

CICLO DE ESTUDO: 2º

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira

Influência da Língua Materna e das Línguas Segundas na Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira

Yeling Jiang

M

2024



Yeling Jiang

**Influência da Língua Materna e das Línguas Segundas na
Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda /
Língua

Estrangeira orientada pela Professora Doutora Andreia Catarina Vaz Warrot e pela
Professora Clara Oliveira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2024

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Índice de esquemas	10
Índice de tabelas	11
Índice de gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica	17
1.1. Aquisição de Língua Materna e de Língua Segunda	17
1.1.1 Diferença entre Aquisição de Língua Materna e de Língua Segunda	17
1.1.2. Comparação entre Aquisição de Língua Materna e Aprendizagem de uma Língua Segunda	18
1.1.3. Aquisição de uma Língua Segunda	20
1.1.4. Fatores que Afetam a Aquisição de Língua Segunda	22
1.2. Influências da Língua Materna na Aquisição de uma Língua Segunda:	
Transferência, Interlíngua e Fossilização	24
1.2.1. Transferência: Positiva e Negativa	25
1.2.2. Interlíngua	26
1.2.3. Fossilização	28
1.3. Influências de Outras L2 na Aquisição de uma Língua Estrangeira	29

1.3.1. Desempenhos na Influência Interlinguística na Aquisição de uma Língua Estrangeira	30
1.3.2. Fatores da Influência Interlinguística	31
Capítulo 2 - Metodologia	33
2.1. Contextualização	33
2.2. Caracterização do Perfil dos Participantes	34
2.3. Metodologia Aplicada nas Regências	36
2.4. Objetivos das Questões do Questionário	37
Capítulo 3 - Apresentação das regências: resultados e discussões	38
3.1. Apresentação das Regências Didáticas	38
3.2. Efeitos da Transferência Linguística na Aprendizagem do Português durante as Regências Didáticas	40
3.2.1. Espanhol	40
3.2.2. Italiano	43
3.2.3. Francês	45
3.2.4. Alemão e Inglês	47
3.3. Resultados do Inquérito aos Alunos Após a Implementação	51
3.4. Discussão e Reflexão no Ensino de PLE	53
Conclusão	55
Referências Bibliográficas	57
Anexos	61
Anexo 1- Questionário para os estudantes	62
Anexo 2 - Informações sobre as línguas dominadas pelos alunos	64
Anexo 3 - Regência 1	67

Anexo 4 - Regência 2	79
Anexo 5 - Regência 3	90
Anexo 6 - Regência 4	103

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, Faculdade de Letras, 27 de julho de 2024

Yeling Jiang

Agradecimentos

Gostaria de apresentar o meu sincero agradecimento a todos os que me acompanharam durante este percurso da minha vida. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Catarina Vaz Warrot e à Professora Clara Oliveira pelo apoio e pelas minuciosas revisões durante todo o processo da escrita do meu relatório de graduação de mestrado. Queria expressar a minha mais profunda gratidão e sincero respeito pelas professoras. Ao mesmo tempo, queria agradecer a todos os meus professores, que me proporcionaram muitas orientações e auxílios, partilhando o seu conhecimento e enriquecendo a minha experiência durante o processo de aprendizagem. Agradeço também à minha família pelo amor e apoio incondicionais durante os meus estudos, em todos os momentos. Agradeço aos meus amigos e colegas pela companhia durante este percurso, e por todas as inspirações que obtive ao discutir com eles.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado de Português como Língua Segunda / Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), apresenta o projeto de investigação-ação desenvolvido numa turma de português de nível A1.1, cujo principal objetivo foi refletir sobre de que modo a língua materna e as outras línguas segundas podem influenciar o processo de aprendizagem do português como língua estrangeira.

Assumimos que a língua materna dos estudantes e outras línguas segundas que já foram dominadas antes, poderão ter um impacto na aprendizagem do português. Os alunos têm, por vezes, dificuldade em afastar-se dos hábitos linguísticos de outras línguas mais familiares, especialmente nas fases iniciais do ensino do português.

Com esse objetivo foram planificadas quatro unidades didáticas de português com temas diferentes na FLUP. Nas regências, além do português, demos as aulas com as traduções do português em outras cinco línguas românicas: espanhol, francês, alemão, italiano e inglês, para observar se os alunos conseguiam compreender mais facilmente o conteúdo da aula de português através dessas línguas.

Os resultados foram positivos. Embora a língua materna de alguns alunos não seja uma língua românica, eles podem compreender uma nova língua estrangeira via outras línguas que já dominam. Através deste relatório, analisaremos como a língua materna e as línguas segundas afetam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Português, discutindo se esses impactos são positivos ou negativos. Por fim, refletiremos sobre questões relacionadas com este assunto e apresentaremos como podemos aplicar a relevância de outras línguas no ensino prático da língua portuguesa como língua não materna.

Palavras-chave: português língua estrangeira, língua materna, línguas segundas, ensino do português, interlíngua

Abstract

This report, carried out as part of the teaching internship for the Master's Degree in Portuguese as a Second / Foreign Language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, presents the action research project carried out in an A1.1 Portuguese class, the main aim of which was to find out how the students' mother tongue and other second languages can influence the process of learning Portuguese as a foreign language.

We assume that the student's mother tongue and other second languages that they have mastered before can have a impact on their learning of Portuguese. Students sometimes find it difficult to get rid of the linguistic habits of other, more familiar languages, especially in the initial sentences of learning Portuguese.

With this goal in mind, four didactic units of Portuguese with different themes were planned in Faculty of Arts of the University of Porto. In addition to Portuguese, classes were also conducted with translations into five other Romance languages: Spanish, French, German, Italian, and English, to observe if students could better understand the lesson content of Portuguese through these languages.

The results were positive. Even though some students' mother tongues are not a Romance language, they can still understand a new foreign language through other languages they have already mastered. Through this report, we will analyze how mother tongue and second languages affect the process of learning a new foreign language, in this case, Portuguese, discussing whether these impacts are positive or negative. Finally, we will reflect on related issues and present how we can apply the relevance of other languages in practical teaching of Portuguese as a non-native language.

Key-words: Portuguese foreign language, mother tongue, second languages, teaching portuguese, interlanguage

Índice de esquemas

Esquema 1: Teorias de Aquisição de uma Língua Segunda.....	22
Esquema 2: Processo da criação de uma interlíngua.....	27

Índice de tabelas

Tabela 1 - Proficiência linguística indicada pelos estudantes.....	35
Tabela 2 - Palavras semelhantes entre o português e o espanhol.....	41
Tabela 3 - Palavras semelhantes entre o português e o italiano.....	44
Tabela 4 - Palavras semelhantes entre o português e o francês.....	46
Tabela 5 - Comparação da associação entre o português, o alemão e o inglês.....	48
Tabela 6 - Palavras semelhantes entre o português, o alemão e o inglês.....	49
Tabela 7 - Línguas dominadas pelos alunos nas respostas do inquérito.....	51

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das nacionalidades dos estudantes.....	34
Gráfico 2 - Distribuição de línguas segundas dominadas pelos estudantes.....	35
Gráfico 3 - Eficácia ou não do método utilizado nas regências.....	52

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PLE - Português Língua Estrangeira

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

LM - Língua Materna

L1 - Língua Primeira

L2 - Língua Segunda

L3 - Língua Terceira

LE - Língua Estrangeira

ALS - Aquisição de Língua Segunda

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PT - Português

ES - Español

FR - Francês

DE - Alemão

IT - Italiano

EN - Inglês

Introdução

O português é a língua oficial de oito países diferentes, espalhados por quatro continentes: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Também é a língua oficial de uma Região Administrativa Especial: Macau. O português é uma das línguas mais faladas no mundo e, nos últimos anos, tornou-se uma das línguas mais interessantes para os aprendentes à escala global. Como afirma Mendes (2019),

Há quase uma sobreposição de argumentos, de todos os lados, que afirmam o constante crescimento do português no mundo, o aumento do interesse pelo seu ensino e aprendizagem, a revelação dos recentes estudos e dados quantitativos que o colocam como uma das línguas em maior evidência e exponencial crescimento no século XXI.

(Mendes, 2019, p40)

Uma aplicação de aprendizagem de línguas que se chama Duolingo (Multi-Neighbourhood), em 2023, publicou um relatório - *Tendências Globais de Aprendizagem de Línguas 2023*. Este relatório resume as últimas tendências em matéria de aprendizagem de línguas e os comportamentos dos aprendentes com base em dados de mais de 500 milhões de usuários de todo o mundo desta aplicação. De acordo com este mesmo relatório, português tornou-se a 10ª língua mais popular do mundo. Isso significa que cada vez mais aprendentes escolhem aprender o português.

Para melhor promover a língua e a cultura portuguesas, os governos de diferentes países estão a implementar várias medidas e planos. Portugal iniciou a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, com consulta política e cooperação nos domínios económico, cultural, educativo e social, com base no apoio e no respeito mútuos. Além disso, existem em Portugal várias instituições especializadas na promoção da língua e da cultura portuguesas, organizadas pelas autoridades governamentais, sendo a maior e mais influente o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.

Para além dos países lusófonos, também os países não lusófonos estão a aperceber-se da importância da língua portuguesa e a introduzi-la no ensino escolar, como a China e os Estados Unidos.

Na China, graças à política da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”, a maioria dos países lusófonos assinou acordos de cooperação com a China, que resultaram no facto de que dominar o português para os chineses é uma oportunidade excelente para procurar um trabalho com um alto salário. De acordo com algumas estatísticas (Lu, 2018), em 2016, um total de 33 faculdades e universidades nacionais chinesas oferecem cursos de língua portuguesa, das quais 6 oferecem cursos de pós-graduação em português, 25 oferecem cursos de licenciatura, 4 oferecem cursos profissionais em português e 1 oferece cursos de licenciatura e profissionais. A expansão das licenciaturas em língua portuguesa nas universidades nacionais deve-se sobretudo ao reforço da cooperação económica e das relações diplomáticas entre a China e os países de língua portuguesa, principalmente o Brasil e alguns países africanos de língua portuguesa e, é o resultado da orientação para o mercado e das necessidades de desenvolvimento da época atual.

Nos Estados Unidos, segundo uma notícia de 2019 de *Feel Portugal* (<https://feelportugal.com/2019/05/17/teaching-portuguese-in-the-united-states-has-had-very-significant-increase-since-2015/>), o número de alunos que falava português em 2019 era de 18.638, um aumento de cerca de 3.000 alunos em relação ao ano letivo 2015/2016. De acordo com a mesma notícia, o Secretário de Estado, José Luís Carneiro, diz que o aumento do número de alunos se deve à importância que o governo federal dos EUA atribui à língua portuguesa, incluindo o reconhecimento do português como uma língua estratégica e os acordos de parceria assinados entre o Instituto Camões e as escolas comunitárias, escolas públicas e universidades dos EUA.

O aumento do interesse global pela aprendizagem do português significa também que há uma variedade de desafios e problemas que os aprendentes encontram no processo de aprendizagem do português. Durante o percurso de aprendizagem do

português, há vários fatores que podem influenciar este processo como a idade dos aprendentes, a sua motivação, a sua língua materna (LM) e outras línguas segundas (L2) que dominam.

Para conhecer e estudar melhor a influência da LM e das L2 no processo de aprendizagem do PLE, o presente relatório tem como tema “Influência da língua materna e das línguas segundas na aprendizagem do português como língua estrangeira” e tem como principal objetivo analisar como estes fatores influenciam o processo de aprendizagem do português. Concordamos com Castro e Melo (2010) segundo os quais:

Neste sentido, aprender uma nova língua será sempre estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais e, assim, revisitar os conhecimentos em diversas línguas adquiridos anteriormente, actualizando-os, e desenvolver os novos conhecimentos, integrando-os nos conhecimentos prévios.

(Castro & Melo, 2010, p. 2)

Vamos desenvolver três questões centrais neste relatório: 1). De que modo a LM e outras L2 afetam o processo de aprendizagem do PLE? 2). Os seus impactos são positivos ou negativos para os aprendentes do PLE? 3). De que modo os professores de PLE podem tirar partido dos impactos positivos no ensino do português como língua não materna?

Para responder às questões referidas, desenvolvemos um projeto de investigação-ação que está subjacente à estrutura deste relatório. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica sobre os fenómenos de transferência linguística que os aprendentes experimentam no processo de aprendizagem de uma L2 e as suas implicações. No segundo capítulo, demonstraremos de que maneira analisamos o impacto da LM e das L2 nos alunos da turma A1.1 da FLUP durante o nosso estágio. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da nossa investigação e traçaremos um programa prático do ensino do PLE. No final, apresentaremos as considerações finais.

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

Neste capítulo, apresentamos as teorias que sustentam a nossa investigação. Começando pelas teorias de aquisição de L2, a partir das quais podemos ver quais são as influências presentes no processo e qual é o papel da LM e de outras L2 nesse processo. Além disso, são mencionados os conceitos de transferência linguística entre a LM e L2, bem como a interlíngua e a fossilização da língua.

1.1. Aquisição de Língua Materna e de Língua Segunda

1.1.1 Diferença entre Aquisição de Língua Materna e de Língua Segunda

Uma das definições de LM foi dada pela UNESCO, em 1951, referindo que a LM é, em primeiro lugar, a língua com a qual o bebé nasce e à qual começa a ser exposto (ONU News, 2024, <https://news.un.org/pt/story/2024/02/1828032>). Esta língua é normalmente implícita, uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelo aprendente, e é normalmente a primeira língua que uma pessoa aprende. A aquisição desta língua requer uma grande quantidade de estimulação acústica durante os primeiros nove meses de vida, e depois estes sinais acústicos continuarão a estimular o cérebro e a gravar uma marca no cérebro do bebé, a partir da qual os padrões básicos das operações cerebrais relacionadas com a linguagem são estereotipados, incluindo a fonologia, a estrutura gramatical, a entoação e a composição do vocabulário, etc., e o cérebro estará sempre mais sintonizado com esta língua a partir desse momento. Toda a linguagem, pronúncia, pensamento e hábitos de fala que uma pessoa aprende mais tarde serão influenciados por essa língua, incluindo gramática, vocabulário, fonética e pragmática da nova língua (Jusczyk, 1997).

Na maioria dos casos, a L1 é a LM, mas há falantes cuja L1 não é a LM, como é o caso dos filhos de chineses nascidos em Portugal, cuja L1 pode ser o português, mas cuja LM é o chinês. Uma L2 é um termo geral para uma língua que é aprendida após a aquisição da L1. Segundo Ellis (1988):

‘Second language acquisition’ refers to the learning of another language in a context in which the language is used as a means of wider communication. (...) ‘Foreign language acquisition’ refers to the learning that typically takes place in a classroom through instruction where there are no or only limited opportunities to use the second language in daily life. However, ‘L2 acquisition’ has come to be used to refer to the learning that takes place in both contexts.

(Ellis, 1988, p. 5)

Naturalmente, a L2 subdivide-se em outras línguas que não a L1, aprendidas num ambiente linguístico de imersão, por exemplo, os chineses que aprendem português em Portugal, o que se designa por aquisição de uma L2. A aprendizagem de uma língua que não seja LM ou L1 num ambiente linguístico de não imersão é designada por a aquisição de LE. Se um chinês aprende português na China, por exemplo. Atualmente, no domínio da aquisição de uma L2, a maior parte dos investigadores não distingue entre uma LE e a aquisição de uma L2, referindo-se a ambas coletivamente como uma aquisição de L2.

