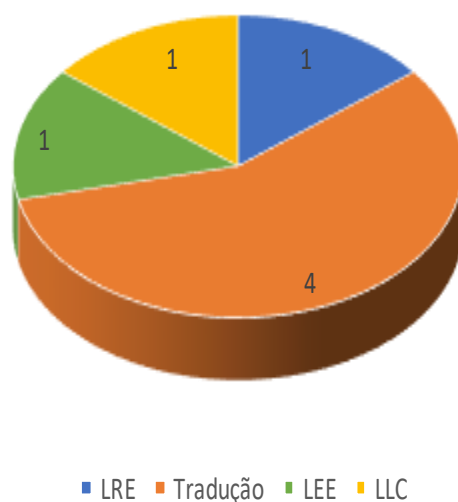


Gráfico 22 – Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

Nesta turma, a maioria dos estudantes, quatro (57,13%), frequentava o curso de Tradução, um (14,29%) o curso de LRE, um (14,29%) o curso de LEE e outro (14,29%) o curso de LLC.

O gráfico 23 ilustra a distribuição dos estudantes de ambas as turmas por curso.

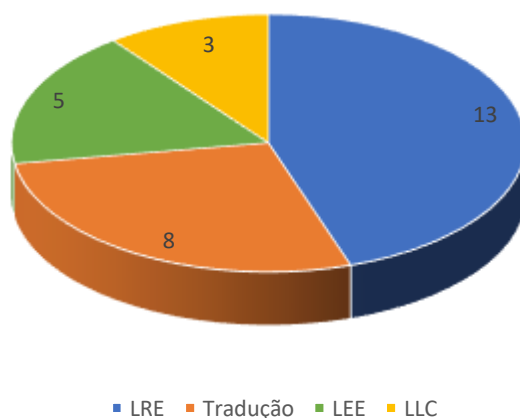


Gráfico 23 – Distribuição dos inquiridos das duas turmas por curso

A maioria dos inquiridos das duas turmas, treze (44,83%), frequentava, então, o curso de LRE, oito (27,59%) o curso de Tradução, cinco (17,24%) o curso de LEE e três (10,34%) o curso de LLC. Como referido aquando da análise desta questão no inquérito por questionário, este resultado vai ao encontro da realidade do ano

letivo de 2011/ 2012, que, à semelhança dos anos letivos anteriores e seguintes, apresentava um número de vagas de acesso ao ensino superior consideravelmente superior no curso de LRE (cinquenta e cinco na primeira fase e quatro na segunda fase), seguindo-se o curso de Tradução (trinta e cinco na primeira fase e nove na segunda fase) e, por fim, os cursos de LEE e LLC (vinte e cinco na primeira fase e quatro na segunda fase, cada curso) (cf. DGES, 2020).

A primeira parte propriamente dita deste instrumento de recolha de dados é composta por um exercício de tradução, da língua alemã para a língua portuguesa. O texto, propositadamente redigido para este efeito, é constituído por quatro frases, num total de quarenta e nove palavras. Optámos por estruturas quer semânticas, quer sintáticas, idênticas a estruturas de outras línguas, estrangeiras e materna(s), já aprendidas/ adquiridas por estes estudantes, respeitando ainda os critérios de aplicabilidade, ao adequar este texto às competências e conhecimentos linguísticos do público-alvo a que se destinava, para que, deste modo, fosse possível mesmo aos cinco estudantes que apenas iniciaram os estudos desta língua no ano letivo em questão realizar este exercício (cf. Foddy, 1996, p. 214).

Seguidamente, iremos transcrever o texto a traduzir, bem como a respetiva tradução para português.

Texto a traduzir (em alemão)	Tradução (em português)
<p style="text-align: center;">Der blaue Engel</p> <p>“Der blaue Engel” ist der Titel eines deutschen Films von neunzehnhundertdreißig unter der Regie von Josef von Sternberg. Der Film handelt von einem älteren Lehrer, der sich in eine Sängerin verliebt. Diese Liebe findet ein tragisches Ende.</p> <p>Die Schauspielerin Marlene Dietrich übernahm die Rolle der Sängerin.</p>	<p style="text-align: center;">O anjo azul</p> <p>“O anjo azul” é o título de um filme alemão de mil novecentos e trinta sob a direção de Josef von Sternberg. O filme trata de um professor mais velho, que se apaixona por uma cantora. Este amor tem um fim trágico.</p> <p>A atriz Marlene Dietrich desempenhou o papel de cantora.</p>

Tabela 29 – Texto a traduzir em alemão e tradução em português

Constatamos, então, que o texto contém palavras cognatas em outras línguas já conhecidas destes estudantes, sobretudo em inglês – por serem duas línguas germânicas –, mas também em português, como sendo “blaue”, “Engel”, “Titel”, “Film”, “handelt”, “Sängerin”, “Liebe”, “findet”, “tragisches”, “Ende” e “Rolle” para o inglês, e “Titel”, “Film” e “tragisches” para o português, muito embora estas últimas sejam também próximas de palavras inglesas. Também em termos de estruturas sintáticas, muitas destas assemelham-se a estruturas da língua inglesa e também da língua portuguesa, como sendo a oração relativa.

Foi pedido aos estudantes **Proceda à tradução do seguinte texto para português.**, pelo que, uma vez que é solicitado a estes que realizem um exercício, alcancem um objetivo – a tradução –, este poderá ser denominado de “criterion-referenced instrument” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 142) e de testagem/ medição, por ser através do desempenho, da tradução, que iremos obter os dados para o nosso estudo – mais utilizado em abordagens de cariz quantitativo (cf. Coutinho, 2014, p. 108).

O objetivo deste exercício de tradução passava, então, primeiramente, por averiguar se este grupo de estudantes, mesmo os que apenas iniciaram a aprendizagem da língua alemã poucos meses antes, conseguiria efetuar uma tradução bem-sucedida, situação que iria evidenciar a compreensão deste texto em língua alemã. Pretendíamos, ainda, constatar a forma como a CM se manifesta neste grupo de estudantes aquando do estabelecimento de ligações com estruturas de outras línguas, quer das LEs, quer da(s) LM(s), que permitisse a compreensão de um texto desconhecido na nova LE (cf. subcapítulo 1.1 e capítulo 3).

As análises das traduções realizadas por estes estudantes, por turmas – elementar (Anexo 10) e intermédia e avançada (Anexo 11) –, encontram-se nos respetivos anexos.

Na turma elementar, onze de um total de vinte e dois estudantes (50%) traduziram este texto sem apresentarem erros significativos e comprometedores da mensagem, tendo seis (27,27%) não apresentado qualquer incorreção na sua tradução. Outros cinco inquiridos (22,72%) apresentaram apenas erros menores,

não comprometedores da mensagem, isoladamente ou em conjunto com outros erros. Três inquiridos (13,64%) apresentaram erros, em conjunto com outros erros, que comprometeram o sentido da mensagem. Outros três inquiridos (13,64%) apresentaram erros, em conjunto com outros erros, que comprometeram o sentido da mensagem e/ ou não concluíram o exercício de tradução.

O erro que ocorreu com maior frequência, mas que não comprometeu a mensagem de uma forma geral, prende-se com a tradução do grupo nominal “eines deutschen Films” que foi traduzido de forma incorreta por nove inquiridos (40,91%), tendo sido traduzido como “é o título de um dos filmes alemães”, por quatro inquiridos; “é o título de uns filmes alemães”, por dois inquiridos; “é o título dos filmes alemães”; “é o título nos filmes alemães”; “do filme alemão”, estas últimas três traduções por um inquirido respetivamente. Esta característica do alemão patente neste grupo nominal difere do português, por os casos gramaticais do alemão remeterem para funções sintáticas, como neste caso em que a posse é indicada pela declinação em genitivo do artigo indefinido, enquanto em português o mesmo é feito através de uma preposição. A origem deste erro reside no facto de tanto o artigo indefinido, como o adjetivo e o nome terem flexão no caso genitivo. Tendo em conta que o caso genitivo é lecionado em contexto formal tardiamente, estes aprendentes poderão ainda não conhecer o mesmo, confundindo os morfemas -es em *eines* e -s em *Films* com morfemas de plural.

Um segmento que nem sempre foi traduzida fielmente, não tanto em termos semânticos, mas omitindo a oração relativa, é “der sich in eine Sängerin verliebt”. Sete inquiridos, para além de não traduzirem a oração relativa, traduziram ainda este segmento de forma não literal (31,82%), como “e a cantora amada dele”, por dois inquiridos; “e sobre a sua cantora amada”, por dois inquiridos; “e de uma cantora adorada”; “um velho professor apaixonado por uma cantora” e “e sobre a sua amada cantora”, estas últimas três expressões por um inquirido respetivamente. Dois inquiridos (9,09%), apesar de respeitarem a ideia da frase, não utilizaram a oração relativa, tendo traduzido este segmento como “da sua paixão por uma cantora”. Outros dois inquiridos (9,09%) não procederam à tradução deste segmento. O facto de, como já vimos, a maioria destes estudantes

não ter pelo menos dois anos de aprendizagem de alemão, poderá impedir o reconhecimento da oração relativa, por o pronome relativo, que partilha a forma do artigo definido na língua alemã, ser ainda diferente de todas as outras línguas. Neste grupo de onze inquiridos em particular foi possível averiguar o tempo de aprendizagem da língua alemã para sete, por terem participado no inquérito por questionário, tendo três estudado o alemão durante um semestre, outros três durante um ano e um apenas indicou o alemão no campo de línguas que estuda.

Destaca-se, ainda, a tradução de um estudante, “O filme comercial de um antigo professor, que conhece uma cantora.” em vez de “O filme trata de um professor mais velho, que se apaixona por uma cantora.”, tendo este inquirido confundido a forma verbal “handelt” (tratar), do verbo *handeln*, com o substantivo *Handel* (negócio, comércio).

Podemos, então, afirmar que mesmo nesta turma elementar, na qual cinco estudantes apenas tinham iniciado a sua aprendizagem do alemão no ano letivo em questão (2011/2012), dezasseis (72,72%) conseguiram efetuar a tradução para português sem comprometer a mensagem. É ainda de salientar que destes cinco estudantes que apenas iniciaram a aprendizagem da língua alemã no ano letivo em que o estudo teve lugar, três não apresentaram erros, um apresentou apenas um erro menor “... é o título de um dos filmes alemães ...” e um apresentou erros que comprometeram o sentido da mensagem como “... uma professora idosa ...” e também “... é o título nos filmes alemães ...”.

Na turma intermédia e avançada (Anexo 11), quatro (57,14%) dos sete estudantes não apresentaram erros significativos nem comprometedores. Um inquirido apresentou apenas erros menores. Um inquirido apresentou erros que comprometeram, de certa forma, o sentido da mensagem. Outro inquirido não completou a tradução.

De salientar que nenhum destes inquiridos traduziu de forma incorreta ou omitiu o caso genitivo em “eines deutschen Films” nem a oração relativa “der sich in eine Sängerin verliebt”. Os anos de aprendizagem da língua alemã e/ ou o grau de proficiência nesta língua fizeram com que este grupo de estudantes conseguisse reconhecer estas estruturas e proceder à sua tradução de forma correta.

Podemos, então, concluir que a percentagem de estudantes que conseguiu efetuar uma tradução bem-sucedida, não comprometedor da mensagem e/ ou apresentando apenas erros menores, nesta turma foi análoga à da turma elementar – 71,43% (cinco estudantes) da turma intermédia e avançada e 72,72% (dezasseis estudantes) da turma elementar (cf. Anexo 10 e Anexo 11).

Tendo em conta o entendimento global da mensagem, não constatamos, portanto, uma variação nos desempenhos destes estudantes em função de frequentaram turmas distintas, de acordo com os seus conhecimentos linguísticos, pelo que esta variável, conhecimentos linguísticos, não é, neste caso, determinante para o desempenho destes estudantes neste exercício (cf. Pardal, & Lopes, 2011, pp. 15, 19; Sampieri et al., 2006, pp. 121, 225).

Em relação às questões colocadas a seguir a este exercício de tradução, procurámos conferir-lhes uma organização, coerência interna. As duas primeiras questões são de cariz mais concreto, respeitante ao recurso a estruturas semânticas e sintáticas de outras línguas conhecidas aquando da tradução. A terceira questão é mais abstrata, referente à aprendizagem de LEs em geral. Procurámos, assim, primeiramente, levar este grupo de estudantes a refletir sobre as palavras e estruturas sintáticas do exercício de tradução e da língua alemã em geral, para, posteriormente, se debruçar sobre o seu modo de aprender LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

A primeira questão que surge após o exercício de tradução é **Ao traduzir o texto relacionou as palavras alemãs com outras já conhecidas? Caso sim, refira essas palavras mencionando ainda as palavras às quais as associou e a(s) respetiva(s) língua(s)**. Iremos, de seguida, apresentar as respostas a esta questão, primeiramente por turmas e, posteriormente, o conjunto das duas turmas.

As respostas dos inquiridos da turma elementar estão ilustradas na tabela 30, que se encontra em anexo (Anexo 12).

As associações efetuadas pelos estudantes nem sempre fazem sentido, como mostra a associação da palavra “Regie” à pseudopalavra inglesa “reaggie” e da palavra “Sängerin” com a língua francesa.

O gráfico 24 ilustra as respostas destes inquiridos por línguas referidas. Os inquiridos que associaram as palavras alemãs a outras mencionaram mais do que uma palavra.



Gráfico 24 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - turma elementar

A vasta maioria destes estudantes recorreu, então, ao inglês para estabelecer ligações com palavras alemãs, tendo esta língua sido referida num total de sessenta e duas vezes. A segunda língua mais referida para estabelecer ligações com palavras alemãs foi o português, a LM, referida dezasseis vezes.

Um inquirido traduziu as palavras (quatro) para português em vez de referir as palavras e respetivas línguas às quais as associou e outro inquirido fez referência a seis palavras cujo significado deduziu pelo contexto. Um inquirido respondeu “não” a esta questão, tendo este apresentado erros comprometedores do sentido da mensagem no exercício de tradução.

Seguidamente, iremos analisar para as duas línguas mais mencionadas, o inglês e o português, as palavras mais referidas.

O gráfico 25 mostra as palavras alemãs constantes no texto que foram associadas a palavras inglesas por este grupo de estudantes.

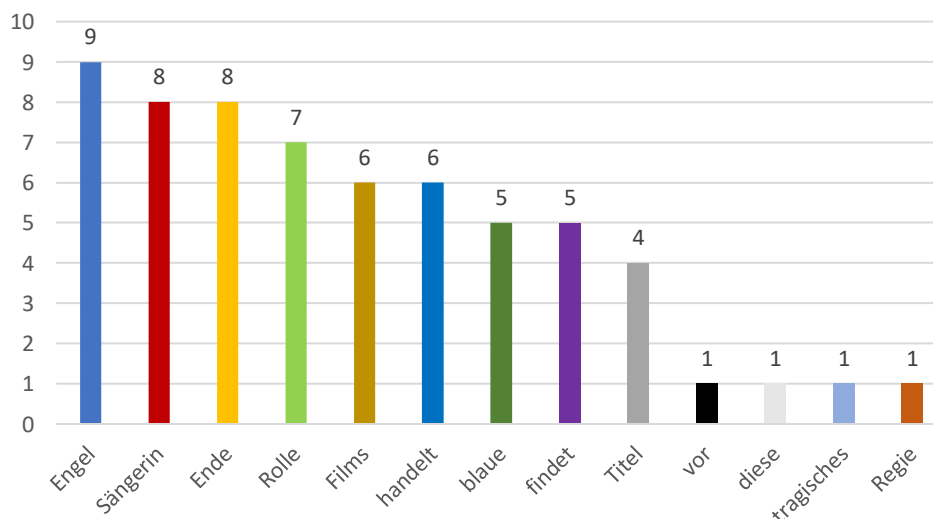


Gráfico 25 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - turma elementar

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua inglesa foi “Engel”, referida por nove dos vinte e dois inquiridos (40,91%); seguindo-se as palavras “Sängerin” e “Ende”, referidas por oito inquiridos (36,36%) cada palavra; por sete inquiridos (31,82%) foi referida a palavra “Rolle”; por seis inquiridos (27,27%) respetivamente as palavras “Films” e “handelt”; por cinco inquiridos (22,73%) respetivamente as palavras “blaue” e “findet”; por quatro inquiridos (18,18%) a palavra “Titel”; e por um inquirido (4,55%) respetivamente as palavras “vor”, “diese”, “tragisches” e “Regie”.

Em relação às palavras alemãs do texto que foram associadas a palavras portuguesas por este grupo de estudantes, o gráfico 26 mostra as mesmas, bem como o número de vezes que estas foram referidas.

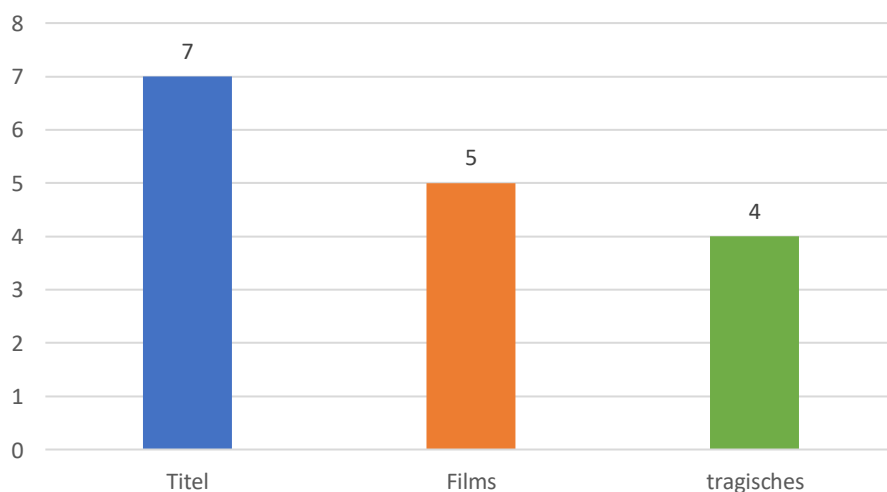


Gráfico 26 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - turma elementar

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua portuguesa foi “Titel”, referida por sete inquiridos (31,82%); seguindo-se a palavra “Films”, referida por cinco inquiridos (22,73%); e por fim a palavra “tragisches”, referida por quatro inquiridos (18,18%).

Um inquirido associou a palavra “tragisches” quer à língua inglesa, quer à língua portuguesa.

Um inquirido associou as palavras “Sängerin” e “Titel” à língua francesa.

Um inquirido associou a palavra “Films” a várias línguas.

Em relação às respostas a esta questão dos inquiridos da turma intermédia e avançada, a tabela 31, que se encontra em anexo (Anexo 13), esquematiza as mesmas.

O gráfico 27 ilustra as respostas deste grupo de estudantes da turma intermédia e avançada por línguas referidas, tendo os inquiridos que associaram as palavras alemãs a outras referido mais do que uma palavra.

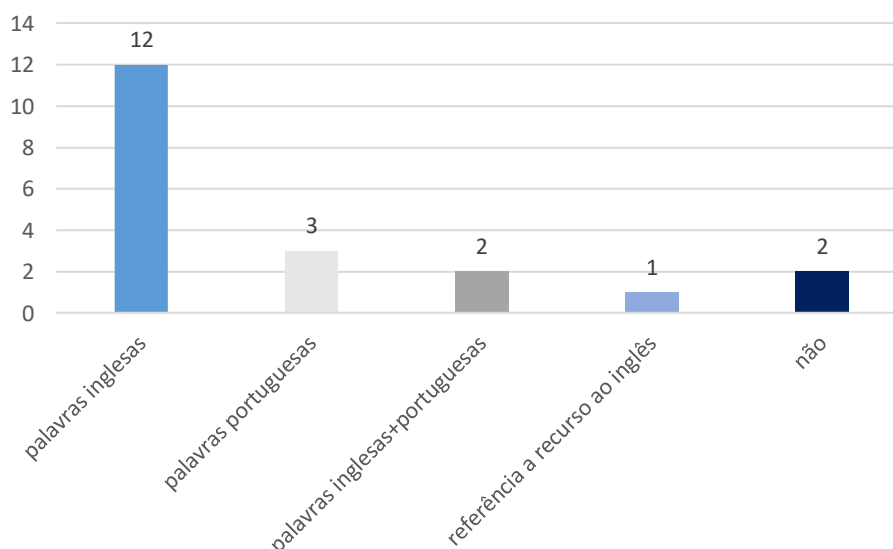


Gráfico 27 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - turma intermédia/ avançada

À semelhança da turma elementar, podemos concluir que a língua mais referida por apresentar semelhanças lexicais com o alemão é o inglês, tendo sido referida doze vezes. A segunda língua mais referida para estabelecer ligações com palavras alemãs é, novamente, a língua portuguesa, referida três vezes.

É curioso notar que, em termos relativos, a língua inglesa foi referida quatro vezes mais do que a língua portuguesa em ambas as turmas, o que vai ao encontro do facto de neste texto existirem, como já vimos, sensivelmente quatro vezes mais palavras próximas da língua inglesa do que da língua portuguesa. Esta situação deve-se, sobretudo, à proximidade que a língua inglesa goza com a língua alemã, sendo ambas línguas germânicas.

Para o estabelecimento de pontes entre determinada palavra alemã com ambas as línguas, o português e o inglês, nesta turma intermédia e avançada, foram referidas, pelo mesmo inquirido, duas palavras. Na turma elementar, muito embora o número de estudantes fosse mais do triplo do da turma intermédia e avançada, as línguas inglesa e portuguesa foram, igualmente, referidas por apenas um inquirido e apenas em relação a uma palavra.

Um inquirido recorre ao inglês quando se depara com palavras em alemão, sem, no entanto, dar exemplos.

Dois inquiridos responderam “não” a esta questão. Um é um bilingue das línguas portuguesa e alemã e acrescentou que traduziu as frases de acordo com os seus significados, procurando incorporar estes nas construções frásicas portuguesas e, no caso de uma tradução de maior extensão, procederia à tradução num todo. Este inquirido não apresentou erros significativos nem comprometedores no exercício de tradução. O outro inquirido, que tem apenas a língua portuguesa como LM, não completou o exercício de tradução.

Iremos, de seguida, analisar para a língua mais mencionada, o inglês, as palavras mais referidas. As palavras alemãs associadas a palavras inglesas por este grupo de estudantes encontram-se esquematizadas no gráfico 28.

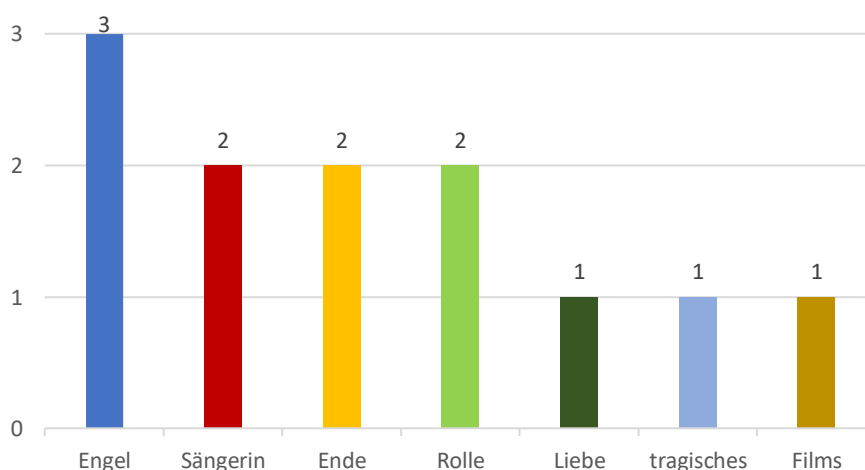


Gráfico 28 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - turma intermédia/avançada

As quatro palavras alemãs mais associadas a palavras sinónimas na língua inglesa foram as mesmas que os estudantes da turma elementar associaram a esta língua, designadamente “Engel”, referida por três dos sete inquiridos (42,86%) e as palavras “Sängerin”, “Ende”, e “Rolle”, referidas por dois inquiridos (28,57%), respetivamente. As palavras “Liebe”, “tragisches” e “Films” foram referidas por um inquirido, respetivamente.

