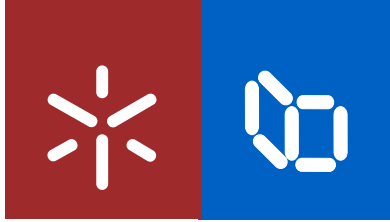


Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Magda Sofia Leal Dias

Aquisição de vocabulário de português europeu (PE) através de recursos de cultura de massas



Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Magda Sofia Leal Dias

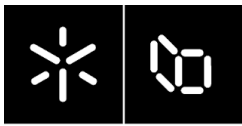
Aquisição de vocabulário de português europeu (PE) através de recursos de cultura de massas

Relatório de Estágio

Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLNM – PLE/L2)

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores



DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



AGRADECIMENTOS

Segundo William Shakespeare, autor inglês de renome, *a gratidão é o único tesouro dos humildes*. Desta forma, esta secção será dedicada a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a elaboração e conclusão do presente relatório de estágio.

À minha diretora de curso, Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira, e à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores, pela amizade, sabedoria e orientação transmitida durante estes dois anos da minha vida. Ótimos modelos a seguir.

À minha orientadora durante a mobilidade Erasmus, professora Doutora *Barbara Hlibowicka- Węglarz*, por quem tenho grande admiração e apreciação pela orientação, hospitalidade e amizade.

A todos os professores do Centro de Língua Portuguesa/Camões que me orientaram, ajudaram e esclareceram todas as minhas dúvidas tanto a nível do ensino de Português Língua Estrangeira, como também a nível da minha integração no país de acolhimento, a Polónia.

Aos professores da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, por me terem transmitido os conhecimentos que fizeram de mim o que sou hoje.

À minha família, por todos os esforços que fizeram para eu conseguir chegar onde cheguei.

À minha *sister from another mister*, Mariana Andrade, que desde que nos conhecemos sempre me apoiou em tudo. Estou agradecida por me aturar desde que nos conhecemos em 2015.

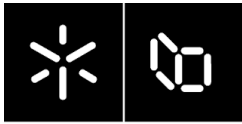
À minha colega de casa durante a mobilidade Erasmus, Joana Carvalho, pela força, boa disposição, amizade e pelas conversas filosóficas que tivemos.

Aos meus colegas de mestrado, pelo tempo que passamos juntos!

Aos BTS, a minha banda favorita, a quem admiro pela personalidade e pela música que me acompanhou durante a criação deste trabalho. Passo a citar: *There's no knowing what will come, but hard work will get us somewhere* - Jungkook

À Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas que me proporcionou os melhores cinco anos da minha vida.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.



Aquisição de vocabulário de português europeu (PE) através de recursos de cultura de massas

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado como componente avaliativa do segundo ano do Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda, da Universidade do Minho. Este projeto visa analisar a fiabilidade da abordagem do ensino de PLE/PL2 através de cultura de massas portuguesa como forma de superar alguns dos problemas do ensino tradicional destacando-se, entre outros, a desmotivação dos alunos. Para além disso, temos o objetivo de observar se o uso de recursos de cultura de massas em contexto de sala de aula é benéfico para a aquisição de vocabulário de português europeu por parte de alunos estrangeiros.

Neste projeto descreve-se todo o trabalho desenvolvido como professora estagiária no Centro de Língua Portuguesa/Camões do campus da Universidade *Marie Curie-Skłodowska*, durante um semestre, em Lublin, Polónia. O estágio colocou em foco o recurso à utilização do referido recurso alternativo, principalmente com vista ao desenvolvimento de competências linguísticas, sublinhando-se aqui os conhecimentos lexicais. Adicionamos a este, a análise do desenvolvimento da curiosidade e interesse dos alunos pela língua portuguesa e o desenvolvimento de conhecimento relativo à cultura de massas portuguesa.

Organizado em duas partes, este relatório apresenta, numa primeira parte, a fundamentação teórica acerca das potencialidades didáticas da utilização de cultura de massas no ensino e aprendizagem de PLE e, numa segunda parte, o relato das práticas curriculares. No final, é também apresentada uma lista de sugestões de recursos de cultura de massas portuguesas a ser utilizadas em sala de aula.

No contexto das práticas curriculares, apresentamos as duas atividades lexicais realizadas pelos alunos. Através dessas duas atividades lexicais foi possível perceber o desenvolvimento lexical dos alunos durante o semestre. Com a conclusão deste estudo empírico e com o auxílio da bibliografia lida foi fácil chegar à conclusão de que realmente a inclusão de recursos de cultura de massas no ensino de PLE/2 tem efeitos positivos nos seus aprendentes.

Palavras-chave: Aquisição de vocabulário; Cultura de massas; Português europeu; Português Língua Estrangeira.



Acquisition of European Portuguese (PE) vocabulary using mass culture resources

ABSTRACT

The present report, prepared as an evaluation component of the second year of the Master's Degree in Portuguese as Non-Native Language – Portuguese Foreign Language and Portuguese Second Language, from the University of Minho, aims to analyze the reliability of the approach of teaching PLE/PL2 through Portuguese mass culture as a way of combating some of the problems of traditional teaching, highlighting the demotivation of students; and whether the use of mass culture resources in a classroom influences the acquisition of European Portuguese vocabulary.

This project describes all the work developed as a trainee teacher at the Center of Portuguese Language/Camões on the campus of the *Marie Curie-Skłodowska* University, during a semester, in Lublin, Poland, focusing on the use of this alternative resource, with a view to developing linguistic skills; encouraging students' curiosity and interest in the Portuguese language; and development of knowledge about Portuguese mass culture.

Organized in two main parts, this report presents, in a first part, the theoretical foundation about the didactic potentialities of the use of mass culture in the teaching and learning of PLE and, in a second part, the report of curricular practices. At the end, a list of suggestions for Portuguese mass culture resources to be used in the classroom is also presented.

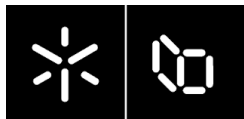
In the context of curricular practices, we presented the two lexical activities carried out. Through these two lexical activities it was possible to perceive the lexical development of the students during the semester. With the conclusion of this empirical study and with the help of the bibliography read, it was easy to reach the conclusion that the inclusion of mass culture resources in the teaching of PLE/2 has positive effects on its learners.

Keywords: European Portuguese; mass culture; Portuguese as a foreign language; vocabulary acquisition.

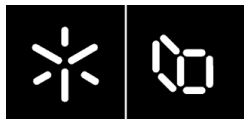


ÍNDICE

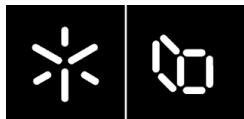
DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ...	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE SIGLAS	x
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xi
DEDICATÓRIA	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Aquisição da Língua Não Materna.....	5
1.1. Língua de Herança (LH).....	5
1.2. Língua Segunda (L2).....	7
1.3. Língua Estrangeira (LE).....	8
1.4. Fatores de Aquisição da L2/LE.....	9
2. Aquisição de vocabulário de L2.....	13
2.1. Aquisição e ensino de vocabulário de uma L2.....	14
3. Cultura de massas como recurso de ensino de L2.....	16
3.1. O que é cultura de massas?.....	16
3.2. Porquê utilizar cultura de massas no ensino de uma L2/LE?.....	18
3.3. Investigação no uso de cultura de massas em contexto sala de aula.....	20
3.3.1. Cultura de massas no ensino de vocabulário.....	21
3.3.2. Inglês Como Língua Estrangeira no Japão: <i>Humor and Social Issues</i>	22
3.3.3. Inglês Língua Segunda em Hong Kong: Uso das Redes Sociais.....	24
3.4. Investigação sobre a cultura de massas fora do contexto sala de aula.....	26
CAPÍTULO II: RELATO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO	28
I. A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM LUBLIN.....	29