1.1.2. Comparação entre Aquisição de Língua Materna e Aprendizagem de uma Língua Segunda

As investigações de Aquisição de Língua Segunda (ALS) centram-se no processo e nos padrões de aquisição de uma L2 depois de dominar a LM. Em comparação com a aquisição de LM e de L2, há algumas semelhanças entre as duas:

- 1) Os aprendentes devem ter as condições fisiológicas necessárias para aprender uma língua, por exemplo, devem ter um órgão da fala e de audição saudáveis;
- 2) Existir um ambiente no qual a língua possa ser aprendida, ou seja, a língua será aprendida em qualquer ambiente disponível. De um modo geral, há dois tipos de ambientes: o ambiente social da língua-alvo (aprender num ambiente linguístico de

imersão) e o ambiente da sala de aula e onde a língua-alvo não é falada pela maior parte dos habitantes (aprender num ambiente de não-imersão);

3) Quer se trate da aquisição de LM ou de L2, os três elementos principais da língua aprendida (fonologia, léxico e gramática), as suas regras pragmáticas e a sua cultura devem estar presentes.

Por outro lado, existem também as diferenças (Madeira, 2017):

1) A idade dos alunos é variável. A LM é geralmente aprendida na primeira infância e a L2 mais tardiamente;

2) O processo de aprendizagem é diferente. Quando se adquire uma LM, os bebés começam normalmente com combinações fonológicas que imitam os sons dos pais, ao passo que a aprendizagem de uma L2, os alunos iniciam o processo de aquisição fonológica utilizando sons de vogais simples que imitam os sons emitidos pelos professores. Na aprendizagem do léxico, as crianças estabelecem primeiro a ligação entre o som e o significado e depois na escola a relação entre o som, o significado e a palavra, ao passo que na aprendizagem de uma L2, a relação entre o som, o significado e a palavra é estabelecida ao mesmo tempo. A gramática é aprendida inconscientemente no processo de aprender a LM, mas quando se aprende uma L2, a gramática é explicada, praticada e feita de forma consciente;

3) Diferentes ambientes e estilos de aprendizagem. A LM é aprendida num ambiente natural: a casa, a rua e a sociedade em geral são os ambientes em que as crianças adquirem a sua LM. Em contrapartida, uma L2 é geralmente aprendida nas escolas ou em instituições em ambiente de imersão ou não-imersão. No que diz respeito à forma como é aprendida, a LM é geralmente falada diretamente à criança pelos familiares, em vez de ser ensinada sistematicamente como a L2.

1.1.3. Aquisição de uma Língua Segunda

A partir de 1960, os investigadores começaram a estudar os mecanismos através dos quais as pessoas adquirem a capacidade linguística, especialmente a capacidade de aprender línguas estrangeiras, na esperança de conseguirem alguns métodos inovadores para orientar a nossa aprendizagem de uma L2. Ao combinar as disciplinas de linguística, neurolinguística, educação linguística e sociologia, desenvolveram-se estudos sobre a Aquisição de uma Língua Segunda (ALS). A teoria da ALS é utilizada para descrever o processo de aprendizagem de uma L2 e refere-se à disciplina científica que estuda este percurso.

Krashen (1985) distingue entre “aquisição” e “aprendizagem”, atribuindo-lhes significados diferentes e utilizando-os para explicar o fenómeno de aprendizagem de uma L2. Como se refere:

There are two independent ways of developing ability in second languages. ‘Acquisition’ is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while ‘learning’ is a conscious process that results in ‘knowing about’ language.

(Krashen, 1985, p.1)

Na sua opinião, uma L2 pode ser adquirida, da mesma forma que as crianças adquirem a sua língua materna, o que acontece naturalmente. No entanto, é importante distinguir entre “aquisição” e “aprendizagem”. A aquisição refere-se ao processo subconsciente e natural de internalizar uma língua. A aprendizagem, por outro lado, é um esforço consciente para aprender a língua em salas de aula e escolas formais, com o objetivo de dominar as formas da língua e de a utilizar frequentemente tendo em conta as regras gramaticais que foram aprendidas.

Aliás, o conhecimento da aquisição de uma língua é utilizado principalmente para iniciar a compreensão e a produção linguística, enquanto o conhecimento aprendido serve principalmente para monitorizar e corrigir a compreensão e a produção da língua. Por outras palavras, o conhecimento adquirido de forma natural é utilizado

principalmente para nos permitir falar a língua, enquanto o conhecimento obtido através da aprendizagem nos permite usar as regras gramaticais para expressar as nossas ideias de forma mais precisa, tal como:

Our ability to produce utterances in another language comes from our acquired competence, from our subconscious knowledge. Learning, conscious knowledge, serves only as an editor, or Monitor. We appeal to learning to make corrections, to change the output of the acquired system before we speak or write.

((Krashen, 1985, p. 1-2)

Defendemos que a influência do conhecimento da aquisição de forma natural numa L2 resulta da utilização do sistema linguístico internalizado. Apenas a aquisição natural da língua pode contribuir para o desenvolvimento real de uma L2. O conhecimento linguístico aprendido conscientemente, por outro lado, só pode ser utilizado para monitorar e não faz parte da competência linguística verdadeira.

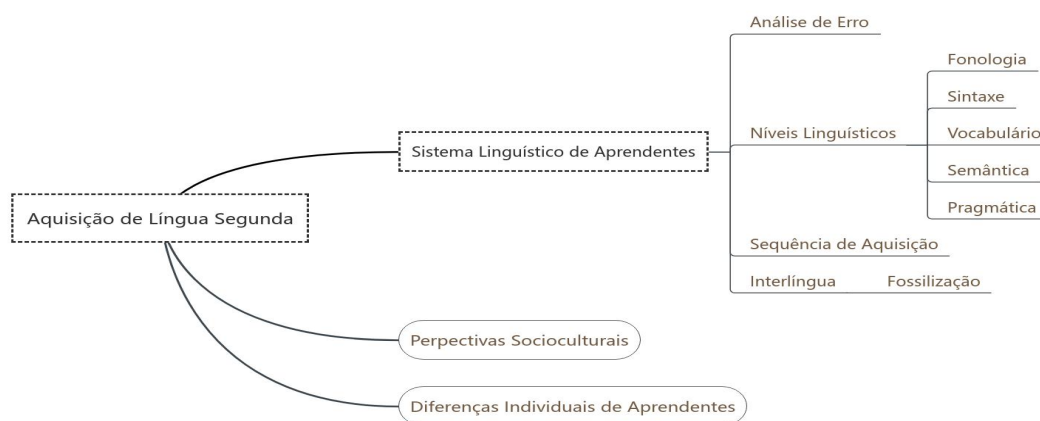
No entanto, afirmamos também que “aquisição” e “aprendizagem” não são sistemas independentes, mas interligados. Isso significa que, embora existam atividades conscientes na “aquisição” e comportamentos inconscientes na “aprendizagem”, esses processos não são completamente separados. Além disso, o conhecimento adquirido através da “aprendizagem” consciente pode, com o tempo, tornar-se subconsciente, de maneira similar ao conhecimento adquirido através da “aquisição”.

Estes aspetos sugerem que a distinção entre aquisição e aprendizagem, embora útil em teoria, na prática mostra-se mais complexa e interdependente. Isso torna a compreensão da aquisição de uma L2 mais fácil, pois reconhece que tanto processos conscientes quanto inconscientes contribuem para a competência linguística.

1.1.4. Fatores que Afetam a Aquisição de Língua Segunda

Em comparação com outras ciências sociais, a investigação sobre a ALS é um domínio relativamente recente (começou por volta das décadas de 1960 e 1980), que utiliza maioritariamente métodos dos estudos sobre a LM e dos estudos pedagógico-didáticos. Em termos gerais, a investigação neste campo visa explorar sistematicamente a natureza da ALS e o processo de aquisição, com o objetivo principal de descrever como os aprendentes adquirem uma L2 e explicar por que razão são capazes de adquirir uma L2. Até à data, o âmbito da investigação sobre a ALS é muito mais vasto do que nos anos 70 e 80, envolvendo a linguística, a psicologia, a psicolinguística, a pragmática, a sociolinguística e muitos outros campos.

É geralmente estudada a partir de perspectivas sociais, psicológicas e linguísticas. A teoria da ALS tem atualmente o seu próprio campo de estudo e começou a tornar-se uma disciplina independente. Atualmente, a investigação sobre a ALS envolve três grandes áreas, nomeadamente, a investigação sobre a interlíngua, sobre os fatores internos de aprendentes e outra sobre os fatores externos. Apresentamos uma parte das perspectivas de diferentes teorias da ALS via o esquema 1:



Esquema 1: Teorias de Aquisição de uma Língua Segunda

Através do esquema 1, podemos ver que tanto os fatores sociais como os fatores próprios dos aprendentes afetam a ALS. Os fatores relacionados com o sistema

linguístico dos aprendentes incluem a motivação, a idade e as competências de aprendizagem, etc,. Desde a década de 1940, começaram gradualmente a ser efetuados três tipos de análise da linguagem dos aprendentes, nomeadamente a análise contrastiva, a análise de erros e a análise interlinguística. Ao mesmo tempo, surgiram no mundo académico várias teorias para tentar analisar a ALS. Existem três principais teorias sobre a ALS, nomeadamente a teoria ambientalista, que salienta o papel importante do ambiente na aprendizagem de línguas, a do inatismo, que se centra nas características inatas dos alunos, e a da interação, que combina as características intrínsecas dos alunos com fatores ambientais.

I) A teoria ambientalista: considera-se o ambiente como uma influência extremamente importante na ALS. A experiência adquirida é necessária para o desenvolvimento de um determinado organismo, por oposição aos fatores inatos. A teoria behaviorista (Paiva, 2014) e o connexionismo atribuem uma importância significativa ao papel do ambiente na investigação da ALS.

a) A teoria behaviorista é representada pelo psicólogo behaviorista americano Burrhus Skinner (1904-1990). Para este investigador, o processo de aprendizagem é o mesmo para todos os aprendentes. O aprendente começa por receber informações sobre a língua, depois faz associações, estabelecendo correspondências entre as coisas e a língua, e depois repete o processo para reforçar o conhecimento da língua (Skinner, 2010). Os behavioristas consideram o ambiente linguístico como um Fator-chave.

b) O connexionismo, tem o psicólogo americano David Rumelhart (1942-2011) como um dos seus mais importantes representantes. O connexionismo ignora as capacidades do aprendente e considera que o ambiente desempenha um papel importante na ALS. Defende que as pessoas nascem com a capacidade de aprender sem terem uma estrutura linguística. Acredita-se que o conhecimento linguístico dos aprendentes é adquirido através de exercícios vastos de frases exemplares da língua (Paiva, 2014). Consequentemente, uma das fontes principais do conhecimento linguístico é o *input* linguístico.

II) O inatismo: É representado pelo linguista americano Noam Chomsky (1928-). O inatismo defende que a aquisição de línguas, incluindo a ALS, é um sistema do dispositivo da aquisição da linguagem com que os seres humanos nascem (Chomsky, 1972). Segundo ele, a genética atribui aos seres humanos um conhecimento universal da linguagem. Sem este talento, a aquisição de L1 ou L2 seria impossível. Como se refere, existe um aparelho inato da aquisição da linguagem na mente da criança, que é determinado por fatores genéticos (Chomsky, 1972). Assim, quando as crianças dominam uma gramática, sabem automaticamente como traduzi-la para a língua que querem exprimir, normalmente a sua LM (Chomsky, 1986). Portanto, a teoria do inatismo dá ênfase aos fatores intrínsecos dos aprendentes.

III) A teoria da interação: A teoria de interação baseia-se largamente no construtivismo defendido pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e pelo psicólogo americano Jerome Bruner (1915-2016). O construtivismo afirma a natureza ativa e contextual de aprendizagem e a interação de fatores internos e externos (Ackermann, 2001). Por conseguinte, a teoria de interação considera a ALS como o resultado da interação entre fatores subjetivos e fatores ambientais objetivos. Ao contrário da teoria ambientalista e do inatismo, a teoria da interação tenta combinar as duas para explicar a natureza de aprendizagem de línguas.

1.2. Influências da Língua Materna na Aquisição de uma Língua Segunda: Transferência, Interlíngua e Fossilização

A ALS baseia-se nos fundamentos da LM e o desenvolvimento do pensamento lógico na LM é geralmente mais completo na altura no processo da ALS. Portanto, na ALS, a aprendizagem sofrerá sempre a interferência da LM, o que pode ser positiva e negativa. Devemos prestar atenção à influência da LM e maximizar o seu uso de forma eficaz.

1.2.1. Transferência: Positiva e Negativa

O conceito de transferência linguística foi lançado pelo linguista americano Robert Lado (1915-1995). Lado (1957) acredita que, na ALS, os aprendentes apoiam-se muito na LM que dominam e transferem frequentemente para a L2 as formas linguísticas, os significados e a cultura associados à língua materna.

Por outro lado, Odin (1989) define a transferência linguística como o efeito dos pontos comuns e das diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua adquirida (ou não totalmente adquirida). De acordo com este autor, a transferência linguística inclui a transferência positiva e a negativa.

A hipótese da análise contrastiva de Lado (1957) é que a LM do aprendente é o principal obstáculo na aprendizagem de uma L2 (ALS). Segundo esta hipótese, a transferência negativa, também conhecida como interferência, tende a surgir de diferenças estruturais entre a LM e a língua-alvo. Quanto maior a diferença, maior a interferência, ou seja, “*difference=difficulty*”. Por outro lado, a transferência positiva ocorre quando certas características da LM são semelhantes ou consistentes com a língua-alvo, facilitando a aprendizagem.

Chomsky (1975) propôs que uma gramática universal é um conjunto de regras que limita a gama possível de conhecimentos gramaticais humanos inerentes. A gramática universal divide-se em gramática nuclear e gramática periférica, sendo que a gramática nuclear corresponde às regras gerais da gramática, que não são marcadas, enquanto a gramática periférica engloba as regras específicas de uma língua, que são marcadas (Ellis, 1986). Segundo a teoria da marcação linguística, quando a LM tem configurações marcadas e a língua-alvo não as tem, a possibilidade de transferência da LM é muito baixa; enquanto que, ao contrário, a possibilidade de transferência da LM é maior. Por exemplo, em inglês, a distinção entre /t/ e /d/ ocorre no início de uma palavra (tin/din), no meio (betting/bedding) e no final (wet/wed), enquanto em alemão a distinção entre estes dois sons ocorre apenas no início e no meio de uma palavra. Em termos de tipologia linguística, a distinção entre palavra-inicial e palavra-medial é não marcada, mas a distinção entre palavra-final é marcada. Portanto, os falantes de

inglês não têm dificuldade em aprender alemão com a forma não-marcada de palavra-final, enquanto os alemães têm dificuldade em aprender inglês com a forma marcada de palavra-final (Ellis, 1986).

Ellis (1986) salientou que existem dois fatores não linguísticos importantes que determinam quando o conhecimento da LM interfere com o processo da ALS: o ambiente e a fase de aprendizagem. Num ambiente linguístico de imersão, a atenção do aprendente está mais concentrada no conteúdo da comunicação e dá o seu melhor para exprimir claramente o seu significado, pelo que a transferência negativa da LM nesta situação é menos do que num ambiente de sala de aula que se concentra na forma do ensino da língua. Do ponto de vista das fases de aprendizagem, na fase inicial, os aprendentes não têm conhecimentos suficientes da L2 e tendem a confiar mais nos seus conhecimentos da LM na expressão, pelo que pode haver uma transferência mais negativa dos conhecimentos da LM neste caso. Nos níveis intermédio e avançado, os aprendentes adquiriram um certo grau de conhecimento da língua-alvo, e têm mais pensamentos cognitivos das regras linguísticas. Os erros de aprendizagem que ocorrem durante esta etapa são mais susceptíveis de se deverem a generalizações excessivas das regras da língua-alvo.