As palavras alemãs associadas a palavras correspondentes na língua portuguesa foram “Films”, “tragisches” e “Titel”, referidas por um inquirido (14,29%), respetivamente; mais uma vez, as mesmas que os estudantes da turma elementar associaram à língua portuguesa.

Um inquirido associou as palavras “Films” e “tragisches” quer à língua inglesa, quer à língua portuguesa.

É curioso notar que em particular no que diz respeito à associação das palavras alemãs do texto com as da língua inglesa, esta foi estabelecida sessenta e duas vezes por parte dos estudantes da turma elementar ao invés de apenas doze por parte dos estudantes da turma intermédia e avançada. Muito embora a turma elementar tivesse um pouco mais do triplo de estudantes do que a turma intermédia e avançada, a referência a palavras da língua inglesa foi cinco vezes superior. Uma possível razão poderá ser o facto de quando uma língua já é bem dominada, como no caso dos alunos bilingues ou dos que detêm um grau de proficiência superior, a relação estabelece-se diretamente com a língua para a qual se está a traduzir, não precisando, portanto, de passar pelo inglês.

Seguidamente, iremos analisar os resultados desta questão das duas turmas em conjunto. O gráfico 29 ilustra as respostas dos estudantes pertencentes às duas turmas, elementar e intermédia e avançada, por línguas referidas, tendo os inquiridos que associaram as palavras alemãs a outras referido mais do que uma palavra.

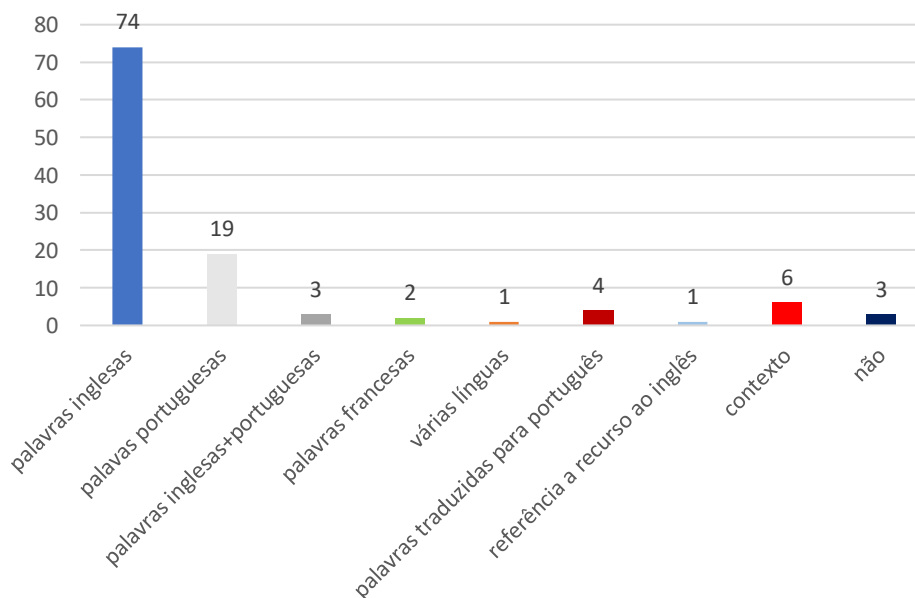


Gráfico 29 – Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - ambas as turmas

A vasta maioria destes estudantes a frequentar as duas turmas de Alemão II recorreu, então, ao inglês para estabelecer ligações com palavras alemãs, tendo esta língua sido referida num total de setenta e quatro vezes. A segunda língua mais referida, dezanove vezes, para estabelecer associações foi o português, a LM – ou uma das LMs – dos inquiridos. Para uma mesma palavra alemã foram referidas, por três vezes, palavras da língua inglesa e da língua portuguesa. A língua francesa foi referida por duas vezes, embora uma das vezes, no caso de “Sängerin”, sem fundamentação aparente.

Um inquirido traduziu quatro palavras para português em vez de referir as palavras e respetivas línguas às quais as associou; um outro fez referência ao recurso à língua inglesa, sem dar exemplos; e ainda outro fez referência a seis palavras do texto cujo significado deduziu pelo contexto. Este último inquirido associou ainda a palavra “blau” a “azul” por ser idêntica à palavra “blue”, remetendo esta posição para o facto de a LM ser intermediária entre a LE e o mundo, pelo que o aprendente não atribui a objetos e ideias uma nova palavra na LE, mas recorre à palavra na sua LM (cf. Ausubel, 2003, p. 91; Basílio, 1990, pp.

79-80; Vygotsky, 1986, pp. 159-161, 195-197; Wolff, 1995, p. 220; ver também Scherfer, 1991, p. 98).

Três inquiridos responderam “não” a esta questão, um da turma elementar e dois da turma intermédia e avançada. Um da turma intermédia e avançada, bilingue das línguas portuguesa e alemã, não necessitou de recorrer aos conhecimentos de outras línguas para aceder aos significados e proceder a uma tradução bem efetuada. Já os outros dois inquiridos apresentaram erros comprometedores do sentido da mensagem ou não completaram o exercício de tradução.

Iremos debruçar-nos sobre as duas línguas mais referidas, o inglês e o português.

Para a língua inglesa, o gráfico 30 mostra as palavras alemãs que foram associadas a palavras inglesas por estes estudantes, bem como o número de vezes que esta associação ocorreu.

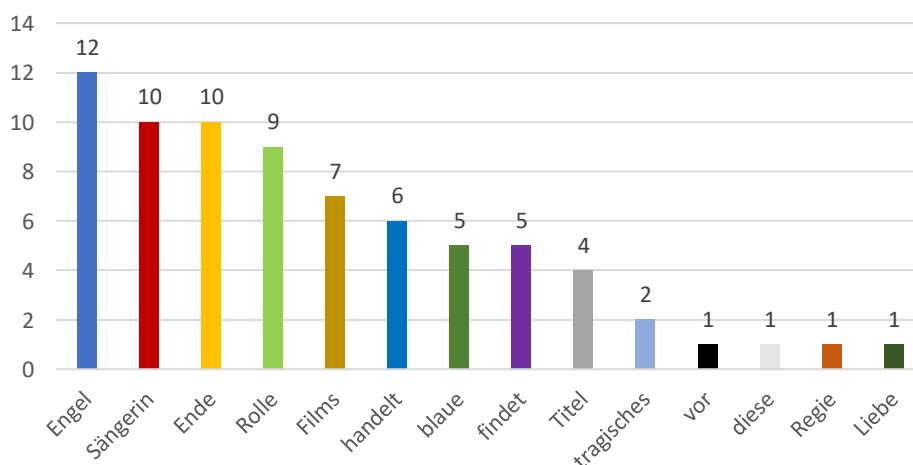


Gráfico 30 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - ambas as turmas

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua inglesa pelos estudantes de ambas as turmas foi “Engel”, referida por doze dos vinte e nove inquiridos (41,38%); seguindo-se as palavras “Sangerin” e “Ende”, referidas por dez inquiridos (34,48%), respetivamente; por nove inquiridos (31,03%) foi referida a palavra “Rolle”; por sete inquiridos (24,14%) a palavra “Films”; por seis inquiridos (20,69%) a palavra “handelt”; por cinco inquiridos (17,24%) respetivamente as palavras “blaue” e “findet”; por quatro inquiridos (13,79%) a

palavra “Titel”; por dois inquiridos (6,90%) a palavra “tragisches”; e por um inquirido respetivamente as palavras “vor”, “diese”, “Regie” e “Liebe”.

No que diz respeito às palavras alemãs associadas a palavras portuguesas por estes estudantes de ambas as turmas, o gráfico 31 ilustra as mesmas, bem como o número de vezes que estas foram referidas.

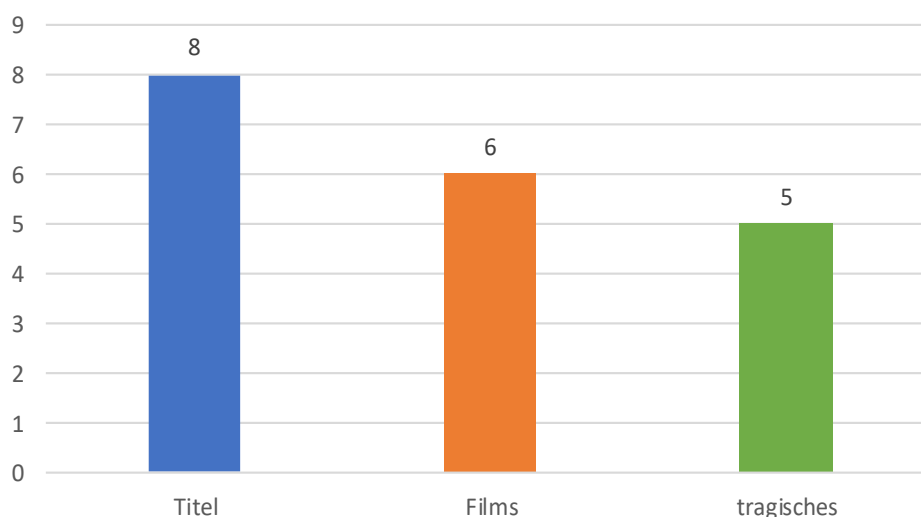


Gráfico 31 – Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - ambas as turmas

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua portuguesa foi “Titel”, referida por oito inquiridos (27,59%); seguindo-se a palavra “Films”, referida por seis inquiridos (20,69%); e por fim a palavra “tragisches”, referida por cinco inquiridos (17,24%).

A palavra “tragisches” foi associada duas vezes (6,90%) quer à língua inglesa, quer à língua portuguesa e a palavra “Films” foi associada uma vez (3,45%) a estas duas línguas.

Um inquirido associou as palavras “Sängerin” e “Titel” à língua francesa.

Um inquirido associou a palavra “Films” a várias línguas, tratando-se, portanto, de uma palavra internacional.

Podemos, então, afirmar que este grupo de estudantes conseguiu, de entre as línguas adquiridas e aprendidas, selecionar para diversas palavras da língua alemã, as palavras que mais se aproximam destas (cf. Brink, 2000, p. 33; Carvalho, 2004, p. 200; Cenoz, 2000, p. 50; Falk, & Bardel, 2010, pp. 193-194,

198-200; Hall et al., 2009, pp. 157, 184-185; Jessner, 2006, pp. 22-24; Klema, 2006, pp. 344-345; Lay, 2006, pp. 463-465, 468-469; Leiria, 2001, pp. 260, 323, 339; Marquilló Larruy, & Matthey, 2010, p. 298; Oliveira et al., 2010, pp. 69-70, 86; Rast, 2010, pp. 161-162, 163; Ringbom, 1987, pp. 56, 115, 126, 134; Rothman, 2011, p. 122; Suisse, 2016, pp. 69, 139-140, 162-164, 169, 302, 334-335, 362, 376, 390-391, 400-402; Tobiasz, 2008, pp. 453-454; ver também Ammar et al., 2010, p. 130; Council of Europe, 2018, p. 157; Ferrão Tavares, 2001, p. 195; Müller-Lancé, 2001, pp. 176-177; Odlin, 1989, p. 32; Rothman et al., 2012, p. 373).

Esta percepção da proximidade entre línguas pertencentes ao repertório linguístico do aprendente encontra-se mais desenvolvida em aprendentes adultos, como no caso do nosso grupo de inquiridos, tendo em conta que estes para além de terem contactado com um maior número de línguas, tiveram a possibilidade de desenvolver e aprofundar a sua CM (cf. Bouvy, 2000, p. 143; Carvalho, 2004, p. 38; Suisse, 2016, p. 132).

Já em relação aos restantes fatores determinantes para a ativação de uma língua específica aquando da aprendizagem de uma nova LE, quer aprendida(s), quer adquirida(s), estes são mais difíceis de determinar, designadamente o critério do estatuto de outra(s) LE(s) e a possibilidade de esta(s) condicionar(em) o recurso à LM. Da análise destes resultados, concluímos que a língua portuguesa ainda é mencionada cerca de um quarto do número de vezes da língua inglesa. No entanto, não é fácil determinar se esta discrepância se deve unicamente ao facto de em termos semânticos a língua alemã ser mais próxima da língua inglesa, ou se por a(s) LE(s) já aprendida(s), através de um processo análogo ao que os estudantes se encontram a experienciar, faz com que esta(s) língua(s), neste caso a língua inglesa seja preferida em relação à LM, na qual os aprendentes passaram por um processo de aquisição (cf. subcapítulo 3.2).

É igualmente difícil determinar se o recurso, dominante e preferido, à língua inglesa se prende com a especificidade desta língua, da sua vasta difusão e do grau de proficiência daí resultante deste grupo de aprendentes, determinado a partir dos anos de estudo/ contacto indicados por estes, ou se se deve às razões

enunciadas anteriormente, designadamente de proximidade linguística (cf. subcapítulo 3.3).

A nosso ver, a preferência pelo recurso à língua inglesa aquando de conferir significado a aspetos semânticos na língua alemã prende-se com uma mesclagem de razões, ou seja, por um lado, a proximidade que a língua inglesa goza com a língua alemã em termos semânticos e, por outro lado, por se tratar de uma LE, aprendida, faz com que para além dos aspetos puramente linguísticos, também os processos e estratégias de aprendizagem sejam idênticos (cf. subcapítulo 3.2).

A segunda questão que surge neste instrumento metodológico é **No que diz respeito aos aspetos sintáticos, a estrutura patente na língua alemã (ordem dos elementos da frase) é idêntica a alguma estrutura que conhece de outra(s) língua(s)? Caso sim, identifique a(s) língua(s) e fundamente a sua resposta.** À semelhança da primeira questão, iremos, primeiramente, analisar as duas turmas separadamente e, de seguida, em conjunto. A tabela 32, que se encontra em anexo (Anexo 14), esquematiza as respostas dos inquiridos pertencentes à turma elementar a esta questão.

O gráfico 32 ilustra as respostas destes estudantes de acordo com a(s) língua(s) com a/ as qual/ quais estabelecem pontes para as estruturas sintáticas da língua alemã.

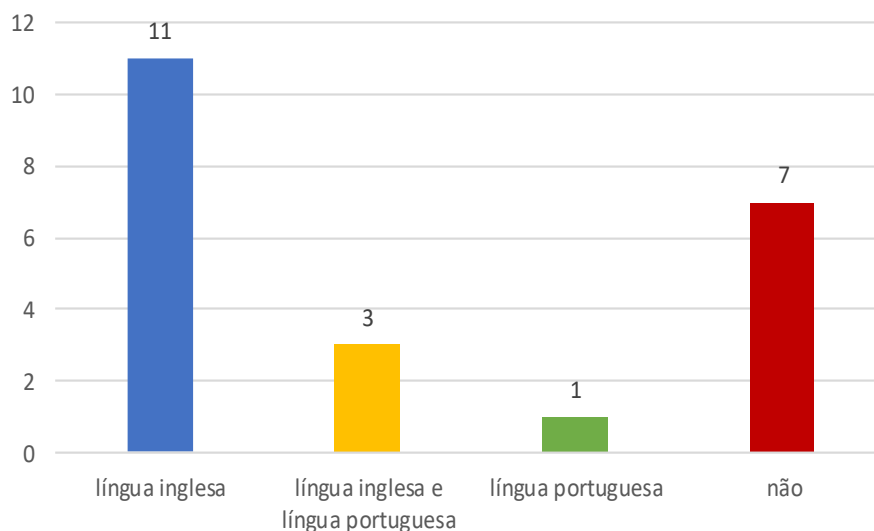


Gráfico 32 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma elementar

Metade dos inquiridos reconheceu semelhanças das estruturas sintáticas da língua alemã com as da língua inglesa. Seis inquiridos (27,27%) referiram e/ou deram exemplos da ordem dos elementos da frase (adjetivo + substantivo). Um fez referência à colocação do substantivo. Outro mencionou a inversão verbo e substantivo aquando da inserção de expressões temporais – muito embora no inglês, tal como no português, e ao contrário do alemão, o sujeito, quando sucede um complemento, precede o verbo (complemento + sujeito + verbo). Um referiu o presente do indicativo, dando como exemplo uma frase assertiva. Dois inquiridos (9,09%) não especificaram as estruturas, tendo um destes acrescentado que apesar das semelhanças entre o alemão e o inglês, o alemão é mais complexo; e o outro acrescentou que o alemão se assemelha ao inglês, tal como outras línguas de origens completamente diferentes, como o mandarim.

Três inquiridos (13,64%) teceram analogias entre as estruturas sintáticas da língua alemã e as do inglês e do português. Dois destes inquiridos (9,09%) fizeram referência à ordem (adjetivo + substantivo) para o inglês, e à data para o português, tendo um destes inquiridos reconhecido bastantes semelhanças com a língua inglesa e algumas com a língua portuguesa. Um outro inquirido fez referência à ordem (substantivo + predicado + complementos), reconhecendo bastantes semelhanças com o português e também com o inglês, apesar de o alemão ser um pouco complexo.

Um inquirido afirmou que em termos sintáticos a estrutura da língua alemã não se diferencia muita da portuguesa, designadamente no que se refere à ordem dos elementos da frase.

Sete inquiridos (31,82%) responderam com “não” a esta questão, tendo um afirmado que a língua alemã, apesar da sua proximidade com a língua inglesa, é dotada de características próprias, que fazem com que não se identifique com outra língua; um estudante não identificou esta estrutura diretamente com as de outras línguas, mas é da opinião que a estrutura apresentada se assemelha um pouca à portuguesa; um estudante deu como fundamentação o facto de o português europeu não seguir a ordem verbo + complemento indireto (*Dativ*), mas sim complemento direto (*Akkusativ*); e quatro (18,18%) não deram qualquer fundamentação para a sua resposta.

No que diz respeito às respostas dos estudantes da turma intermédia e avançada, o gráfico 33 ilustra os resultados.

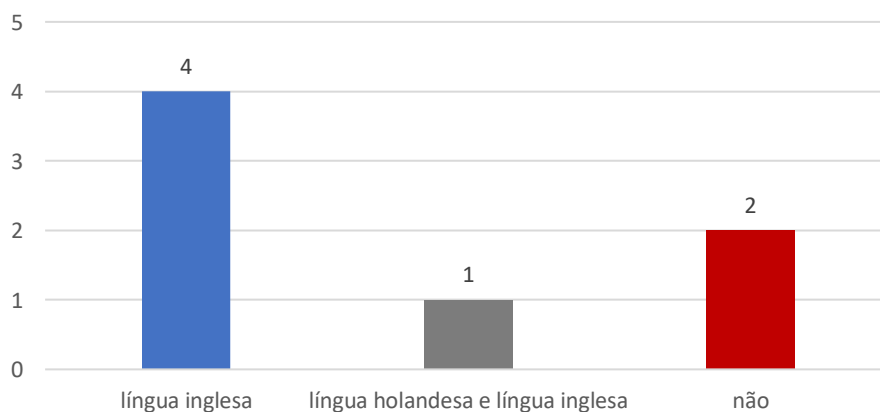


Gráfico 33 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas - turma intermédia/avançada

Quatro dos estudantes de um total de sete (57,14%) reconheceram semelhanças entre as estruturas sintáticas da língua alemã e da língua inglesa. Um inquirido afirmou que a estrutura alemã apresenta uma estrutura idêntica à da língua inglesa e que é possível traduzir diretamente sem necessitar de interpretar a frase. Um estudante justificou estas semelhanças com factos históricos e

proximidade entre povos. Um estudante reconheceu algumas semelhanças entre as estruturas presentes na língua alemã e as da língua inglesa, designadamente na estrutura frásica, sendo estas visíveis aquando da tradução – “posição das datas, sujeitos, a forma como esta se organiza” –; muito embora esta seja uma afirmação demasiado genérica e que não corresponde totalmente à realidade. Um estudante afirmou que a estrutura patente na língua alemã é bastante próxima à língua inglesa, à exceção da colocação dos verbos no passado, uma vez que na língua alemã são colocados no final da frase – manifestando este estudante consciência de uma estrutura recorrente na língua alemã, apesar de não ser esta a única diferença e de não estar especificamente relacionada com o passado dos verbos.

Um estudante reconheceu semelhanças entre a língua alemã e as línguas holandesa e inglesa, justificando a sua resposta com o facto de estas línguas serem oriundas da Normandia, ou seja, de países nórdicos com aspetos linguísticos muito semelhantes. É de acrescentar que este inquirido, bilingue das línguas portuguesa e alemã, oriundo da Alemanha, aquando do inquirido por questionário não fez referência nem a um contacto em contexto não formal, nem a uma aprendizagem em contexto formal da língua holandesa.

Dois estudantes (28,57%) responderam “não” a esta questão. Um inquirido é nativo da língua alemã, pelo que não necessita de recorrer a outras línguas, muito embora seja da opinião que as estruturas da língua alemã apresentam algumas semelhanças com as da língua inglesa. O outro inquirido é da opinião que a língua alemã tem uma sintaxe algo complexa.

No que se refere às percentagens do número de respostas, estas são idênticas nas duas turmas para as respostas de semelhanças com a língua inglesa (50% na turma elementar e 57,14% na turma intermédia e avançada) e a resposta “não” (31,82% na turma elementar e 28,57% na turma intermédia e avançada). Já em relação à referência feita ou comparação tecida com o português, esta foi referida por seis estudantes apenas da turma elementar (27,27%). Esta situação poderá remeter para o facto de, como já vimos, os estudantes que possuem mais anos de aprendizagem da língua alemã e/ ou um conhecimento mais aprofundado

desta língua, conseguirem identificar algumas estruturas que anteriormente não conseguiam.

De seguida, iremos analisar os resultados desta questão para os estudantes de ambas as turmas, em conjunto. O gráfico 34 ilustra as respostas destes a esta segunda questão.

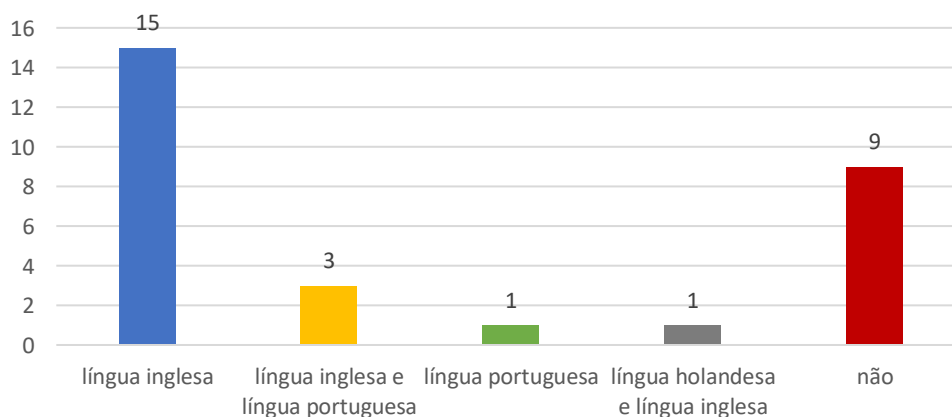


Gráfico 34 – Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas – ambas as turmas

Pouco mais de metade destes estudantes que frequentavam as turmas de Alemão II, quinze de um total de vinte e nove (51,72%) reconheceram, então, semelhanças entre as estruturas sintáticas do alemão e as da língua inglesa, tendo dois estudantes (6,90%) referido ainda que estas semelhanças se evidenciam nos exercícios de tradução.