II. A PRÁTICA FORMATIVA.....	30
1. O local do estágio: Centro de Língua Portuguesa/Camões.....	30
2. Contexto e participantes	32
2.1. As turmas.....	32
2.2. A perceção dos alunos em relação à cultura de massas portuguesa	38
2.3. A prática didática.....	41
2.3.1. Cronograma	42
2.3.2. Programas da unidade curricular de PLE da licenciatura de Línguas Aplicada e da licenciatura de Estudos Portugueses 2021/2022	43
2.3.3. Planificações das atividades elaboradas ao longo do estágio.....	46
3. Resultados do Projeto	51
3.1. Resultados do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas	52
3.1.1. Atividade Final	53
3.1.2. Dificuldades Lexicais.....	54
3.2. Resultados do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses.....	54
3.2.1. Atividade Inicial.....	55
3.2.2. Atividade Final	56
3.2.3. Dificuldades Lexicais.....	57
3.3. Resultados do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses.....	58
3.3.1. Atividade Inicial.....	59
3.3.2. Atividade Final	60
3.3.3. Dificuldades Lexicais.....	61
4. Repositório de Sugestões de Recursos de Cultura de Massas Portugueses	62
4.1. Séries e Desenhos Animados Dobrados em PE	63
4.2. Programas de Conversa/Entrevistas e Podcasts Portugueses	64
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	72
ANEXO I: Inquérito linguístico preenchido pelas três turmas do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS	73



ANEXO II: Inquérito realizado pelos aprendentes do 2º e 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS.....	76
ANEXO III: Inquérito realizado pelos aprendentes do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS.....	94



LISTA DE SIGLAS

UMCS – Universidade *Marie Curie-Skłodowska*

LH – Língua de Herança

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

PLE – Português Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

ELACH – Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

PLNM: LE/L2 – Português Língua Não Materna: Língua Estrangeira e Língua Segunda

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UM – Universidade do Minho

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos inscritos em cursos livres do Centro de Língua Portuguesa/Camões por ano letivo	30
Tabela 2: Divisão dos níveis de referência propostos pelo QECRL (2001)	33
Tabela 3: Conteúdos pragmáticos da turma do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas, nível A1	44
Tabela 4: Conteúdos pragmáticos da turma do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, nível B1.....	46
Tabela 5: Conteúdos pragmáticos da turma do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, nível B1.....	46
Tabela 6: Exemplo de planificação de aula da turma do 1º ano	48
Tabela 7: Exemplo de planificação de aula da turma do 2º ano	50
Tabela 8: Exemplo de planificação de aula da turma do 3º ano	51
Tabela 9: Percentagem palavras corretas nível A1 (QECRL).....	53
Tabela 10: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL).....	55
Tabela 11: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL).....	57
Tabela 12: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL).....	59



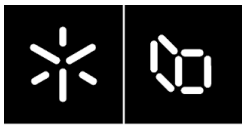
Tabela 13: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL).....	60
Tabela 14: Sugestões de Séries e Desenhos Animados Dobrados no ensino de PLE.....	63
Tabela 15: Sugestões de Programas de Conversa/Entrevista e Podcasts no ensino de PLE.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sede do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS em Lublin, Polónia (retirada do website: https://www.umcs.pl/pt/sobre-o-centro,5786.htm).....	31
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género das Turmas.....	35
Gráfico 2: Língua Materna dos alunos	36
Gráfico 3: Conhecimento Linguístico Prévio dos alunos.....	36
Gráfico 4: Faixa etária dos alunos.....	37
Gráfico 5: Habilitações literárias dos alunos.....	38
Gráfico 6: Razões pelas quais os alunos aprendem português	39
Gráfico 7: Fatores que contribuíram para a aprendizagem de português	40
Gráfico 8: Preferência de recurso de cultura de massas em sala de aula	41

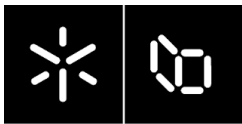


Aquisição de vocabulário de português europeu (PE)
através de recursos de cultura de massas

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que me apoiaram nesta aventura

*“Aos que a felicidade
É sol, virá a noite.
Mas ao que nada espera
Tudo que vem é grato.”
(Ricardo Reis)*



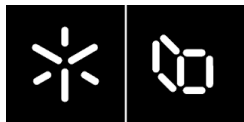
INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito ao estágio curricular realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna - Português Língua Estrangeira e Língua Segunda (MPLNM - PLE/L2) da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH) da Universidade do Minho (UM) e pretende compreender se o uso de recursos de cultura de massas portuguesas em contexto de sala de aula influencia a aquisição de vocabulário de português europeu. Este projeto consistiu no acompanhamento e lecionação a estudantes do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e em Línguas Aplicadas do Centro de Língua Portuguesa/Camões da Universidade *Marii Curie-Sklodowskiej* (UMCS), os quais frequentavam turmas do nível A1 e B1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Segundo o *EF English Proficiency Index (EF EPI)*, em 2020, Portugal era o sétimo país em que a população tem melhor proficiência em inglês como língua segunda a nível mundial. Estes resultados explicam-se, pelo menos em parte, com o facto de os portugueses terem exposição frequente à língua inglesa através da música, dos vídeos no *Youtube* e *podcasts* e de programas televisivos e filmes, que, em Portugal, são dobrados se forem programas infantis e legendados se forem programas para adultos. Apesar das aulas de inglês serem obrigatórias a partir do primeiro ciclo, este facto por si não explica esta elevada proficiência linguística da sociedade portuguesa. Certamente não será apenas através do ensino formal que os alunos desenvolvem fluência tão elevada. Será, pois, o facto de estarmos constantemente expostos à língua inglesa desde a infância através da cultura de massas que passa na televisão e rádio portuguesa que explica parte deste sucesso na aprendizagem da língua inglesa. Foi com isto em mente que decidimos investigar se a cultura de massas em português poderia igualmente estimular a aquisição de vocabulário de português europeu por alunos estrangeiros.

Assim sendo, o nosso objetivo consistiu em utilizar recursos de cultura de massas portuguesas na aula de portuguesa língua estrangeira de modo a:

1. atrair e motivar o aluno;
2. questionar a tradição didática baseada no estudo formal da língua que dá prioridade à escrita;
3. fomentar o interesse por aspetos culturais relacionados com a língua portuguesa;
4. possibilitar o contacto com situações autênticas de uso da língua, e
5. consequentemente, analisar o desenvolvimento da aquisição do vocabulário de português europeu após a exposição a estes recursos.



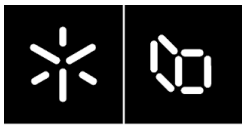
Contudo, não utilizámos todo o tipo de recursos de cultura de massas, mas apenas desenhos animados dobrados, músicas infantis, *podcasts*, e programas de conversa. A escolha destes recursos deveu-se à facilidade linguística presente nestes recursos, principalmente nas músicas infantis e desenhos animados dobrados, e devido à relevância cultural nos programas de conversa onde foram entrevistadas figuras públicas portuguesas da atualidade. Para além disso, os temas presentes nestes recursos eram relevantes e acessíveis aos alunos.

Apesar da língua portuguesa ser uma língua heterógena sendo que está presente em quatro continentes, o projeto centrou-se na aquisição de vocabulário de PE pelo que os recursos utilizados eram apenas de origem portuguesa. O que acabou por beneficiar os alunos que, na sua maioria, tinham mais conhecimento de cultura de massas e figuras publicas provenientes do Brasil do que de Portugal.