Gass e Selinker (1994) resumem três fatores principais que afetam a transferência: i) a forma como os aprendentes organizam a sua LM; ii) a forma como os aprendentes percebem as semelhanças e diferenças entre a sua LM e a L2; iii) o nível de proficiência dos aprendentes na L2 e o seu conhecimento da L2.

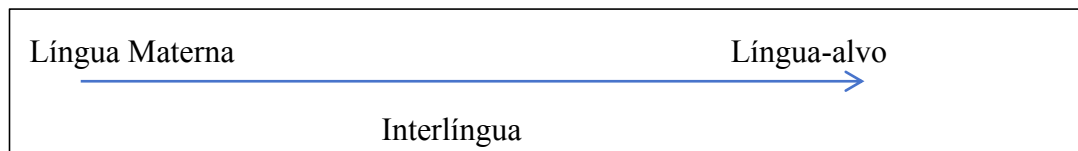
1.2.2. Interlíngua

A teoria da interlíngua foi proposta por Selinker (1969), referindo-se à língua de transição construída pelos aprendentes da L2 entre a sua LM e a língua-alvo, que se encontra em processo de desenvolvimento contínuo e se aproxima gradualmente da língua-alvo. Como se afirma:

This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. (...) This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL).

(Selinker, 1972, p.214)

A interlíngua é um sistema linguístico único criado por um aluno de L2 entre a sua LM e a língua-alvo que aprende. Podemos ver o seu processo diretamente via o esquema 2:



Esquema 2: Processo da criação de uma Interlíngua

O linguista Adjemian (1976) resume três características da interlíngua: permeabilidade, sistematicidade e fossilização. No entanto, segundo Ellis (1987), há uma mais: variabilidade.

1) Permeabilidade: Significa que o mediador é influenciado pela LM do aprendente de L2 e pela língua-alvo. A LM inclui as transferências positivas e negativas; a língua-alvo mostra normalmente uma sobregeneralização das regras da língua-alvo que os alunos dominam, ou a falta de conhecimento da língua-alvo (Adjemian, 1976; Ellis, 1986);

2) Sistematicidade: A Interlíngua mostra a sua sistematicidade em qualquer fase do desenvolvimento. Uma interlíngua tem as suas próprias características em termos de fonologia, léxico, sintaxe, etc., com base nas quais os aprendentes de uma L2 utilizam os seus conhecimentos da língua-alvo para completar a produção e a comunicação (Adjemian, 1976; Ellis, 1986). Assim, os professores podem prever os erros que os aprendentes cometerão em fases diferentes para orientar o seu ensino. Ao

mesmo tempo, os alunos terão as suas próprias regras e sequências quando aprendem a língua-alvo e, sob a orientação dessas regras, os alunos de L2 podem dominar gradualmente essa língua;

3) Fossilização: A fossilização refere-se ao fenómeno em que as características da língua se tornam fixas e imutáveis nas expressões escritas e orais dos alunos durante o processo de aprendizagem da língua (Adjemian, 1976; Ellis, 1986). Muitos alunos têm essa experiência de estagnação depois de atingirem uma determinada fase de aprendizagem da língua, e alguns alunos pensam mesmo que o seu nível de proficiência da língua regrediu, o que é, na verdade, uma manifestação do fenómeno da fossilização. A maioria dos alunos passa por este processo, pelo que é importante tratar corretamente este fenómeno para melhorar o nível da língua dos alunos;

4) Variabilidade: A interlíngua é um sistema do desenvolvimento dinâmico, que também é necessário para os alunos aprenderem e comunicarem. Esta característica é designada por variabilidade. No processo de mudança e de desenvolvimento, o sistema da interlíngua afasta-se gradualmente do sistema da LM e aproxima-se do sistema da L2. Este é um processo de verificação repetida de hipóteses, e os aprendentes/falantes continuarão a verificar conscientemente se as hipóteses estão corretas ou não via a aplicação real da língua. O desenvolvimento da interlíngua é um equilíbrio dinâmico que é constantemente quebrado e restabelecido até se atingir um nível elevado da proficiência linguística (Ellis, 1987).

1.2.3. Fossilização

Entre as características da interlíngua referidas, a fossilização é a mais importante. Segundo a investigação de Selinker (1972), 95% dos aprendentes / falantes enfrentam o problema da fossilização quando aprendem uma L2. Selinker (1972) classifica as razões da fossilização em cinco fatores: 1) transferência linguística; 2) sobregeneralização da língua-alvo; 3) formação em transferência; 4) estratégias de aprendizagem da L2 e 5) estratégias de comunicação na L2.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem e de comunicação de L2 e às de sobregeneralização, apesar de se refletirem em aspetos diferentes, podemos constatar que a razão principal da fossilização é o *input* linguístico insuficiente. Tal como Selinker & Lamendella (1980) mencionam as razões da fossilização são tanto fatores internos, incluindo constrangimentos fisiológicos, o efeito de transferência negativa da LM e respostas afetivas negativas, como fatores externos, tais como *input* linguístico insuficiente, *feedback* de professores e o nível de aculturação dos alunos.

Aliás, Ellis (1994) também classifica as razões da fossilização em cinco aspetos: 1) idade; 2) falta de desejo de se integrar na sociedade e na cultura da língua-alvo; 3) pressões comunicativas; 4) falta de motivação para aprender e 5) a natureza do *feedback* sobre o uso da L2 pelo aluno.

A fossilização é um fenómeno objetivo. A investigação sobre este fenómeno tem vindo a ser feita há cerca de 30 anos. Embora seja teoricamente impossível para os aprendentes adultos de uma L2 eliminarem a fossilização, continua a ser necessário que os professores de línguas e os alunos identifiquem as razões e encontrem soluções para minimizar a influência da fossilização no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3. Influências de Outras L2 na Aquisição de uma Língua Estrangeira

Com o aprofundamento da globalização económica, a inovação contínua da ciência e da tecnologia e o rápido desenvolvimento da vida social, os intercâmbios inter-regionais e interculturais são cada vez mais frequentes, pelo que cada vez mais pessoas precisam de dominar duas ou mais línguas, e o fenómeno do trilinguismo e do multilinguismo é cada vez mais comum. Neste contexto, a necessidade e a importância da investigação sobre a aquisição trilingue têm-se tornado cada vez mais proeminente. Aliás, não podemos ignorar as influências que outras L2 já adquiridas pelos alunos podem ter na aprendizagem de uma nova língua. Jorda (2005) salienta que o “trilinguismo” é um conceito abrangente que não se refere exclusivamente ao

número de línguas aprendidas por um aluno, mas, sim, à aprendizagem de uma ou mais línguas para além da sua LM e de uma L2 já dominada (e possivelmente imperfeita).

A investigação sobre o trilinguismo centra-se em vários fatores psicológicos, cognitivos e sociais envolvidos no processo de aquisição trilingue, e os académicos realizaram vários tipos de estudos, tendo chegado a determinados resultados, incluindo influências interlinguísticas e as suas interações na aquisição trilingue (Hufeisen, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessener, 2003), a emergência e o papel da consciência trilingue (Jorda, 2005), os processos cognitivos e psicológicos na aquisição trilingue (Jessner, 2006; De Angelis, 2007), a aquisição trilingue e a gramática universal (Leung, 2009), a aquisição trilingue e o desenvolvimento da consciência metalinguística (Cenoz, 2013), e a aquisição trilingue em contextos educativos (Cenoz & Gorter, 2015), etc.. Os focos desses estudos são diferentes, e os estudiosos não concordaram em muitos aspetos, nem formaram uma conclusão unificada. Entre eles, a influência interlinguística na aquisição trilingue é um dos tópicos mais profundamente discutidos.

1.3.1. Desempenhos na Influência Interlinguística na Aquisição de uma Língua Estrangeira

A influência interlinguística ocorre a todos os níveis da língua, embora em graus diferentes, e não existe isoladamente, mas em interação. Os estudiosos têm explorado sobretudo a transferência de léxico, tendo-se verificado que o *code-switching* (utilização direta de palavras da língua conhecida em trilingues), o empréstimo lexical (utilização inadequada de palavras foneticamente ou espacialmente semelhantes às da língua conhecida e da língua-alvo) e a criatividade lexical (aplicação de morfemas da língua conhecida à língua-alvo nos níveis morfológico e fonémico) são os tipos mais comuns de transferência lexical em trilingues (Cenoz, Hufeisen & Jessener, 2003). Ringbom (2001) argumenta que existe uma distinção clara entre a transferência semântica e de forma:

In a situation where a learner who is very proficient in his L2 starts learning an L3 and hears the L2 around him, we can expect to find out only formally based L2-transfer, but also a few clagues or semantic extension errors. From the processing point of view, this means that transfer affects not only the linguistic forms, but also the semantic pattern.

(Ringbom, 2001, pp.63)

A L2 proporciona uma transferência mais formal, enquanto a influência da LM na L3 está mais distante. Mesmo quando a L2 e a L3 estão intimamente relacionadas, a transferência semântica baseia-se quase sempre na L1.

No entanto, esta conclusão só se aplica a combinações linguísticas pertencentes à mesma família; se a L1 e a L3 pertencerem a famílias linguísticas muito diferentes (Ringbom, 2001), como é o caso dos chineses para quem o português é a L3, a L2 relacionada com o português é muito mais importante do que a L1.

1.3.2. Fatores da Influência Interlinguística

As razões para a influência interlinguística na aquisição de uma L3 são bastante complexas e podem ser agrupadas principalmente em fatores linguísticos e fatores individuais:

1) Fatores Linguísticos: Incluem a distância linguística ou a relação tipológica entre as línguas, ou seja, se existe alguma semelhança na tipologia da L1, L2 e da L3, o estatuto bilingue e a proximidade linguística. A distância linguística, e os aprendentes de L3 irão solicitar mais conhecimentos linguísticos à língua que apresenta uma menor distância linguística, a fim de facilitar a aquisição da língua-alvo. (Fouser, 2001);

2) Fatores Individuais: Entre os fatores individuais salientamos a proficiência linguística do aprendente, a exposição e o uso da língua-alvo, a consciência linguística do aluno, a idade, a personalidade e a formação académica. Os académicos

(Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001) têm prestado mais atenção aos efeitos da proficiência da L2 e da L3 dos aprendentes na transferência linguística; quanto maior for a proficiência da L2, mais os aprendentes tendem a transferir a L2. Pelo contrário, quanto menor for a proficiência da L2, maior é a possibilidade de transferência da LM para a L3. Quanto mais baixo for o nível da L3, mais os aprendentes confiam nas línguas conhecidas e são propensos à transferência da LM ou da L2. Cenoz (2001) afirma que os aprendentes de L3 mais velhos revelam influências interlíngüísticas mais fortes, ocorrendo uma maior transferência linguística.

No processo de aprendizagem de L3, nomeadamente o português como L3, pode ser útil tanto aos estudantes como aos professores que precisam de saber como utilizar a interação entre estas línguas para promover uma aprendizagem eficiente das mesmas.

Capítulo 2 - Metodologia

No capítulo 1, apresentamos os fundamentos que sustentam o programa de intervenção pedagógico-didático, contextualizando e utilizando os princípios que devem ser aplicados e considerados na prática. Neste segundo capítulo, abordaremos as medidas utilizadas para obter os resultados apresentados no relatório.

2.1. Contextualização

Este relatório é baseado numa análise quantitativo-qualitativa, privilegiando uma abordagem conjunta, estatística e reflexiva, através de quatro regências pedagógicas-didáticas na FLUP e da aplicação de um questionário.

As quatro regências foram aplicadas numa turma dos Cursos Semestrais de Português Língua Estrangeira da FLUP, de nível A1.1, durante o primeiro semestre do ano letivo 2023/2024. O curso faz parte do programa de formação contínua da FLUP e tem a duração de 60 horas, com 4 horas de aulas por semana, de outubro a fevereiro. O curso oferece vários níveis, do A1.1 ao C2.2. Cada nível tem um teste correspondente para determinar se o aluno está qualificado ou apto a passar de nível.

Para avaliar a eficácia das regências e obter feedback dos alunos, foi criado um questionário específico para os alunos da turma de A1.1. O questionário foi enviado para o e-mail de cada aluno após as quatro regências. Devido ao facto do nível do português dos alunos ser A1.1, e para evitar que não conseguissem compreender todas as perguntas, o questionário foi redigido em português e em inglês. O questionário apresenta algumas vantagens neste tipo de investigação, pois permite a recolha de respostas individuais, que por sua vez informam do feedback de cada aluno.

Este questionário é composto por onze perguntas (cf. Anexo 1) e contém vários tipos de perguntas, tais como perguntas fechadas, em que é escolhida uma (ou

várias) opção entre muitas, e perguntas semi-fechadas, que contêm tanto respostas abertas e fechadas na mesma questão. Portanto, é um questionário híbrido com perguntas não demasiado longas para evitar que os participantes percam o interesse.

As respostas foram processadas e categorizadas utilizando uma ferramenta eletrônica chamada Google Forms. Desta forma, reduz-se o custo dos inquéritos e os custos de entrada dos resultados, porque elimina a necessidade de papel e facilita a análise dos resultados.

2.2. Caracterização do Perfil dos Participantes

No início das regências do estágio, realizamos um inquérito aos alunos com o objetivo de determinar a sua nacionalidade, a sua língua materna e as outras línguas segundas que dominavam e o seu nível de proficiência (cf. Anexo 2). Seguem-se os resultados desse inquérito:

A turma era constituída por 14 alunos, distribuídos por 11 nacionalidades: francesa, húngara, alemã, checa, finlandesa, australiana, nepalesa, russa, holandesa, camaronesa e filipina (cf. Gráfico 1). Havia dois estudantes da Hungria, três da Alemanha e apenas um aluno de cada uma das outras nacionalidades (cf. Gráfico 1).

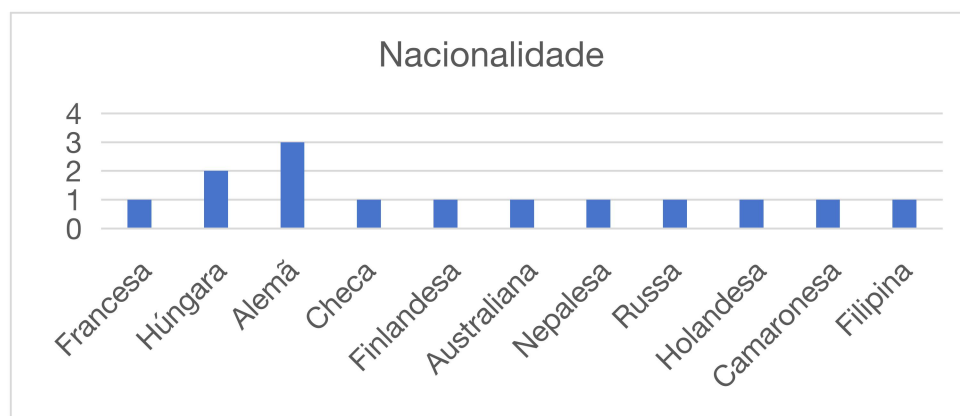


Gráfico 1- Distribuição das nacionalidades dos estudantes

No que se refere à LM dos alunos, foram indicadas as seguintes línguas: francês, húngaro, alemão, checo, finlandês, inglês, nepalês, russo, holandês, ngombale e filipino. Além da sua LM, os estudantes indicaram ainda as L2 que dominavam:

inglês, espanhol, italiano, alemão, holandês, francês, sueco, mandarim, turco e indiano (cf. Gráfico 2). Destas línguas, o inglês era falado por todos, seguido do alemão por seis alunos, do francês por quatro, e do italiano e do húngaro por dois alunos cada.