Três estudantes (10,34%) reconheceram semelhanças quer com a língua inglesa, quer com a língua portuguesa, tendo um destes inquiridos acrescentado que reconhece bastantes semelhanças com a língua inglesa e algumas com o português.

Um estudante reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas da língua alemã e da portuguesa.

Um estudante reconheceu semelhanças entre a língua alemã e as línguas holandesa e inglesa.

Nove inquiridos (31,03%) responderam com “não” a esta questão, tendo dois (6,90%), apesar disso, reconhecido a proximidade com a língua inglesa – um destes inquiridos afirmou que o alemão tem características muito próprias que fazem com que não se identifique com outra língua; um estudante reconheceu a proximidade das estruturas sintáticas da língua alemã com as da língua portuguesa; e outro estudante justificou a sua resposta com o facto de a língua alemã apresentar uma sintaxe algo complexa.

Mais uma vez, podemos constatar que este grupo de estudantes foi capaz de seleccionar para as estruturas sintáticas patentes na língua alemã aquelas, de entre o leque de estruturas das línguas adquiridas e aprendidas, que mais se assemelham a estas. É, no entanto, de salientar que as LEs, aprendidas, são muito mais privilegiadas do que as adquiridas, maternas – o português foi referido apenas quatro vezes e as restantes LMs de alguns destes inquiridos não foram mencionadas por estes como apresentando proximidade sintática com a língua alemã (cf. capítulo 3).

Quando comparados com a questão anterior, os resultados indicam que o triplo dos estudantes, nove (31,03%), respondeu “não” a esta questão, podendo-se concluir que para este grupo de estudantes é mais fácil encontrar semelhanças em palavras isoladas do que em compostos/ complexos sintáticos (cf. Marquilló Larruy, & Matthey, 2010, p. 298).

Estes resultados remetem ainda para o facto de a proximidade entre as línguas inglesa e alemã ser mais acentuada na área da semântica e do léxico do que na da sintaxe, tendo em conta que o inglês, apesar de ser uma língua germânica, partilha poucas características a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas. A língua alemã apresenta uma morfologia flexional rica, como se constata nos géneros e casos, ao invés da língua inglesa que tem apenas um género e não apresenta casos. A língua alemã, à semelhança das restantes línguas germânicas, apresenta ainda uma estrutura frásica flexível, determinada pela posição do verbo, ao contrário do inglês, que apresenta uma estrutura rígida (sujeito – verbo – objeto) (cf. subcapítulo 3.3).

Ainda em relação à morfologia da língua alemã, não mencionada por estes inquiridos no estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas, esta é um dos aspetos mais difíceis de alcançar proficiência, como já vimos no estudo de Chavez (2016) com estudantes universitários norte-americanos (cf. Chavez, 2016, pp. 209-210). No caso do nosso grupo de inquiridos, designadamente os que se encontravam a iniciar a aprendizagem da língua alemã, poderá ser mais difícil alcançar níveis de proficiência mais aprofundados nos aspetos morfológicos da língua alemã, pois como vimos na incorreta interpretação do caso genitivo, para além de a aprendizagem de todos os casos demorar anos, a falta de correspondentes nas línguas já adquirida(s) e aprendidas irá dificultar esta aprendizagem.

Por fim, é ainda de salientar que algumas das respostas destes inquiridos – seis que referiram ou teceram comparações à língua portuguesa – mostram claramente o grau de aprofundamento da sua CM não apenas em relação à(s) LE(s), que se constata aquando da análise e confrontação das estruturas sintáticas da língua alemã com as das línguas inglesa e também holandesa, mas, igualmente, na análise, comparativa e contrastiva, efetuada com a língua portuguesa, LM ou uma das LMs dos inquiridos para os quais foi possível traçar a biografia linguística. Esta análise do português evidencia uma clara consciência, explícita, do funcionamento sintático desta língua adquirida inconscientemente, a qual foi certamente enriquecida, promovida, pelo estudo, confrontação com a(s) LE(s) (cf. Andrade, 1997, p. 114; Basílio, 1990, p. 316; Frias, 1992, pp. 80, 88-89; Ribeiro, 2006, pp. 16, 112; Vygotsky, 1986, pp. 195-196; Wolff, 1992, p. 103; ver também Candelier, 2004, p. 21).

Em relação à terceira questão – **A que estratégias recorre quando se depara perante um texto a interpretar/ traduzir em língua alemã? Descreva as mesmas sucintamente. Que papel assumem, caso assumam, as línguas que já conhece – língua(s) materna(s) e/ ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) já contactada(s) – neste processo?** –, o gráfico 35 ilustra as respostas dos estudantes da turma elementar.

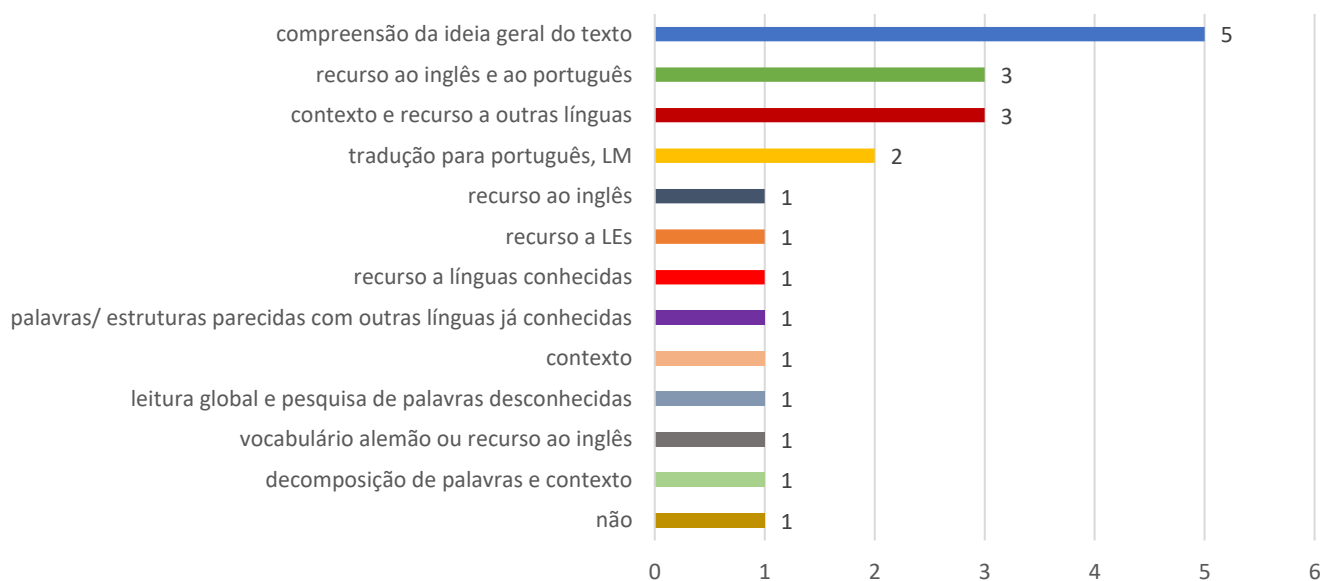


Gráfico 35 – Estratégias de interpretação/ tradução de textos alemães - turma elementar

A maioria dos inquiridos fez referência a mais do que uma estratégia para a tradução de um texto em língua alemã.

A tabela 33, que se encontra em anexo (Anexo 15), esquematiza estas estratégias por estudante, da turma elementar.

Dos três inquiridos (13,64%) que nesta questão fizeram referência aos conhecimentos/ expressões e estruturas do alemão em comparação com os da língua inglesa, dois (9,09%) referiram, igualmente, para as questões um e dois, referentes às ligações semânticas e sintáticas da língua alemã, a língua inglesa; e um referiu para os aspetos semânticos (questão um) o inglês e para as estruturas sintáticas (questão dois) as línguas inglesa e portuguesa. De igual modo, os dois inquiridos (9,09%) que nesta terceira questão mencionaram a importância do recurso a outras línguas, referiram para as questões referentes aos aspetos semânticos e sintáticos da língua alemã o estabelecimento de pontes com o inglês.

A posição do inquirido que, nesta terceira questão, estabeleceu ligações das palavras alemãs com o inglês e a sua LM, o português, e dos aspetos sintáticos do alemão com as estruturas do inglês, corrobora as suas respostas às questões um e dois.

Também os dois inquiridos (9,09%) que reconheceram, nesta terceira questão, semelhanças entre as palavras alemãs e as inglesas e os dois inquiridos (9,09%) que fizeram referência às semelhanças entre as palavras alemãs e as portuguesas e inglesas apresentam uma coerência em relação às suas respostas à questão um, referente às palavras alemãs e a sua associação a outras línguas.

Um inquirido mencionou, para esta terceira questão, as semelhanças da língua alemã com o inglês, tendo reconhecido, na primeira questão, semelhanças formais (fonéticas e ortográficas) do léxico entre o alemão e o inglês e também o português e para a questão referente às semelhanças sintáticas estabeleceu ligações entre o alemão e o inglês.

Um inquirido que fez referência, nesta questão, às semelhanças entre as palavras e estruturas sintáticas da língua alemã com o português e o inglês reconheceu, na primeira questão, referente às palavras alemãs, as semelhanças destas com o português e o inglês, mas na segunda questão, referente às semelhanças das estruturas sintáticas da língua alemã, fez referência apenas à língua inglesa.

Dois inquiridos (9,09%) que para esta questão fizeram alusão à importância de outras línguas mencionaram na questão referente às pontes semânticas interlinguísticas da língua alemã, o português e o inglês, e à questão referente às semelhanças sintáticas da língua alemã responderam “não”.

Dos dois inquiridos (9,09%) que referiram como estratégia de tradução/ interpretação de um texto em língua alemã a tradução para português e a semelhança das palavras com as da língua inglesa, um mencionou na primeira questão a língua inglesa e à segunda questão respondeu “não”; e o outro inquirido mencionou na primeira questão as línguas inglesa e francesa e para a segunda questão afirmou que, em termos sintáticos, o alemão, apesar de mais complexo, se assemelha um pouco ao inglês.

O inquirido que como estratégia de tradução/ interpretação de um texto em alemão decompõe palavras e confere importância ao contexto, procedendo ainda à tradução palavra a palavra, relacionou, na questão referente às palavras alemãs, estas ao inglês e também a várias línguas, tendo ainda referido, nessa

questão, a importância do contexto e no que diz respeito aos aspetos sintáticos, estabeleceu ligações entre as estruturas da língua alemã e as do português e também do inglês.

A posição do inquirido que não reconheceu importância a outras línguas no processo de tradução/ interpretação de um texto em língua alemã corrobora a sua posição nas questões um e dois, às quais respondeu “não”.

As respostas dos estudantes da turma intermédia e avançada de Alemão II para esta terceira questão – **A que estratégias recorre quando se depara perante um texto a interpretar/ traduzir em língua alemã? Descreva as mesmas sucintamente. Que papel assumem, caso assumam, as línguas que já conhece – língua(s) materna(s) e/ ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) já contactada(s) – neste processo?** – são assaz diversificadas.

Dois dos sete estudantes que frequentavam a turma intermédia e avançada de Alemão II (28,57%) atentam à frase na sua globalidade. Um estudante traduz uma frase de cada vez, após ler o texto na sua globalidade, interpretando as frases de várias formas e escolhendo a que melhor se enquadra no contexto. O outro estudante lê a frase na totalidade para aferir da estrutura necessária aquando da tradução para o português, por forma a fazer sentido.

Um estudante, por ser bilingue, tem alguma facilidade em traduzir textos do alemão para o português. Sente-se mais à-vontade em traduzir de português para alemão, uma vez que, por vezes, sente falta de vocabulário em português. Esta situação remete para o facto de a distribuição das competências linguísticas nos falantes bilingues não ser necessariamente equitativa, encontrando-se num estado evolutivo permanente, constatando-se, muitas vezes, uma especialização funcional numa das línguas (cf. subcapítulo 2.1.2). Este estudante respondeu ainda com “não” às questões um e dois, referentes à associação de palavras e estruturas sintáticas da língua alemã a outras línguas, tendo apenas na questão dois acrescentado que, no entanto, reconhece algumas semelhanças com o inglês.

Um estudante lê duas vezes o texto, primeiro para conhecer o conteúdo, e a segunda leitura serve para fazer uma tradução mental. De seguida, procede à tradução e vê se as frases fazem sentido. Caso seja necessário alterar uma palavra pelo seu sinónimo, procede a essa substituição. Procura, ainda, semelhanças entre línguas, maioritariamente com o inglês. Este estudante referiu para a primeira questão, respeitante às semelhanças entre as palavras da língua alemã e outras, a língua inglesa, e à segunda questão, referente à sintaxe, respondeu “não”.

Um estudante procura estabelecer uma ligação, procura ver se existe uma relação idêntica entre palavras do mesmo ramo, não referindo se na língua alemã ou noutras línguas.

Um outro estudante consulta fontes alemãs que possam garantir a autenticidade na forma como está a traduzir. Referiu ainda a importância de dicionários e gramáticas no processo de tradução, bem como a associação de algumas palavras ao inglês ou português, por forma a promover a compreensão. Este estudante afirmou na primeira questão encontrar semelhanças entre as palavras alemãs e palavras da língua inglesa (para “Engel”, “Sängerin” e “Ende”) e palavras das línguas inglesa e portuguesa (para “Films” e “tragisches”), e na segunda questão reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas do alemão e as da língua inglesa.

Por fim, o sétimo inquirido procede, primeiramente, à tradução no sentido literal, tal como patente no texto original. Seguidamente, coloca a informação por ordem, por forma a conferir sentido ao texto e tornar o seu significado o mais próximo possível do original.

Podemos, então, concluir que a maioria dos estudantes de ambas as turmas, dezassete (58,62%), recorre, isoladamente ou associada a outras estratégias, a outras línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã. Daqui se pode depreender que outras línguas já adquiridas e/ ou aprendidas constituem um recurso para a maioria destes estudantes inquiridos (cf. subcapítulo 2.3 e capítulo 3).

A estratégia principal mais referida, por seis estudantes de um total de vinte e nove (20,69%) – cinco da turma elementar e um da turma intermédia e avançada –, passa pela compreensão da ideia geral, apontando este resultado para o facto de este grupo de estudantes reconhecer também a importância da compreensão da mensagem para a obtenção de uma interpretação/ tradução bem-sucedida. O recurso a outras línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), poderá facilitar/ promover esta compreensão da ideia geral.

Apenas um estudante da turma intermédia e avançada deixou um comentário no campo de observações: “Tradução é realmente o que eu quero fazer da vida, por isso aplico-me o quanto posso para aprender mais e mais.” Este estudante frequentava o curso de Tradução.

À semelhança do primeiro instrumento metodológico, este instrumento de recolha de dados permitiu, primeiramente, caracterizar este grupo de inquiridos em termos de sexo e distribuição por cursos. Numa segunda fase, permitiu uma aferição referente a se e como estes aprendentes de LEs estabelecem pontes entre aspetos semânticos e sintáticos da língua a aprender – do alemão – com palavras e estruturas já adquiridas e aprendidas de outras línguas. Por fim, foi ainda possível fazer um levantamento das estratégias a que estes recorrem para compreender um texto em LE.

Tal como havíamos concluído do inquérito por questionário, também os resultados dos dados deste exercício de tradução e reflexão mostram que a maioria dos inquiridos confere importância e recorre a outras línguas, quer a aspetos semânticos, quer a aspetos sintáticos, aquando da aprendizagem de uma nova LE. Para além disso, os resultados indicam que este grupo de estudantes consegue identificar, de entre as palavras e estruturas que conhece de línguas adquiridas e aprendidas, as que mais se aproximam das palavras e estruturas da nova LE. Em relação à compreensão de um texto em LE, para além das pontes estabelecidas com outras línguas, é conferida importância ao contexto, à mensagem.

5.3– Terceiro instrumento metodológico – inquérito por entrevista

Neste subcapítulo debruçar-nos-emos sobre o terceiro instrumento de recolha de dados (Anexo 6) – inquérito por entrevista. Com este instrumento metodológico pretendíamos aferir se a CM destes estudantes sofreu alterações nos primeiros dois anos do curso superior, bem como clarificar algumas respostas dadas nos dois momentos de recolha de dados anteriores. Para além disso, pretendíamos aferir se a manifestação da CM varia neste grupo de estudantes consoante se trate de aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã ou apenas com LM portuguesa (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 162, 416; McNeill, & Chapman, 2009, p. 54; ver também Coutinho, 2014, p. 298; Johnson, & Christensen, 2008, p. 278; Yin, 2015, p. 159). Trata-se, portanto, de um estudo longitudinal, desenvolvido em diversos períodos temporais, com os mesmos estudantes, ou seja, trata-se de um “panel study” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416), o qual permite a captação de momentos, fases distintas destes aprendentes de LEs no que à sua CM diz respeito.

Este inquérito por entrevista teve lugar no segundo semestre do ano letivo de 2012/ 2013, nos meses de abril e maio de dois mil e treze, ou seja, no ano letivo seguinte ao da implementação dos dois primeiros instrumentos metodológicos.

Mais uma vez, privilegiámos a recolha de informação direta dos intervenientes, ao aceder ao seu posicionamento, e não através de inferências da nossa observação. Muito embora dirigíssemos o rumo da entrevista no sentido dos objetivos do nosso estudo, procurámos não condicionar as respostas, assumindo uma posição o mais neutra possível (cf. Foddy, 1996, pp. 4, 140, 212; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 416; Magalhães Hill, 2014, pp. 139-140; Sampieri et al., 2006, pp. 333-334). Conscientes da dificuldade inerente à adoção de uma postura neutra do entrevistador, procurámos, no decorrer da entrevista, não deixar transparecer o nosso posicionamento. De igual modo, tentámos estabelecer uma relação de confiança, de conforto, com os entrevistados (*rapport*), assente no respeito e empatia (cf. Ferreira, 2014, p. 175; Fontana, & Frey, 2005, pp. 707-708;

Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469; McNeill, & Chapman, 2009, pp. 59-63; Sampieri et al., 2006, p. 382; Stake, 1995, p. 66).

Numa primeira instância, com o inquérito por questionário, foi-nos possível traçar a biografia linguística do grupo de inquiridos, bem como efetuar um levantamento referente à forma como este percebe o processo de aprendizagem de LEs. Com o segundo instrumento de recolha de dados, o exercício de tradução e subsequente reflexão, procurámos aferir como um grupo de estudantes que participou no primeiro momento de recolha de dados e que frequentava as duas turmas de Alemão II percebe a aprendizagem desta nova língua, designadamente em termos semânticos e sintáticos, e quais as estratégias a que recorre para progredir na sua aprendizagem. Com o inquérito por entrevista procurámos, como já referimos, aprofundar algumas questões abordadas nos dois instrumentos metodológicos anteriores, bem como aferir se a CM deste grupo de estudantes sofreu alterações em quase dois anos de frequência da licenciatura e ainda se a CM varia consoante se trate de falantes bilingues das línguas alemã e portuguesa ou falantes nativos apenas de português.

Este esclarecimento dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados anteriores, designadamente os do inquérito por questionário, que se regem por princípios mais quantitativos, ou seja, esta conversão de dados quantitativos em dados qualitativos é denominada de “qualitizing” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 584).

O inquérito por entrevista, através do contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado, tem a vantagem de possibilitar a adaptação e a reformulação das questões, tornando-as mais compreensíveis, permitindo ainda o solicitar de informação adicional (cf. Aguado, 2009, p. 14; Coutinho, 2014, pp. 107, 332; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 468-469; Johnson, & Christensen, 2008, pp. 203-204, 276-278; McNeill, & Chapman, 2009, p. 56; Mertens, 1997, pp. 182-183; Sampieri et al., 2006, p. 381; Yin, 2015, pp. 114-118, 123-126). Para além disso, permite a obtenção de dados descritivos, nas palavras dos entrevistados, possibilitando assim o acesso às suas interpretações ou posições (cf. Bogdan, & Biklen, 1992, p. 96).

Mais uma vez, foram as sugestões do especialista em metodologia de ciências sociais que nos ajudaram a tornar este instrumento metodológico o mais rigoroso e acessível possível, tendo em conta o público-alvo a que se destinava, designadamente no que diz respeito à clareza da formulação das questões.

Antes da realização da entrevista, procedemos, em abril de dois mil e treze, à implementação de um estudo piloto (Anexo 5) com um estudante que havia frequentado a turma elementar de Alemão II. Também os resultados deste estudo piloto permitiram alguns ajustes em termos de formulação das questões (cf. Foddy, 1996, pp. 203-204; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 75, 85; ver também Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416).

Este terceiro instrumento metodológico foi aplicado a seis estudantes que haviam participado nos dois momentos de recolha de dados anteriores – quatro que pertenciam, no ano letivo anterior, à turma elementar de Alemão II, e dois bilingues das línguas portuguesa e alemã que pertenciam à turma intermédia e avançada de Alemão II.

À semelhança do momento de recolha de dados anterior, confrontámo-nos com uma questão de ‘mortalidade’, com o facto de três dos inquiridos que participaram nos momentos de recolha de dados anteriores e que pelas suas respostas se revelaram de interesse para o nosso estudo não estarem mais disponíveis. Um inquirido havia pedido transferência para a Faculdade de Letras do Porto, outro desistiu da frequência do curso e o outro inquirido encontrava-se a usufruir do programa Erasmus. Por forma a não colocar em causa a validade interna da nossa investigação, seleccionámos outros estudantes, os quais, para além de terem participado nos dois primeiros momentos de recolha de dados, também apresentaram respostas de interesse para a nossa investigação (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 180, 417; Johnson, & Christensen, 2008, p. 245).

Foram realizadas entrevistas individuais, que tiveram lugar em dias distintos, marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

No caso da amostra deste inquérito por entrevista, optámos por uma amostra não probabilística ou empírico intencional, tendo em conta o conhecimento que já

possuíamos deste grupo de estudantes e a nossa intuição e ideias preconcebidas em relação à forma como a CM se manifesta neste, ou seja, os estudantes foram selecionados de acordo com um critério – serem, ou não, falantes nativos das línguas portuguesa e alemã. Do universo de vinte e nove estudantes pertencentes às duas turmas de Alemão II do ano letivo de 2011/ 2012 tivemos de reduzir para vinte estudantes, os quais participaram nos dois primeiros momentos de recolha de dados. Para obter uma amostra equilibrada, seleccionámos quatro estudantes da turma elementar e dois da turma intermédia e avançada, sendo estes últimos, por forma a ir ao encontro dos objetivos da nossa investigação, bilingues das línguas alemã e portuguesa. Esta amostra, representativa dos segmentos da população – falantes nativos das línguas alemã e portuguesa e apenas da língua portuguesa –, apresenta, portanto, peculiaridades de uma amostra estratificada, pois dividimos a amostra de acordo com os segmentos da população, tendo escolhido duas amostras, uma para cada segmento (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 63; Sampieri et al., 2006, pp. 254-255, 258-260; ver também Yin, 2015, pp. 142-143). Recorremos, então, a indicadores do estudo comparativo, por forma a aferir a existência, ou não, de diferenças na manifestação da CM entre os entrevistados falantes nativos das línguas alemã e portuguesa e dos falantes nativos apenas da língua portuguesa e se esta diferença remete para o passado linguístico destes entrevistados (cf. Bray et al., 2007a, p. 377; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 19, 45-46). Por forma a obter um plano correlacional ou explicativo, mais subordinado ao paradigma quantitativo, procurámos, então, estabelecer uma relação entre as variáveis de ser, ou não, falante nativo das línguas portuguesa e alemã – variável independente – com a manifestação da CM – variável dependente. Não pretendíamos alcançar uma medição, uma correlação numérica, mas sim a compreensão da manifestação, e eventual variação, da CM deste grupo de estudantes de acordo com a variável independente, sem, no entanto, procurar uma relação de causa-efeito. Esta variável independente, ser, ou não, falante nativo das línguas portuguesa e alemã, é categórica, exclusiva. Desta forma, o nosso inquérito por entrevista enquadra-se numa abordagem causal-comparativa (cf. Larsen-Freeman, & Long, 2014, pp. 62-64; Mertens, 1997, pp. 86-87, 260, 264; Sampieri et al., 2006, pp. 103-104, 233, 242; ver também Coutinho, 2014, pp.