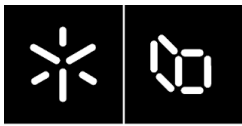
No que diz respeito à estrutura deste relatório, ele está estruturado em duas partes distintas. Na primeira, é feito um enquadramento teórico do projeto onde se abordam as potencialidades didáticas dos recursos de cultura de massas no ensino de LE/L2. Neste ponto, aborda-se a aquisição de uma língua não materna e a aquisição de vocabulário de uma L2. Aborda-se também o que se entende por cultura de massas, como esta difere da cultura folclórica e da cultura de elite, de que forma esta tem um papel relevante no ensino e aprendizagem linguística, e abordam-se alguns estudos realizados no âmbito da aprendizagem de uma L2 usando recursos de cultura de massas como as séries de comédia e as redes sociais.

A segunda parte é relativa ao estágio curricular. Nesta parte, é feita uma abordagem sobre a aprendizagem do português na Polónia, tendo por base a aprendizagem do português em Lublin, seguindo-se uma reflexão sobre a aprendizagem do português no Centro de Língua Portuguesa/Camões no campus da UMCS. No âmbito deste último tópico, caracterizam-se ainda as turmas, incluindo o seu interesse na inclusão de recursos de cultura de massas na aula. Esta segunda parte finaliza com a descrição da prática didática levada a cabo no âmbito do estágio curricular onde serão expostas as planificações, atividades e observações concebidas no decorrer do mesmo, para além dos resultados obtidos relativamente à aquisição de vocabulário de PE. Após toda a descrição do trabalho realizado e dos resultados obtidos, deixamos uma lista de sugestões de recursos de cultura de massas que podem ser utilizados em contexto sala de aula.

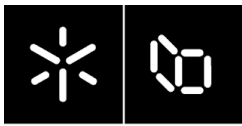
Na conclusão, tecemos algumas considerações acerca dos resultados da componente prática relacionando-a com a investigação teórica e, já na parte dos anexos, apresentamos as atividades



realizadas com o objetivo de recolher informação relativa ao conhecimento de vocabulário de PE que os alunos adquiriram durante o semestre.



CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



1. Aquisição da Língua Não Materna

Língua Não Materna é um conceito demasiado abrangente que inclui diferentes tipos de aquisição e aprendizagem de uma língua que não é a materna do falante. Assim sendo, iremos abordar três tipos de aquisição de Língua Não Materna: Língua de Herança (LH), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)

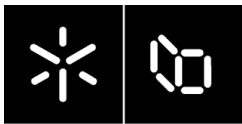
1.1. Língua de Herança (LH)

Os termos língua de herança e falante de língua de herança são relativamente novos, e não tão bem entendidos em países fora da América do Norte. Esta situação pode ser explicada em parte porque a América do Norte, sublinhando aqui os Estados Unidos da América, foi formada por imigrantes provenientes de todos os cantos do mundo: *A Nation Built By Immigrants*. Apesar de ambos os termos serem relativamente novos, o fenómeno está presente nas mais variadas sociedades desde o começo da migração que levou ao contacto entre línguas (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013).

Língua de Herança (LH) é o termo utilizado quando falamos da aprendizagem ou uso de uma língua nativa por parte de descendentes de imigrantes dentro de território em que esta mesma língua não é oficialmente reconhecida pelas autoridades do país em questão. Exemplo desta situação seriam os falantes lusodescendentes que aprenderam a língua de acolhimento e a língua materna, como o português europeu, no país de acolhimento (como França, Alemanha, Suíça ou Polónia¹). Neste caso, o PE é aprendido no seio da família e da comunidade emigrante portuguesa em que o falante se integra. (Flores, 2016)

No caso da língua de herança, a criança tem como língua materna a primeira língua que aprende, isto é, a língua falada pela comunidade que integra, principalmente no seio familiar. No entanto, com o seu desenvolvimento como indivíduo integrante de uma sociedade, principalmente quando começa a interagir maioritariamente com pessoas cuja língua materna é a língua de acolhimento da criança (normalmente quando começa a frequentar a escola), em regra, a língua da sociedade de acolhimento rapidamente se torna a língua dominante e preferida da criança. A língua de herança passa a ser utilizada pelo falante em contextos restritos, regendo-se estes principalmente ao seio familiar. Passando assim, a língua de herança a ser uma língua materna que, contudo, não é a língua dominante dos falantes. (Flores, 2016)

¹ Decidimos referenciar a Polónia, país de acolhimento durante o estágio em mobilidade Erasmus, sendo que temos conhecimento de que, na capital Varsóvia ou em polaco *Warszawa*, existe a escola AlmaTuga que oferece aulas de Português Língua de Herança a crianças filhas de emigrantes portugueses.

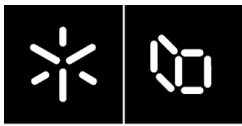


Os falantes de língua de herança são um caso especial de falantes de língua não-materna porque estes falantes mostram resultados linguísticos que normalmente estão apenas conectados a patologias ou traumas: crianças expostas a uma língua desde o seu nascimento, mas que não conseguem atingir o nível nativo que se esperava (Lohndal, Rothman, Kupisch & Westergaard, 2019). Falantes que se enquadram nesta situação linguística, normalmente, quando já se encontram em idade adolescente ou adulta, deixam de considerar a língua materna como a sua língua materna, sendo que passou a ser a língua minoritária de uso restrito. Para além disso, nem todos os falantes bilingues ²da mesma língua de herança apresentam o mesmo nível linguístico nessa mesma língua, sendo que fatores como a exposição à língua, interações com falantes nativos, frequência de ensino formal e a motivação influenciam esse nível linguístico. É com base na falta de exposição à língua de herança que muitos autores consideram que a sua competência linguística é deficitária ou incompleta (ex. Montrul, 2004). No entanto, em todos os estudos feitos com a conclusão referida anteriormente, os investigadores comparam o nível linguístico da língua de herança de falantes bilingues com o nível linguístico de falantes nativos monolíngues residentes no país de origem. Apesar de ambos terem a mesma língua materna, o que significaria que ambos os falantes conseguiriam atingir o nível nativo dessa mesma língua, tal é improvável de acontecer. Isto, porque não nos podemos esquecer que o contexto social em que a aprendizagem da língua materna ocorre diverge, sendo que no caso do falante bilingue a língua de herança é apenas usada num meio restrito, normalmente no seio familiar. Por este motivo, ao longo da sua vida, este falante desenvolve, em vários domínios linguísticos, uma competência diferente da competência de falantes monolíngues, devido à falta de variedade linguística a que o falante bilingue está exposto (Flores, 2016).

Outro aspeto que temos de referir é que nem todos os falantes de língua de herança têm o mesmo nível de receção e produção linguística. Isto é, alguns falantes de língua de herança têm apenas conhecimento recetivo da língua de herança, ³enquanto que outros falantes têm competências quase nativas na audição, oralidade, leitura e escrita. O falante de língua de herança normalmente tem maior nível nas competências de audição e oralidade em comparação com as competências de leitura e escrita. Isto pode ser explicado pela falta de ensino formal na língua de herança. Neste contexto, o maior problema dos investigadores da área é determinar como avaliar o nível de proficiência dos

² Há menos de três décadas, estes falantes eram apelidados de “semifalantes” (*semispeakers*, Dorian, 1981), “falantes com uma aquisição incompleta da L1” (*incomplete acquires*, Montrul, 2002), *pseudobilingues* (*pseudo-bilinguals*, Baker e Jones, 1998) ou mesmo “falantes de uma língua de cozinha” (*speakers of kitchen language*, cf. discussão em Polinsky e Kagan, 2007). (Flores, 2016:37)

³ Estes falantes conseguem entender o que lhes é dito na língua de herança, mas não conseguem comunicar nessa mesma língua (ex: “falantes de uma língua de cozinha”).



falantes com menor nível de competências linguísticas na língua de herança. (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013).