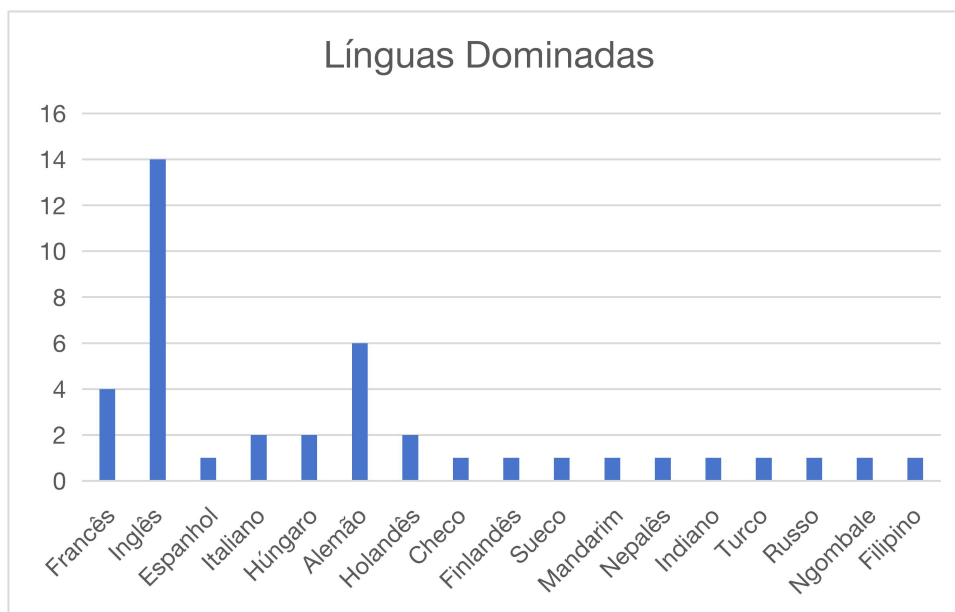


Gráfico 2 - Distribuição de línguas segundas dominadas pelos estudantes

Entre as línguas dominadas pelos estudantes, no que respeita ao nível de proficiência de L2 por alunos, a análise centra-se nas línguas românicas: espanhol, francês e italiano, que pertencem ao mesmo grupo linguístico que o português, e na L2 com maior falantes neste grupo de alunos: inglês e alemão (cf. Tabela 1).

Níveis	N.º de alunos	L2 dominadas com maior proximidade com o Português				
		Espanhol	Francês	Italiano	Alemão	Inglês
Elementar	5	0	1	2	1	1
Intermédio	4	0	2	0	1	1
Avançado	12	1	0	0	1	11
Total	22	1	3	2	3	13

Tabela 1 - Proficiência linguística indicada pelos estudantes

Com base nos dados referidos, é possível determinar que esta turma se caracteriza pela heterogeneidade em vários domínios, apresentando níveis de línguas e de

desempenho diversos. Esta mesma situação refletiu-se no questionário pós-aula, como veremos mais tarde.

2.3. Metodologia Aplicada nas Regências

Uma vez que o nosso objetivo é conhecer a influência da LM e L2 no ensino-aprendizagem do português, tivemos de adotar uma abordagem multilingue no processo do ensino. Aliás, o nível do português dos alunos era de nível A1.1, sendo bastante básico, e o seu vocabulário e a sua gramática do português não eram muito ricos, o que tornava difícil analisar a influência da sua LM e de outras L2 a partir do facto de os alunos escreverem textos mais longos em português ou conversarem livremente uns com os outros. Portanto, neste caso, para evitar usar apenas o inglês para lhes explicar os problemas que podem surgir durante o processo de aprendizagem do português, como o significado de vocabulário ou o uso da gramática, utilizamos uma abordagem multilingue nas nossas regências para explicar os conteúdos do português na sala de aula (cf. Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5, Anexo 6).

Entre as línguas dominadas pelos alunos, havia estudantes cuja LM ou L2 não pertenciam à família das línguas latinas, como por exemplo, o nepalês, o indiano e o mandarim. Para melhor investigar a influência da LM e das L2 na aprendizagem do português, escolhemos cinco outras línguas a que mais alunos estivessem expostos e que estivessem mais próximas do português: espanhol, francês, italiano, alemão e inglês. Nas aulas, apresentamos os conteúdos sob a forma de uma apresentação de PowerPoint, na qual todas as palavras, explicações gramaticais, frases, incluindo as indicações dos exercícios estavam em português, e simultaneamente noutras cinco línguas alternadamente. Desta forma, os alunos foram solicitados para ver se eram capazes de compreender e de dominar melhor a língua portuguesa através das línguas que já tinham aprendido sem terem de perguntar ao professor.

2.4. Objetivos das Questões do Questionário

O questionário final é constituído por onze questões (cf. Anexo 1) e destina-se a reunir a perspectiva dos estudantes sobre a influência da sua LM e de outras L2 dominadas no processo da aprendizagem do português. O quadro teórico do questionário baseia-se na literatura anteriormente mencionada relacionada com a LM, a ALS, e a aquisição de L3.

As primeiras cinco perguntas, com exceção da primeira, têm como objetivo conhecer o domínio da LM e das outras L2 pelos alunos. A sexta visa entender se a abordagem multilingue utilizada nas aulas é eficaz para os alunos. A sétima e oitava destinam-se a saber se os alunos sentiam alguma influência da sua LM e de outras L2 no processo de aprendizagem do português. A nona e a décima pretendem conhecer as facilidades e dificuldades sentidas pelos alunos no processo de aprendizagem do português. A última pretendia saber se os alunos sentiam a existência de influências positivas das línguas dominadas.

A partir destas questões, podemos compreender não só as facilidades e dificuldades dos estudantes na aprendizagem do português, mas também como e de que forma a LM e outras L2 influenciam o seu processo da aprendizagem sentidas pelos próprios estudantes.

Capítulo 3 - Apresentação das regências: resultados e discussões

Nos dois capítulos anteriores, apresentamos a fundamentação teórica e as abordagens que utilizamos nas nossas regências do estágio. Neste capítulo, analisaremos os resultados que obtivemos via as quatro unidades didáticas, apresentando os exemplos específicos que demonstram o impacto da transferência da LM e das L2. Além disso, também discutimos as estratégias que conseguimos utilizar relativamente às transferências de línguas nas aulas de PLE, para obter melhor resultados na aprendizagem do Português no nível A1.1.

3.1. Apresentação das Regências Didáticas

As regências didáticas foram planificadas com base nos conhecimentos adquiridos a partir da análise dos resultados do inquérito sobre o as línguas dominadas pelos alunos, na observação dos alunos na sala de aula ao longo das aulas assistidas, na consideração da progressão relevante do curso do português, na análise dos planos das aulas, na pesquisa teórica realizada após a identificação dos temas de aulas, e nas discussões com a orientadora do estágio. Esta secção descreve a planificação das regências.

A fim de não interferir com o processo didático original e de permitir que os alunos aprendam melhor os conhecimentos relativos à língua-alvo ao longo das regências, os temas seguidos foram os do programa de ensino do português de A1.1. Os conteúdos abordados incluíram a forma perifrástica “estar a + infinitivo”, o uso de “estar + adjetivo” para descrever o estado de objetos, os verbos regulares terminados em “-ar”, “-er” e “-ir”, e a forma de “estar com + nome” e “ter + nome”.

Na primeira aula, explicamos e demos exemplos do uso da construção “estar a + infinitivo” para descrever ações em andamento, como “ela está a comer”. Os alunos participaram em exercícios práticos onde formaram frases utilizando esta estrutura.

Em seguida, introduzimos o uso de “estar + adjetivo” para descrever estados temporários com exemplos como “o café está frio”. Simultaneamente, também explicamos aos alunos a diferença entre usar “ser” e “estar” na descrição do estado dos objetos, como “o carro é azul, e ele está sujo”. Para os verbos regulares terminados em “-ar”, “-er” e “-ir”, à medida que introduzimos estes verbos, mostramos uma imagem e uma frase para introduzir o significado desta nova palavra. Os alunos utilizaram estas palavras apresentadas para descrever as novas imagens em questões práticas subsequentes. Explicamos o uso de “estar com + nome” para expressar estados temporários e sensações, como “está com fome” e “estão com frio”. Os alunos participaram em exercícios que envolviam a construção de frases utilizando ambas as formas para descrever sensações e estados.

Para implementar as regências na sala de aula, a planificação do percurso das aulas, o primeiro passo é apresentar aos alunos qual é a visão geral da aula, e o segundo é explicar os novos pontos de conhecimento, que explicamos oralmente e por escrito em português, apresentando o conteúdo em PowerPoint nas outras cinco línguas selecionadas: espanhol, francês, alemão, italiano e inglês. A seguir, apresentamos os exemplos de frases em português e imagens selecionadas para dar aos alunos uma melhor visualização da utilização destes conhecimentos. Imagens selecionadas ilustraram a utilização dos novos conhecimentos e foram acompanhadas de frases em português, com traduções nas línguas dominadas pelos alunos, facilitando a análise contrastiva e a assimilação dos conceitos.

As atividades práticas foram planejadas para avaliar e reforçar o domínio dos conceitos pelos alunos. Foram realizadas atividades individuais, que incluíam exercícios escritos para aplicar os novos conhecimentos em contextos diversos. Estas atividades permitiram avaliar a compreensão e a capacidade dos alunos de utilizar as estruturas linguísticas de forma adequada. Além disso, atividades em grupo foram organizadas para promover a interação e a prática colaborativa, incentivando os alunos a usar o português em situações reais e a discutir os conceitos aprendidos com seus colegas.

A avaliação das atividades práticas foi conduzida por meio da correção das respostas escritas e da observação das interações orais. O feedback fornecido destacou as áreas em que os alunos já haviam demonstrado domínio e apontou os pontos que necessitam de reforço, permitindo que os alunos tomassem consciência das suas lacunas e trabalhassem nessas partes no processo de aprendizagem subsequente.

A planificação das regências envolve um processo dinâmico e adaptativo, com o objetivo de promover uma aprendizagem eficaz do português como língua estrangeira. A organização do conteúdo e da estrutura das regências garantiu que o curso satisfizesse as necessidades dos alunos, alcançasse os objetivos educacionais estabelecidos e permitisse a observação do tema do relatório.

3.2. Efeitos da Transferência Linguística na Aprendizagem do Português durante as Regências Didáticas

Na parte anterior, apresentamos os conteúdos das regências e os métodos do ensino utilizados na sala de aula. Nesta secção, vamos concentrar-nos em mostrar os efeitos positivos e negativos da transferência de cada língua: o espanhol, o italiano, o francês, o alemão e o inglês, na aprendizagem do português, tal como observados nas regências na sala de aula.

3.2.1. Espanhol

Tanto o espanhol como o português pertencem ao grupo das línguas românicas, um dos ramos da família latina. Isso significa que ambas derivam do latim falado durante o período romano. O espanhol foi influenciado pelas línguas que habitavam a Península Ibérica na Roma Antiga, e o português teve origem como uma forma de latim antigo na Península Ibérica entre os séculos III e IV d.C. Com o tempo, o português desenvolveu-se de forma autónoma e sofreu a influência dos anglo-saxões, escoceses e galeses. Assim, é possível constatar que o espanhol e o português têm algumas semelhanças nas suas origens linguísticas, sendo ambos derivados do latim

durante o período romano e influenciados por outros povos locais e culturas estrangeiras. De seguida, apresentamos especificamente, via as regências didáticas, quais foram as influências positivas da transferência do espanhol para a aprendizagem do português, devido às semelhanças entre o espanhol e o português.

Na estrutura gramatical entre o espanhol e o português, em geral existe um elevado grau de semelhança. Na aula de dia 20 (cf. Anexo 3), trabalhamos sobre a forma perifrástica de “estar a + infinitivo” para descrever uma ação que acontece neste momento. Em português europeu, dizemos, por exemplo, “Ela está a comer.” e em espanhol, “Ella está comiendo.”. Numa primeira abordagem parece que o português europeu e o espanhol não são muito semelhantes nesta estrutura gramatical, mas em português do Brasil, dizemos “Ela está comendo.”. Neste nível, não há muita diferença entre o espanhol e o português. Na aula de dia 22 (cf. Anexo 4), quando descrevemos o estado de um objeto, por exemplo, em português, dizemos “O café está quente.” e em espanhol dizemos “El café ‘esta caliente.” Ambos têm uma estrutura frásica semelhante. Na aula de dia 27 (cf. Anexo 6), sobre a forma de “ter + nome” para indicar uma condição ou um estado relacionado a algo ou alguém. Em português, dizemos “Ela tem dor de cabeça.” e em espanhol é “Ella tiene dolor de cabeza.”. Além das palavras diferentes, podemos compreender alguma gramática do português via a do espanhol.

O espanhol e o português têm um elevado grau de semelhança lexical, com um número significativo de palavras partilhadas, como podemos observar nos exemplos da tabela 2:

Português	Espanhol	Fonte
Comer	Comer	Aula de dia 20
Estudar	Estudiar	Aula de dia 20
Feliz	Feliz	Aula de dia 22
Aberta	Abierta	Aula de dia 22

Mostrar	Mostrar	Aula de dia 23
Viajar	Viajar	Aula de dia 23
Sono	Sueño	Aula de dia 27
Frio	Frío	Aula de dia 27

Tabela 2 - Palavras semelhantes entre o português e o espanhol

Na tabela 2, apenas apresentamos uma pequena parte dos exemplos de palavras semelhantes nas regências na sala da aula. As semelhanças lexicais entre o espanhol e o português também podem ser vistas no fato de um aluno que domina a língua espanhola ser capaz de adquirir um número de palavras em português muito rapidamente.

Embora o português e o espanhol pertençam à mesma família linguística e tenham mais semelhanças, formaram gradualmente as suas próprias regras linguísticas únicas após séculos de desenvolvimento histórico. Estas diferenças das regras linguísticas, por sua vez, conduzem ao problema da transferência negativa provocada pela língua espanhola no processo da aprendizagem do português.

Existem algumas diferenças na fonologia do espanhol e do português e, embora as duas línguas utilizem o mesmo alfabeto latino, são pronunciadas de forma diferente: 1). o espanhol tem apenas 5 vogais básicas e o português tem 14 vogais, incluindo 5 vogais nasalizadas e 2 semi-vogais; 2). o português enfatiza as sílabas tónicas com um tempo de continuação longo, mas em espanhol, cada sílaba tem um tempo de continuação aproximadamente igual; 3). o português é pronunciado com uma boca pequena e um tom fechado, mas o espanhol é pronunciado com uma boca grande e um tom aberto (Camargo, 2009). Nas regências, ouvimos frequentemente uma aluna francesa que domina o espanhol a pronunciar a palavra “trabalho [trɐ.bɐ'ʎu]” como “trabajo [tra'βaxo]” em espanhol.

Como dissemos antes, o espanhol e o português têm uma grande proximidade e do ponto de vista gramatical, mas também apresentam algumas diferenças. Pronomes

de objeto direto e indireto podem ser colocados antes ou depois do verbo em português, mas em espanhol, geralmente são colocados antes do verbo. Por exemplo: ‘Eu vi-o’ e ‘Yo lo vi’. Além disso, no uso do conjuntivo, o português exige tempos mais específicos do que o espanhol.

Em conclusão, o espanhol e o português têm algumas ligações e diferenças em termos de estrutura gramatical, de léxico e de fonologia. Apesar de algumas diferenças, as duas línguas são basicamente semelhantes, e a aprendizagem de uma língua facilita a aprendizagem da outra. Em geral, o espanhol traz mais influências positivas do que negativas na aprendizagem do português, e um estudante ao aprender português se já conhecer o espanhol, será capaz de compreender melhor e usar ambas as línguas.