93-94, 311; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 35, 48-49, 105-106, 386-387; Johnson, & Christensen, 2008, pp. 43, 230-231).

O nosso inquérito por entrevista enquadra-se, ainda, numa entrevista semiestruturada, nas quais as questões predefinidas deixam flexibilidade, espaço, ao entrevistado de se exprimir, mantendo-o, assim, interessado e disponível em colaborar e partilhar informações. O nosso papel foi o de orientar este processo comunicativo, por forma a aprofundar as questões que regem o nosso estudo (cf. Aguado, 2009, p. 14; Ferreira, 2014, pp. 176, 181, 185, 190-191; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 446, 468; Pardal, & Lopes, 2011, pp. 86-87).

A informação obtida através da entrevista veio complementar a informação obtida nos dois momentos de recolha de dados anteriores, permitindo, ainda, através da confrontação dos diversos dados, uma triangulação da informação (cf. Coutinho, 2014, pp. 340-341; Flick, 2005, pp. 270-272; ver também Aguado, 2009, pp. 16, 18-19; Stake, 2005, p. 454; Yin, 2015, pp. 109, 123-126, 155).

Para além de adequar as questões ao público-alvo, e por forma a tornar este instrumento de recolha de dados fiável, procedemos ainda à gravação e posterior transcrição das entrevistas, tentando também descrever todas as situações não verbais, como sendo o contexto, as reações e as hesitações (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469).

Também nesta entrevista as questões gerais, referentes à escolha do curso e expectativas, antecederam as questões mais específicas, referentes à forma de aprendizagem de LEs e a perceções sobre o contexto formal de ensino e aprendizagem de LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 84).

As questões que constituem este instrumento metodológico são do tipo aberto, por forma a permitir o aprofundamento, a obtenção de informações detalhadas, sobre o modo como este grupo de entrevistados percebe a aprendizagem de LEs (cf. Pardal, & Lopes, 2011, p. 76). Assim, estas questões remetem para experiências e comportamentos dos entrevistados, ou seja, são de opinião e posicionamento (cf. Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 469).

Denominaremos os entrevistados que participaram no nosso inquérito por entrevista com letras, do A ao D os que no ano letivo anterior frequentaram a turma elementar de Alemão II e de E e F os entrevistados bilingues das línguas alemã e portuguesa, que pertenceram à turma intermédia e avançada de Alemão II.

Iremos, de seguida, proceder a uma caracterização destes intervenientes, de acordo com as informações recolhidas através dos dois primeiros instrumentos metodológicos.

O entrevistado A, cuja entrevista transcrita configura a transcrição 1, frequentava o curso de LRE e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma elementar de Alemão II. A sua LM é a língua portuguesa, tendo invocado razões identitárias e no campo de línguas que estuda mencionou as línguas inglesa, alemã e chinesa. Em contexto não formal teve contacto com o inglês e o espanhol, línguas que também aprendeu em contexto formal, invocando razões de lazer, férias, para este contacto. Em contexto formal aprende/ aprendeu as línguas inglesa (nove anos, e meio ano num curso intensivo), francesa (três anos), espanhola (três anos), alemã (iniciou em setembro de dois mil e onze) e chinesa (iniciou em setembro de dois mil e onze) – de acordo com as informações do inquérito por questionário. Como razões para a escolha destas línguas invocou razões afetivas, importância da língua e oferta limitada em contexto escolar.

Ainda no questionário, o entrevistado A, em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfo sintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, concordou com “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.”, concordou totalmente com “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.”, discordou de “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.” e discordou totalmente de “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.”.

No que se refere à afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado A concordou com “Foi ao encontro da forma como aprende.” e “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.”, discordou de “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.” e concordou totalmente com “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.”.

No exercício de tradução do segundo instrumento metodológico, o entrevistado A não apresentou erros. Em relação às palavras do texto a traduzir, este entrevistado associou as mesmas sobretudo ao inglês, designadamente “Engel”, “handelt” e “Sängerin”. Os aspetos sintáticos da língua alemã, segundo este entrevistado, assemelham-se bastante aos da língua inglesa, dando como exemplo do texto a inversão do sujeito com o adjetivo (“Der blaue Engel”), reconhecendo ainda alguma semelhança com o português, como por exemplo a data que sucede uma preposição (“von neunzehnhundertdreißig”), o que não ocorre em outras línguas, como o inglês.

Em relação às estratégias às quais recorre para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã, o entrevistado A tenta, primeiramente, compreender a ideia original do texto, facilitando, assim, a tradução de aspetos mais particulares, aos quais acede por associação de ideias. Consegue, ainda, compreender certas palavras devido à similaridade com palavras de outras línguas. Por fim, referiu a importância que um dicionário assume neste processo.

O entrevistado B frequentava o curso de Tradução e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma elementar de Alemão II, configurando a sua entrevista a transcrição 2. A sua LM é a língua portuguesa, tendo invocado razões de proficiência e também de identificação e no campo de línguas que estuda mencionou o francês e o inglês. Para o contexto não formal referiu novamente a língua francesa, invocando como razão o contacto com familiares. Em contexto formal aprende/ aprendeu o inglês (oito anos), o francês (três anos) e o alemão

(um semestre) – de acordo com as informações do inquirido por questionário. Como razões para a escolha destas línguas invocou razões afetivas, importância da língua, razões comunicativas e futuro profissional.

Ainda no inquirido por questionário, o entrevistado B, em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, concordou com “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.” e “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.” e não concordou nem discordou de “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.”, “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.”.

No que diz respeito à afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado B concordou com todas as sugestões apresentadas – “Foi ao encontro da forma como aprende.”, “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.”, “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.”.

No exercício de tradução do segundo instrumento metodológico, este entrevistado apresentou erros comprometedores – “... é o título nos filmes alemães ...” em vez de “... é o título de um filme alemão ...” e “O filme trata-se de uma professora idosa, e sobre a sua cantora amada.” em vez de “O filme trata de um professor mais velho, que se apaixona por uma cantora.”.

No que diz respeito às palavras do texto a traduzir, não as associou às de outras línguas. Também em relação aos aspetos sintáticos da língua alemã, não associou estes a outras línguas, por no português europeu a seguir ao verbo não

se encontrar o complemento indireto (*Dativ*), mas sim o complemento direto (*Akkusativ*).

O entrevistado B é ainda da opinião que, no que às estratégias às quais recorre para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã diz respeito, as línguas que já conhece não assumem qualquer tipo de relevância. Quando não sabe a tradução de uma palavra, tenta encontrar uma similar para a sua tradução ser mais fácil.

Neste instrumento metodológico, este entrevistado deixou ainda o seu contacto telefónico a seguir ao nome.

O entrevistado C, cuja entrevista configura a transcrição 3, frequentava o curso de LRE e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma elementar de Alemão II. A sua LM é o português, tendo invocado razões identitárias e no campo de línguas que estuda mencionou o inglês, o chinês, o português e o alemão. Em contexto não formal contactou com o francês, invocando como razão familiares. Em contexto formal aprende/ aprendeu o inglês (nove anos), o francês (três anos), o alemão (um ano) e o chinês (um ano) – de acordo com as informações do inquérito por questionário. As razões invocadas para a escolha destas línguas passam pela importância da língua, curiosidade, futuro profissional e oferta limitada em contexto escolar.

Em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, o entrevistado C discordou com “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.”, “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.”, não concordou nem discordou de “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.” e concordou totalmente com “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.”.

No que diz respeito à afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado C não concordou nem discordou de “Foi ao encontro da forma como aprende.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.”, discordou de “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.” e concordou com “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.”.

No exercício de tradução do segundo instrumento metodológico, o entrevistado C apresentou erros comprometedores – “... é o título de uns filmes alemães ...” em vez de “... é o título de um filme alemão ...” e “O filme fala de um professor alternativo, e sobre a sua amada cantora.” em vez de “O filme fala de um professor mais velho, que se apaixona por uma cantora.”.

No tocante às palavras do texto a traduzir, associou “blau”, “Films” e “Sängerin” à língua inglesa. Também em relação aos aspetos sintáticos da língua alemã reconheceu que estes são idênticos aos da língua inglesa, dando como exemplo ““Der blaue Engel” ist der Titel”, acrescentando que em inglês se mantém a estrutura.

No que se refere às estratégias para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã, o entrevistado C tenta perceber ao máximo o conteúdo, ter uma especial atenção ao vocabulário e à estrutura das frases. Por norma, recorre à língua inglesa para associar algumas expressões e estruturas gramaticais.

O entrevistado D, cuja entrevista configura a transcrição 4, frequentava o curso de LRE e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma elementar de Alemão II. Como LM tem a língua portuguesa invocando razões identitárias e no campo de línguas que estuda mencionou as línguas alemã, inglesa e chinesa. Em contexto não formal aprendeu o alemão durante dois anos num instituto de línguas e contactou com o inglês, o francês e o turco, invocando razões de férias para este contacto. Em contexto formal aprende/ aprendeu o inglês (oito anos) e voltou a

referir o alemão (dois anos num instituto de línguas) – de acordo com as informações do inquérito por questionário. Como razões para a escolha destas línguas invocou importância da língua e futuro profissional.

Em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfo sintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, este entrevistado discordou de “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.”, “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.”, discordou totalmente de “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.” e concordou com “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.”.

No que se refere à afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado D concordou com “Foi ao encontro da forma como aprende.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.”, não concordou nem discordou com “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.” e discordou totalmente de “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.”.

No exercício de tradução do segundo instrumento metodológico, o entrevistado D não apresentou erros. Em relação às palavras do texto a traduzir, reconheceu que “blau”, “Titel” e “Sängerin” são parecidas com palavras inglesas. De igual modo, considerou a estrutura da língua alemã parecida, em certos aspetos, com a estrutura da língua inglesa, dando como exemplo o título do texto a traduzir, no qual o adjetivo é colocado antes do substantivo.

Também no que diz respeito às estratégias para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã, o entrevistado D reconheceu que o facto de muitas palavras alemãs

serem parecidas com as inglesas facilita este processo, acrescentando, ainda, que daí o inglês ser uma língua fundamental nos dias de hoje.

O entrevistado E, cuja entrevista configura a transcrição 5, frequentava o curso de LRE e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma intermédia e avançada de Alemão II. Como LMs tem as línguas portuguesa e alemã, por o pai ser suíço e a mãe portuguesa, tendo sido educado nas duas línguas. No campo de línguas que estuda mencionou o português, o alemão, o chinês e o inglês. Em contexto não formal contactou com o francês, invocando como razão familiares. Em contexto formal aprende/ aprendeu o inglês (sete anos), o italiano (seis anos) e o chinês (primeiro ano) – de acordo com as informações do inquérito por questionário. As razões invocadas para a escolha destas línguas passam pela importância da língua, curiosidade, proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas e futuro profissional.

Em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, este entrevistado concordou com “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.”, “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.”, “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.” e não concordou nem discordou de “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.”.

Para a afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado E concordou com “Foi ao encontro da forma como aprende.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.” e não concordou nem discordou de “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova

língua.” e “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.”.

No exercício de tradução do segundo instrumento metodológico, o entrevistado E não apresentou erros comprometedores, tendo apenas escrito “A actora Marlene Dietrich ...” em vez de “A atriz Marlene Dietrich ...”.

À questão se relacionou as palavras alemãs com outras já conhecidas respondeu com não. Traduz as frases com os seus significados, procurando encontrar construções frásicas em português que remetam para o mesmo significado, tendo o cuidado de dizer a mesma informação nas respetivas frases. Acrescentou ainda que, no caso de um texto maior, possivelmente o traduziria num todo, criando e retirando frases conforme considerasse necessário.

Também em relação aos aspetos sintáticos da língua alemã, por ser nativo do alemão, não necessita de recorrer a outras línguas. No entanto, é da opinião que a língua alemã, nesse aspeto, apresenta alguma semelhança à língua inglesa.

No que se refere às estratégias para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã, o entrevistado E, por ser bilingue, tem alguma facilidade em traduzir textos do alemão para o português, acrescentando que se sente mais à-vontade em traduzir do português para o alemão por, às vezes, sentir falta de vocabulário em português.

O entrevistado F frequentava o curso de LEE e no ano letivo de 2011/ 2012 integrou a turma intermédia e avançada de Alemão II, configurando a sua entrevista a transcrição 6. Como LMs tem o português e o alemão. Vive em Portugal, fazendo o português parte da sua maneira de se exprimir e é oriundo da Alemanha. No campo de línguas que estuda mencionou o alemão, o português e o inglês. Para o contexto não formal não referiu nenhuma língua. Em contexto formal aprende/ aprendeu o inglês (sete anos) e o francês (três anos) – de acordo com as informações do inquérito por questionário. Como razões para a escolha destas línguas invocou razões afetivas, importância da língua, proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas e futuro profissional.

Em relação à afirmação “Quando se depara com uma estrutura nova (morfofossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:”, este entrevistado não concordou nem discordou de “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.” e “Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.”, discordou de “Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.” e concordou com “Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.” e “Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.”.

No que se refere à afirmação “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:”, o entrevistado F concordou com “Foi ao encontro da forma como aprende.”, “Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.” e “Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.” e discordou de “Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.”.

O exercício de tradução do segundo instrumento metodológico foi efetuado corretamente e de forma inteligível por este entrevistado. Em relação às palavras do texto a traduzir, reconheceu que “Engel”, “Sängerin”, “Liebe” e “Ende” se assemelham a palavras inglesas e que “Film” e “tragisches” se parecem com o português.

No que diz respeito aos aspetos sintáticos da língua alemã, o entrevistado F considerou que estes são um pouco idênticos aos das línguas holandesa e inglesa, por estas línguas serem oriundas da Normandia, de países nórdicos com aspetos linguísticos muito parecidos.

Em relação às estratégias para interpretar/ traduzir um texto em língua alemã, este entrevistado procura estabelecer uma ligação, uma relação idêntica entre palavras do mesmo ramo.

Dos quatro entrevistados que integraram a turma elementar de Alemão II, três frequentavam o curso de LRE e um o de Tradução; e dos dois entrevistados que pertenceram à turma intermédia e avançada de Alemão II, um frequentava o curso de LRE e um o curso de LEE, ilustrando o gráfico 36 a distribuição por cursos destes entrevistados de ambas as turmas:

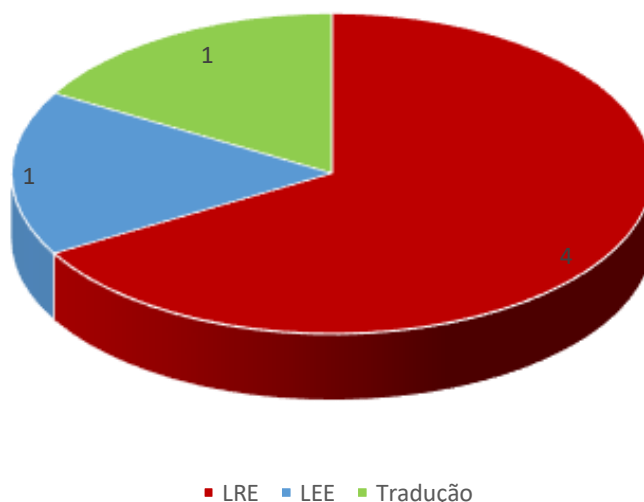


Gráfico 36 – Distribuição dos entrevistados por curso

A distribuição por cursos destes entrevistados mantém-se análoga aos resultados apurados através dos dois instrumentos de recolha de dados anteriores – quatro (66,67%) frequentavam o curso de LRE, um o curso de LEE e outro o curso de Tradução, salientando-se apenas o facto de nenhum dos entrevistados pertencer ao curso de LLC e de, em contrapartida, se constatar um número ligeiramente superior no curso de LRE.

No que diz respeito à distribuição deste grupo de entrevistados por sexo e à semelhança do que constatámos nos dois primeiros instrumentos de recolha de dados, a grande maioria deste grupo de entrevistados é do sexo feminino, cinco (83,33%), ao invés de apenas um do sexo masculino, integrando este último, no ano letivo de 2011/ 2012, a turma intermédia e avançada de Alemão II.

As respostas à primeira questão – **Que razões o levaram a ingressar neste curso?** – são muito diversificadas. Para além de se tratar de uma questão aberta,

que conduz a respostas variadas, estes entrevistados não ingressaram todos no mesmo curso.

O entrevistado A ingressou no curso de LRE por ser um curso relacionado com línguas. Atendendo ao panorama económico desfavorável que se experiencia nesta área, este entrevistado pretendia ainda um curso que lhe permitisse trabalhar noutras áreas, como sendo a economia.

O entrevistado B pretendia entrar noutro curso – Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade do Porto. Também na segunda fase de acesso ao ensino superior não conseguiu entrar no curso pretendido, nem na sua segunda opção – LRE na Universidade de Aveiro –, tendo ingressado na sua terceira opção – Tradução. Apesar de não ser o curso que queria, este entrevistado está a gostar do mesmo, afirmando que “é um curso que tem tudo a ver comigo” (transcrição 2, ls. 13-14).

O entrevistado C, que ingressou e frequentava o curso de LRE, pretendia, primeiramente, um curso que lhe desse oportunidade de viajar. A segunda razão invocada por este entrevistado passa por as línguas serem invulgares, dando como exemplo o chinês e o árabe, o que dá uma boa projeção em termos de viajar, ou seja, “abririam muitas portas para poder viajar para outros sítios, que não tanto a Europa, ou mesmo a América” (transcrição 3, ls. 8-9), bem como em termos de trabalho no mercado estrangeiro.

O entrevistado D, que frequentava o curso de LRE, gosta de aprender línguas e, para além disso, este curso permite-lhe sair de Portugal, designadamente através do programa Erasmus, configurando principalmente a língua inglesa, mas também as restantes línguas, um facilitador da adaptação ao país de acolhimento.

O entrevistado E, que ingressou e frequentava o curso de LRE, tirou um curso profissional, sendo técnico de comunicação, marketing e relações-públicas. Esta experiência deu-lhe a conhecer um pouco da área empresarial. Já há alguns anos, três ou quatro, que este entrevistado pretendia ingressar neste curso, tendo sido a sua primeira opção, pois para além da vertente do marketing e das relações empresariais, também contempla a vertente das línguas. Este

entrevistado acrescentou que considera ser um mais-valia para o curso ter crescido na parte alemã da Suíça, por, deste modo, falar bem o alemão e gostar muito desta língua. O curso de LRE permite-lhe, ainda, estudar o chinês e o inglês. Por fim, considera LRE um bom curso, com saída profissional, afirmando “eu vejo-me, sei lá, daqui a/ quando sair do curso, um dia hei de trabalhar numa empresa multinacional, era o meu objetivo final e acho que estou no caminho certo” (transcrição 5, ls. 22-23), preferencialmente em Portugal, podendo, no entanto, também ter de emigrar.

O entrevistado F não conseguiu arranjar emprego ou outro tipo de formação, como um CET (Curso de Especialização Tecnológica), mas, por outro lado, também considerava que esse possivelmente não seria o caminho a seguir, tendo consciência da importância de primeiramente ter estudos a nível teórico. Como no ensino secundário frequentou o curso de línguas e humanidades, aliado ao facto de ser bilingue, optou por concorrer, e entrar, em LEE. Este entrevistado considerou, ainda, que este curso se concilia com os seus interesses de ler, do contexto e de soletrar.

Da análise destas respostas, concluímos que a razão mais invocada, juntamente com outras razões, por três entrevistados, passa pela preferência que este grupo demonstra por línguas, seguindo-se a possibilidade de acesso a outras áreas profissionais para além das línguas e a possibilidade de viajar, invocadas, juntamente com outras razões, por dois entrevistados respetivamente. Um entrevistado referiu, para além de outra razão, a possibilidade de estudar línguas invulgares. Um entrevistado não entrou no curso da sua preferência, mas acabou por gostar do curso no qual ingressou. Outro entrevistado afirmou que o curso que escolheu vai ao encontro dos seus interesses.

As razões indicadas por este grupo remetem, então, para a preferência manifesta por línguas, tendo mesmo as línguas invulgares sido referidas por um entrevistado e, por outro lado, passam por preocupações com o seu futuro profissional, tendo estes entrevistados a noção da importância deste não se limitar estritamente à área das línguas.

À semelhança da primeira questão, as respostas à segunda questão – **Que expectativas tinha quando concorreu a este curso?** – são muito diversificadas.

O entrevistado A afirmou que:

Não tinha as expectativas bem definidas, tinha mais ideias predefinidas talvez. Sempre achei que era um curso muito interessante, o facto de ter duas línguas não europeias, que era uma mais-valia para nós e que era um curso que me poderia dar alguma ..., de facto algum à-vontade no mundo de trabalho, dentro desta área. (transcrição 1, ls. 12-15)

O entrevistado B referiu, em relação ao curso de Tradução no qual acabou por ingressar, que entrou no ensino superior “com um objetivo, que era ter mais bagagem a nível de línguas” (transcrição 2, ls. 19-20) – aprender mais línguas e aprofundar os conhecimentos nas línguas já conhecidas –, para posteriormente poder candidatar-se a hospedeira de bordo.

O entrevistado C esperava que o curso (LRE) fosse muito difícil, trabalhoso, em termos de línguas.

As expectativas do entrevistado D em relação ao curso (LRE) passavam pela aprendizagem, designadamente de línguas novas, complementando estes conhecimentos com a parte empresarial do curso.

Em relação ao curso (LRE), o entrevistado E tinha expectativas muito elevadas e era da opinião que iria ser uma experiência enriquecedora e por certo difícil, tendo em conta as áreas do curso.

As expectativas do entrevistado F no que diz respeito ao curso (LEE) eram boas, dispondo já de alguma informação referente a este.

A expectativa mais referida, por três entrevistados, juntamente com outras, prende-se com a aprendizagem de línguas, tendo um destes feito referência às línguas não europeias como sendo uma mais-valia. Para além destes três entrevistados, um entrevistado era da opinião que o curso iria ser muito difícil, trabalhoso, no tocante às línguas. Dois entrevistados referiram, juntamente com outras expectativas, vantagens futuras em áreas de trabalho. Outros dois entrevistados tinham expectativas boas/ elevadas, tendo um referido ainda outras expectativas, e o outro apenas acrescentou que dispunha de informação referente ao curso. Não ter expectativas; considerar o curso interessante; obter

conhecimentos empresariais; ser uma experiência enriquecedora; e ter áreas do curso difíceis; foram as expectativas referidas por um entrevistado respetivamente, juntamente com outras expectativas.

Mais uma vez e à semelhança do inquérito por questionário, designadamente na questão referente às razões que fundamentam a escolha de línguas em contexto formal de aprendizagem, as expectativas depositadas no curso prendem-se maioritariamente com razões linguísticas, seguindo-se a importância de um futuro profissional (cf. Araújo e Sá, & Schmidt, 2008, p. 122).