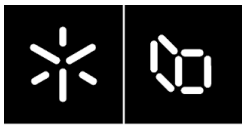
Uma vez que o falante bilingue está permanentemente em contacto com duas línguas, uma característica típica é o uso de ambas as línguas em muitos contextos de comunicação. Contudo, tem sido demonstrado que a alternância de código (*code-switching*) não é manifestação de transferência sistemática de uma língua para outra. Sobretudo a nível morfosintático tem sido demonstrado que a transferência direta entre línguas é mínima (Rinke & Flores, 2018). Contudo, o vocabulário é uma área mais vulnerável a efeitos de transferência de contacto reduzido com a língua (Flores, 2016).

No que toca ao estudo das línguas de herança é importante ter em atenção a forma como a língua de herança falada pelas comunidades imigrantes pode divergir à língua nativa do país de origem. O padrão linguístico da língua de herança da comunidade atual teve a sua origem nos falantes das gerações anteriores. Através de estudos sociolinguísticos é possível perceber se esse padrão linguístico já difere do padrão no país de origem (ver Rothman (2007); e Pires & Rothman (2009)) (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013).

1.2. Língua Segunda (L2)

Há várias definições do conceito de Língua segunda (L2). O termo pode ser utilizado quando falamos da aprendizagem ou uso de uma língua não-nativa dentro de território em que esta mesma língua é oficialmente reconhecida pelas autoridades do país em questão. Exemplo desta situação seria estudar ou usar português em Angola, um país integrante dos PALOP, em que a maioria dos cidadãos tem uma língua materna diferente do português. Neste caso, a língua segunda (a língua portuguesa) é utilizada num grande número de situações do dia-a-dia, dando assim oportunidade aos falantes não-nativos (os cidadãos angolanos), a oportunidade de comunicar com falantes nativos e não-nativos (Madeira, 2017).

É dentro do contexto da aquisição de uma língua segunda que temos de mencionar os falantes bilingues tardios que incluem todos os falantes que adquiriram a L2 já em idade adolescente ou adulta. Na investigação realizada, concluiu-se que estes falantes são percecionados como tendo falta de domínio linguístico da L2. Uma das hipóteses sugeridas para explicar esta conclusão é a idade de início de aprendizagem (hipótese da existência de um período crítico para a aquisição da língua – *Johnson e Newport, 1989; Newport, 1990*) e exposição à língua-alvo (análise do grau e natureza da exposição do



falante à L2 – *Burling*, 1981), resultando na incapacidade em atingir proficiência nativa nessa mesma língua (Flores, 2016).

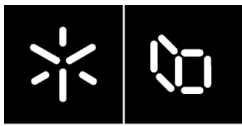
Ainda dentro deste tema, temos de referir que na aprendizagem da língua materna, as crianças usam maioritariamente a sua memória procedimental. Isto é, a aprendizagem da língua materna ocorre de maneira implícita. Em oposição, na aprendizagem da L2, devido a mudanças hormonais do corpo humano, com o desenvolvimento do falante, começamos a utilizar mais a memória declarativa. Isto significa que o ensino de uma L2 a falantes bilíngues tardios deve ser feito de forma explícita. No entanto, isto não significa que o conhecimento linguístico adquirido pelo falante bilíngue tardio através da memória declarativa nunca possa vir a ser armazenado na memória procedimental, tal é possível se o falante estiver constantemente exposto à língua-alvo (Flores, 2016).

1.3. Língua Estrangeira (LE)

Vários autores distinguem entre Língua Segunda (L2) e Língua estrangeira (LE). Uma proposta de distinção consiste na utilização do termo quando falamos da aprendizagem ou uso de uma língua não-nativa dentro de território em que esta mesma língua não tem qualquer tipo de reconhecimento pelas autoridades do país em questão. Exemplo desta situação seria aprender português na Polónia, um país cuja única língua oficialmente reconhecida é o polaco. Neste caso, o falante não-nativo ou aprendente, como os aprendentes polacos, encontram-se expostos à língua estrangeira (a língua portuguesa), sobretudo em situações de aprendizagem formal na qual os conteúdos linguísticos são apresentados de forma estruturada e sem grandes interações comunicativas com falantes nativos e não-nativos (Madeira, 2017).

Apesar de haver uma distinção entre o que designa Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE), na verdade os dois conceitos são muitas vezes usados como sinónimos, por não existir um consenso concreto relativamente ao que cada um dos conceitos implica. Existem muitos investigadores da área da aquisição linguística que sugerem que a aquisição de L2 é equivalente à aquisição de LE, sendo que se supõe que o ser humano tem apenas um processo de aquisição de linguagem não nativa (Flores, 2017).

Um dos fatores de distinção entre os dois conceitos é o contexto em que a língua-alvo é adquirida. Isto é, para alguns autores, o termo LE deve ser apenas utilizado quando nos referimos a aprendentes que apenas têm contacto com a língua-alvo em contexto de sala de aula, ensino formal. No entanto,



com o passar do tempo e desenvolvimento linguístico da língua-alvo, a LE pode passar a L2, se o falante passar a interagir nessa língua fora do contexto de ensino formal (Flores, 2016).

É debatido qual seria a melhor definição para distinguir ambos os termos: a definição em que o estatuto sociopolítico da língua-alvo no país de origem do falante é o centro dessa distinção; ou a definição em que o contexto em que a língua-alvo é adquirida é o centro dessa distinção (Flores, 2016).

1.4. Fatores de Aquisição da L2/LE

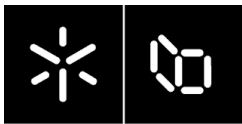
Após a distinção entre os três tipos de aquisição de língua não materna, é importante referirmos brevemente alguns dos fatores que contribuem para a aquisição de uma L2 e LE. Isto, porque existem vários fatores que afetam a aprendizagem de uma L2 ou LE, a título de exemplo a idade, aptidão, inteligência, estilo cognitivo, atitudes, motivação e personalidade (ver Ellis, 1985). O principal objetivo desta secção é compreender a influência que estes fatores têm no sucesso ou insucesso na aquisição de uma L2 ou LE.

Idade

A idade com que um individuo inicia a aprendizagem de uma língua é tida como um dos fatores de maior relevância no que toca à aquisição de uma L2/LE. Assim sendo, falamos de aquisição de uma L2 quando a primeira exposição à língua ocorre após os 4 anos de idade. No entanto, isto não significa que consigamos atingir competências nativas na L2 com qualquer idade (Madeira, 2017).

Existe a crença de que as crianças têm mais facilidade na aquisição de uma língua do que os adultos. Com isto temos de falar sobre a hipótese do período crítico (*Critical Period Hypothesis*) desenvolvida por Lenneberg (1967) que defende a existência de um período específico no desenvolvimento de uma criança em que a linguagem é adquirida mais facilmente. O autor referido refere que este período dura até à puberdade. Justificando que após a puberdade a aquisição de uma língua torna-se mais difícil devido à falta de habilidade e adaptação do cérebro. Esta hipótese foi confirmada por alguns investigadores que provaram que as pessoas que aprendem uma língua estrangeira enquanto crianças apresentam sotaques quase nativos o que não acontece com as pessoas que aprendem uma língua após este período crítico (ver Oyama, 1976).