3.2.2. Italiano

Tanto o português como o italiano desenvolveram-se a partir do latim, sendo o primeiro um dialeto do latim na Península Ibérica e o segundo um nos Apeninos. Existem alguns pontos em comum entre as duas línguas, que podem justificar as transferências positivas depois de dominar uma das línguas. No entanto, apesar dessas semelhanças, também há diferenças significativas na gramática e na pronúncia entre as duas. Resultam na influência negativa da transferência se os alunos dependerem demasiado do italiano no processo da aprendizagem do português.

Existem semelhanças em algumas estruturas gramaticais básicas entre o português e o italiano, utilizando classes de palavras básicas, como os substantivos, os adjetivos e os verbos, e têm estruturas sintáticas semelhantes, como os exemplos seguintes:

1. Ela está a estudar em casa. (PT) (Cf. Anexo 3)

Sta studiando a casa. (IT)

2. As roupas estão desarrumadas. (PT) (Cf. Anexo 4)

La roba è disordinata. (IT)

3. Eu mostro a fotografia. (PT) (Cf. Anexo 5)

Mostro la fotografia. (IT)

4. Eles estão com frio. (PT) (Cf. Anexo 6)

Loro hanno freddo. (IT)

Através dos exemplos podemos ver que entre o português e o italiano, a estrutura básica da frase, a ordem das palavras e certos elementos de vocabulário compartilham semelhanças, mas também existem diferenças, especialmente em relação à flexão verbal e à concordância de gênero e de número.

Em termos de léxico, o português e o italiano têm origens latinas, por isso, ambos têm uma base considerável de vocabulário latino, e muitas palavras são parecidas ou têm a mesma raiz, o que facilita a compreensão do vocabulário básico, como podemos observar na tabela 3:

Português	Italiano	Fonte
Lavar	Lavare	Aula de dia 20
Beber	Bere	Aula de dia 20
Feliz	Felice	Aula de dia 22
Estressado	Stressato	Aula de dia 22
Mostrar	Mostrare	Aula de dia 23
Pagar	Pagare	Aula de dia 23
Sono	Sonno	Aula de dia 27
Frio	Freddo	Aula de dia 27

Tabela 3 - Palavras semelhantes entre o português e o italiano

Apesar das semelhanças lexicais entre o português e o italiano, devido às suas raízes comuns, os dois desenvolveram um vocabulário próprio e distinto,

foneticamente e em termos de significado, ao longo do tempo e devido às influências históricas, regionais e culturais. Tal como, na aula de dia 27: “Ela está com dor de cabeça.” nesta frase, o italiano traduz-se por “Lei ha mal di testa.”. As duas frases apresentam várias diferenças.

No que respeita à gramática, em português e em italiano, os substantivos e os adjetivos concordam em género e número com os substantivos que modificam, por exemplo, na aula de dia 22: “Ele está estressado.” e “Ela está cansada.”, as duas frases em italiano são “Lui è stressato.” e “Lei è stanca.”. Além disso, em ambas as línguas os verbos são conjugados em pessoa, número, tempo e voz. Como se mostra na aula de dia 27: “Eles têm frio.” traduz-se por “Loro hanno freddo.” em italiano, e “Ela tem frio.” é “Lei ha freddo.”. No entanto, existem diferenças gramaticais. Como podemos ver na aula de dia 22, em português, usamos o verbo “estar” para descrever um estado temporário, e o verbo “ser” para descrever um estado permanente, mas em italiano, usa-se sempre o verbo “essere” que tem o significado de “ser” para descrever uma condição temporária.

As semelhanças entre o italiano e o português de tal modo numerosas que, para os alunos que dominam o italiano, estas correlações permitem-lhes compreender melhor o português quando o aprendem, mas, ao mesmo tempo, podem causar alguma confusão e desorientação devido a estas diferenças gramaticais, fonológicas e lexicais. Os alunos precisam de aprender a distinguir entre as diferenças.

3.2.3. Francês

Tal como o espanhol e o italiano, o francês também pertence à mesma família linguística do português sendo uma língua românica. De igual modo, o português e o francês têm semelhanças e diferenças ao nível da semântica, do léxico, da fonologia e da sintaxe. O francês pode trazer as influências positivas e negativas ao mesmo tempo na aprendizagem do português.

A nível da fonologia, em ambos as línguas, as vogais desempenham um papel importante na distinção entre palavras. No entanto, as vogais em português e francês têm algumas diferenças na pronúncia. Por exemplo, a vogal “e” em português pode ter uma pronúncia mais fechada, enquanto em francês pode ser mais aberta em certos contextos. Tanto o francês como o português contêm vogais nasalizadas, o que reflete uma semelhança fonológica, enquanto as ortografias diferem marcadamente: para as vogais nasalizadas, o francês é representado pela forma ortográfica de “letra vogal + n”, enquanto o português é representado pela “letra vogal + m”, ou por uma linha ondulada de notas nasais adicionadas em cima de letra vogal como “ã”. Os quatro acentos seguintes encontram-se tanto em francês como em português: a cedilha (ç); o acento circunflexo (ô); o acento grave (à) e o agudo (é), mas o francês ainda tem o tréma, que se junta ao i para se tornar î, por exemplo, mas o português não o tem. Mesmo quando os acentos são partilhados, a utilização exata nas duas línguas é geralmente diferente. Por exemplo, a cedilha “ç”, embora pronunciada de forma semelhante, pode ser encontrada tanto no início de uma palavra (como, *ça*) como no meio de uma palavra (como, *leçon*) em francês, enquanto o “ç” em português é normalmente encontrado apenas no meio de uma palavra (como, *lição*).

Relativamente à semântica e ao léxico, ambas as línguas pertencem à família das línguas românicas. Isto significa que podem têm aspetos em comum em termos de vocabulário e de alguns conceitos básicos, como se mostra na tabela 4 com uma seleção de palavras semelhantes em português e em francês:

Português	Francês	Fonte
Médica	Médecin	Aula de dia 20
Homem	Homme	Aula de dia 20
Frio	Froid	Aula de dia 22
Telefone	Téléphone	Aula de dia 22
Lavar	Laver	Aula de dia 23

Fotografia	Photographie	Aula de dia 23
Fome	Faim	Aula de dia 27
Amiga	Amie	Aula de dia 27

Tabela 4 - Palavras semelhantes entre o português e o francês

Via a tabela 4, podemos ver que embora o português e o francês tenham algumas semelhanças no léxico, existe um certo grau de variação. Aliás, na aula, houve uma aluna francesa que referiu que a frase francesa “Elle est chaude.” é a tradução da frase portuguesa “Ela está quente.”, que também pode querer dizer que a rapariga é *sexy*, mas em português não tem esse sentido. Noutro exemplo, na aula de dia 27, há uma frase como “Ela tem saudades da amiga dela.”, em francês diz-se “Elle a de la nostalgie pour son amie.” / “Son ami lui manque”. Não há uma tradução exata para “saudade” em francês, podendo ser usada a palavra “nostalgie” ou “manque” para transmitir um sentimento semelhante, mas não captura completamente o significado da “saudade”.

De um modo geral, há muitas semelhanças entre o francês e o português, mas há também muitas diferenças que contribuem para a sua singularidade enquanto línguas. Os alunos precisam de estar conscientes das suas diferenças, ao mesmo tempo que utilizam as semelhanças para aprender português.

3.2.4. Alemão e Inglês

Ao contrário do espanhol, do italiano e do francês referidos acima, o alemão, o inglês e o português não pertencem à mesma família linguística, e o alemão pertence ao grupo germânico das línguas indo-europeias tal como o inglês. Embora o inglês e o alemão sejam línguas diferentes, têm muitas semelhanças. O inglês e o alemão são semelhantes nas suas origens e na sua evolução. A maior parte das parecenças refletem-se na parte do léxico, em que temos as mesmas raízes. O vocabulário é representado de forma diferente nas duas línguas, mas até certo ponto, especialmente

na forma escrita, as diferenças não são grandes. Portanto, para os alunos que têm o alemão como a sua LM e, o inglês como a sua L2, quando estudam português, eles terão influências parecidas da transferência das línguas. Nesta parte, apresentamos os resultados da comparação das semelhanças e diferenças do português com o alemão e o inglês nas regências.

Ao nível da fonologia, o alemão, o inglês e o português têm alguns aspetos em comum, como as vogais longas e curtas e os ditongos, como, o alemão /i:/, o inglês /i:/ e o português /i/ têm semelhanças na pronúncia. As três línguas usam algumas consoantes semelhantes, como os sons alveolares, fricativos e nasais, como os sons /p/, /b/, /t/, /d/ são parecidos em alemão, inglês e português. No entanto, o alemão e o inglês têm fonemas consonantais especiais, como /ç/, /x/, /ʁ/ em alemão e /θ/, /ð/ em inglês, que não existem em português. Os padrões da acentuação em alemão e inglês são geralmente mais complexos do que em português, e a posição e intensidade da acentuação podem ser influenciadas por fatores lexicais, sintáticos e contextuais. O português é relativamente simples em termos do acento tónico, geralmente no final das palavras ou na penúltima sílaba.

Quando se trata do léxico, o alemão e o inglês têm muitas palavras em comum devido à sua família linguística, que deriva das línguas germânicas antigas. Em contrapartida, a relação lexical entre o português, o alemão e o inglês é menos direta, uma vez que o português deriva do latim. Como se mostra a tabela 5:

Português	Alemão	Inglês	Fonte
Estudar	Studieren	Study	Aula de dia 20
Beber	Trinken	Drink	Aula de dia 20
Casa	Haus	House	Aula de dia 22
Tempo	Das Wetter	Weather	Aula de dia 22
Ganhar	Gewinnen	Win	Aula de dia 23
Ajudar	Helfen	Help	Aula de dia 23

Fome	Hunger	Hunger	Aula de dia 27
Amiga	Freundin	Friend	Aula de dia 27

Tabela 5 - Comparação da associação entre o português, o alemão e o inglês

A partir da tabela acima, podemos ver que o alemão e o inglês são fortemente correlacionados, mas o português não tem muito em comum com estas duas línguas. No entanto, por outro lado, as três línguas tomaram emprestadas muitas palavras de outras línguas, e os empréstimos internacionais do inglês, em particular, são também comuns no alemão e no português, como por exemplo, na tabela 6 em baixo:

Português	Alemão	Inglês	Fonte
Café	Kaffee	Coffee	Aula de dia 22
Televisão	Fernsehen	Television	Aula de dia 22
Foto	Foto	Photo	Aula de dia 23
Telefone	Telefon	Telephone	Aula de dia 23
Euro	Euro	Euro	Aula de dia 23

Tabela 6 - Palavras semelhantes entre o português, o alemão e o inglês

No que diz respeito à gramática, em inglês, os substantivos não têm género e são normalmente colocados no plural acrescentando ‘-s’ ou ‘-es’ aos substantivos no singular. Em alemão, os substantivos têm três géneros: masculino, feminino e neutro, e a forma plural de um substantivo é geralmente formada de diferentes maneiras. Em português, os substantivos também têm género, como o alemão, mas não tem o género neutro, e as formas plurais são normalmente formadas de forma semelhante ao inglês, por exemplo:

As lojas estão fechadas. (PT) (Cf. Anexo 4)

Die Geschäfte sind geschlossen. (DE)

The shops are closed. (EN)

Em português, a forma do singular de ‘lojas’ é ‘loja’, adicionando ‘-s’ no final da palavra, como o que acontece em inglês, com a adição de ‘-s’ para o plural, depois de ‘shop’, mas em alemão, a palavra ‘die geschäfte’ não tem forma singular, apenas formas plurais como ‘as lojas’ em português. Se quiser dizer ‘a loja’, é ‘der laden’ em alemão é a forma singular e ‘Die Läden’ é o seu plural.

Além disso, em inglês, o tempo e o tom de um verbo são expressos principalmente através de mudanças verbais ou verbos auxiliares; em alemão, o tempo verbal e a voz são normalmente expressos através da conjugação do verbo e dos verbos auxiliares; em português são normalmente expressos através da conjugação do verbo, por vezes utilizando verbos auxiliares. Por exemplo:

Ela come. -- Ela está a comer. (PT) (Cf. Anexo 3)

Sie isst. -- Sie ist am Essen. (De)

She eats. -- She is eating. (EN)

Em suma, embora o português, o alemão e o inglês não sejam tão próximos como o português e outras línguas românicas, os três pertencem à família das línguas indo-europeias, o que significa que todos derivam de línguas da mesma família linguística e partilham vocabulário e estruturas gramaticais comuns em alguns aspetos. Para os alunos que dominavam o alemão ou o inglês, quando aprendem português, as duas línguas também podem ajudar a compreender o português. No entanto, com tantas diferenças, a influência da transferência dessas duas línguas no processo da aprendizagem do português é um pouco mais fraca e, como já foi referido, quanto maior for a semelhança entre as línguas, mais acentuado é o fenómeno da transferência.

3.3. Resultados do Inquérito aos Alunos Após a Implementação

Depois de efetuarmos as regências para a turma de nível A1.1, enviamos um inquérito aos alunos para recolhermos as suas opiniões. Infelizmente, dos 14 alunos, só recebemos 6 respostas. No entanto, a partir daí, obtivemos resultados valiosos.

Destas 6 respostas, 3 foram dadas por estudantes alemães e as restantes por um do Nepal, da França e da Rússia. Além da sua LM, as outras L2 dominadas são: espanhol, francês e inglês. Aliás, eles estudaram as L2 durante vários anos, e são de nível avançado. Observemos a tabela 7:

N.º de alunos	Língua Materna	Língua(s) Segunda(s)	Tempo de estuda Língua(s) Segunda(s)
1	Russo	Inglês	Desde criança
2	Alemão	Espanhol	Desde criança
3	Francês	Inglês	7 anos
4	Nepalês	Inglês	Desde a escola primária
5	Alemão	Inglês	15 anos
6	Alemão	Inglês e Francês	Inglês: 19 anos Francês: 15 anos

Tabela 7 - Línguas dominadas pelos alunos nas respostas do inquérito

Como se pode ver na tabela 7, os alunos dominam bem as L2, pelo que as suas respostas são elucidativas no que respeita à questão da influência da LM e das L2 na aprendizagem do português.

Em relação à utilização de outras línguas nas aulas para ensinar o português, a maioria dos alunos considerou-a útil, como se explica no gráfico 3. Isso significa que a utilização de línguas diferentes numa disciplina de português no nível básico

contribui significativamente para a compreensão e para o domínio da língua portuguesa.

Acha que as traduções de outras línguas durante as aulas ajudam a entender melhor o português? Do you think translations from other languages help to understand better Portuguese?
(6 条回复)

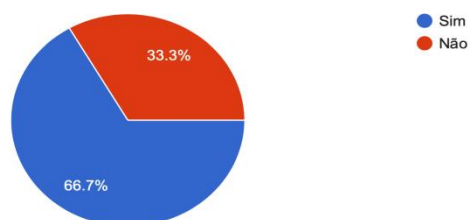


Gráfico 3 - Eficácia ou não do método utilizado nas regências

Quanto à questão de saber se a LM ajuda a aprender o português, todos os alunos, exceto um do Nepal, a consideram útil. Os alunos destacam que: há semelhanças na gramática entre o alemão e o português, no léxico entre o francês e o português e na fonologia entre o russo e o português. Além disso, os alunos também mencionam que as L2 dominadas os ajudam a compreender mais facilmente certos conceitos gramaticais e estruturas linguísticas em português: a gramática espanhola é muito semelhante à portuguesa, o francês tem proximidade com o português em termos de construção de frases e o inglês tem semelhanças em termos de determinado vocabulário e ajuda os alunos a compreender vários significados do português.