Também na terceira questão – **Do contacto que teve em quase dois anos com o curso, este foi ao encontro das suas expectativas? Porquê/ Porque não?** – obtivemos respostas muito distintas.

O entrevistado A considerou que o curso de LRE foi ao encontro das suas expectativas, acrescentando que em termos de mercado de trabalho tem alguns receios.

Para o entrevistado B, o curso de Tradução foi muito além das suas expectativas, acrescentando:

Tradução pensei que era um curso ... até pensei que não fosse bem um curso, pensei que se enquadrasse mais num curso profissional. Ah..., num curso por exemplo de instituto superior, mais técnico. Ahm ... mas ao contactar agora ... há dois anos que estou a ter agora Tradução, mas sendo só o segundo ano mais específico para Tradução, acho que é um curso ... acho que é um curso bastante complexo, não é tão simples quanto parece. Uma tradução não basta só traduzir. Um tradutor tem de ter bases terminológicas, tem de ter uma grande bagagem a nível de língua, também, que não só conhecer a sua própria língua materna, como também a... as outras. (transcrição 2, ls. 26-33)

O contacto com o curso de LRE fez com que o entrevistado C se apercebesse da parte referente à gestão, das unidades curriculares, inerente a este curso, pois pensava que as línguas tivessem uma maior influência. Este facto surpreendeu-o, tendo-se, no entanto, apercebido que até gosta da área da gestão. No início do curso estava mais inclinado apenas para a área das línguas, querendo mesmo só prosseguir essa área. O contacto com algumas unidades curriculares, como Marketing, alteraram essa perspetiva, referindo que “estou mais inclinada agora para a parte da comunicação social e ... e marketing, publicidade, alguma coisa ... relações-públicas ..., alguma coisa que englobe as línguas, lá está, a

comunicação, mas também a parte da gestão” (transcrição 3, ls. 26-28). Assim, o contacto com o curso alterou, portanto, a perspetiva deste entrevistado.

O curso de LRE foi ao encontro das expectativas do entrevistado D. Considerou-o acessível e gosta do mesmo. Em relação às línguas, considerou o chinês uma língua completamente diferente e é muito interessante, para este, estar a aprendê-la.

Para o entrevistado E, o curso de LRE foi ao encontro das suas expectativas, as quais eram muito elevadas. O curso exige muito estudo e este entrevistado gosta muito das áreas, de todas as vertentes, do curso, referindo:

Gosto muito das áreas ... ahm ... gosto muito de todas as vertentes que temos. Temos multimédia, temos marketing, temos/ e depois as línguas, lá está. E mesmo nas línguas, nós por exemplo a inglês temos *Business English*, ou seja, temos mesmo parte do tempo também empresarial. (transcrição 5, ls. 18-21)

No que diz respeito ao curso de LEE, o entrevistado F afirmou que, como veio a saber mais tarde, este lhe dá acesso não tanto à área das línguas, mas também da visão, da publicidade e do marketing, contemplando assim duas boas vertentes. O curso veio ao encontro das expectativas deste entrevistado, acrescentando

no início acho que este curso era mais ... teoria e agora está mais no prático, tem muito mais a vertente da edição. Antes, no início era assim um bocado mais da teoria das línguas, por aí, agora estamos mais na prática. (transcrição 6, ls. 41-43)

Todos os entrevistados deram mais do que uma resposta a esta questão. Quatro entrevistados afirmaram que o curso no qual ingressaram correspondia às suas expectativas, tendo um acrescentado que estas eram elevadas. Para além destes quatro entrevistados, um entrevistado afirmou mesmo que o curso excedeu as suas expectativas iniciais. Três afirmaram que os cursos nos quais ingressaram contemplam vertentes distintas, as das línguas e as empresariais, sendo este facto do seu agrado. Um destes entrevistados acrescentou que inicialmente esperava que o curso se focasse mais nas línguas, mas que ficou agradavelmente surpreendido no que se refere à parte da gestão, área de que se apercebeu gostar, tendo o curso impactado neste sentido. Dois entrevistados afirmaram que no presente o curso se tornou mais específico e prático, focado na

parte da tradução e edição, respetivamente, tendo um destes entrevistados tomado, deste modo, consciência da complexidade do curso. Por um entrevistado respetivamente foram referidos o receio em termos de futuro profissional; ser acessível; gostar do curso; e exigir estudo.

Com a quarta questão – **Como descreve o seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente numa fase inicial? A que estratégias recorre?** – pretendíamos levar os entrevistados a refletir sobre a fase inicial de aprendizagem de LEs, bem como aferir se este grupo de entrevistados consegue descrever as estratégias a que recorre.

Estas duas questões enquadram-se em “contingency question” (Fraenkel, & Wallen, 2008, p. 416), pois após refletirem sobre o seu processo de aprendizagem de LEs, os entrevistados são levados a uma reflexão referente às estratégias, estando a segunda questão dependente da primeira.

Para o entrevistado A, aquando da fase inicial da aprendizagem de uma LE, assumem importância a realização de muitos exercícios, o contacto com a língua, o estudo contínuo, a frequência das aulas com regularidade e o tentar esclarecer as dúvidas. Quando questionado se queria acrescentar algo em relação às estratégias, respondeu “não, **porque de facto** eu nunca tive uma estratégia muito definida. Sempre fui/ à medida que ia tendo dúvidas, ia esclarecendo e a presença nas aulas basta-me” (transcrição 1, ls. 29-30).

O entrevistado B realçou, primeiramente, o papel dos professores, designadamente do ensino superior, referindo a sua paciência. A aprendizagem processa-se de forma gradual, o que é do agrado deste entrevistado. Este tem, no entanto, a noção de que não irá dominar a língua alemã tão bem como se tivesse cinco anos de aprendizagem (pré-Bolonha). Quando dirigido para as estratégias a que recorre, designadamente para aprender vocabulário ou estruturas novas, o entrevistado B fez referência às fichas dadas pelos professores, ao vocabulário exposto nas aulas e às expressões idiomáticas, acrescentando ainda que “isso faz parte também do próprio aluno” (transcrição 2, ls. 48-49). Coloca, por exemplo, no caderno e estuda as expressões, construções frásicas, fazendo ainda referência à questão do treino, de estudar vocabulário, por este ser

essencial. Também em casa é necessário recorrer a outros meios, como a internet e livros, e gramáticas para exercícios, entre outros.

Para esta questão, o entrevistado C afirmou

então, no início, então, eu tento escrever o máximo que posso e ... e tentar **ouvir**, bastante para ap/ para conseguir perceber como se pronunciam as palavras ... ahm ... escrever muito para fixar aqueles primeiros ... ah ... aquelas primeiras palavras e vocabulário. Ah ... tento ver alguns filmes, lá está, para ... para ter o ouvido mais ou/ mais treinado, para ... para associar aquelas palavras à ... à escrita também. Ahm ... e prontos. Ah ... no início eu gosto de ... de ... de ouvir muito e de ... de escrever aquelas palavrinhas todas bastantes vezes, para ficar bem sedimentada, com uma boa base. Ah ... e depois vou ... vou tentando evoluir, mas continuando sempre a escrever. Eu gosto muito do método ... da escrita. (transcrição 2, ls. 37-44)

O entrevistado D considerou que o processo inicial de aprendizagem de uma LE é “um bocado aquele fascínio, porque estamos a aprender uma coisa nova. Ah ... mas exige muito de nós, e trabalho em casa, vir às aulas também” (transcrição 4, ls. 47-48). Em relação às estratégias a que recorre quando se encontra a aprender novas palavras e estruturas numa LE, tenta ouvir a língua, quer em filmes, quer em músicas, ou ainda em livros, com o objetivo de conseguir decorar.

Por forma a exemplificar a sua aprendizagem inicial de uma LE, o entrevistado E dá o exemplo da aprendizagem do chinês, afirmando que esta língua é trabalhosa. Não se trata de uma língua muito difícil, pois, segundo este entrevistado, não tem gramática, nem conjugações. No entanto, é necessário estudar, quase diariamente, os caracteres, para não os esquecer, acrescentando que as várias combinações dos caracteres formam outras palavras. Para este entrevistado, o essencial, o mais importante nas línguas é o vocabulário. Seguidamente também é necessário conhecer a gramática, saber como proceder. O entrevistado E acrescentou ainda que se domina bem uma língua, quando se consegue “rir das piadas da língua” (transcrição 5, l. 42), ou seja, deter um limite de conhecimento. Quando questionado em relação às estratégias, este entrevistado, após um breve período de reflexão, afirmou que decora, realçando a importância do “passar a limpo” (transcrição 5, l. 48), da escrita no processo de estudo, mesmo sob forma de rascunho. Referiu, ainda, a importância das novas tecnologias, como sendo o material de apoio para ouvir, o que é particularmente importante no caso do chinês, que tem vários tons distintos. Para além disso, este entrevistado prepara-se com as aulas e os resumos.

Para o entrevistado F, no que diz respeito à aprendizagem inicial de uma LE, é importante treinar, tentar ler, designadamente no caso da língua inglesa. Para além disso, é importante ver filmes sem legendas e contactar pessoas que saibam falar bem o inglês e que o possam ajudar. Por fim, fez referência ao recurso ao dicionário, no caso do “inglês mais clássico” (transcrição 6, l. 67) e quando tem mais dificuldade em perceber um elemento.

Todos os entrevistados fizeram referência à importância do estudo continuado no início da aprendizagem de uma LE, tendo dois acrescentado a importância do treino – um especificou como treino da leitura –, um a importância da escrita e outro o decorar auxiliado pelo passar a limpo. Três referiram ainda a importância da frequência das aulas. Outros três entrevistados fizeram referência a filmes, acrescentando um a importância do ouvir até para associar a palavra à escrita, um mencionou filmes sem legendas, e o outro referiu, para além de filmes, músicas. Dois entrevistados realizam exercícios. Outros dois entrevistados reconhecem a importância do vocabulário, tendo um destes especificado com o vocabulário das aulas. Outros dois entrevistados fizeram referência às novas tecnologias, mencionando um para ouvir e o outro a internet. Outros dois entrevistados referiram livros, acrescentando um que estes promovem o decorar. Uma vez foram referidos o contacto com a língua; o esclarecimento de dúvidas; o não ter uma estratégia definida; o papel dos professores; a aprendizagem gradual; as expressões idiomáticas; as características individuais de cada aprendente; as gramáticas; os dicionários; o fascínio de aprender algo novo; os conhecimentos referentes à gramática; um conhecimento da língua que permita perceber piadas; e o contacto com pessoas que dominem a língua.

Desta vastidão de respostas, facilmente depreendemos que espontaneamente, conscientemente, nenhum destes entrevistados mencionou o recurso a conhecimentos de outras línguas para promover a aprendizagem de uma nova LE.

A quinta questão – **Considerou-se bilingue? Porquê? O facto de ser bilingue tem facilitado a aprendizagem de outras línguas? Porquê/ Porque não?** – foi

apenas colocada aos entrevistados E e F, ou seja, aos falantes bilingues das línguas portuguesa e alemã.

O entrevistado E considera que o facto de ser bilingue, por o seu pai ser suíço e ter vivido lá algum tempo, ou seja, por ter sido educado nas duas línguas, tem facilitado muito a aprendizagem de outras línguas, “principalmente por serem duas línguas diferentes, né? Serem/ muitas vezes ... eu consigo do inglês/ tenho/ consigo perceber muitas coisas através do alemão, mas muitas vezes também através do português, porque tem algumas ... algumas vertentes” (transcrição 5, ls. 58-60).

O entrevistado F considerou-se bilingue por ter nascido na Alemanha e depois ter vindo viver para Portugal, aos seis ou sete anos de idade, tendo efetuado toda a sua escolaridade em Portugal. Em casa fala quase exclusivamente em alemão, por o pai, segundo referiu, ser alemão. O facto de ser bilingue poderá conferir-lhe facilidade na aprendizagem de outras LEs, designadamente no que refere à aprendizagem do inglês, por esta língua derivar “da mesma raiz” (transcrição 6, l. 106) do alemão – ambas línguas germânicas –, podendo as dúvidas ser esclarecidas com o recurso ao alemão, permitindo-lhe a compreensão. Também para o francês considerou o facto de ser bilingue facilitador, sem, no entanto, aprofundar.

Estes dois entrevistados, E e F, reconheceram, então, muito embora após terem sido diretamente questionados, que enquanto bilingues têm facilidade na aprendizagem de LEs (cf. Jaensch, 2011, p. 84), identificando ambos os entrevistados a proximidade da língua inglesa, aprendida por estes, com a língua alemã, adquirida (cf. subcapítulos 3.2 e 3.3).

A sexta questão – **Considera que outras línguas já conhecidas, a(s) língua(s) materna(s) ou outra(s) língua(s) estrangeira(s), podem influenciar a aprendizagem de uma nova língua estrangeira? Caso sim, de que forma?** – já direcionava, de forma mais concreta e direta, os entrevistados para o papel das línguas já adquiridas e aprendidas na aprendizagem de uma LE nova.

Para esta questão, o entrevistado A reconheceu:

Sem dúvida nenhuma que sim. Porque leva-nos sempre a fazer comparações com as línguas que já ... com as línguas que estamos a estudar, compreender quais são as diferenças, quais as quais os pontos mais fortes e mais fracos numas e noutras, ou seja, neste caso, quais as partes mais difíceis e as mais fáceis ... e pra... praticamente é isso. (transcrição 1, ls. 34-37)

No que diz respeito à aprendizagem do alemão, este entrevistado afirmou que

De facto, tem sido uma aprendizagem um pouquinho mais complicada do aquilo que eu estava à espera no início. Sabia que era difícil, mas não que era tão difícil. Mas, no entanto, continua a ser uma língua ..., eu sempre quis vir para alemão. Primeiro, por achar uma língua muito interessante e porque sei que, tendo em conta, lá está, o que eu quero fazer no futuro, a Alemanha será uma das possibilidades, e então, apesar de, estar a ser mais complicada, é uma língua extremamente estimulante e muito rica e muito interessante. Estou a gostar muito de aprender alemão. (transcrição 1, ls. 39-45)

Para o entrevistado B, as outras línguas, quer estrangeiras, quer a materna, influenciam a aprendizagem de uma nova língua, como no caso do alemão, mencionando que uma das professoras do ensino superior associa muito o inglês ao alemão. Acrescentou ainda que às vezes algumas regras e expressões fazem lembrar o inglês e que esta situação facilita o processo de aprendizagem.

O entrevistado C, que se encontrava a aprender, para além da língua alemã, o chinês, respondeu a esta questão:

Sim, acho ... , ass/ por exemplo ... nós/ eu comecei a aprender alemão, e o alemão tem bastantes influências do inglês, e nós tínhamos uma base bastante ... bastante boa do inglês, não é? E temos inglês em continuação. Ah ... e ... e sei que ... que por exemplo em termos de muitas palavras, vocabulário, eu vou buscar influências ao inglês, para escrever por exemplo em alemão. Vou por aproximação. Numa frase mesmo que eu não conheça propriamente aquela palavra em alemão, tento associar a uma palavra em inglês, ... ah ... e tento chegar a um significado próximo. Pode não ser exatamente aquele, mas um significado próximo. Sim, ... ah ... o português, não associo muito às disciplinas que tenho de línguas, que tenho agora. São línguas completamente diferentes. (transcrição 3, ls. 49-57)

Para o entrevistado D, outras línguas, estrangeiras ou materna, influenciam a aprendizagem de uma nova língua. No caso do alemão notou que existem muitas palavras parecidas com o inglês. Para este entrevistado torna-se mais fácil associar umas palavras às outras, promovendo, assim, a compreensão.

Para esta questão, o entrevistado E respondeu:

Sim, acho que estão interligadas. Acho que sim. Acho que ... depende das línguas, lá está. Chinês, por exemplo, eu não tinha nenhuma vertente, né? Nunca tinha estudado japonês ou coreano, ou sei lá Mas por exemplo, uma pessoa ... eu não sei falar espanhol, mas percebo alguma coisa, lá está. Também devido ao português. Eu ... eu nunca estudei francês e também

percebo mui... muitas coisas, também devido a conhecer outras línguas ... latinas. Acho que sim. (transcrição 5, ls. 65-70)

Acrescentou, ainda, que “às vezes pode ser complicado, porque há semelhanças que não significam a mesma coisa. É preciso ter cuidado. Mas, pois ... isso é também ... com a aprendizagem. Mas acho que sim, que facilita muito” (transcrição 5, ls. 72-74).

Segundo o entrevistado F, as línguas já aprendidas ou adquiridas podem não promover o processo de aprendizagem de uma nova LE, dependendo das línguas, ou seja, prende-se com a questão de semelhanças entre línguas.

Cinco dos seis entrevistados reconheceram, portanto, a importância de outras línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), no processo de aprendizagem de uma nova LE. Três destes destacaram, para o caso da aprendizagem do alemão, semelhanças com a língua inglesa, tendo um acrescentado que o mesmo – percepção de semelhanças – não acontece com o português para as línguas que se encontrava a aprender, o chinês e o alemão, e que tem conhecimentos muito sólidos na língua inglesa (grau de proficiência). Mais uma vez, metade do total de entrevistados não apenas reconheceu a importância de outras línguas na aprendizagem de uma nova LE, mas identificou ainda a língua que mais se aproxima desta, neste caso do alemão (cf. subcapítulos 3.2 e 3.3). Dos outros dois entrevistados que reconheceram a importância de outras línguas na aprendizagem de uma nova LE, um afirmou que esta aprendizagem se processa através do estabelecimento de comparações e diferenciações, e o outro é da opinião que algumas semelhanças não equivalem ao mesmo significado.

Apenas um entrevistado afirmou que os conhecimentos de outras línguas podem não promover a aprendizagem de uma LE nova, dependendo esta situação das semelhanças entre línguas. Também este entrevistado reconheceu, portanto, a importância das semelhanças entre línguas.

Em relação a uma eventual variação da manifestação da CM entre os aprendentes bilingues e os aprendentes que têm apenas a língua portuguesa como sua LM, não se constata variações significativas que possam remeter para essa variável. No entanto, pode-se salientar que foi um aprendente bilingue

que afirmou que as semelhanças entre línguas não equivalem sempre a um mesmo significado, o que poderá remeter para um nível mais profundo de CM.

À semelhança do primeiro momento de recolha de dados, o inquirido por questionário, pretendíamos com a sétima questão – **Em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto escolar, esta tem vindo ao encontro das suas necessidades de aprendizagem? Porquê/ Porque não?** – aferir a forma como os entrevistados avaliam o ensino de LEs que experienciaram em contexto escolar.

O ensino que o entrevistado A experienciou não tem vindo ao encontro das suas necessidades de aprendizagem tanto quanto gostaria, afirmando este que

o ensino das línguas, sobretudo no ensino mais básico, não tanto aqui na universidade, e é isso que **choca** tanto, porque o ensino das línguas no ... no básico é muito dado ... ao de leve, digamos assim, portanto insiste-se bastante em certas coisas, e há coisas que ficam um bocadinho esquecidas. (transcrição 1, ls. 52-55)

Insiste-se, então, bastante em certos aspetos – como sendo a gramática, e em termos de vocabulário abordam-se sempre os mesmos conteúdos temáticos –, em detrimento de outros. No ensino superior, o ensino é completamente diferente, tendo-se este entrevistado confrontado com o facto de não ter tanta preparação nem conhecimento sobre línguas como pensava ter, referindo que

achamos que sabemos muito sobre uma língua e chegamos aqui e vemos que de facto não temos assim tanta preparação quanto isso. Pelo menos foi o que eu senti, nomeadamente em relação ao inglês Que achava que sabia falar de facto muito bem e cheguei aqui e vi que ainda tinha um longo caminho para percorrer ... (transcrição 1, ls. 63-66)

O entrevistado B considerou que a aprendizagem de línguas é, presentemente, fundamental. Dando como exemplo a língua inglesa, este entrevistado referiu que:

Eu tive desde o quinto ano até ao meu décimo segundo ano. Mas do quinto ano até ... até ao nono ano sensivelmente, demos praticamente gramática. Se me pedissem para ter um discurso fluente em inglês, não conseguia. Foi a partir do meu secundário que comecei a ter um discurso mais desenvolvido. (transcrição 2, ls. 80-83)

Com a língua alemã estava a suceder o mesmo, afirmando o entrevistado B que “se me pedirem para ter um discurso fluente em alemão, não o consigo ter. De momento, não consigo. Acho que a minha bagagem ainda não é ...” (transcrição 2, ls. 85-87). Este entrevistado fez ainda referência a diferentes abordagens de

professores no ensino superior, que passam por uma adoção de um discurso não tanto na língua alemã, até a um discurso em exclusivo na língua alemã.

O entrevistado C estudou no ensino secundário o francês e o inglês, afirmando que “o inglês sim, foi bastante útil, que deu-me uma base muito boa. Ah ... tive bons professores, o que ajudou. Ahm ... o francês perdi completamente tudo o que aprendi, porque não prossegui, escolhi outra língua” (transcrição 3, ls. 63-66). Acrescentou que inicialmente, no ensino básico e secundário, nem sequer queria optar pelo francês, mas uma vez que a escola não tinha outras opções, teve de frequentar esta disciplina. Quando questionado acerca do facto de ter referido, no inquérito por questionário, que havia contactado com a língua francesa por o pai ter vivido em França, confirmou essa informação, acrescentando que, posteriormente a essa situação, viveram algum tempo na Suíça, onde contactou mais com a parte francesa do que com a parte alemã. O pouco que aprendeu de alemão, por ser muito novo – cinco ou seis anos –, ‘perdeu’, por não ter falado. Com a língua francesa, como o pai viveu muito tempo e chegou a estudar em França, ainda mantinha o contacto, muito embora na altura da entrevista tivesse já ‘perdido’ um pouco.

A aprendizagem de LEs que o entrevistado D experienciou em contexto escolar foi, até ao momento da entrevista, ao encontro das suas necessidades, sendo, para este, importante aprender outras línguas.

O ensino na universidade tem vindo ao encontro das necessidades de aprendente de LEs do entrevistado E, tendo evoluído muito nos dois anos que antecederam esta entrevista. Este entrevistado referiu:

eu tirei um curso profissional, ah ... o inglês ... ah ... só tinha inglês, ... ah ... eu fiquei um bocadinho chocada, porque eu só tinha três anos de inglês, tive sétimo, oitavo e nono, na Suíça, e vim para cá, e pessoas com três, quatro anos, e não sabiam dizer coisas básicas. Eu fiquei muito admirada, como é que é possível? E foi assim um bocadinho um passo para trás. Quando cheguei cá e dei conta que ... isto assim Mas acho que sim, acho que evolui agora nestes dois anos, evolui muito. (transcrição 5, ls. 80-85)

Para além desta lacuna na parte comunicativa, este entrevistado considerou que não houve um aprofundamento do vocabulário.

O entrevistado F considerou que quer o ensino básico e secundário, quer o ensino superior, o têm ajudado bastante, acrescentando que no presente, no mercado de trabalho, é necessário saber mais do que uma língua, designadamente o inglês, pela sua importância. Também considerou a língua alemã bastante forte no mercado de trabalho. Por fim, o entrevistado F afirmou que as aprendizagens que efetuou até ao ensino secundário não vão muito ao encontro do que estava a aprender na altura, no ensino superior. No curso que frequentava, as situações eram bastante facilitadas e retomavam ao ensino secundário. Concluiu a resposta a esta questão afirmando que até ao ensino secundário, o ensino limitou-se a situações mais básicas, enquanto no curso superior, mais específico, elabora-se bastante, sendo mais complicado.