Em contraste, existem vários estudos que desprovam esta hipótese. A investigação realizada relativa à aprendizagem em ambiente formal prova que os adolescentes são os melhores na sintaxe e morfologia e que desenvolvem o seu conhecimento linguístico mais rapidamente (ver Snow &



Hoefnagel-Hohle, 1978; Fathman, 1975). Ellis (1985) explica que a idade de início da aprendizagem não é importante, mas sim a sua relação com o nível de aprendizagem dos alunos. Os adolescentes aprendem mais rapidamente do que adultos e crianças no que toca à gramática e vocabulário. No entanto, as crianças apresentam um maior nível de sucesso devido à exposição de longa duração à língua-alvo. Assim, podemos concluir que estes estudos realizados não comprovam a hipótese de Lenneberg (1967) que defende que as crianças adquirem uma língua de forma natural sem qualquer esforço até a uma certa idade.

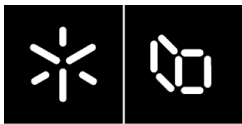
Khasinah (2014) refere que a idade do início da aprendizagem de uma L2/LE é importante apenas para a apuração da pronúncia, o que confirma a hipótese de existir múltiplos períodos críticos. Apesar dos adultos aprenderem mais rapidamente e conseguirem aplicar as regras linguísticas aquando do uso da língua, as crianças apresentam mais motivação devido à necessidade de serem aceites pela comunidade. É de notar que todas as idades apresentam vantagens e desvantagens durante o processo da aprendizagem linguística e, por isso, a decisão de quando iniciar a aprendizagem de uma L2/LE deve ser feita tendo em conta a situação individual da pessoa.

Aptidão

A aptidão é uma capacidade fundamental na aprendizagem linguística que não pode ser treinada. Esta é a capacidade que contribui para a aprendizagem de uma L2 mais rapidamente e com menos esforço por parte do aluno. Segundo os estudos realizados por Skehan (1986), existem dois indicadores de aptidão linguística: “a capacidade de processar linguagem geral” e a “capacidade de utilizar a língua de maneira descontextualizada”. Estes indicadores estão associados à capacidade de aprendizagem académica e à inteligência dos alunos (Ellis, 1994). Em resumo, quanto mais alta for a aptidão linguística, mais fácil será a aprendizagem de uma L2.

Motivação

A motivação é um dos fatores mais importantes na aquisição de uma L2. O papel da motivação na aquisição de uma L2 foi já investigado por Gardner e Lambert (1972) que definem a motivação como a “orientação e o objetivo geral do aprendente”. Os autores referidos diferenciam dois tipos de motivação por parte dos aprendentes: 1. Motivação integrativa: o aluno aprende o idioma porque tem interesse na sociedade e cultura associadas à língua-alvo ou para comunicar com as pessoas que falam essa mesma língua. 2. Motivação instrumental: o objetivo do aprendente para aprender a L2 é



funcional como por exemplo a necessidade do conhecimento dessa língua para obter oportunidades de emprego.

Inteligência

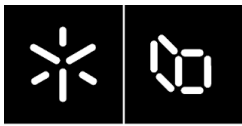
Os estudos realizados mostram que existe uma forte ligação entre a inteligência e a aquisição de uma L2/LE em contexto académico. De acordo com Genesee (1976), o nível de inteligência prevê o sucesso atingido na aquisição de uma L2/LE em contexto de instrução formal. Spolsky (1989) refere que em contraste a inteligência não tem qualquer correlação com a aquisição de uma L2/LE em contextos informais ou sociais. Gardner (1983) defendeu a teoria das inteligências múltiplas. Segundo esta teoria existem oito tipos de inteligência distintas:

1. Linguística – sensibilidade à língua oral e escrita, a capacidade de usar a língua de modo a atingir objetivos específicos;
2. Lógica-matemática – capacidade de identificar padrões, e raciocinar de maneira lógica;
3. Espacial – capacidade de reconhecer e usar os padrões de espaço amplo e áreas mais limitadas;
4. Musical – capacidade de reconhecer e criar tons musicais e padrões rítmicos;
5. Cinestésica corporal – capacidade de usar as capacidades mentais para coordenar os movimentos corporais;
6. Interpessoal – capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos de terceiros;
7. Intrapessoal – capacidade de se compreender a si próprio, de desenvolver uma identidade própria;
8. Naturalista – capacidade de compreender o mundo natural.

Assim, as pessoas são inteligentes de várias e diferentes maneiras pelo que cada pessoa tem uma maneira diferente de aprender.

Atitude

Ellis (1985) refere que as atitudes linguísticas são as atitudes que os falantes de outras línguas têm perante as línguas de terceiros ou da própria língua. Segundo Richards (1985), sentimentos positivos ou negativos direcionados a uma língua podem constituir simplicidade ou dificuldade linguística, facilidade ou dificuldade de aprendizagem, estatuto social, etc. Stern (1983) identificou três tipos de atitudes:



1. Atitudes perante a comunidade e pessoas que falam a L2;
2. Atitudes perante a aprendizagem e relativas à língua;
3. Atitudes perante as línguas e a aprendizagem linguística.

Com isto, é importante deixar claro que os aprendentes que têm atitudes positivas aprendem melhor, mas que o facto de aprenderem melhor demonstram atitudes mais positivas.

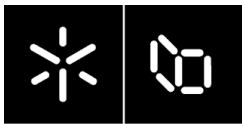
Estilo Cognitivo

O estilo cognitivo é o estilo de aprendizagem, a maneira com o aprendente aprende algo. No que toca à aprendizagem linguística, os aprendentes possuem diferentes métodos de aprendizagem. Richards (1985) refere a título de exemplo os aprendentes de áudio (explicações para regras gramaticais), aprendentes cinestésicos (escrevem palavras e frases para memorização) e aprendentes visuais (explicação associada a figuras para memorização). Ellis (1994) cita a definição de estilo de aprendizagem apresentada por Keefe (1979): “comportamentos característicos cognitivos, afetivos e fisiológicos que demonstram indicadores relativamente estáveis da maneira como os aprendentes compreendem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem”. O estilo de aprendizagem de cada aluno é influenciado por vários fatores como o seu histórico genético, a sua cultura e experiência de aprendizagem prévia.

Reid (1987) identificou quatro estilos de aprendizagem:

1. Visual – os aprendentes aprendem através da visão, preferem ver um professor durante as aulas. Gostam do uso de figuras, exposições, diagramas e vídeos.
2. Áudio – os aprendentes aprendem através da audição, preferem instruções orais como diálogos e discussões, resolução de problemas através da sua discussão, uso de ritmo e som como auxílio de memorização.
3. Cinestésico – os aprendentes aprendem através do movimento, preferem aprender enquanto se movem. Têm dificuldade em permanecer no mesmo sítio durante longos períodos de tempo.
4. Tato – os aprendentes aprendem através do toque, preferem escrever e desenhar. Gostam de atividades como projetos e demonstrações.

O estilo cognitivo não prevê o sucesso na aquisição de uma L2, mas demonstra o método mais eficaz de atingir os objetivos. Assim, se os aprendentes tiverem conhecimento do seu estilo cognitivo em conjunto com motivação e atitudes positivas, irão conseguir ser bem-sucedidos na aquisição de uma L2/LE.