Estas percepções dos alunos realçam a importância da LM e de outras L2 na aprendizagem do português como LE. Aperceberam-se de que a familiaridade com outras línguas próximas da língua-alvo, pode constituir uma influência positiva na compreensão e na assimilação de novos conceitos linguísticos. Além disso, ao identificarem semelhanças e diferenças entre as línguas que dominavam e o português, os alunos conseguiram estabelecer ligações e transferir conhecimentos de forma mais eficaz, facilitando assim o processo de aprendizagem do português. Isso implica que os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios de outras línguas para a aprendizagem do português e que esta perspetiva multifacetada, que inclui a LM e as outras L2, contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e

variados que promovem uma compreensão mais profunda e uma maior proficiência na língua-alvo.

3.4. Discussão e Reflexão no Ensino de PLE

Como referimos antes, as influências positivas e negativas da transferência são variadas no processo da aprendizagem do português, consoante a proximidade da LM e das L2 em relação à língua portuguesa. As influências positivas da transferência das línguas podem fazer com que os alunos compreendam e dominem o português mais rapidamente e melhor, e podem ter um impacto positivo na aprendizagem de algum vocabulário novo, gramática nova e até mesmo na comunicação oral, permitindo assim que os alunos desenvolvam um maior interesse na aprendizagem do português. Nas aulas de PLE, os professores devem identificar as razões para a transferência positiva e fazer bom uso dessas influências positivas para promover o ensino-aprendizagem do português. Por outro lado, as influências negativas da transferência das línguas tendem a confundir a semântica, os significados lexicais e as estruturas frásicas das línguas, fazendo com que os alunos cometam erros e se sintam intimidados pela prática do português. Por conseguinte, é importante localizar e identificar as fontes da transferência negativa, verificar sistematicamente as suas causas, organizar os problemas e eliminar as influências negativas no processo de ensino-aprendizagem do português.

Para além de conhecermos as influências da transferência das línguas, devemos também adotar alguns métodos para eliminar as influências negativas. Neste contexto, a competência de intercompreensão surge como uma ferramenta valiosa. A intercompreensão refere-se à capacidade de que falantes de uma determinada língua conseguem compreender outra língua, através da audição ou da leitura, sem nunca terem tido aprendido previamente com essa língua (Escudé & Olmo, 2019). No ensino de PLE, fomentar a intercompreensão pode ajudar os alunos a aproveitarem as semelhanças entre o português e outras línguas que conhecem, como outras línguas

românicas, reduzindo assim as influências negativas da transferência e tornando a aprendizagem mais eficaz.

No processo da aprendizagem do português, os professores devem criar ativamente um bom ambiente para os alunos praticarem a língua numa atmosfera positiva e agradável, e organizar o maior número possível de atividades interculturais para treinar as capacidades da audição, da fala, da leitura e da escrita dos alunos de uma forma sistemática e eficiente. Além disso, podem surgir dificuldades na fase inicial das atividades da formação, tais como dificuldades causadas pela introversão de alguns alunos, que não são ativos nas atividades, ou o ambiente na sala de aula não ser suficientemente ativo. Neste caso, recomenda-se a criação de diferentes atividades para diferentes alunos, a fim de os orientar para uma adaptação gradual aos novos métodos das práticas de atividades.

Nas fases iniciais do ensino-aprendizagem do português, como a nossa turma, os alunos não têm capacidade para utilizar o português a um nível que os deixe à vontade e ainda precisam de comparar e contrastar a sua LM ou as L2 dominadas para compreender o português. Com efeito, ensinar apenas em português pode não ser muito útil, podendo ser mais eficaz aumentar a confiança dos alunos e, consequentemente, o seu interesse em aprender a língua. Em vez disso, a recitação e a leitura adequadas permitirão aos alunos estabelecer uma correspondência entre as línguas dominadas e o português, familiarizar-se com o conhecimento do português e consolidá-lo.

No processo de ensino-aprendizagem de PLE, nem os alunos nem os professores devem ignorar o impacto que estas línguas já dominadas têm na aprendizagem do português. Os professores devem estar conscientes deste fato e orientar os alunos no sentido de adotarem melhores métodos de aprendizagem. Os alunos devem também cooperar ativamente com a instrução de professores para promover a influência positiva, reduzir ou eliminar os aspetos negativos da transferência das línguas, no final, aumentar a eficiência da aprendizagem do português.

Conclusão

O objetivo do nosso trabalho no âmbito do processo de ensino de Português Língua Estrangeira foi, por um lado, transmitir novos conhecimentos e estimular o interesse e a motivação dos alunos pela aprendizagem do português e, por outro lado, conhecer e compreender melhor a influência da transferência linguística na aprendizagem de uma nova língua através de traduções, utilizando cinco línguas: espanhol, francês, italiano, alemão e inglês.

Em primeiro lugar, é óbvio que a língua materna desempenha um papel importante na aprendizagem do português como língua estrangeira. Os alunos, cuja LM tem correlações linguísticas com o português têm uma vantagem inicial, especialmente em termos de léxico e de semântica. No entanto, as diferenças entre as línguas podem ter influências negativas e os alunos podem estar sujeitos às distrações que elas trazem, criando confusões, por exemplo, na utilização do léxico e da sintaxe.

Além disso, para os alunos cuja LM é uma língua não europeia, as outras línguas que dominavam podem também influenciar o processo da aprendizagem do português. Quanto maior for o domínio da L2 pelos alunos, tal como a sua LM, e quanto maior for a semelhança entre a L2 e o português, maior será a influência da transferência linguística.

Neste sentido, os resultados deste relatório sublinham a importância de conhecer e adotar o contexto linguístico e cultural de cada aluno nas aulas de PLE. Professores e alunos devem reconhecer e utilizar razoavelmente as semelhanças entre a sua LM e outras L2 e o português, ao mesmo tempo que confrontam positivamente as diferenças, o que pode contribuir para a motivação dos alunos para a aprendizagem do português e melhorar a sua proficiência da língua.

Embora o percurso pedagógico-didático tenha decorrido de forma positiva, os alunos tenham participado ativamente em todas as aulas e o conteúdo do curso tenha estimulado o seu interesse e empenho promovendo o seu nível de proficiência do português, existem ainda alguns desafios no nível A1.1. Pela sua própria natureza,

este nível limita a variedade e a complexidade das atividades que podem ser apresentadas. O facto de os alunos estarem no nível A1.1. e a falta de experiência da professora-estagiária levou a que as atividades propostas carecessem de alguma flexibilidade e variedade.

Se se tratasse de alunos de nível mais avançado, como nível B1 ou C1, parece-nos mais fácil diversificar os tipos de atividades. Deixamos aqui algumas sugestões:

1. Role-play: Através de dramatizações, discutir questões culturais como um estudante estrangeiro apresentando em português a sua cultura numa reunião, ou num *workshop*, os estrangeiros discutem experiências de choque cultural que tiveram em Portugal. Ajuda-se os alunos a praticar o seu português em situações reais e a pensar melhor em português.

2. Interpretação consecutiva ou simultânea: Trabalhar com traduções não apenas para o português, mas também do português para outra língua que dominem, reforçando a compreensão e a fluência do português.

Verificou-se também que uma das principais dificuldades no nível A1.1 era a compreensão e assimilação das diferenças sintáticas e lexicais entre o português e a língua materna ou outras línguas dominadas dos alunos. Sem familiaridade com o português, os alunos são propensos a preconceber e substituir as regras gramaticais de outras línguas que são semelhantes às suas. A introdução de exercícios mais interativos na sala de aula, tais como jogos de palavras, pode ajudar a ultrapassar estas dificuldades e tornar a aprendizagem mais interessante.

Em resumo, esta análise levou-nos a refletir que os professores podem adaptar os seus métodos de ensino ao contexto linguístico e cultural dos alunos e introduzir atividades mais dinâmicas à medida que o nível dos alunos aumenta. Isso pode promover a motivação e o interesse dos alunos em aprender português, e tornar as aulas mais ativas.

Referências Bibliográficas

- Ackermann, E. (2001). *Construtivismo ou construcionismo: qual é a diferença?*. EUA: MIT-Media Lab.
- Adjemian, C. (1976). *On the nature of interlanguage systems*. Language Learning, v. 26, issue 2. pp. 297-320.
- Babini, M. (2002). *Fonética, fonologia e ortoépia da língua italiana*. São Paulo: Annablume.
- Camarogo, V. S.(2009). *Traços fonético-fonológicos do português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro*. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/publico/VALERIA_SENA_CAMARGO.pdf
- Castro, C. & Melo, S. (2010). *Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do português junto de um público adulto*. (Eds.) Maria João MARÇALO et al. *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponível em <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/6722>>
- 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*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 8-20.
- Cenoz, J. & Hufeisen, B. & Jessner, U. (2003). *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, J. (2013). *The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism*. Language Teaching, 46, pp. 71-86.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Toronto: Multilingual Matters.
- Definição de Língua Materna: *No dia internacional da língua materna, Unicef destaca desafios para inclusão de crianças migrantes nas escolas brasileiras*. ONU News, 21 fevereiro 2024.
- Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/02/1828032>
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1987). *Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense*. Vol. 9. No. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). *Second language acquisition, teacher education and language pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudé, P. & Olmo, F, C. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fouse, R. J. (2001). *Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from japanese into korean as an L3*. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 149-169.
- Gass. S. M. & Selinker, L. (1994) *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: english as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jorda, M. P. S. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Glevendon: Multi-lingual Matters Ltd, pp.183-184.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: The MIT Press.
- 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*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Hufeisen, B. (2000). *A european perspective: tertiary languages whit a focus on german as a tertiary language*. Rosenyal J. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 209-229.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics and language teachers*. EUA: University of Michigan Press.
- Leung, Y. K. I. (2009). *Third language acquisition and universal grammar*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lu, Chunhui. (2018). *A situação atual e o futuro do ensino de português na China continental. (中国内地葡语教学的现状与未来)* Livro Azul dos Países de Língua Portuguesa. Beijing: Centro de Estudos sobre Países de Língua Portuguesa na China.

Madeira, A. M. L. (2017). *Aquisição de língua não materna*. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *A aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Language Science Press, pp. 305-330.

Mendes, E. (2019). *A promoção do português como língua global no século XXI - um cenário a partir do Brasil*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago.

Notícia: *Teaching portuguese in the united states has had “very significant increase” since 2015*. Feel Portugal, May 17, 2019 (Lusa). Disponível em: <https://feelportugal.com/2019/05/17/teaching-portuguese-in-the-united-states-has-had-very-significant-increase-since-2015/>

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paiva, V. L. M. O. (2014). *Aquisição de Língua Segunda*. São Paulo: Parábola.

Selinker, L. (1969). *Language transfer*. Penn State: University Park. Vol. 9, Iss.2.

Ringbom, H. (2001). *Lexical transfer in L3 production*. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59-68.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage: international review of applied linguistics in language teaching*. Heidelberg. Vol. 10. pp. 209-231.

Disponível em: https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage

Selinker, L. & Lamendella, J. T. (1980). *Fossilization in inter-language learning*. In K. Croft (Ed.), *Reading on English as a second language* (pp. 132-143). Boston. MA: Little, Brown and Company.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. 11º Ed.

Anexos

Anexo 1- Questionário para os estudantes

Questionário

1. E-mail

2. Nacionalidade / Nationality

3. Qual é a sua Língua Materna?

What is your first language?

4. Quais são as suas Línguas Segundas?

What is / are your second language(s)?

5. Há quanto tempo estuda essa(s) língua(s) Segunda(s)?

How long have you been learning each second language?

6. Acha que as traduções de outras línguas durante as aulas ajudam a entender melhor o português?

Do you think translations from other languages during classes help to understand better Portuguese?

7. Quando estuda português, acha que a sua língua materna ajuda a entender o português? Se sim, em que aspeto?

When studying Portuguese, do you think your native language helps you undersand Portuguese? If yes, in what aspect?

8. Acha que a sua língua segunda ajuda a entender o português? Se sim, em que aspeto?

Do you think your second language helps you undersand Portuguese? If yes, in what aspect?

9. Quais são as suas principais dificuldade quando estuda português?

What is/are the difficulty(ies) when studying Portuguese?

10. Quando estuda português, que aspetos acha mais fáceis?

When learning Portuguese, what aspects do you find easy?

11. Acha que essas facilidades têm relação com as línguas dominadas? Se sim, em que aspeto?

Do you think these easy parts are related to the languages you have studied before? If yes, in what aspect?

Anexo 2 - Informações sobre as línguas dominadas pelos alunos

	País (Country)	Língua Materna (Mother Tongue)	Língua(s) Segunda(s) (Second Language)	Nível de Cada Língua Segunda (Level of each second language)
1	França	Francês	Inglês, Espanhol, Italiano	Inglês: muito bem Espanhol: muito bem Italiano: suficiente
2	Hungria	Húngaro	Inglês, Alemão	Inglês: muito bem Alemão: muito bem
3	Hungria	Húngaro	Inglês, Alemão	Inglês: muito bem Alemão: bem
4	Alemanha	Alemão	Inglês, Holandês	Inglês: muito bem Holandês: suficiente
5	R. Checa	Checo	Inglês	Muito bem
6	Alemanha	Alemão	Inglês, Francês	Inglês: muito bem

				Francês: bem
7	Finlândia	Finlandês	Inglês, Sueco	Inglês: muito bem Sueco: bem
8	Alemanha	Alemão	Inglês, Italiano	Inglês: muito bem Italiano: suficiente
9	Austrália	Inglês	Chinês	bem
10	Nepal	Nepalês	Inglês, Indiano, Turco	Inglês: Muito bem Indiano e Turco: básico
11	Rússia	Russo	Inglês	suficiente
12	Países Baixos	Holandês	Inglês, Francês, Alemão	Inglês: muito bem Francês e alemão: suficiente
13	Camarões	Ngombale	Francês, Inglês	Francês e inglês: bem

14	Filipinas	Filipino	Inglês	Muito bem
----	-----------	----------	--------	-----------

Anexo 3 - Regência 1

Aula de dia 20/11/2023

Hora: 1h30min

Nome estagiária: Yeling Jiang

Temática: Estar a + infinitivo

Forma: Apresenta-se o tema com Power point, e o TPC vai ser em papel para distribuir a cada aluno.

A. Introdução do tema (10 min)

Presente do indicativo para descrever uma ação habitual (normalmente).

Estar a + infinitivo = Be doing sth. Para descrever uma ação que acontece agora, neste momento.

Em português europeu: estar a + infinitivo (Ela está a comer.)



Elle mange. (Fr)
Ella está comiendo. (Es)
Sie isst. (De)
Lei sta mangiando. (It)
She's eating. (En)



Em português do Brasil

gerúndio (Ela está comendo.) (Só para

saber)

Eu	Estou	a	comer.	Manger (fr), comer (es), essen (de), mangiare (it), eat (en)
Tu	Estás	a	lavar.	Laver (fr), lavar (es), waschen (de), lavare (it), wash (en)
Ele/Ela/Você	Está	a	falar.	Parler (fr), hablar (es), sprechen (de), parlare (it), speak (en)
Nós	Estamos	a	estudar.	Étudier (fr), estudiar (es), studieren (de), da vedere (it), study (en)
Vós	Estais	a	beber.	Boire (fr), beber (es), trinken (de), bere (it), drink (en)
Eles/Elas/Vocês	Estão	a	ver.	Voir (fr), ver (es), um zu sehen (de), da vedere (it), look (en)

B. Apresentação do tema: (30min)

O que eles estão a fazer?