Metade dos entrevistados, três, distinguiu entre o ensino que experienciou no ensino básico e secundário e no ensino superior, afirmando que até ao ensino superior este era muito básico e repetitivo, e considerando o ensino superior mais elaborado. Tendo em conta estas lacunas, um destes entrevistados considerou mesmo não ter sido preparado, como pensava, para o ensino superior.

Dois entrevistados fizeram referência aos professores. Um distinguiu entre professores que falam quase em exclusivo na língua a aprender e os que recorrem frequentemente à LM (cf. subcapítulo 2.2), e o outro entrevistado é da opinião que por ter tido bons professores, tem boas bases na língua inglesa, ao invés da língua francesa – a qual também não prosseguiu. O primeiro destes entrevistados distinguiu, para a língua inglesa, entre o ensino básico e o secundário, tendo o discurso fluente apenas surgido no último. Teceu, ainda, uma comparação com a língua alemã, na qual, à data, também ainda não possuía um discurso fluente.

O ensino de LEs que um dos entrevistados experienciou até ao momento da entrevista foi ao encontro das suas necessidades enquanto aprendente, não tendo distinguido entre o ensino básico e secundário e o ensino superior.

Após termos colocado as questões do guião da entrevista, procedemos a uma triangulação de dados, designadamente das últimas quatro questões deste guião com as respostas dadas nos momentos de recolha de dados anteriores. Esta

confrontação, com o questionamento direto dos entrevistados, permitiu o aprofundamento de alguns aspetos, que de outra forma teria ficado vedado a este estudo (cf. Aguado, 2009, pp. 18-19).

Ao entrevistado A foi pedido, em relação ao exercício de tradução, que se pronunciasse sobre as semelhanças que estabeleceu entre as palavras alemãs do texto a traduzir e as da língua inglesa, e entre as estruturas da língua alemã e as das línguas inglesa e portuguesa, indicando a língua mais importante aquando da aprendizagem do alemão – a inglesa ou a portuguesa. O entrevistado A afirmou:

Penso que é o inglês, porque são bastante mais semelhantes. Têm mais semelhanças. Embora a gramática do alemão seja muito parecida com ... com a do português, isso ajuda. Mas o inglês dá-me mais à-vontade com a língua alemã, porque muitas das palavras ..., lá está em termos de vocabulário/ em termos vocabulares é muito mais semelhante ao inglês. Vai muito mais de encontro às minhas necessidades. (transcrição 1, ls. 86-90)

Para este entrevistado são, então, critérios de proximidade, semelhança, ou ainda de psicotipologia, que determinam o recurso a outras línguas, neste caso da língua alemã à língua inglesa e portuguesa (cf. subcapítulos 3.2 e 3.3).

Em relação ao inquérito por questionário, designadamente no que se refere à concordância deste entrevistado em estabelecer ligações apenas com estruturas de outras LEs aquando da aprendizagem de uma nova LE, este entrevistado referiu, novamente, que no que diz respeito à língua alemã, esta apresenta mais semelhanças com a língua inglesa. Quando levado a refletir sobre o facto de os processos de aprendizagem de LEs terem sido análogos, ao invés da aquisição da LM, este entrevistado afirmou que por a LM ser a língua aprendida desde criança e de deter um grau de proficiência na mesma, se diferencia da língua inglesa, cuja aprendizagem se processou de forma análoga à do alemão, mas numa fase muito anterior, tendo iniciado o estudo do inglês muito novo (cf. subcapítulos 3.2 e 3.3).

No tocante às questões colocadas no final do exercício de tradução, nomeadamente à afirmação do entrevistado B de que as línguas já conhecidas não assumem relevância no processo de interpretação/ tradução, tentando encontrar, para as palavras cuja tradução desconhece, uma palavra similar para

facilitar a tradução, este entrevistado esclareceu que, sendo de Tradução, recorre, por exemplo, a dicionários online, ao IATE¹⁶ e ao Linguee¹⁷. No que diz respeito a semelhanças com outras línguas conhecidas, o entrevistado B afirmou:

Eu ... eu nunca, quando estou a estudar uma língua, por exemplo o alemão, eu nunca faço associação entre o fran..., por exemplo o ... inglês com o alemão, ou o francês com o alemão. Acho que uma língua deve ser independente. Pelo menos eu penso assim. (transcrição 2, ls. 105-107)

Esta resposta contradiz um pouco a resposta que este entrevistado deu à sexta questão deste inquérito por entrevista, na qual reconheceu que no caso da língua alemã algumas semelhanças com a língua inglesa facilitam o seu processo de aprendizagem. No entanto, corrobora a posição deste entrevistado no inquérito por questionário, no qual afirmou não recorrer, aquando da aprendizagem de uma nova LE, a estruturas de outras línguas para não se confundir e por considerar que a aprendizagem desta se deve processar de forma independente, bem como nas respostas que se seguiram ao exercício de tradução, no segundo instrumento metodológico, referente ao estabelecimento de pontes entre o alemão, em termos vocabulares e sintáticos, e outras línguas.

Relativamente ao inquérito por entrevista realizado ao entrevistado C, as questões referentes aos anteriores momentos de recolha de dados ficaram esclarecidas com a resposta dada à sétima questão.

O entrevistado D afirmou no inquérito por questionário que, aquando da aprendizagem de uma nova LE, estabelece ligações com as estruturas da sua LM e de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender. Posteriormente, no exercício de tradução e subsequente reflexão, estabeleceu ligações entre o vocabulário e as estruturas sintáticas da língua alemã e a língua inglesa. Quando questionado sobre estas respostas, afirmou que no exercício de tradução da língua alemã mencionou a língua inglesa por as palavras serem parecidas, e por o inglês ser uma das línguas mais faladas no mundo e também uma língua fácil de aprender (cf. subcapítulo 3.2 e 3.3).

¹⁶ Base de dados terminológica multilingue da União Europeia.

¹⁷ Dicionário e base de dados multilingue de acesso livre.

O entrevistado E, quando questionado sobre as respostas dadas no exercício de tradução da língua alemã e subsequente reflexão, reiterou que, por ser bilingue das línguas portuguesa e alemã, não necessitou de estabelecer paralelismo entre a língua alemã e outras. Caso se tratasse de um texto em inglês, possivelmente recorreria ao alemão. Em relação à afirmação que fez nesse mesmo instrumento de recolha de dados, de ter mais facilidade em traduzir da língua portuguesa para a língua alemã, referiu que na altura

Considerava, agora não sei, porque foi assim, porque ... eu/ uma pessoa quando está habituada a falar/ eu ... eu ... eu ... cresci com as duas línguas, mas eu falava mais alemão em casa, do que/ Os meus amigos falavam todos em alemão, era ... era o meio em que estava inserido, né? ... e ... agora desde quando vim para Portugal, ah ... aprendi muito vocabulário, muito vocabulário. Português é uma língua mesmo muito rica, e ... era-me mais complicado. Hoje em dia, se calhar já me sinto mais à vontade pa... para as duas coisas, mas mesmo assim, ... também já me esqueci de algumas coisas do alemão, porque eu também muitas vezes ... uma pessoa depois de estar cá algum tempo, não tenho/ eu quando falo alemão, falo dialeto, com os meus amigos, não falo alemão ... da Alemanha. Hochdeutsch. Ah ... por isso também me esqueço de al... algumas coisas, às vezes. Não é que não sabia, mas não ... pronto (transcrição 5, ls. 108-117)

Assim, e indo ao encontro do que já referimos no subcapítulo 2.1.2, este entrevistado tem a consciência de que mudanças no ambiente, a exposição a novas funções da língua e a novos interlocutores levaram a alterações nas suas competências linguísticas (cf. Grosjean, 1996, pp. 20-22; Grosjean, 2012, pp. 9-13; ver também Flores, 2011a, pp. 106-109; Oliveira, 1999, p. 16).

Em relação à questão do inquérito por questionário que remetia para a aprendizagem de uma nova estrutura na LE, este entrevistado afirmou, primeiramente, que não recorre a outras estruturas, para não se confundir, concordando igualmente com o estabelecimento de ligações só com estruturas da LM, só com as de outras LEs, e com as de outras línguas, estrangeiras ou materna, consoante critérios de proximidade. Tendo em conta que estas afirmações se excluem, este entrevistado esclareceu que, no tocante ao recurso a outras línguas:

Se calhar recorro, mas não/ nem tenho muito noção disso. Muitas vezes uma pessoa faz isso no seu/ inconscientemente. Mas tento, muitas vezes, tento também ... muitas vezes confundo, porque as estruturas não são iguais, depois os verbos estão em sítios diferentes. Uma pessoa também tem de ter cuidado. (transcrição 5, ls. 129-132)

O recurso a outras línguas depende, ainda, para este entrevistado, da língua a aprender, dando como exemplo uma hipotética iniciação ao francês e ao holandês, na qual recorreria, possivelmente, ao português para o francês e ao alemão para o holandês, seguindo critérios de proximidade (cf. subcapítulo 3.2).

Em relação às respostas do inquérito por questionário referentes às estruturas novas de uma LE – nas quais o entrevistado F afirmou estabelecer ligações com estruturas da sua LM ou de outras LEs já conhecidas, de acordo com critérios de proximidade, tendo igualmente concordado com o estabelecimento de ligações apenas com estruturas de outras LEs –, este entrevistado esclareceu que o recurso a outras línguas já adquiridas ou aprendidas passa por critérios de proximidade, semelhanças (cf. subcapítulo 3.2).

Como já referimos, este inquérito por entrevista permitiu-nos aferir a opinião deste grupo de entrevistados em relação ao seu processo de aprendizagem de LEs e ao ensino experienciado. Para além disso, procurou aferir se as perceções, a CM, variavam entre os falantes bilingues das línguas alemã e portuguesa e os nativos apenas da língua portuguesa. Por fim, permitiu-nos esclarecer, aprofundar, algumas questões referentes aos dados recolhidos anteriormente, permitindo ainda uma triangulação dos mesmos (cf. Coutinho, 2014, pp. 340-341; Flick, 2005, pp. 270-272; Fraenkel, & Wallen, 2008, pp. 12, 162, 416; ver também Aguado, 2009, pp. 16, 18-19; Johnson, & Christensen, 2008, p. 278; Stake, 2005, p. 454; Yin, 2015, pp. 109, 123-126, 155, 159).

À semelhança do que constatámos com os dois instrumentos de recolha de dados anteriores, concluímos que, de uma forma geral, estes estudantes reconhecem as vantagens do estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas já adquiridas e/ ou aprendidas aquando da aprendizagem de uma nova LE, muito embora tenham de ser levados a refletir sobre esta situação, ou seja, não referem esta estratégia de forma espontânea e consciente. Mais uma vez, constatámos que neste estabelecimento de pontes, critérios de proximidade entre línguas – tipológicos ou psicotipológicos – são determinantes.

Não constatámos uma variação da CM que se baseie na variável de ser, ou não, bilingue das línguas alemã e portuguesa. No entanto, para os aprendentes

bilingues, que participaram no nosso estudo, o facto de dominarem mais do que uma língua, terem mais do que uma LM, aumenta, diversifica, o leque de línguas que têm ao seu dispor para estabelecer ligações com conteúdos de novas LEs a aprender, sendo uma mais-valia tratar-se de uma língua de origem latina e outra de origem germânica.

O facto de ser bilingue permitiu, ainda, a um destes aprendentes não ter de estabelecer, aquando do exercício de tradução da língua alemã, ligações com outros conhecimentos, por forma a assegurar a compreensão, conseguindo, portanto, movimentar-se entre línguas (cf. subcapítulo 2.1.2).

Um destes aprendentes bilingues tem ainda consciência de que as semelhanças entre línguas não remetem necessariamente para o mesmo significado (falsos amigos), ou seja, de que a proximidade formal pode não corresponder à proximidade semântica. Não é, no entanto, possível determinar se este aspeto vincado em termos de CM se relaciona com a variável de ser um falante bilingue.

O facto de mesmo os aprendentes não bilingues que participaram no nosso estudo terem um passado e preferência muito vinculados por línguas, e daí também terem uma CM assaz desenvolvida e aprofundada – visível nas respostas destes referentes à importância conferida ao estabelecimento de pontes com outras línguas, bem como no reconhecimento da proximidade interlinguística aquando da aprendizagem de uma nova LE –, pode ser uma das causas de não se constatar uma variação manifesta da CM entre estes dois grupos de falantes (cf. capítulo 1.1).

5.4– Conclusões do estudo empírico

Neste capítulo apresentámos os resultados obtidos através dos três instrumentos de recolha de dados, interpretando-os à luz dos objetivos do nosso estudo.

O primeiro instrumento metodológico refere-se a um inquérito por questionário, cuja implementação teve lugar nos meses de fevereiro e março de dois mil e doze – ano letivo de 2011/ 2012 –, tendo sido aplicado aos cento e quatro estudantes

que se encontravam a frequentar, com regularidade, o primeiro ano dos cursos ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Com este inquérito por questionário pretendíamos traçar a biografia linguística destes estudantes, bem como aferir a forma como percebem o ensino e a aprendizagem de LEs que experienciaram até então.

Concluímos que estes estudantes detêm uma biografia linguística diversificada, enriquecida não apenas pelas sua(s) LM(s) e LEs aprendidas em contexto formal, mas também pelo contacto em contexto não formal com diversas e variadas línguas.

O segundo instrumento metodológico, um exercício de tradução da língua alemã para a língua portuguesa, teve como público-alvo os vinte e nove estudantes que se encontravam a frequentar, com regularidade, as duas turmas da unidade curricular de Alemão II – a turma elementar e a turma intermédia e avançada –, e foi aplicado em maio de dois mil e doze. Com este instrumento metodológico pretendíamos averiguar se e como estes inquiridos relacionam os aspetos semânticos e sintáticos da língua a aprender, do alemão, com os conhecimentos de outras línguas adquirida(s) e/ ou aprendidas, bem como aferir a sua percepção do processo de compreensão de um texto em LE.

Os resultados obtidos indicam que este grupo de estudantes consegue estabelecer pontes a partir da língua alemã, quer no que diz respeito aos aspetos semânticos, quer no que diz respeito aos aspetos sintáticos, com a(s) língua(s) que mais se aproxima(m), ou seja, sobretudo com a língua inglesa, e em número muito menor com o português. Estas pontes são mais evidentes nos aspetos semânticos, o que mostra que, para este grupo de estudantes, é mais fácil reconhecer semelhanças em palavras isoladas do que nas estruturas sintáticas. Esta situação vai ao encontro do facto de a proximidade entre a língua inglesa e a alemã ser mais vincada nos aspetos semânticos do que nos sintáticos.

É, ainda, de salientar que o texto a traduzir continha mais palavras próximas do inglês do que do português, doze para a língua inglesa ao invés de apenas três para o português, apresentando estas últimas, igualmente, proximidade com as da língua inglesa – devido à proximidade linguística do alemão com o inglês,

ambas línguas germânicas. Esta situação é espelhada, com exatidão, no número de vezes que estas línguas foram referidas por estes inquiridos – setenta e quatro vezes diretamente e duas vezes de forma indireta ou sem dar exemplos concretos para a língua inglesa, e dezanove vezes para a língua portuguesa. Também o facto de as palavras do texto a traduzir que se assemelham ao português se assemelharem, igualmente, ao inglês é reconhecido, tendo sido referido três vezes.

Já no caso das estruturas sintáticas, como por exemplo na oração relativa, o alemão apresenta semelhanças com a língua inglesa, mas também com a portuguesa, razão pela qual a referência à língua portuguesa é ligeiramente superior para estas estruturas do que para os aspetos semânticos. Vinte e um estudantes reconheceram semelhanças sintáticas entre o alemão e o inglês, seis reconheceram semelhanças ou teceram comparações com o português, tendo três destes estudantes mencionados anteriormente reconhecido semelhanças quer com inglês, quer com o português. Nove estudantes não reconheceram semelhanças sintáticas entre o alemão e outras línguas, ao invés dos três – um terço – que responderam com “não” à questão referente à proximidade semântica do alemão com outras línguas. Como já vimos, para este grupo é, portanto, mais fácil encontrar semelhanças para palavras isoladas do que para estruturas sintáticas (cf. Marquilló Larruy, & Matthey, 2010, p. 298), reconhecendo, portanto, que a proximidade entre a língua inglesa e a alemã é mais vincada nos aspetos semânticos do que nos sintáticos.

No que se refere à compreensão e interpretação de um texto em língua alemã, a maioria destes estudantes, em sequência das questões anteriores, fez referência ao recurso a outras línguas adquiridas e/ ou aprendidas, para além da compreensão da ideia geral do texto, do contexto.

O terceiro instrumento metodológico é constituído por um inquérito por entrevista e foi aplicado a seis estudantes que participaram nos dois momentos de recolha de dados anteriores, tendo sido implementado no segundo semestre do ano letivo de 2012/ 2013. Com este inquérito por entrevista conseguimos clarificar e aprofundar alguns dados recolhidos anteriormente, permitindo, assim, a

triangulação dos mesmos. Foi ainda possível, através deste instrumento metodológico, obter dados de interesse para o nosso estudo, designadamente referente à CM destes aprendentes, bem como às estratégias a que estes recorrem para aprender uma nova LE.

Foi-nos possível concluir que estes estudantes não nomeiam espontaneamente o recurso a conhecimentos interlinguísticos como estratégia de aprendizagem de uma nova LE, mencionando o mesmo apenas após terem sido diretamente questionados. Após este questionamento direto, conseguem, ainda, reconhecer a proximidade da língua alemã com a inglesa.

Não constatámos nenhuma variação significativa da CM entre os falantes bilingues das línguas alemã e portuguesa e os falantes que têm como LM apenas o português, o que se poderá prender com o facto de mesmo estes últimos terem uma biografia linguística muito vincada pela aquisição, aprendizagem e contacto com uma variedade de línguas, resultando numa CM muito desenvolvida e aprofundada.

O repertório plurilingue dos aprendentes assume, então, um papel central aquando da aprendizagem de uma LE, sendo também reconhecido por parte de quem ensina, como no caso das professoras que participaram no estudo de Bastos (2014).

Quanto ao aprendente de alemão L3, concluímos, então, que este possui inúmeras experiências linguísticas e estratégicas que lhe permitem seleccionar os conhecimentos e competências de que precisa, como sendo o recurso a outras línguas para progredir na aprendizagem da nova LE.

Considerações finais

Percorrido este caminho, chegou o momento de efetuar o balanço final desta caminhada, ao retomar as conclusões às quais fomos chegando ao longo do percurso e as quais respondem às questões que regeram o nosso estudo.

Cientes dos desafios de uma sociedade multilingue, da mobilidade que a caracteriza, o nosso estudo surge com o intuito de desvendar, um pouco, o que é ser falante/ aprendiz plurilingue. Há muito que o falante bilíngue deixou de ser a exceção, deparando-nos cada vez mais não apenas com falantes bilíngues, mas com falantes plurilingues, com uma biografia linguística rica, desequilibrada em termos de competências e graus de proficiência no que às diversas línguas que a compõem diz respeito, e em constante evolução.

Com o ensino de LEs não se pretende mais formar falantes nativos, nem isolar as outras línguas neste processo, como até recentemente se pretendia. Sabe-se hoje que conciliar os conhecimentos linguísticos já adquiridos e aprendidos vai ao encontro da forma como a aprendizagem de LEs se processa, promovendo, desta forma, a aquisição de competências linguísticas que permitam fazer face às necessidades comunicativas, caminhando, assim, no sentido da língua a aprender.

Tendo em conta esta realidade, delineámos, numa primeira instância, os capítulos teóricos, os alicerces da nossa investigação, que sustentaram e orientaram o nosso caminho.

No primeiro capítulo debruçámo-nos sobre o conceito central do nosso estudo – a CM – e definimo-lo. A CM assume-se como fulcral na aprendizagem de LEs, pois através de uma reflexão sobre conhecimentos não conscientes, tornamo-los palpáveis, conscientes, permitindo ao aprendiz a compreensão dos processos linguísticos e de aprendizagem que vai experienciando.

A CM é inerente ao processo de aquisição de LM(s) e à aprendizagem de LEs, evoluindo à medida que o falante vai progredindo nos seus conhecimentos. Assim, desempenha um papel mais preponderante na aprendizagem de LEs,

transpondo fronteiras linguísticas, possibilitando a ligação, o estabelecimento de pontes, com conhecimentos de outras línguas adquiridas e aprendidas. Partindo de uma reflexão, introspeção, impulsiona sobretudo a aprendizagem de LEs.

Igualmente no primeiro capítulo debruçámo-nos sobre o conceito de intercompreensão, ligado ao conceito de CM. É através da intercompreensão, do estabelecimento de pontes com o já conhecido, adquirido ou aprendido, que é possível conferir significado ao linguisticamente desconhecido.

Também o conceito de transferência está intimamente ligado aos conceitos de CM e intercompreensão. A transferência remete para o recurso a conhecimentos de outras línguas, adquiridas ou aprendidas, baseando-se o aprendente nas suas percepções das semelhanças entre línguas.

Para que seja possível ao aprendente progredir na sua aprendizagem, é importante que este se consciencialize das estratégias de aprendizagem, por forma a que possa identificar as que mais se adequam a si e a cada situação de aprendizagem particular.

No segundo capítulo desta tese procurámos trazer à tona a relação e o impacto da LM na aprendizagem de LEs.

Numa primeira instância, distinguimos entre os conceitos de aquisição de línguas, LMs, e de aprendizagem, LEs, remetendo o primeiro para um processo inconsciente, espontâneo, e o segundo para um processo estruturado, consciente.

Debruçámo-nos ainda sobre um tipo de falante particular – o bilingue. Enquanto aprendente de LEs, o bilingue manifestará um grau de CM mais aprofundado, o que impacta positivamente na aprendizagem destas.

Neste capítulo, numa perspectiva diacrónica, analisámos, igualmente, diversos métodos/ abordagens de ensino de LEs, com enfoque no recurso ou banição da LM neste processo. Mesmo quando o ensino de LEs se baseia exclusivamente na língua a aprender, o aprendente recorre aos conhecimentos de outras línguas já adquiridas e/ ou aprendidas para se auxiliar na progressão da nova LE.

Tendo em conta os princípios subjacentes a uma abordagem plurilingue, torna-se essencial atentar a todo o repertório linguístico do aprendente, por forma a rentabilizar o mesmo.

Também a tradução pedagógica, igualmente abordada neste capítulo, assume uma função central, metalinguística, consciencializando o aprendente para a LE a aprender, com recurso e em função da sua LM.

No terceiro e último capítulo do enquadramento teórico alargámos o campo de influência na aprendizagem de uma LE, incluindo, para além da LM, outra(s) LE(s) já aprendidas ou em processo de aprendizagem, assumindo-se estas como línguas não nativas.

Debruçamo-nos sobre os critérios de seleção para a transferência de conhecimentos interlinguísticos, designadamente a tipologia e a psicotipologia, o estatuto de outra(s) LE(s), o grau de proficiência e o uso recente no caso de outras LEs.

Por fim, analisámos ainda a língua alemã, que surge no sistema educativo português como L3, à luz de semelhanças que apresenta com a língua inglesa, focando ainda os aspetos que distanciam estas duas línguas, como sendo a diversidade morfológica, a flexibilidade sintática e a aleatoriedade de género no alemão, e os traços românicos presentes apenas no inglês.