Personalidade

Os estudos realizados que investigaram as características de personalidade basearam-se na crença de que os alunos trazem para a sala de aula as suas capacidades cognitivas e o seu estado emotivo que irá influenciar a capacidade de aquisição de uma língua. Alguns exemplos de características de personalidade que influenciam a aquisição de uma L2/LE são: ser introvertido/extrovertido, autoestima, inibições, capacidade de arriscar, ansiedade e empatia (Ellis, 1985).

Autoestima

Brown (1994) cita a definição de autoestima apresentada por Coopersmith (1967): “Por autoestima, referimo-nos à avaliação que o individuo faz e mantém relativamente a si próprio; expressa uma atitude de aprovação ou reprovação, e indica a medida em que um individuo acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e digno.” Williams e Burden (1997) apresentam a sua teoria de comparação social que defende as interações em sala de aula influenciam a perceção dos aprendentes relativamente às suas próprias capacidades. A autoestima dos aprendentes é afetada pela informação recebida pelo professor e pelos seus próprios colegas de turma.

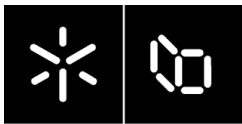
Inibições

As inibições dos aprendentes estão fortemente conectadas com a sua autoestima. Isto é, quanto mais autoestima o aprendente tiver menos inibições terá e conseqüente maior sucesso na aquisição de uma L2/LE. Este problema das inibições é mais frequente em aprendentes em idade adulta que são mais conscientes que as crianças. Esta é uma das razões pela qual as crianças aprendem uma língua nova mais rapidamente do que os adultos que têm uma posição mais defensiva (Khasina, 2014).

Todos estes fatores contribuem para que todos os falantes não-nativos demonstrem diferenças qualitativas individuais no que toca ao desenvolvimento do conhecimento da língua-alvo, influenciando assim o ritmo de desenvolvimento e as probabilidades de sucesso na aquisição (Madeira, 2017).

2. Aquisição de vocabulário de L2

Com a abordagem de todas as distinções essenciais relativas à aquisição de uma L2 concluída, passamos então a um tema mais específico, isto é, o tema principal deste trabalho que é a aquisição de vocabulário de uma L2. Apesar do nosso trabalho ser especificamente sobre a aquisição de



vocabulário de português europeu, achamos que seria favorável não nos cingirmos apenas a recursos que tratem apenas a aquisição de vocabulário de PE, mas que discutam a aquisição de vocabulário de uma L2. Isto porque existe alguma falta de bibliografia relevante que discuta este tema específico. Esta é a razão pela qual optamos por adaptar o conhecimento adquirido na bibliografia estrangeira ao vocabulário de PE no capítulo II que irá discutir o relato da experiência prática relativamente a este mesmo tema.

2.1. Aquisição e ensino de vocabulário de uma L2

O conhecimento vocabular é uma parte extremamente importante sem a qual um aprendente não consegue adquirir uma L2. A investigação realizada acerca do papel do conhecimento vocabular no processamento linguístico é reduzida. No entanto na investigação já realizada acerca deste tema provou-se que um maior conhecimento de vocabulário está associado a um melhor processamento linguístico por parte do aprendente. (Mainz, Shao, Brysbaert e Meyer, 2017).

Devido aos tempos em que vivemos, a exposição a música e filmes estrangeiros, salientando-se aqui a música e filmes de origem americana, é frequente a nível mundial. É devido a esta exposição “fácil” que deixou de haver uma preocupação em adquirir vocabulário. Isto, porque os jovens têm a perceção de que por conseguirem cantar uma música na L2 que conseguem comunicar fluentemente nessa mesma L2. Esta perceção não corresponde à realidade (Pateşan, Balagiu, e Zechia, 2019).

A aquisição de vocabulário numa L2 já foi estudada por muitos investigadores da área da linguística. Estes investigadores, apesar de defenderem teorias diversas, concordam que um vocabulário rico numa L2 leva à proficiência nessa mesma língua enquanto que a falta de vocabulário impacta significativamente a possibilidade de atingir fluência na L2 (Pateşan, Balagiu, e Zechia, 2019).

Segundo Laufer (1991), existem as seguintes categorias no que toca ao conhecimento de uma só palavra:

1. Forma: reconhecimento da palavra na sua forma oral e escrita; saber soletrar a palavra corretamente.
2. Estrutura da palavra: identificar o significado da palavra corretamente através dos seguintes conhecimentos:
 - 2.1. Raiz e afixos
 - 2.2. Comportamentos sintáticos: erros aquando da tradução da palavra de L2 para L1.



2.3. Significado: significado referencial (homónimos, idiomas, polissomos, etc), significado afetivo e significado pragmático como também as relações lexicais (antónimos, sinónimos e colocações).

Já sabemos as diferentes categorias do conhecimento de uma palavras, mas como é que se ensina vocabulário de forma eficaz a aprendentes da L2? Paul Nation (1997) responde a esta pergunta onde menciona os seguintes princípios essenciais no ensino de vocabulário:

1. Manter o ensino simples e claro, sem explicações demasiado complexas;
2. Relacionar o ensino presente ao conhecimento adquirido anteriormente através de padrões e analogias;
3. Usar demonstrações orais e escritas – escrever no quadro como também explicar;
4. Dar mais atenção a palavras que são parcialmente conhecidas;
5. Informar os alunos se a palavra em questão é frequente que seja necessária no futuro;
6. Não abordar outras palavras desconhecidas relacionadas com a palavra em questão como sinónimos, antónimos, ou que pertençam ao mesmo campo lexical.

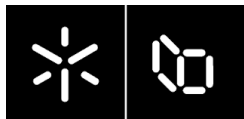
A aprendizagem de vocabulário é um processo cumulativo que é desenvolvido com múltiplas exposições às palavras. A maioria dessas exposições ocorre durante o estudo autónomo ou em atividades de desenvolvimento de fluência linguística. O ensino de vocabulário com um professor ocorre apenas como um auxílio quando os alunos mais necessitam. (Nation, 1997)

De acordo com o estudo de Hatch and Brown (1995), as estratégias usadas pelos aprendentes para aprender vocabulário incluem cinco passos essenciais:

1. Conhecer recursos para encontrar novo vocabulário;
2. Adquirir as diferentes estruturas básicas, derivações mais comuns e flexões;
3. Aprender o significado do vocabulário;
4. Memorizar o vocabulário;
5. Utilizar o vocabulário.

Segundo Nation (1997), existem algumas perguntas cruciais que devemos fazer aquando do ensino e aprendizagem de vocabulário como por exemplo:

- A palavra é um estrangeirismo na L1? Há alguma palavra na L1 com mais ou menos o mesmo significado? A palavra encontra-se no mesmo grupo de palavras como uma palavra da L1 com o mesmo significado?



- Os alunos conseguem repetir corretamente a palavra aquando da sua audição? Os alunos conseguem escrever corretamente a palavra aquando da sua audição? Os alunos conseguem identificar afixos conhecidos na palavra?
- A palavra enquadra-se em padrões gramaticais? A palavra tem as mesmas colocações que uma palavra da L1 de significado semelhante? A palavra tem as mesmas restrições de uso que uma palavra da L1 de significado semelhante?

Com isto, é importante ter em mente uma L1 específica. Se não for possível: ou porque existe uma variedade de L1 na turma ou porque o docente não tem conhecimento da L1 dos alunos. É importante manter em mente se a palavra se enquadra em padrões regulares na L2.

No que toca à aquisição e ensino de vocabulário de uma L2, os professores são responsáveis por escolher o vocabulário e as atividades vocabulares adequadas de acordo com a fluência dos alunos. O vocabulário deve ser abordado na sala de aula regularmente através de várias técnicas de ensino de vocabulário. O papel do professor é imprescindível para que os aprendentes consigam adquirir e elevar o vocabulário da L2.