(¿Qué están haciendo? (Es) Qu'est-ce qu'ils font ? (Fr) Was machen Sie? (De)

Cosa stanno facendo? (It) What are they doing?(En))



1. Ele está a trabalhar no escritório.

(Il travaille au bureau. (Fr) / Er arbeitet im Büro. (De))

Como está ele? Ele está ocupado. (perguntar oralmente, e escrever a resposta no quadro)



2. Ela está a estudar em casa. / Ela está a tomar notas. /Ela está a ler o livro.

(Ella está estudiando en casa. (Es) / She is studying at home. (En)/ Sta studiando a casa. (It))

Como está ela? Ela está estudiosa. (perguntar oralmente, e escrever a resposta no quadro)



3. Eles estão a jantar fora. / Eles estão a festejar um aniversário. / Eles estão a fazer um brinde.

(Stanno cenando fuori. (It) / Están cenando fuera. (Es) / They are having dinner out. (En))

Como estão eles? Eles estão contente / felizes. (perguntar oralmente, e escrever a resposta no quadro)

*****A forma de fazer um brinde nos países diferentes: (perguntar oralmente aos alunos o que se diz se faz um brinde no seu país)**

Portugal: Saúde

China: Ganbei

Alemanha: Prost

Finlândia: Kippis

Rússia: Za Zdorovye

Espanha: Salud

França: Santé

Holanda: Proost

Inglaterra: Cheers

Hungria: Egészségedre



4. Ela está a falar ao telefone com uma amiga num restaurante. / Ela está a rir.

(Elle parle au téléphone. (Fr) / Sie telefoniert gerade. (De))

Como está ela? Ela está contente. (perguntar oralmente, e escrever a resposta no quadro)



5. O bebé está a chorar. / O pai está a acalmar o bebé. / O pai está a abraçar o bebé.

(Il bambino sta piangendo. (It) / The baby is crying. (En) / El bebe esta llorando. (Es))

Porque o bebé está a chorar? Porque ele está com fome. (perguntar oralmente, e escrever a resposta no quadro)



6. Eles estão a ver televisão. / Eles estão a ver um filme. / O menino está a comer pipocas. / A mãe está a sorrir.

(Ils regardent la télévision. (Fr) / Sie sehen fern. (De))



7. Ele está a tocar guitarra e a cantar no concerto.

(Él toca la guitarra y canta en el concierto. (Es) / Suona la chitarra e canta al concerto.

(It) / He is playing guitar and singing at the concert. (En))



8. Elas estão a fazer compras.

(Ils font du shopping. (Fr) / Sie kaufen ein. (De))



9. Eles estão a divertir-se no parque de diversões.

(Se están divirtiéndose en el parque de atracciones. (Es) / Si divertono al parco divertimenti. (It) / They are having fun at the amusement park. (En))



10. O homem está a fazer uma consulta médica. / A médica está a fazer um exame.

(L'homme a rendez-vous chez le médecin. (Fr) / Der Mann hat einen Arzttermin. (De))



11. Elas estão a fazer ginástica. / Elas estão a fazer exercício físico. / Elas estão a fazer yoga.

(Están haciendo gimnasia. (Es) / Stanno facendo ginnastica. (It) / They are doing gymnastics. (En))



12. Eles estão a jogar basquete. / Eles estão a fazer desporto.

(Ils jouent au basketball. (Fr) / Sie spielen Basketball. (De))



13. Ela está a fazer a salada. / Ela está a cozinhar. / Ela está a tirar uma fotografia. / Ela está a enviar uma mensagem.

(Ella está haciendo ensalada. (Es) / Sta preparando l'insalata. (It) / She's making salad. (En))



14. Elas estão a mergulhar no mar. / Elas estão a nadar no mar. / Elas estão a gravar um vídeo.

(Ils plongent dans la mer. (Fr) / Sie tauchen ins Meer. (De))



15. A professora está a dar aula. / Os alunos estão a ter aula.

(El maestro está enseñando. (Es) / L'insegnante sta insegnando. (It) / The teacher is teaching. (En))

C. Prática individual (preparação de 5-10 min)

Imagine que está na festa do seu aniversário.

1. Onde é a festa? (Où est la fête? (Fr) /Wo ist die Party? (De))

2. Quantas pessoas estão na festa? (¿Cuántas personas? (Es) / Quante persone? (It) /

How many people? (En))

3. Quem está na festa? (os pais, os amigos, o irmão) (Chi c'è alla festa? (It) /

¿Quién está en la fiesta? (Es) / Who's at the party? (En))

4. O que as pessoas estão a fazer? (Ano ang ginagawa ng mga tao? (Fr) /Mit

csinálnak az emberek? (De))

Escreva um pequeno texto em papel para entregar no final de aula, e depois de completar o texto, partilhe oralmente com a turma. (partilha na aula 10min)



D. Prática em grupo (3 a 4 pessoas em um grupo) (20 min)

Imagine que vai fazer um piquenique

1. Divisão da turma em pequenos grupos, cada grupo com três a quatro membros.

2. Cada membro do grupo tem uma tarefa específica para organizar um piquenique.

Nome	Tarefa
	Trazer ou preparar os alimentos
	Preparar os jogos
	Convidar os amigos
	Escolher um local

3. Use “estar a + infinitivo”, cada membro descreve as atividades de que é responsável. Exemplo: “Estou a preparar os pães para o piquenique.”

4. Apresente oralmente os seus projetos para o piquenique.

TPC

1. Complete as frases com a estrutura de “estar a + infinitivo”.

- Eu _____ ténis.
- A Joana e eu _____ café.
- A Jéssica _____ na discoteca.
- O Pedro e a namorada _____ de bicicleta.
- A Ana e a irmã _____ um filme no cinema.
- Os alunos _____ na biblioteca.
- Tu _____ um livro em casa.
- O Rui _____ vinho tinto no restaurante.
- Os visitantes _____ fotografias.

2. Escreva na sua língua materna as palavras sublinhadas nos exercícios acima.

Ténis:

Café:

Discoteca:

Bicicleta:

Filme:

Cinema:

Biblioteca:

Livro:

Casa:

Vinho:

Fotografia:

3. Complete as frases com o verbo correto ou com a estrutura “estar a + infinitivo”

Exemplo: Normalmente, eu acordo às 7h. (acordar)

Nós estamos a ver televisão em casa neste momento. (ver)

- a) A minha família_____ fora agora. (almoçar)
- b) A irmã do Jeff_____ o trabalho de casa. (fazer)
- c) Todos os dias, eu_____ às 23h da noite. (dormir)
- d) Neste momento, as minhas amigas e eu_____. (jogar)
- e) Ela gosta de_____ bolo depois de jantar. (comer)
- f) O pai _____ medicamento, porque ele está doente. (tomar)
- g) Os bebés_____, porque estão com fome. (chorar)
- h) A mãe_____ aos e-mails de manhã. (responder)

Anexo 4 - Regência 2

Aula de dia 22/11/2023

Hora: 1h30min

Nome estagiária: Yeling Jiang

Temática: Estar + adjetivo

Forma: Apresenta-se o tema com Power point, e o exercício vai ser em fotocópia para distribuir aos alunos.

A. Correção de TPC (10 min)

1. Complete as frases com a estrutura de “estar a + infinitivo”.

- a) Eu _____estou a jogar_____ténis.
- b) A Joana e eu _____estamos a tomar_____café.
- c) A Jéssica_____está a dançar_____na discoteca.
- d) O Pedro e a namorada _____estão a andar_____de bicicleta.
- e) A Ana e a irmã _____estão a ver_____um filme no cinema.
- f) Os alunos_____estão a estudar_____na biblioteca.
- g) Tu_____estás a ler_____um livro em casa
- h) O Rui_____está a beber_____vinho tinto no restaurante.
- i) Os visitantes_____estão a tirar_____fotografias.

2. Complete as frases com o verbo correto ou com a estrutura de “estar a + infinitivo”

Exemplo: Normalmente, eu acordo às 7h. (acordar)

Nós estamos a ver televisão em casa neste momento. (ver)

- i) A minha família ____ está a almoçar ____ fora agora. (almoçar)
- j) A irmã do Jeff ____ faz ____ o trabalho de casa. (fazer)
- k) Todos os dias, eu ____ durmo ____ às 23h da noite. (dormir)
- l) Neste momento, as minhas amigas e eu ____ estamos a jogar _____. (jogar)
- m) Ela gosta de ____ comer ____ bolo depois de jantar. (comer)
- n) O pai ____ está a tomar ____ medicamento, porque ele está doente. (tomar)
- o) Os bebés ____ estão a chorar _____, porque estão com fome. (chorar)
- p) A mãe ____ responde _____ aos e-mails de manhã. (responder)

B. Revisão da aula (5 min)

Nas últimas aulas, a professora Ana Isabel já ensinou o uso do verbo estar + adjetivo para descrever o estado psicológico de pessoas.

Como estão eles?

(Comment vont-ils? (Fr) / ¿Cómo son? (Es) / Come stanno? (It) / Wie sind sie? (De) /
How are they? (En))



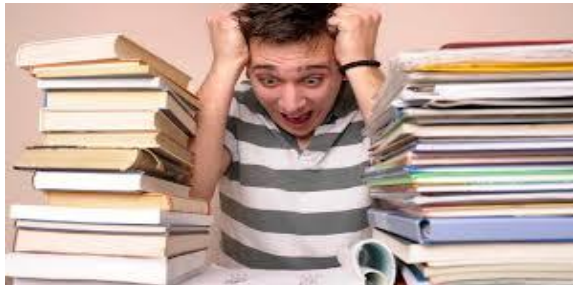
1. Ela está contente. / Ela está alegre. / Ela está feliz.

(Elle est heureuse. (Fr) / Ella es feliz. (Es))



2. Ela está triste.

(Sie ist traurig. (De) / È triste. (It) / She is sad. (En))



3. Ele está estressado./ Ele está ocupado.

(Il est stressé. (Fr) / Está estressado. (Es))



4. Ela está cansada.

(Sie ist müde. (De) / Lei è stanca. (It) / She is tired. (En))

C. Introdução do tema (10min)

Usar o verbo “estar” para descrever a localização temporária de objetos.

Distinção entre “ser” e “estar” na descrição de objetos.

1. “Ser”

Identidade e características inerentes: Usa-se “ser” para expressar a identidade do objeto e suas características permanentes e intrínsecas.

Exemplo: Este livro é grande. (Identidade do objeto como um livro.)



2. “Estar”

Condição ou estado temporário: Usa-se “estar” para descrever um estado temporário ou uma condição que pode mudar com o tempo.

Exemplo: O café está quente. (Condição temporária do café.)



Exemplo Comparativo:

Este carro é azul, mas ele (carro) está sujo.



(A cor do carro não muda, é sempre assim, mas o carro sujo pode mudar após a lavagem.)

D. Exemplos práticos (25 min)

Como está.....?



1. A casa está arrumada. / A casa está em ordem.

(La maison est bien rangée. (Fr)/ Das Haus ist aufgeräumt. (De))



2. As roupas estão desarrumadas. / O quarto está desarrumado.

(La ropa está desordenada. (Es) / I vestiti sono disordinati. (It) / The clothes are messy. (En))



3. O tempo está frio. / A corrente está fria.

(le temps est froid. (Fr) / Das Wetter ist kalt. (De))



4. O café está quente.

(El cafe 'esta caliente. (Es) / Il caffè è caldo. (It) / The coffee is hot. (En))



5. O espelho está limpo.

(Le miroir est propre. (Fr) / Der Spiegel ist sauber. (De))



6. O carro está sujo.

(El carro esta sucio. (Es) / L'auto è sporca. (It) / The car is dirty. (En))



7. O fósforo esquerdo está aceso.

(L'allumette de gauche est allumée. (Fr) / Das linke Streichholz leuchtet. (De))

O fósforo direito está apagado.

(La combinación adecuada ya no existe. (Es) / La partita giusta è uscita. (It) / The right match is out. (En))



8. O telefone está ligado.

(Le téléphone est allumé. (Fr) / Das Telefon ist eingeschaltet. (De))



9. A televisão está desligada.

(La televisión está apagada. (Es) / La televisione è spenta. (It) / The television is off. (En))



10. As lojas estão fechadas.

(Les magasins sont fermés. (Fr) / Die Geschäfte sind geschlossen. (De))



11. A boca está aberta.

(La boca está abierta. (Es) / La bocca è aperta. (It) / The mouth is open. (En))

***Diferenças entre ligado/desligado e aceso/apagado:

1. Ligado e desligado: é mais frequentemente usado quando se trata de objetos ou **aparelhos eletrônicos** que podem ser ativados ou colocados em funcionamento. (telefones, computadores, televisões, aparelhos de som...)

Exemplo: O computador está ligado.

O telefone está desligado.

2. Aceso e apagado: é geralmente utilizado quando se trata de objetos ou

dispositivos **que podem ser iluminados**. (velas, fogueiras, lareias, cigarros...)

Exemplo: A lareira está acesa.

A fogueira está apagada.

* com “lâmpada” e “luz” podemos dizer:

A lâmpada está acesa / a luz está acesa

A lâmpada está ligada / a luz está ligada

E. Exercícios individual (5 min + 10 min de correção e explicação de significados de palavras.)

1. Complete as frases com “estar” e a forma adequada do verbo:

- a. O café _____ quente.
- b. O meu carro _____ na garagem.
- c. A comida neste restaurante _____ deliciosa.
- d. O tempo hoje _____ chuvoso.
- e. As roupas _____ arrumadas.

2. Descreva o estado atual dos seguintes objetos usando “estar”:

- a. A porta está _____.
- b. O computador _____
- c. A sala de aula _____
- d. O tempo _____
- e. As velas _____

3. Complete os espaços em branco com a forma correta de “ser” ou “estar” para expressar as informações apropriadas sobre os objetos.

- a. O vestido _____ azul, mas hoje _____ um pouco desbotado.

- b. Este quadro _____ uma obra de arte única.
Ele _____ pendurado na parede da sala.
- c. O computador _____ essencial para o trabalho.
Atualmente _____ em reparação.
- d. A casa _____ antiga, mas o jardim _____ muito bem cuidado.
- e. Os brinquedos no parque infantil _____ coloridos. Agora,
eles _____ molhados por causa da chuva.
- f. Este relógio _____ caro. Neste momento, ele _____ avariado.
- g. As roupas na loja _____ caras, mas agora elas _____ em promoção.
- h. Os livros na estante _____ grandes. Alguns _____ emprestados da biblioteca.

F. Prática em pares (15min)

Descreva o estado dos objetos abaixo e discuta com o seu colega.

Exemplo: Como está o telefone? O telefone está desligado.

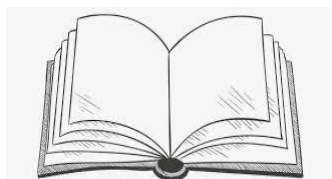
Porque o telefone está desligado? Porque ele não tem bateria.



(a tomada elétrica)



(o sofá)



(o livro)



(a porta)



(os sapatos)



(as roupas)



(a água)



(o gelado)

Anexo 5 - Regência 3

Aula de dia 23/11/2023

Hora: 1h30min

Nome estagiária: Yeling Jiang

Temática: Verbos Regulares

Forma: Apresenta-se o tema com Power point, e o exercício vai ser em fotocópia para distribuir aos alunos.

A. Introdução do tema (30 min)

Dividir a turma em pares.

Distribuir os cartões de verbos e imagens aos alunos.

Discutir com o seu colega para deduzir o significado de verbos.

Cada grupo realiza uma breve cena para demonstrar o verbo do cartão.

Os alunos de outros grupos assistem às apresentações e tentam adivinhar o significado do verbo.