Após a redação dos capítulos teóricos da nossa investigação, procurámos, com o estudo de campo, dar resposta aos objetivos que nortearam o nosso estudo, a saber:

- a) Descrever a forma como a CM se manifesta em estudantes do primeiro ano das licenciaturas de Tradução, LLC, LRE e LEE;
- b) Analisar os constrangimentos de estudantes de Tradução, LLC, LRE e LEE em termos de competências metalinguísticas;
- c) Procurar eventuais discrepâncias entre os alunos com competências linguísticas distintas, nomeadamente entre aprendentes cuja LM é apenas o português e aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã;

d) Averiguar o desenvolvimento das competências metalinguísticas dos estudantes ao longo dos referidos cursos de licenciatura.

Como qualquer estudo realizado na área da Educação, enquadrado nas Ciências Sociais, o nosso estudo rege-se predominantemente pelo método qualitativo. Constata-se, no entanto, uma mesclagem de métodos, uma vez que, pontualmente, recorreremos ao método quantitativo, designadamente no tratamento de alguns dados e na seleção de amostras específicas. Por o objetivo passar pela compreensão de uma situação única, particular, e em profundidade, optámos pelo estudo de caso. Seleccionámos, ainda, as técnicas mais adequadas, que, subordinadas aos objetivos e métodos do nosso estudo, dessem corpo ao mesmo. Ao criar os instrumentos metodológicos, alternámos entre técnicas de recolha e análise de dados qualitativas e quantitativas, conseguindo, assim, uma triangulação dos dados obtidos nas várias fases.

Pretendíamos aferir e descrever a forma como a CM se manifesta num grupo de estudantes de licenciaturas fortemente marcadas por línguas. Pretendíamos, ainda, averiguar se a CM apresenta variações num subgrupo do grupo inicial ao longo dos primeiros dois anos da sua licenciatura, e se existe alguma diferença na manifestação da CM entre os aprendentes bilingues das línguas portuguesa e alemã e os com LM apenas portuguesa.

O público-alvo do nosso estudo era, então, constituído por estudantes do ensino superior, a frequentar licenciaturas em Línguas. Ao invés do que se verifica no ensino básico e secundário, estes estudantes detêm diversos conhecimentos e saberes, a nível geral e específico, que se devem à educação já tida e à experiência de vida, constituindo estes conhecimentos e saberes uma mais-valia na aprendizagem em geral, e em particular na aprendizagem de uma LE.

Os dados que constituem este estudo foram recolhidos através de três instrumentos metodológicos – um inquérito por questionário, um exercício de tradução e subsequente reflexão e um inquérito por entrevista.

Através do primeiro instrumento metodológico foi-nos possível concluir que estes estudantes apresentam uma vasta e diversificada biografia linguística, vincada por

um interesse que se percebe não apenas a partir da(s) sua(s) LM(s) e LEs aprendidas em contexto formal, mas, igualmente, pelo contacto com as variadas línguas em contexto não formal.

Com o segundo instrumento metodológico concluímos que, quer no que se refere a aspetos semânticos, quer no que se refere a aspetos sintáticos da língua alemã, estes estudantes conseguem estabelecer pontes com a língua que mais se aproxima, primeiramente com a língua inglesa, e em número substancialmente menor com a língua portuguesa.

Indo ao encontro do que constatámos no enquadramento teórico, estes estudantes conseguem, portanto, de entre as línguas que aprenderam e adquiriram, seleccionar aquelas palavras e estruturas que mais se aproximam daquelas a aprender na LE (cf. subcapítulos 1.1, 1.3, 1.4 e capítulo 3).

É difícil de determinar quais os fatores que condicionam o recurso a aspetos de uma língua específica, quer LM(s), quer LEs, ou seja, se passa pelo estatuto de outras LEs e de estas bloquearem o acesso e recurso à(s) LM(s), ou se o recurso privilegiado, neste caso à língua inglesa, se prende com razões de proximidade, ou ainda com a vasta difusão e grau de proficiência atingido nesta língua por parte destes aprendentes.

Enquanto nos estudos de Schmid (1996), Müller-Lancé (2001) e Hall et al. (2009), as conclusões apontam no sentido de a proximidade linguística com outras línguas já adquiridas e aprendidas ser o principal critério de transferência interlinguística aquando da aprendizagem de uma nova LE – referindo Müller-Lancé (2001), ainda, como segundo critério, a preferência por línguas aprendidas sobre a(s) adquirida(s) –, no nosso estudo somos da opinião que o recurso privilegiado à língua inglesa aquando da aprendizagem do alemão se deve a uma mesclagem de razões. Por um lado, a proximidade em termos linguísticos entre estas línguas é determinante e, por outro lado, tratando-se, no caso do inglês, de uma língua aprendida, uma LE, também as estratégias e processos de aprendizagem destas duas línguas são análogos (cf. capítulo 3).

Esta percepção entre a proximidade de línguas encontra-se mais desenvolvida por este grupo de estudantes ser já adulto, tendo em conta, para além do seu passado linguístico e preferência por línguas, o desenvolvimento e aprofundamento da sua CM. Este aprofundamento da CM não é apenas notório em relação às LEs, tendo alguns estudantes também o demonstrado em relação à língua portuguesa, LM, no que se refere ao funcionamento sintático, adquirido inconscientemente e enriquecido através da aprendizagem e confronto com outras línguas.

A CM permite, então, mobilizar várias línguas ao mesmo tempo, não se encontrando estas compartimentadas, mas constituindo um repertório único.

No terceiro instrumento metodológico, nenhum entrevistado afirmou espontaneamente recorrer a conhecimentos de outras línguas para progredir e consolidar a aprendizagem numa nova LE. Apenas após terem sido questionados diretamente sobre a importância de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE é que a maioria reconheceu a mesma, tendo, mais uma vez, sido referida a proximidade da língua alemã com a língua inglesa (cf. capítulo 3).

Não nos foi possível aferir de uma variação da CM de acordo com a variável de ser, ou não, falante bilingue das línguas portuguesa e alemã, tendo apenas sido possível aferir que estes aprendentes, por terem duas LMs, uma de origem latina e outra de origem germânica, têm um leque de línguas maior e mais diversificado ao seu dispor para recorrer aquando da aprendizagem de línguas de diversas origens.

O facto de os aprendentes não bilingues que participaram no nosso estudo terem uma biografia linguística muito marcada por uma variedade de línguas, e daí uma CM muito desenvolvida e aprofundada, pode ser a causa de não se constatar uma variação na CM entre os falantes bilingues e os falantes que têm como LM apenas o português.

A aprendizagem de uma nova LE é, então, sempre determinada pela biografia linguística dos aprendentes, pelo seu repertório linguístico. Como vimos no subcapítulo 3.1, ao processo de aprendizagem de uma L3 estão inerentes a

perícia, acumulada, individual e única de cada aprendente, constituída pelas línguas e culturas, bem como pelas estratégias, conscientes e inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais velhos e experientes forem os aprendentes, mais provável será terem uma visão diferente, mais abrangente e confiante em relação a si e ao seu processo de aprendizagem, refletindo-se nos seus interesses e formas de processar a informação, de um modo mais cognitivo-analítico. Os aprendentes mais experientes evidenciam ainda um maior controlo, dominando e adequando as estratégias às situações desconhecidas, recorrendo, para tal, de forma consciente e inconsciente a outras línguas, LM(s) ou LEs.

Assim, a CM vai evoluindo desde a aquisição da LM, à medida da progressão nos conhecimentos linguísticos, transpondo fronteiras linguísticas. À medida que se vai progredindo na aquisição e aprendizagem de línguas, o papel da CM vai sendo cada vez mais preponderante, permitindo a análise de conhecimentos já adquiridos e aprendidos de outras línguas, bem como a sua esquematização, ao tornar consciente os conhecimentos e competências inconscientes. Não se trata de uma reflexão, introspeção, meramente estática, mas é sim um processo dinâmico, promotor da aquisição e aprendizagem de línguas, na direção dos objetivos linguísticos a atingir, contribuindo, deste modo, para a construção do ser humano em geral. Assim, a CM manifesta-se quer na aquisição de LM(s), quer na aprendizagem de novas línguas, embora de forma distinta (cf. subcapítulo 1.1).

A CM não é, então, visível apenas na aprendizagem de LEs, quando confrontadas com outras línguas já adquirida(s) e/ ou aprendidas, mas também no uso da LM, aquando da análise comparativa e contrastiva com línguas aprendidas, promovendo uma consciência evidente, explícita, em relação ao funcionamento da LM, pelo que “wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen”¹⁸ (von Goethe, 1821, p. 30).

Trata-se, portanto, de um fenómeno individual, resultado do percurso e da biografia linguística de cada indivíduo, não sendo, como constatámos no nosso estudo, fácil de definir e de delimitar a CM de um falante bilingue, de um falante

¹⁸ quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da sua própria.

monolingue e de um falante com uma biografia linguística muito diversificada e vincada.

Esperamos, com este estudo, ter contribuído para a temática da CM no âmbito da aprendizagem do alemão enquanto L3, e muito mais do que respostas e soluções prontas a implementar, esperamos ainda ter deixado questões que possam impulsionar novas investigações, a exploração de novos caminhos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, A. M. (2004). *Alemão – Uma Língua para a Europa?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Aguado, K. (2009). Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In B. Baumann, S. Hoffmann, & M. Nied Curcio (Hrsg.), *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache* (pp. 13-22). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language. *The Modern Language Journal*, 65, 281-287.
- Aires, D., & Mozzillo, I. (2018). A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. *ScientiaTec*, 5 (2), 206-220.
- Alarcão, I. (1992). Prefácio. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá, *Didáctica da Língua Estrangeira – o Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa* (pp. 7-15). Rio Tinto: Edições Asa.
- Alderson, J. C., & Hudson, R. (2013). The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22 (4), 320-337.
- Alegre, T. (1998). A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. In *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal* (pp. 11-28). Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Alegre, T. (2001). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Alegre, T. (2011). Orações Subordinadas em Alemão e sua Tradução para Língua Portuguesa. In C. Sarmiento (Coord.), *Diálogos Interculturais. Os Novos Rumos da Viagem* (pp. 267-283). Porto: Vida Económica.
- Alegre, T. (2018). A dupla face da tradução – Interseções entre a aprendizagem de línguas e a aprendizagem da tradução. In M. Ellison, M. Pazos Anido, P. Nicolás Martínez, & S. Valente Rodrigues (Orgs.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo* (pp. 221-239). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS.
- Alegre, T., & Alarcão, I. (2001). Traduzir em Grupo – uma Actividade Pedagógica de Consciencialização da Língua. *Inovação*, 14 (1-2), 111-134.
- Alexander, L. G. (1987). The Use of Mother Tongue in Class. *Practical English Teaching*, 7 (3), 13.
- Almeida, M. (2012). *O processo de aprendizagem de ELE: um estudo com alunos de Secundário* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter?. *Language Awareness*, 19 (2), 129-146.
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *NOESIS – A Educação em Revista: Dossier Português, Língua Não Materna*, 51, 14-16.
- Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português/ Revisiting linguistic awareness: Appropriation of the concept by future teachers of Portuguese. *Calidoscópico*, 13 (1), 83-91.
- Ançã, M. H., & Alegre, M. T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Anderson, J. (1992). The potential of Language Awareness as a focus for cross-curricular work in the secondary school. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 133-139). London: Longman.
- Andrade, A. I. (1988a). *Francês Língua Estrangeira e Português Língua Materna: que Objectivos no Contexto Escolar Português?* (relatório de aula para Provas de Aptidão Pedagógica). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I. (1988b). *Francês Língua Estrangeira e recurso ao Português Língua Materna no processo de ensino / aprendizagem* (trabalho de síntese para Provas de Capacidade Científica). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira – Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I., Alegre, M. T., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., Martins, F., Moreira, G., Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education: 1998-2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1987). *Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira – vias conjugadas de acesso ao sentido* (artigo a ser publicado na Revista *Noesis* e que constituiu, de uma forma alongada, texto de uma comunicação efectuada no Porto, no 2º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Francês (23 a 25 de Outubro de 1987)). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira – o Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um Diálogo entre as Línguas: da Sala de Aula à Reflexão sobre a Escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2005). Introduction: L.A.L.E. – Open Laboratory for Foreign Language Learning. In Autores (Coords.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da*

- intervenção à reflexão* (pp. 9-10). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Reflexões nº1.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias de educação: percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2005). From the personal linguistic and communicative history to a language teaching theory: a study on future language teachers. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (pp. 63-70). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Reflexões nº1.
- Andrade, A. I., & Santos, L. (2002). O Sujeito e as Línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In C. Mello, A. Silva, C. Moura Lourenço, L. Oliveira, & M. H. Araújo e Sá (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, Fevereiro de 2002* (pp. 121-129). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Andrade, A. I., & Santos, L. (2004). Competência Plurilingue, Competência de Auto-aprendizagem e Intercompreensão. In A. Marco, P. Couto Cantero, E. Aradas Carollo & F. Vieito Linãres, *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tomo 2* (pp. 287-298). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- Andrade, A. I., & Santos, L. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (pp. 24-38). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Reflexões nº1.
- Araújo, A. (2015). *Representaciones Sociales de la Comunidad Educativa e Institucional sobre la Enseñanza de la Lengua Portuguesa en Cabo Verde* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didáctica de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.
- Araújo e Sá, M. H., Melo, S., & Pinto, S. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (pp. 39-62). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Reflexões nº1.

- Araújo e Sá, M. H., & Schmidt, A. (2008). The Awareness of Language Prestige: the representations of a Portuguese school community on important languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Dirs.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions* (pp. 109-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Arias-Cepeda, C., & Rojas, S. (2017). Rethinking curriculum in the linguistics component of a major on bilingual education. *GiST Education and Learning Research Journal*, 14, 135-157.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2005). Analytic Perspectives. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 821-840). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Bahous, R. N., Baroud Nabhani, M., & Nola Bacha, N. (2014). Code-switching in higher education in a multilingual environment: a Lebanese exploratory study. *Language Awareness*, 23 (4), 353-368.
- Baker, M. (Ed.). (2008). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (7th ed., pp. 45-49, 117-120). London, New York: Routledge.
- Ballard, M. (1991). Propositions pour un enseignement rénové de la traduction à l'université. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le role de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères* (pp. 143-152). Paris: Didier Érudition.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Barbosa, S. (2010). *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e em PLE* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basílio, M. C. (1990). *A língua materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira – Uma aplicação da teoria do funcionamento da língua de M.A.K. HALLIDAY* (Tese de mestrado). Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2005). Preface. In P. Doyé, *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education (Reference study)* (pp. 5-6). Strasbourg: Council of Europe.

- Behrend M.A., J. (2016). *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU – Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachliche Lesetexte nach dem EuriComGerm-Ansatz* (Doktor Dissertation). Technischen Universität Darmstadt, Darmstadt.
- Bell, R. T. (1991). Translation theory 200 years after Tytler. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le rôle de la traduction dans l’enseignement des langues étrangères* (pp. 13-21). Paris: Didier Érudition.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en Didactique: du renouveau en question*. Paris: Clé International.
- Bialystok, E. (1984). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Færch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 100-118). London, New York: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford, Cambridge Massachusetts: Basil Blackwell.
- Bibliotecas da Universidade de Aveiro. (2010). *Tutorial de referências bibliográficas Estilo APA – 6th*. Aveiro: Autor.
- Blasch, H.-W., Chaix, P., & Malamah-Thomas, A. (1991). Foreword – Vorwort – Avant-propos. In Authors (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le rôle de la traduction dans l’enseignement des langues étrangères* (pp. 7-12). Paris: Didier Érudition.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. In Auteurs (Coords.), *L’intercompréhension : le cas des langues romanes* (pp. 33-37). Paris: Hachette.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 1-3). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Bloomfield, L. (1962). *Language* (8th ed.). London: George Allen & Unwin LTD.
- Blum-Kulka, S., & Levenston, E. A. (1984). Universals of lexical simplification. In C. Færch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 119-139). London, New York: Longman.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 143-156). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Bray, M. (2007a). Actors and Purposes in Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 15-38). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.

- Bray, M. (2007b). Scholarly Enquiry and the Field of Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 341-361). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007a). Different Models, Different Emphases, Different Insights. In Authors (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 363-379). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007b). Introduction. In Authors (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 1-11). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Brink, A. (2000). *"Leite Creme é uma espécie do vosso Vanillevla": mobilização de conhecimentos prévios nas aulas de português língua estrangeira no ensino universitário neerlandês* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Budde, M. (2001). *Sprachsensibilisierung: Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage: Eine Einführung – Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 1*. Kassel, Weilburg: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen – Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2*. Kassel: Universität Kassel – Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD).
- Cain, J., Weber-Olsen, M., & Smith, R. (1987). Acquisition strategies in a first and second language: are they the same?. *Journal of Child Language*, 14 (2), 333-352.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Candelier, M. (Ed.). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1), 65-90.
- Candelier, M., & De Pietro, J.-F. (2011). Les aproches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les aproches plurielles. In P. Blanchet, & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherché en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 261-273). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Candlin, C. N. (1975). Some Metalinguistic Problems in Communicative Language Learning. In S. P. Corder, & E. Roulet (Eds.), *Some implications of linguistic theory for applied linguistics* (3rd Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics in collaboration with AIMAV, AILA, CILA and the University of Neuchâtel – 30th May – 1st June 1974, pp. 71-82). Brussels: AIMAV, Didier.
- Candlin, C. N. (1999). Preface. In W. E. Rutherford, *Second Language Grammar: Learning and Teaching* (8th ed., pp. vii-x). London: Pearson Longman.

- Carter, S., & Laurs, D. (Eds.). (2014). *Developing generic support for doctoral students: practice and pedagogy*. Abingdon, New York: Routledge.
- Carvalho, M. J. (2004). *A consciencialização do processo de aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castro Pinto, M. G. (2013). O plurilinguismo: um trunfo?. *Letras de Hoje*, 48 (3), 369-379.
- Cenoz, J. (2000). Research on Multilingual Acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 39-53). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Introduction. In Authors (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 1-7). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000a). Expanding the Scope: Sociolinguistic, psycholinguistic and educational aspects of learning English as a third language in Europe. In Authors (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 248-260). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000b). Introduction. In Authors (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. vii-xii). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Cerqueira, A. (2001). *A integração em contexto escolar dos alunos com Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimentos dos professores* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chavez, M. (2016). Students' accounts of grammatical forms of German that are difficult, unattainable, and irrelevant for self-expression. *Language Awareness*, 25 (3), 197-221.
- Chomsky, N. (1970a). *Current Issues in Linguistic Theory* (5th ed.). The Hague, Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1970b). *La Lingüística Cartesiana: un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1972). *Syntactic Structures* (10th ed.). The Hague, Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1973). A Linguagem e a Mente. In N. Chomsky, R. Jakobson, E. H. Lenneberg, M. Halle, E. Bach, P. M. Postal, & S. K. Saumjan (Eds.), *Novas Perspectivas Lingüísticas* (3^a ed., pp. 28-42). Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes Limitada.

- Chomsky, N. (1975). *Studies on Semantics in Generative Grammar* (2nd ed.). The Hague, Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1977). Introduction à la théorie standard étendue. In J. P. Faye (Dir.), *Langue – Théorie Générative Étendue* (pp. 19-39). Paris: Collection Savoir, Hermann.
- Chomsky, N. (1978). *Topics in the Theory of Generative Grammar* (5th ed.). The Hague, Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1979). Uma Concepção Transformacional da Sintaxe. In N. Ruwet, & N. Chomsky, *A Gramática Generativa* (pp. 61-119). Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1980). *Le langage et la pensée*. Paris: Éditions Payot.
- Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le Langage*. Paris: Flammarion.
- Chomsky, N. (1986a). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1986b). *Rules and Representations* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1987). A Propósito das Estruturas Cognitivas e do seu Desenvolvimento: uma Resposta a Piaget. In J. Piaget, & N. Chomsky (Coords.), *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem* (pp. 63-84). Lisboa: Edições 70, Lda..
- Chomsky, N. (1995). *Aspects of the Theory of Syntax* (19th ed.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1996). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures* (8th ed.). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Chomsky, N. (2002). *New Horizons in the Study of Language and Mind* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N., & Miller, G. A. (1971). *L'Analyse Formelle des Langues Naturelles* (2^e tir.). Paris, La Haye: Gauthier-Villars, Mouton.
- Christ, H., & Hu, A. (2010). Counterpoint (Chapter 2). In C. Kramersch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 107-111, 115-116). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 139-164). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Clark, R., & Ivanič, R. (1992). Consciousness-raising about the writing process. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 168-185). London: Longman.
- Conseil de l'Europe – Assemblée parlementaire (2001). *Recommandation 1539 – Année européenne des langues*. Brussels: Auteur.

- Conseil de l'Europe (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe – Version Intégrale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe – Division des Politiques Linguistiques.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- Cook, G. (1991). Making people's meanings stand still: the effect of translation on the indeterminacy of language. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères* (pp. 127-141). Paris: Didier Érudition.
- Cook, V. (2000). Is transfer the right word?. In *Paper presented at International Pragmatics Association, Budapest – 11th July* (pp. 1-10).
- Corder, S. P. (1984). Strategies of communication. In C. Færch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 15-19). London, New York: Longman.
- Corder, S. P. (1992). A Role for the Mother Tongue. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (revised edition, pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Cormon, F. (1992). *L'enseignement des langues: Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique Sociale.
- Coste, D. (1991). Diversifier, Certes... . In D. Coste, & J. Hébrard (Éds.), *Vers le plurilinguisme? – école et politique linguistique* (pp. 170-176). Paris: Hachette.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe – Committee of Ministers (1982). *Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Brussels: Author.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Author.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dawson, C. (2010). *Introduction to Research Methods: A practical guide for anyone undertaking a research project* (4th ed.). Oxford: How to Books.
- de Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005a). Epilogue: The Eighth and Ninth Moments – Qualitative Research in/ and the Fractured Future. In Authors (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1115-1126). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005b). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Authors (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistic*, 19 (4), 471-490.
- Donmall, B. G. (Ed.). (1985). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*, 6. London: CILT (the National Centre for Languages).
- Donmall, G. (1992). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 107-122). London: Longman.
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension – Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education (Reference study)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Duarte, J. (2013). *Metodologias de Investigação: Questionários, Entrevistas, Estudos de Caso*. Lisboa: Vírgula.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Eco U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta*. Bologna: Editori Laterza Fare l'Europa.
- Edmondson, W., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Eichler, W. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck, & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)* (pp. 147-157). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes: effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19 (1), 17-33.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- European Centre for Modern Languages (2010). *FREPA/ CARAP: Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Version 3*. Graz: Author.