3. Cultura de massas como recurso de ensino de L2

Após a discussão relativa à aquisição de uma L2, a aquisição de vocabulário de uma L2 e de estratégias de ensino de vocabulário de L2, vamos abordar os recursos de cultura de massas como recurso de ensino de uma L2.

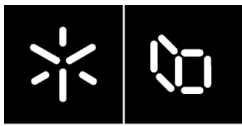
3.1.0 que é cultura de massas?

Antes de abordar a temática do ensino com recurso a cultura de massas é importante saber o que é exatamente a cultura de massas e o que a distingue de cultura popular ou folclórica e da “alta cultura” ou cultura de elite.

Cultura de massas é um termo bastante ambíguo cuja definição difere de acordo com a pessoa que a utiliza e o contexto em que é utilizado. Merskin (2008) estabelece quatro categorias de definição para o termo cultura de massas:

1. Maneira pejorativa que se refere a objetos ou práticas que são vistas como sendo inferiores à cultura de elite, que a atrai ao público em massa;

⁴ Tradução do termo inglês *high culture*



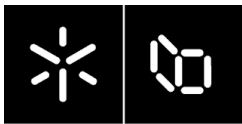
2. Objetos ou práticas gostadas pela população geral, isto é, não são gostados por grupos pequenos da elite social que têm grande riqueza;
3. Trabalho com a intenção de atrair um grande número de pessoas, isto é, para integrar a cultura comercial com o objetivo de ser consumido em massa;
4. Coisas que as pessoas fazem por eles próprios.

Com isto, realçamos que existe o consenso de que a cultura de massas ou, como o mundo anglo-saxónico se refere, a *pop culture* é a “cultura da população” que predomina ou que é famosa entre o público de uma certa sociedade durante um determinado tempo. Assim, esta cultura integra moda, gírias, alimentação, meios de comunicação, entre outros. Isto significa que a cultura de massas integra elementos contemporâneos e imediatos do nosso dia-a-dia que estão sujeitos a mudanças rápidas. Elementos esses que refletem e influenciam a vida do dia-a-dia da sociedade.

É com esta descrição em mente que a cultura de massas pode ser definida como “the products and forms of expression and identity that are frequently encountered or widely accepted, commonly liked or approved, and characteristic of a particular society at a given time” (Delaney, 2007).

A cultura de massas possibilita a unificação de uma sociedade, mesmo que o seu consumo possa intensificar o prestígio de um indivíduo no seio da sua comunidade. Alguns exemplos de cultura de massas incluem música pop, cultura cibernética, entretenimento, lazer, modas, publicidade e, os dois exemplos com mais prestígio, desporto e televisão. (Delaney, 2007)

A cultura de massas é, muitas vezes, confundida com a cultura popular ou folclórica que é característica da tradição de determinada sociedade e que, por isso, mantém-se estável comparando com a cultura de massas. A cultura folclórica representa um estilo de vida simples e conservador característico do estilo de vida rural. A cultura folclórica tende a ser uma cultura regional não-comercial, o que a torna estável sem grande inovação. Passamos a citar Aurélio Lopes (2018): “...o padrão tradicional (leia-se folclórico) é todo o tipo de elemento cultural que as populações rurais criaram ou adotaram e que se popularizou pela sua adequação às funções e/ou gostos locais ou regionais, vulgarizando-se o seu uso nem todos ou num qualquer grupo social, qualitativa e quantitativamente representativo, durante um espaço de tempo quantitativo. Folclore é, pois, memória de um tempo que já passou e não volta”. Assim, este tipo de cultura raramente é introduzido na cultura de massas, mas quando tal acontece é por meio de apropriação e comercialização, o que resulta na perda da sua importância cultural. (Delaney, 2007) Alguns exemplos da cultura folclórica portuguesa incluem as romarias; as lendas como “A cabra e o cabrito de ouro” ou “A lenda de Fátima,



filha do rei mouro de Manteigas”; o artesanato como a tecelagem, olaria, cestaria e rendas; ou os jogos como o jogo da reca, o jogo do malhão e o jogo do pião.

Para finalizar, a “alta cultura” é um tipo de cultura que não tem como público-alvo as massas, mas a classe socioeconómica alta. Isto porque as belas-artes, a ópera, teatro, e restantes itens requerem uma apuração intelectual de modo a serem apreciadas. Esta é a principal razão pela qual a cultura de massas é objeto de uma perspetiva de superficialidade e falta de sofisticação comparada com a “alta cultura”. (*Delaney, 2007*)

3.2. Porquê utilizar cultura de massas no ensino de uma L2/LE?

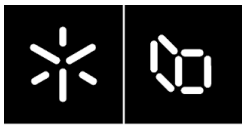
Após a breve discussão acerca da definição da cultura de massas, surge a pergunta: “Porquê utilizar a cultura de massas no ensino de uma L2/LE?”.

Retrocedendo às categorias de definição de cultura de massas que *Merskin* (2008) apresentou, a categoria 2 e 3 são as duas categorias que são centrais na educação linguística. Isto porque, a cultura de massas tem como foco o discurso utilizado, o que a torna um objeto de estudo relevante para investigadores linguísticos e docentes de L2/LE.

Os discursos da cultura de massas apresentam conteúdo fictício com roteiro, mesmo que a fronteira entre conteúdo fictício e não fictício, muitas vezes, possa ser difícil de distinguir em conteúdo como os *reality shows*. Para além disso, a cultura de massas inclui diferentes formatos e assim também incluiu diferentes tipos de discurso, o que oferece um variado número de oportunidades aos docentes de L2/LE de usarem estes discursos de modo a adaptar as estratégias de ensino e os conteúdos usados a certos contextos sociais e culturais (*Werner e Tegge, 2021*)

O uso de cultura de massas levanta alguns problemas que devem ser considerados:

1. A natureza comercial da cultura de massas, salienta o criticismo de que esta mesma cultura é comercializada e conformista no que toca a posições e valores dominantes. Abordando este tema, achamos relevante salientar que os atuais clássicos que estão associados à elite social, na altura da sua criação, tinham como objetivo atrair o público em massa.
2. A natureza da globalização da cultura de massas está presente nos canais de distribuição, o que facilita a propagação das manifestações de cultura de massas a nível mundial. Os média foram identificados como uma das três maneiras através da qual os aprendentes de línguas contactam a língua-alvo fora do contexto de sala de aula.



Com o desenvolvimento da investigação relativa à aprendizagem e aquisição de L2 surgiram vários argumentos relativos ao uso de cultura de massas no contexto da pedagogia linguística. Werner e Tegge (2021) abordam algumas perspetivas a favor do uso de cultura de massas na aprendizagem de uma L2⁵:

1. A autenticação e o ensino centrado no aluno

A autenticidade do discurso é uma problemática que deve ser considerada, isto porque, os discursos dos recursos de cultura de massas são criados com o objetivo de cumprir com um propósito social na comunidade linguística em que estes foram criados.⁶ O uso de materiais autênticos que representem a língua-alvo promove a autenticação linguística nos aprendentes. Isto também significa que os aprendentes consideram o material utilizado como sendo relevante, que o podem utilizar e adaptar em contextos pessoais, o que, por sua vez, aumenta a motivação dos alunos.