Apresentar o significado correto de cada verbo com as frases.

B. Apresentação de exemplos (30 min)

a. Verbos regulares que terminam em -ar

1. Mostrar: (mostrar (Fr) / zeigen (De) / mostrar (Es) / mostra (It) / show (En))



Eu mostro a fotografia.

(Je montre la photo. (Fr) / Ich zeige das Foto. (De))

2. Ganhar: (gagner (Fr) / gewinnen (De) / ganar (Es) / vincere (It) / win (En))



A equipa de futebol ganha o jogo.

(El equipo de fútbol gana el juego. (Es) / La squadra di calcio vince la partita. (It) /

The football team wins the game. (En))

3. Cortar: (couper (Fr) / schneiden (De) / cortar (Es) / tagliare (It) / cut (En))



Ela corta o cabelo.

(Elle se coupe les cheveux. (Fr) / Sie schneidet sich die Haare. (De))

4. Fechar: (fermer (Fr) / schließen (De) / cerrar (Es) / chiudere (It) / close (En))



O homem fecha a porta com a chave.

(El hombre cierra la puerta con la llave. (Es) / L'uomo chiude la porta con la chiave.

(It) / The man closes the door with the key. (En))

5. Pagar: (payer (Fr) / zahlen (De) / pagar (Es) / paga (It) / pay (En))



Eles pagam com o telefone.

(Elles paient par téléphone. (Fr) / Sie zahlen per Telefon. (De))

6. Comprar: (acheter (Fr) / kaufen (De) / comprar (Es) / comprare (It) / buy (En))



Eles compram uma casa.

(Ellos compran una casa. (Es) / Comprano una casa. (It) / They buy a house. (En))

7. Viajar: (voyageant (Fr) / reisen (De) / viajar (Es) / viaggiare (It) / travel (En))



Nós viajamos pelo mundo.

(Nous parcourons le monde. (Fr) / Wir bereisen die Welt. (De))

8. Ligar: (allumer (Fr) / einschalten (De) / encender (Es) / accendere (It) / liaise (En))



Ela liga ao cliente.

(Ella llama al cliente. (Es) / Chiama il cliente. (It) / She calls the client. (En))

9. Desligar: (désactiver (Fr) / ausschalten (De) / desconectar (Es) / spegnere (It) / disconnect (En))



Eu desligo o telemóvel à noite.

(J'éteins mon téléphone portable la nuit. (Fr) / Ich schalte mein Mobiltelefon nachts aus. (De))

10. Ajudar: (aider (Fr) / helfen (De) / ayuda (Es) / aiuto (It) / help (En))



A filha ajuda a mãe na cozinha.

(La hija ayuda a su madre en la cocina. (Es) / La figlia aiuta la mamma in cucina. (It) / The daughter helps her mother in the kitchen. (En))

11. Lavar: (laver (Fr) / waschen (De) / lavar (Es) / lavare (It) / wash (En))



Elas lavam a roupa todos os dias.

(Ils lavent le linge tous les jours. (Fr) / Sie waschen jeden Tag Wäsche. (De))

12. Tirar uma fotografia: (prendre une photographie (Fr) / ein Foto machen (De) /
hacer una foto (Es) / scattare una fotografia (It) / take a picture (En))



Ele tira uma fotografia da flor.

(Hace una fotografia de la flor. (Es) / Scatta una fotografia del fiore. (It) / He takes a
photograph of the flower. (En))

13. Mandar: (envoyer (Fr) / senden (De) / enviar (Es) / inviare (It) / send (En))



Ele manda uma mensagem para os colegas.

(Il envoie un message à ses collègues. (Fr) / Er sendet eine Botschaft an seine
Kollegen. (De))

14. Apanhar: (attraper (Fr) / fangen (De) / atrapar (Es) / cattura (It) / catch (En))



Ela apanha o comboio de manhã.

(Ella toma el tren por la mañana. (Es) / La mattina prende il treno. (It) / The woman catches the train in the morning. (En))

15. Nadar: (nager (Fr) / Schwimmen (De) / nadar (Es) / nuotare (It) / swim (En))



A criança nada na piscina no verão.

(L'enfant nage dans la piscine en été. (Fr) / Das Kind schwimmt im Sommer im Schwimmbad. (De))

16. Começar: (commencer (Fr) / Start (De) / empezar (Es) / cominciare (It) / start (En))



Ela começa as aulas às 08h30.

(Ella comienza clases a las 8:30 am. (Es) / Inizia le lezioni alle 8:30 am. (It) / She starts classes at 8:30 am. (En))

17. Acabar: (terminer (Fr) / beenden (De) / acabar (Es) / finire (It) / finish (En))



Eles acabam as aulas às 10h.

(Termina las clases a las 10 am. (Es) / Finisce le lezioni alle 10:00 am. (It) / She finishes classes at 10 am. (En))

18. Preparar: (préparer (Fr) / vorbereiten (De) / preparar (Es) / preparare (It) / prepare (En))



A mãe prepara o almoço.

(Maman prépare le déjeuner. (Fr) / Mutter bereitet das Mittagessen vor. (De))

19. Custar: (coût (Fr) / Kosten (De) / coste (Es) / costo (It) / cost (En))



O vestido custa 20 euros.

(El vestido cuesta 20 euros. (Es) / Il vestito costa 20 euro. (It) / The dress costs 20 euros. (En))

20. Continuar: (continuer (Fr) / weiter (De) / continuar (Es) / continuare (It) / continue (En))



O tempo continua quente.

(Le temps reste chaud. (Fr) / Das Wetter ist weiterhin heiß. (De))

b. Verbos regulares que terminam em -er

21. Atender: (remplir (Fr) / erfüllen (De) / cumplir (Es) / adempiere (It) / answer (En))



Eles atendem os telefonemas.

(Responden llamadas telefónicas. (Es) / Rispondono alle telefonate. (It) / They answer phone calls. (En))

22. Responder: (répondre (Fr) / Antworten (De) / responder (Es) / per rispondere (It) / respond (En))



O aluno responde corretamente. (a + as = às)

(L'élève répond correctement. (Fr) / Der Schüler antwortet richtig. (De))

23. Chover: (pleuvoir (Fr) / regnen (De) / llover (Es) / piovere (It) / rain (En))



No Porto, chove muito no inverno.

(En Oporto llueve mucho en invierno. (Es) / A Porto piove molto in inverno. (It) / In Porto, it rains a lot in winter. (En))

24. Escrever: (pour écrire (Fr) / schreiben (De) / describir (Es) / scrivere (It) / write (En))



Eles escrevem o trabalho de casa.

(Ils écrivent leurs devoirs. (Fr) / Sie schreiben ihre Hausaufgaben. (De))

25. Comer: (manger (Fr) / essen (De) / comer (Es) / mangiare (It) / eat (En))



Ela come um bolo depois do almoço.

(Ella come un pastel después del almuerzo. (Es) / Mangia una torta dopo pranzo. (It) /

She eats a cake after lunch. (En))

26. Beber: (boire (Fr) / trinken (De) / beber (Es) / bere (It) / drink (En))



Nós bebemos vinho tinto.

(Nous buvons du vin rouge. (Fr) / Wir trinken Rotwein. (De))

27. Correr: (courir (Fr) / laufen (De) / correr (Es) / correre (It) / run (En))



Eles correm juntos.

(Corren juntos. (Es) / Corrono insieme. (It) / They run together. (En))

28. Vender: (vendre (Fr) / verkaufen (De) / vender (Es) / vendere (It) / sell (En))



Ela vende roupas na loja.

(Elle vend des vêtements dans le magasin. (Fr) / Sie verkauft Kleidung im Laden.
(De))

29. Receber: (recevoir (Fr) / bekommen (De) / recibir (Es) / ricevere (It) / receive (En))



Ela recebe presentes no seu aniversário.

(Recibe regalos en su cumpleaños. (Es) / Riceve regali per il suo compleanno. (It) / She receives gifts on her birthday. (En))

c. Verbo regular que termina em -ir

30. Partir: (casser (Fr) / brech dir (De) / romper (Es) / romperti (It) / break (En))



Ela parte o nariz num combate de boxe.

(Si rompe il braccio. (Fr) / Sie bricht sich den Arm. (De))



Eles partem o copo.

(rompen el cristal. (Es) / Rompono il vetro. (It) / They break the glass. (En))

C. Exercício prático (10 min)

1. Lê o texto abaixo, e sublinha os verbos regulares.

Num dia de verão, viajo para Lisboa com a minha amiga. Começamos a nossa viagem a tirar fotografias das ruas, e compramos presentes numa loja. Enquanto andamos na rua, chove muito. Nós entramos num café, eu bebo um café e ela come um bolo. No final do dia, vamos voltar para o Porto.

2. Complete as frases com a forma adequada dos verbos:

- a) Eu _____ leite no supermercado. (comprar)
- b) O Pedro _____ cartas. (escrever)
- c) Eles _____ a ler um livro. (continuar)
- d) Nós _____ os presentes no Natal. (receber)
- e) Tu _____ o nariz ao teu adversário. (partir)
- f) A mãe _____ os alimentos. (preparar)
- g) Nós _____ o copo. (partir)
- h) Eu _____ o meu amigo a fazer o TPC. (ajudar)

3. Completa o diálogo com a forma adequada de verbos.

A. Olá, como estás?

B. Estou bem, obrigado. Hoje, eu _____ algumas fotos durante a viagem.

A. Sério? Quero ver! Onde vais viajar?

B. Eu _____ para uma cidade pequena. _____ alguns presentes lá.

A: O que mais _____ de fazer?

B: Gosto de nadar. Às vezes, eu _____ no mar.

A: É muito interessante! Durante a viagem, como trabalhas?

B: _____ num hotel, então _____ o meu computador e _____ os telefonemas

dos clientes. Às vezes, também _____ os meus colegas.

A: Muito bem. E _____ alguma coisa?

B: Claro! Como um bom bolo e uma salada deliciosa.

A: Ah! Que bom!

D. Exercício de oralidade (10 min)

Discuta com o seu colega, e crie 10 frases, em pares, com os verbos que aprendemos.

Exemplo: Eu começo a estudar em casa.

As pessoas vendem as roupas na loja.

Tu partes o copo na festa.

Anexo 6 - Regência 4

Aula de dia 27/11/2023

Hora: 1h30min

Nome estagiária: Yeling Jiang

Temática: Estar com + nome / Ter + nome

Forma: Apresenta-se o tema com Power point, e o exercício vai ser em fotocópia para distribuir aos alunos.

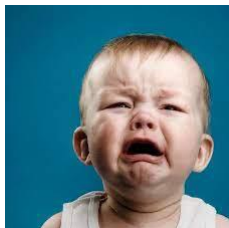
A. Revisão (15 min)

1. Complete os espaços em branco com a forma adequada dos verbos.

(oralmente)



a) O vestido é vermelho, e custa 39 euros.



b) O menino está a chorar.



c) A aula começa sempre às 8h30.

A professora prepara as aulas às sextas.



d) A televisão está ligada, porque eles estão a ver um filme.



e) O chão está sujo, ele está a limpar / limpa o chão.



f) O tempo está quente, ela está a comer / come um gelado.



g) A lareira está acesa, porque o tempo está frio.



h) O menino ajuda o amigo dele.



i) Eles apanham o metro para ir trabalhar.



j) Ela está a estudar na biblioteca, mas ela está muito cansada.

2. Ligue as imagens abaixo com as frases correspondentes. (oralmente)



Ela viaja pelo mundo.



Ele parte o copo com a voz.



Eles estão a fazer um brinde.



O quarto está arrumado e limpo.

3. Observe as ações da professora, adivinhe qual é o verbo que representa cada ação, e use esse verbo para criar uma frase. (oralmente)

Verbos: beber, comer, chover, cortar, partir, receber, ligar, atender.

B. Introdução do tema (5 min)

“Estar + adjetivo”: Expressa um estado temporário ou uma condição emocional.

“Estar com + nome” / “ter + nome”: Indica uma condição ou um estado relacionado a algo ou alguém.

Exemplos:

Ela está feliz. (estado de espírito)



Ela está com fome. / Ela tem fome. (necessidade física)

C. Apresentação do tema (25 min)



1. Ela está com fome. / Ela tem fome.

(Elle a faim. (Fr) / Sie ist hungrig. (De))



2. Ele está com sono. / Ele tem sono.

(Tiene sueño. (Es) / Ha sonno. (It) / He's sleepy. (En))



3. Ele está com sede. / Ele tem sede.

(Il a soif. (Fr) / Er ist durstig. (De))



4. Eles estão com frio. / Eles têm frio.

(Tienen frío. (Es) / Sono freddi. (It) / They are cold. (En))

*****Diferença entre “estar frio” e “estar com frio”**

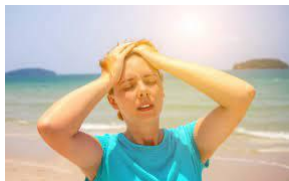
“Estar frio”: Indica que a temperatura está baixa. (Neste caso, “frio” é um adjetivo)

“Estar com frio”: Indica que a pessoa está a sentir frio. (Neste caso, “frio” é um nome)

Exemplo:



O tempo **está frio**, por isso ela **está com frio**.



5. Ela está com calor. / Ela tem calor.

(Elle a chaude. (Fr) / Sie ist heiß. (De))



6. Ela está com dor de cabeça. / Ela tem dor de cabeça.

(Ella tiene dolor de cabeza. (Es) / Lei ha mal di testa. (It) / She has a headache. (En))



7. O menino está com medo do escuro. / O menino tem medo do escuro.

(Le garçon a peur du noir. (Fr) / Der Junge hat Angst vor der Dunkelheit. (De))



8. Ela está com saudades da amiga dela. / Ela tem saudades da amiga dela.

(Ella extraña a su amiga. (Es) / Le manca la sua amica. (It) / She misses her friend.

(En))



9. Ela está com preguiça depois do trabalho. / Ela tem preguiça depois do trabalho.

(Elle est paresseuse après le travail. (Fr) / È pigra dopo il lavoro.(De))

D. Exercícios de escrita (10 min)

1. Complete as frases com “estar com + nome”.

- a) A Maria _____ sono, porque ela estuda até tarde.
- b) Nós _____ pressa para apanhar o autocarro.
- c) O aluno _____ fome durante as aulas que são longas.
- d) As crianças _____ curiosidade para abrir os presentes do Natal.
- e) Nós _____ frio pois a porta está aberta.
- f) Tu _____ saudades da tua família.
- g) A Fátima _____ sede depois de correr.
- h) O João _____ calor, porque ele está na Tailândia.
- i) Eles _____ medo depois de ver um filme de horror.

2. Complete os espaços em branco com “estar com” ou “estar”.

Hoje, o sol brilha no céu. A minha família _____ na praia. As crianças _____ curiosidade para explorar a areia e as ondas. Elas _____ contentes ao construir castelos de areia e ao correr à beira-mar. Os meus pais _____ a descansar enquanto relaxam nas cadeiras de praia. Depois, todas as pessoas _____

fome, nós comemos as sanduíches e bebemos sumo de laranja. O tempo _____
cada vez mais quente, nós _____ calor, por isso nadamos no mar. No
final do dia, todas as pessoas _____ saudades desses momentos especiais.
Todos _____ felizes.

E. Atividades em pares (15 min)

Imagine o que acontece em cada situação, discuta com o seu colega, e elaborem um diálogo simples para cada situação, usando “estar com + nome”.

Exemplo:

A: Oh, Maria! Estás com saudades do teu país?

B: Estou a ouvir uma notícia muito triste. Estou com saudades por causa disso.



(saudades)



(frio)



(medo)



(fome)



(sede)



(sono)



(calor)



(dor de cabeça)