- Færch, C., & Kasper, G. (1984a). On identifying communication strategies in interlanguage production. In Authors (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 210-238). London, New York: Longman.
- Færch, C., & Kasper, G. (1984b). Plans and strategies in foreign language communication. In Authors (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 20-60). London, New York: Longman.
- Færch, C., & Kasper, G. (1989). Transfer in Production: Some Implications for the Interlanguage Hypothesis. In H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production* (pp. 173-193). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fairbrother, G. P. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 39-62). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL*, 48 (2, 3), 185-219.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27 (1), 59-82.
- Fathman, A. K., & LoCoco, V. (1989). Word Order Contrasts and Production in Three Target Languages. In H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production* (pp. 159-170). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ferrão Tavares, C. (2001). A Formação de Professores Plurilingues no Âmbito do Ensino Precoce das Línguas. Apresentação de um Caso. *Inovação*, 14 (1-2), 191-212.
- Ferreira, G., Torres, E., Garcia, M., Vasconcellos, S., Frizzo, N., & Costa, M. (2018). Efeito do bilinguismo em habilidades cognitivas e auditiva em adultos normo-ouvintes. *Revista CEFAC – Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, 20 (1), 21-28.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 165-195). Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, C. (2011a). Domínios (In)vulneráveis da Competência Bilingue. In Autor (Org.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 83-113). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM).
- Flores, C. (2011b). Palavras Prévias. In Autor (Org.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 7-13). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM).
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 695-727). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Boston, Burr Ridge, IL, Dubuque IA, New York, San Francisco, St. Louis, Bangkok, Bogotá, Caracas, Kuala Lumpur, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milano, Montreal, Nova Deli, Santiago, Seoul, Singapore, Sidney, Taipei, Toronto: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, E. (2008). *A Transferência Linguístico-Comunicativa: Atitudes e Representações dos Professores* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Fries, C. C. (1957). Foreword. In R. Lado, *Linguistics Across Cultures* (n.p.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frijhoff, W. (1991). Le Plurilinguisme des Élités en Europe de l'ancien Régime au Début du XX^e Siècle. In D. Coste, & J. Hébrard (Éds.), *Vers le plurilinguisme? – école et politique linguistique* (pp. 119-129). Paris: Hachette.
- Frijhoff, W. (2010). Counterpoint (Chapter 8). In C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 407-411). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Galisson, R., & Coste, D. (Coords.). (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues* (p. 339). Paris: Hachette.
- García Mayo, M. P., & Villarreal Olaizola, I. (2011). The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals. *Second Language Research*, 27 (1), 129-149.
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29 (2), 327-344.
- Gass, S., & Selinker, L. (1992). Introduction. In Authors (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (revised edition, pp. 1-17). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gastão Saliés, T. (2014). Verbos de movimento no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições da Linguística Cognitiva. In M. Moura, T. Gastão Saliés, R. Sol Stanke, & E. Bolacio (Orgs.), *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis* (pp. 15-38). Rio de Janeiro: Letra Capital.

- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2006). Introdução. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 7-24). São Paulo: Edições Loyola.
- Gleitman, L. R., & Gleitman, H. (1970). *Phrase and Paraphrase*. New York: Norton.
- Gnutzmann, C. (1995). Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht. In C. Gnutzmann, & F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (pp. 267-284). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, C. (1997). Multilingualism and language teaching: some pedagogical implications with reference to language awareness. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26 (4), 156-166.
- Gnutzmann, C., & Königs, F. G. (1995). Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung. In Autoren (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (pp. 11-26). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gomes, A. (2011). A Tradução no Cenário do Ensino de Línguas Estrangeiras. *Cultura & Tradução*, 1 (1), 1-10.
- Gonçalves, M. F., & Patrão, S. I. (2003). Tasks based learning: learning stepbystep – duas propostas de planificação para o ensino da Língua Inglesa no Secundário. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias de educação: percursos e desafios* (pp. 515-518). Évora: Universidade de Évora.
- Gonzaga, A. M. (2006). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 65-92). São Paulo: Edições Loyola.
- Grilli, M. (2016). Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa. *Pandaemonium Germanicum – Revista de Estudos Germanísticos*, 19 (27), 175-202.
- Grosjean, F. (1996). Living with Two Languages and Two Cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean, & P. Li (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9 (2), 61-77.
- Grundy, P. (2002). Profiling in Talk. In J. A. Bateman, & W. Wilgen (Hrsg.), *Forum ANGEWANDTE LINGUISTIK – Band 39: Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext* (pp. 151-170). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brussels, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Gundel, J. K., & Tarone, E. E. (1992). Language Transfer and the Acquisition of Pronouns. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (revised edition, pp. 87-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Gustavii, B. (2008). *How to write and illustrate a scientific paper* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, X. (2011). Knowledge representations underlying covert metalinguistic activity: a working hypothesis. *Language Awareness*, 20 (3), 239-254.
- Hagège, C. (1996). *A Criança de Duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hall, C. J., Ecke, P., Hayes, L., Marchand, V., Newbrand, D., & Sperr, U. (2009). Learners' Implicit Assumptions About Syntactic Frames in New L3 Words: The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status. *Language Learning*, 59 (1), 153-202.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme* (2nd ed.). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Hawkins, E. W. (1974). Modern languages in the curriculum. *The space between ... English and foreign languages at school – Centre for Information on Language Teaching and Research Reports and Papers*, 10, 47-65.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
- Hellwig, K. (1995). Bewußter Umgang mit der Fremdsprache – schon in der Grundschule?. In C. Gnutzmann, & F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (pp. 127-146). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Herdina, P., & Jessner, U. (1997). Dynamisierung des Fremdspracherwerbs durch Mehrsprachigkeit – Theoretische Implikationen. In M. Stegu, & R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum 1. Verbal-workshop, Dezember 1994* (pp. 45-61). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. Auf.). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Hoffmann, C. (2000). The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 1-21). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- House, J. (2016). *Translation as Communication across Languages and Cultures* (pp. 121-129). New York: Routledge.
- Hymes, D. (1981). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* (6th ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier – CRÉDIF.
- Jaensch, C. (2011). L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. *Second Language Research*, 27 (1), 83-105.
- James, C. (1996). A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness*, 5 (3&4), 138-148.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94-115.
- James, C., & Garrett, P. (1992a). Language Awareness: a way ahead. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 306-318). London: Longman.
- James, C., & Garrett, P. (1992b). The Scope of Language Awareness. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-20). London: Longman.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3&4), 201-209.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270-283.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3rd ed.). Los Angeles (CA): Sage Publications.
- Kaindl, K. (1997). Translatorische Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeption(slosigkeit) des universitären Übersetzungsunterrichts. In M. Stegu, & R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum 1. Verbal-*

- workshop, Dezember 1994* (pp. 91-105). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Katsikas, S. (1997). Fehler als Lernfortschritt – Fehlervermeidungsstrategien als Fehlerursache. In M. Stegu, & R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum 1. Verbal-workshop, Dezember 1994* (pp. 243-261). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R., & Liddicoat, A. J. (2010). From the learner to the speaker/ actor – Introduction (Chapter 1). In C. Kramersch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 17-23, 55). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Kim, C. (2016). L2 learners' recognition of unfamiliar idioms composed of familiar words. *Language Awareness*, 25 (1, 2), 89-109.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Klema, B. (2006). Und sie vergleichen doch. *Info DaF*, 33 (4), 344-352.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26 (4), 9-23.
- Kramersch, C., Lévy, D., & Zarate, G. (2010). General Conclusion. In C. Kramersch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 414-419). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Kramersch, C., & Nolden, T. (1994). Redefining literacy in a foreign language. *Die Unterrichtspraxis*, 27 (1), 28-35.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (3rd ed.). Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Prentice Hall International.
- Kretzenbacher, H. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 88-99.
- Krzeszowski, T. P. (1974). The So-called Deep Structures and the Foreign Language Learner. In S. P. Corder, & E. Roulet (Eds.), *Linguistic insight in applied linguistics* (2nd NEUCHÂTEL COLLOQUIUM IN APPLIED LINGUISTICS in collaboration with AIMAV, AILA, CILA and the University of Neuchâtel – 25th-26th May 1973, pp. 77-87). Brussels: AIMAV.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.). (2011). *Sprachförderung. Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*. Hamburg: Förmig.

- Larsen-Freeman, R., & Long, M. H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (2nd ed). London, New York: Routledge.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25 (1, 2), 110-126.
- Lavault, E. (1991). Traduire en classe: pourquoi ou pour qui?. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le role de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères* (pp. 49-57). Paris: Didier Érudition.
- Lay, T. (2006). Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. *Info DaF*, 33 (5), 463-479.
- Leal, M. (2014). *O uso das preposições por estudantes portugueses de ELE do 9º ano* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Leiria, I. (2001). *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lemos, M. (2011). *A Língua Materna Revisitada através de Práticas de Intercompreensão* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lenneberg, E. H. (1975a). In Search of a Dynamic Theory of Aphasia. In E. H. Lenneberg, & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach – volume 2* (pp. 3-20). New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Lenneberg, E. H. (1975b). The Concept of Language Differentiation. In E. H. Lenneberg, & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach – volume 1* (pp. 17-33). New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1998). *How Languages are Learned* (8th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, G. H. C. (2010). Book review of *Strategies in Interlanguage Communication*, C. Færch, & G. Kasper (Eds.). New York: Longman. 1983., pp. xxiv+248. *Foreign Language Studies*, 11, 123-125.
- Lo Bianco, J., & Veronique, M. (2010). Institutions and Power – Introduction. (Chapter 7). In C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 319-326, 359). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Lopes, J. P. (2014). *O Papel do Bilinguismo no Processo de Difusão das Línguas* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lopes, J. P. (2015). O Papel do Bilinguismo na Difusão das Línguas Portuguesa e Espanhola. In M. H. Ançã, & M. J. Macário (Orgs.), *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística* (pp. 91-108). Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LEIP, Série Temas nº4.

- Lopes, J. T. (2014). Retratos sociológicos. Dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 99-112). Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- López Barrios, M. (2014). Lexik und Interkomprehension in drei germanischen Sprachen (Deutsch, Englisch, Niederländisch). Ergebnisse und didaktische Implikationen einer lexikalischen Analyse. In K. Herzig, S. Pleger, K. Pupp Spinassé, & S. Sadowski (Hrsg.), *Transformationen: DaF – Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis. Band 4* (pp. 151-159). Tübingen: Stauffenburg.
- Lucindo, E. S. (2006). Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Scientia Tracuctionis*, 3, 1-10.
- Magalhães Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-164). Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- Marquilló Larruy, M., & Matthey, M. (2010). Ordinary Discourses. Teachers' and Learners' Representations of Contact in Learning (Chapter 6). In C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 295-299, 313). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Martinet, A. (1974). Preface. In U. Weinreich, *Languages in Contact: findings and problems* (8th ed., pp. vii-ix). Paris: Mouton.
- Martinez, P. (2011a). Des programmes et des curricula: cursus, curricula, certification, instructions, référentiels. In P. Blanchet, & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 275-281). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Martinez, P. (2011b). POST-FACE: Contextualiser, comparer, relativiser: jusqu'où aller?. In P. Blanchet, & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 435-443). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Masny, D. (1992). Language learning and Linguistic Awareness: the relationship between proficiency and acceptability judgements in L2. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 290-304). London: Longman.
- Mason, M. (2007). Comparing Cultures. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 165-196). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- McNeill, P., & Chapman, S. (2009). *Research Methods* (3rd ed., pp. 1-67, 172-192). London: Routledge.
- Meireles, S. (2002). Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar*, 20, 149-164.

- Mertens, D. M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Miranda, A. (1996). *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira – Reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Möhle, D., & Raupach, M. (1989). Language Transfer of Procedural Knowledge. In H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production* (pp. 195-216). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Montrul, S., Dias, R., & Santos, H. (2011). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27 (1), 21-58.
- Moreira, A. (1988). *Coesão Conjuntiva Adversativa – Problemas de Compreensão em Língua Materna e em Língua Estrangeira* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Müller-Lancé, J. (2001). „Das kenn’ ich doch aus dem Lateinischen“: Zur Nutzung von Kompetenzen aus weiteren Fremdsprachen bei der Hin- und Herübersetzung. In J. Albrecht, & H.-M. Gauger (Hrsg.), *Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich: Leistung und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten* (pp. 150-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nicholas, H. (1992). Language Awareness and second language development. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 78-95). London: Longman.
- Nold, G., & Rossa, H. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck, & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)* (pp. 226-244). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Nold, G., & Schnaitmann, G. (1997). Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? (Ein Zwischenbericht). In U. Rampillon, & G. Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen (Forum Sprache)* (pp. 135-149). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell Publishing.
- Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2009). ‘I speak five languages’: fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3&4), 403-421.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z., & Ançã, M. H. (2010). Comparação Interlinguística como Recurso Didático: a Aprendizagem do Português por Ucrainianos, Guineenses e Cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Oliveira, A. M. (1999). *Processamento de Informação em Bilingues* (Tese de doutoramento). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.

- Oliveira, A. M. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingües. *Educação & Comunicação*, 7, 86-101.
- Oliveira, A. M. (2010). Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 11-42). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Oliveira, C. (2014). *Letramento: Múltiplos Desafios para a Formação Cidadã* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism: Studies in Bilingualism – v. 18*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paradowski, M. B. (2008). Corroborating the role of L₁ awareness in FL pedagogy. In 33rd International LAUD Symposium, *Cognitive Approaches to Second/ Foreign Language Processing: Theory and Pedagogy* (pp. 515-580). Essen: Linguistic Agency University of Duisburg-Essen.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 869-886). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Pereira, D. (2011). Aprender a Ser Bilingüe. In C. Flores (Org.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilingüismo – Transversalidades II* (pp. 15-43). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM).
- Pereira, L. (2012). *A Relação do Bilingüismo com Capacidades Cognitivas: Memória de Trabalho, Atenção, Inibição e Processamento de Discurso* (Tese de mestrado). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pérez, A., & Kendziura, F. (2018). Propuesta didáctica para la escuela secundaria: el Italiano desde una perspectiva plurilingüe. *Gamma*, 7, 1-13.
- Perren, G. E. (1974a). English and foreign languages. *The space between ... English and foreign languages at school – Centre for Information on Language Teaching and Research Reports and Papers*, 10, 7-16.
- Perren, G. E. (1974b). Some meeting points. *The space between ... English and foreign languages at school – Centre for Information on Language Teaching and Research Reports and Papers*, 10, 111-116.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques. *The Language Learning Journal*, 40 (1), 65-79.
- Piñeiro, M., Díaz, C., & Vez, J. (2011). Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural. *Porta Linguarum*, 15, 252-254.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercomprensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Pires, A. (2011). Linguistic Competence, Poverty of the Stimulus and the Scope of Native Language Acquisition. In C. Flores (Org.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 115-143). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM).
- Pisek, G. (1997). Übersetzung im universitären Fremdsprachenunterricht: Probleme und Möglichkeiten. In M. Stegu, & R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum 1. Verbal-workshop, Dezember 1994* (pp. 107-121). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Pliássova, I. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ploquin, F. (1997). L'intercompréhension, une innovation redoutée. In C. Blanche-Benveniste, & A. Valli (Coords.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (pp. 46-52). Paris: Hachette.
- Poldauf, I. (1995). Language Awareness. *Language Awareness*, 4, 3-14.
- Pomphrey, C. (1999). Intercomprehension in Language Teacher Education. In M. T. Calzetti (Org.), *Intercomprehension in Teacher Education* (pp. 84-88). Sardegna: IRRSAE Sardegna – ILTE (international team documents).
- Pomphrey, C., & Burley, S. (2009). Teacher language awareness education and pedagogy: a new discursive space. *Language Awareness*, 18 (3-4), 422-433.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Postlethwaite, T. N., & Leung, F. (2007). Comparing Educational Achievements. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 215-239). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Potts, P. (2007). The Place of Experience in Comparative Education Research. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 63-81). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Presas, M. (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In C. Schäffner, & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 19-31). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Puren, C. (2011). La «méthode», outil de base de l'analyse didactique. In P. Blanchet, & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 283-306). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Quaresma, L. (2018). *O bilinguismo e o controlo cognitivo: Ilações a retirar da aplicação do teste Stroop a crianças bilingues do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *IRAL*, 48, 159-183.
- Razuk, R. (2010). Aprendendo o Português como Terceira Língua (PL3): o Caso dos Falantes de Inglês L1 e Espanhol L2 no Brasil. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 171-186). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Ribeiro, G. (2006). *Consciência Metalinguística: um Estudo de Caso* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Richter-Vapaatalo, U. (2017). *Deutsch und weiter! – Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (2), 104-115.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodrigues, H. (2009). *Língua Materna e Língua Segunda – Aprendizagens que se Complementam (Um Olhar de Supervisão Pedagógica)* (Tese de doutoramento, pp. 26-65). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Roehr, K., & Gánem-Gutiérrez, G. A. (2009). The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. *Language Awareness*, 18 (2), 165-181.
- Rogalla, H., & Rogalla, W. (1985). *Grammar Handbook for Reading German Texts*. Berlin, Munich: Langenscheidt.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2), 189-218.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2012). Third language acquisition. In J. Herschensohn, & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothman, J., Iverson, M., & Judy, T. (2011). Introduction: Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27 (1), 5-19.
- Roulet, E. (1975). De La Nécessité de Fonder l'Enseignement de Langues Secondes sur l'Étude de la Langue Maternelle. In S. P. Corder, & E. Roulet (Eds.), *Some implications of linguistic theory for applied linguistics* (3rd Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics in collaboration with AIMAV, AILA, CILA and the University of Neuchâtel – 30th May – 1st June 1974, pp. 131-139). Brussels: AIMAV.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif.

- Rutherford, W. E. (1999). *Second Language Grammar: Learning and Teaching* (8th ed.). London: Pearson Longman.
- Ruwet, N. (1979). Introdução. In N. Ruwet, & N. Chomsky, *A Gramática Generativa* (pp. 9-60). Lisboa: Edições 70.
- Sá, C., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LEIP, Propostas – nº1.
- Sacadura, S. (2011). *Tradução pedagógica e aprendizagem da língua estrangeira* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sandes, E., & Pereira, M. (2017). Reflexões sobre a Tradução Pedagógica. *Entreletras*, 8 (2), 223-238.
- Santos, M. L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2016). Talking about German verb particles identified in concordance lines – from spontaneous to expert-like metatalk. *Language Awareness*, 25 (1, 2), 127-143.
- Scheffler, P. (2013). Learner's perceptions of grammar-translation as consciousness raising. *Language Awareness*, 22 (3), 255-269.
- Scherfer, P. (1991). Vom "intuitiven Übersetzen" zur Übersetzungsübung. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères* (pp. 95-125). Paris: Didier Érudition.
- Schjerve, R. R. (1998). Codeswitching as an indicator for language shift? Evidence from Sardinian – Italian bilingualism. In R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching Worldwide* (pp. 221-247). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Schmid, S. (1996). Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 15 (1), 55-90.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Scott, M. (1992). A Brazilian view of LA. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 278-289). London: Longman.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

- Sercu, L. (2010). From the learner to the speaker/ actor – The Acquisition of Intercultural Competence. Does Language Education Help or Hinder? (Chapter 1). In C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 45-49, 57). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Sharwood Smith, M. (1997). “Consciousness-raising” meets “Language Awareness”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26 (4), 24-32.
- Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1989). The Interpretation of Second Language Output. In H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production* (pp. 217-235). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Simard, D., French, L., & Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link?. *System*, 35 (4), 509-522.
- Simone, R. (1997). Langues romanes de toute l’Europe, unissez-vous !. In C. Blanche-Benveniste, & A. Valli (Coords.), *L’intercompréhension : le cas des langues romanes* (pp. 25-32). Paris: Hachette.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Slodzian, M. (1997). Quels outils pour l’apprentissage de la compréhension multilingue?. In C. Blanche-Benveniste, & A. Valli (Coords.), *L’intercompréhension : le cas des langues romanes* (pp. 14-24). Paris: Hachette.
- Snell-Hornby, M. (1997). “Patience on a Monument ...”: Dreissig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität. In M. Stegu, & R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum 1. Verbal-workshop, Dezember 1994* (pp. 123-134). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Sousa, M. (1994). *The Relation between Metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in the Foreign Language – Volume I* (Tese de doutoramento). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Spitta, G. (2000). *Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung* (Deutschdidaktische Perspektiven – Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften). Universität Bremen, Bremen.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA), London, New Delhi: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Study. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Stefanink, B. (1991). Vom Nutzen und der Notwendigkeit der Theorie für den universitären Übersetzungsunterricht. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im*

- Fremdsprachenunterricht – Le role de la traduction dans l’enseignement des langues étrangères* (pp. 59-83). Paris: Didier Érudition.
- Stern, H. H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Suzuki, W., & Itagaki, N. (2007). Learner Metalinguistic Reflections Following Output-oriented and Reflective Activities. *Language Awareness*, 16 (2), 131-146.
- Svalberg, A. M.-L. (2016). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25 (1, 2), 4-16.
- Svalberg, A. M.-L. (2018). Researching language engagement; current trends and future directions. *Language Awareness*, 27 (1-2), 21-39.
- Svalberg, A. M.-L., & Askham, J. (2020). Teacher and learner perceptions of adult foreign language learners’ engagement with consciousness-raising tasks in four languages. *Language Awareness*, DOI: 10.1080/09658416.2020.1785483, 1-19.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners’ response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Tarone, E. (1984). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. In C. Færch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 61-74). London, New York: Longman.
- Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1984). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In C. Færch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (3rd ed., pp. 4-14). London, New York: Longman.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tobiasz, L. (2008). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken. *Info DaF*, 35 (5), 453-466.
- Torres, L., & Palhares, J. A. (2014). As investigações que se fazem ... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In Autores (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 13-37). Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- Tosi, A. (1984). *Immigration and Bilingual Education*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press.
- Valeo, A. (2013). Language awareness in a content-based language programme. *Language Awareness*, 22 (2), 126-145.
- van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin.
- Verdelhan-Bourgade, M., & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. In P. Blanchet, & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique*

- des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 307-312). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Vieira, F. (1993). Consciência Metalinguística e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento* (pp. 33-46). Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- von Goethe, J. W. (1821). *Aus Kunst und Altertum*, 3 (1).
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (2nd ed.). Cambridge, (MA): The MIT Press.
- Walter, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- Watkins, D. A. (2007). Comparing Ways of Learning. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 299-313). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact: findings and problems* (8th ed.). Paris: Mouton.
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Widdowson, H. G. (1974). The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation. In S. P. Corder, & E. Roulet (Eds.), *Linguistic insight in applied linguistics* (2nd NEUCHATEL COLLOQUIUM IN APPLIED LINGUISTICS in collaboration with AIMAV, AILA, CILA and the University of Neuchâtel – 25th-26th May 1973, pp. 129-141). Brussels: AIMAV.
- Widdowson, H. G. (1991). Types of Equivalence. In H.-W. Blasch, P. Chaix, & A. Malamah-Thomas (Eds.), *The role of translation in foreign language teaching – Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht – Le role de la traduction dans l’enseignement des langues étrangères* (pp. 153-165). Paris: Didier Érudition.
- Widdowson, H. G. (1997). The pedagogic relevance of language awareness. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26 (4), 33-43.
- Wolff, D. (1992) Lern-und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In U. Multhaup, & D. Wolff (Hrsg.), *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik* (pp. 101-120). Frankfurt: Diesterweg.
- Wolff, D. (1995). Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In C. Gnutzmann, & F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (pp. 201-224). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wolff, D. (1997). Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess?. In U. Rampillon, & G. Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen (Forum Sprache)* (pp. 270-289). Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods, Practice* (pp. 1-40). Bingley: Emerald.
- Wright, T. (1992). Language Awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In C. James, & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 62-77). London: Longman.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zarate, G. (2010). Social Affiliations and Relations – Introduction (Chapter 4). In C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 169-176, 203). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Zheng, Y. (2014). The fluctuating development of cross-linguistic semantic awareness: a longitudinal multiple-case study. *Language Awareness*, 23 (4), 369-388.
- Zinck, J. (1997). L' Union européenne et le multilinguisme. In C. Blanche-Benveniste, & A. Valli (Coords.), *L' intercompréhension : le cas des langues romanes* (pp. 10-13). Paris: Hachette.
- Zobl, H. (1982). A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences. *Tesol Quarterly*, 16 (2), 169-183.

Sites consultados

<http://www.cea.ulg.ac.be/eurocomgerm/> consultado em 22 de dezembro de 2019.

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso> consultado em 14 de abril de 2020.

https://www.languageawareness.org/?page_id=188. – Association for Language Awareness. consultado em 1 de fevereiro de 2020.

<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048> consultado em 13 de abril de 2020.