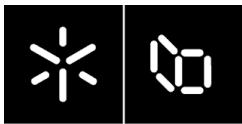
A autenticação dos materiais utilizados em sala de aula é extremamente importante para combater o problema existente de longa data da desconectividade entre as atividades de aprendizagem linguística, o mundo dos alunos e a sua prática linguística. Por esta razão podemos dizer que a cultura de massas é de alta relevância para os aprendentes independentemente do seu histórico social ou linguístico. Assim, é sugerido que os recursos de cultura de massas sejam vistos como conteúdo, o que poderá servir como um ponto de partida para o ensino centrado no aluno. Para além disso, o uso de cultura de massas pode ser um auxílio para ultrapassar a falta de envolvimento do aluno com a língua-alvo em contextos que não sejam o contexto de sala de aula.

2. Variedade do discurso padrão

A cultura de massas oferece a possibilidade de introduzir uma variedade linguística em termos de diferentes modos e registos, e variedade regional e social. Se observarmos os manuais de PL2, reparamos que o discurso presente nestes recursos parece demasiado forçado, com falta de discurso autêntico utilizado por nativos porque existe uma preferência pela língua escrita e formal. Tal situação parece acontecer em grande parte dos manuais de outras L2. No entanto, se analisarmos a cultura de massas portuguesa ou de outras origens, reparamos que o discurso utilizado é bastante mais autêntico, fluido e mais fiel ao tipo de discurso do dia-a-dia dos nativos da língua-alvo.

⁵ Apesar de falarmos em L2, muitas destas perspetivas centram-se no Inglês como L2.

⁶ ...created to fulfill some social purpose in the language community in which [they were] produced (Little & Singleton, 1988, p. 21)



Com isto em mente, Saraceni (2017) conclui que a utilização de cultura de massas contribui para os seguintes objetivos linguísticos:

- a. Aquando do encontro com línguas, a cultura de massas leva à aceitação da não-padronização da linguagem;
- b. A cultura de massas leva à avaliação crítica de noções prescritivas⁷;
- c. A cultura de massas leva a conceitualizações matizadas de aceitação e adequação em certos registros;
- d. A cultura de massas leva a uma maior consciência linguística e uma imagem mais precisa das realidades linguísticas.

3. Avaliar a exposição e a aprendizagem a partir da cultura de massas

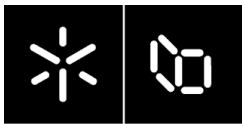
Muitos docentes e alunos das mais variadas idades mostram uma atitude positiva perante vários recursos de cultura de massas a que foram expostos dentro e fora da sala de aula. Os recursos de cultura de massas incluem música *pop*, filmes e programas televisivos, videojogos, banda desenhada, e material com origem na internet como os vídeos do Youtube e conteúdo das redes sociais. Recentemente, têm vindo a ser investigados os benefícios da exposição a cultura de massas para o desenvolvimento de uma L2. A investigação pertence a uma destas três categorias:

- a. Avaliação de materiais (por exemplo as letras de músicas ou roteiros de filmes) ou contextos comunicativos (por exemplo as interações que ocorrem durante jogos de *multiplayer*) e as oportunidades de aprendizagem que estes oferecem aos alunos;
- b. Exposições a materiais dentro ou fora da sala de aula;
- c. Avaliação dos resultados da aprendizagem: a aprendizagem é medida de acordo com determinada competência linguística, principalmente através do vocabulário, e através do desempenho em testes e das notas recebidas no ensino formal linguístico.

3.3. Investigação no uso de cultura de massas em contexto sala de aula

Nesta secção do nosso trabalho vamos abordar alguma investigação que foi realizada acerca do uso de cultura de massas em contexto sala de aula. Vamos começar por abordar a investigação realizada no âmbito da aprendizagem de vocabulário através do uso de recursos de cultura de massas, para depois

⁷ Relativo à gramática que estabelece um padrão, determinando normas de bem falar e escrever (Infopédia)



abordarmos quatro estudos que foram realizados no âmbito do uso de cultura de massas em contexto sala de aula.

3.3.1. Cultura de massas no ensino de vocabulário

Sendo que o tema principal deste trabalho se centra na aquisição de vocabulário através de cultura de massas, não podemos deixar de abordar a investigação relativa a este mesmo tema. Antes de iniciarmos esta discussão achamos relevante deixar claro que a investigação feita que se foca na aprendizagem de vocabulário usando a exposição a cultura de massas foi realizada no âmbito do ESL/EFL⁸.

Relativamente à investigação realizada no âmbito da aprendizagem de uma L2 utilizando recursos de cultura de massas, existe um foco relativamente forte na procura e sofisticação lexical e nas oportunidades de aprendizagem de vocabulário oferecidas pelos recursos de cultura de massas. Recursos estes que contam com música pop, séries televisivas e filmes e palestras TED (Werner e Tegge, 2021).

Nas investigações realizadas no âmbito da aprendizagem de vocabulário utilizando cultura de massas estão presentes:

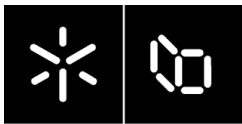
- Compreensão da diversidade e sofisticação lexical, como também, da complexidade sintática presente nos textos do jogo *World of Warcraft* e nos textos que auxiliam os jogadores em websites de auxílio de jogos. (Thorne, Fischer, & Lu, 2012) ;
- Potencialidades de filmes e séries televisivas de temáticas legais no âmbito de EOP⁹ e aprendizagem de vocabulário técnico relacionado com a disciplina. (Csomay & Petrović, 2012);
- Exploração das potencialidades da literatura de ficção-científica no âmbito de ESP¹⁰ através da investigação da frequência com que palavras comuns do mesmo grupo semântico científico estão presentes em contos e romances de ficção-científica e fantasia, como *Jurassic Park* ou a série *Star Wars*. (Rolls & Rodgers, 2017)

Os estudos empíricos realizados acerca deste mesmo tema provaram que a aquisição de vocabulário é possível aquando da exposição a cultura de massas, o que comprova que este tipo de recurso pode ser uma alternativa aos materiais didáticos tradicionais. Apesar destas conclusões serem extremamente positivas não nos podemos esquecer que existem variáveis como por exemplo a frequência com que certa palavra aparece nos recursos de cultura de massas. Isto porque, como foi

⁸ ESL (English as a Second Language) é a sigla que se refere a inglês como L2. EFL (English as a Foreign Language) é a sigla que se refere a inglês como LE.

⁹ EOP (English for Occupational Purposes) é a sigla que se refere a inglês para fins profissionais.

¹⁰ ESP (English for Special Purposes) é a sigla que se refere a inglês para fins especiais.



referido no subcapítulo referente à aquisição de vocabulário de uma L2, quanto mais exposição à palavra ocorrer maior é a probabilidade de aquisição da palavra por parte do aprendente. Apesar de que, segundo Feng e Webb (2019), a relevância da palavra possa ter um papel mais importante na aquisição de vocabulário do que a frequência de exposição à palavra.

Os recursos de cultura de massas que muitos incluem imagem, música e linguagem oral e escrita podem ser benéficos para a aprendizagem de vocabulário por exemplo quando falamos de filmes e séries televisivas, principalmente se este forem acompanhados de legendas numa língua adquirida previamente como a língua materna. No que toca a investigação realizada com foco na música, Ludke, Ferreira, e Overy (2014) e Tegge (2015) descobriram que os aprendentes memorizavam mais texto através do uso de música comparando com o uso de apresentações poéticas, rítmicas ou faladas. No que toca a videojogos, deHaan, Reed, e Kuwanda (2010) descobriram que os jogadores têm mais dificuldade na memorização de vocabulário a que são expostos durante os jogos do que os aprendentes que estejam apenas a ver os jogadores a jogar. Isto significa que se os aprendentes estiverem distraídos com uma atividade como jogar mesmo que estejam expostos ao vocabulário não vão beneficiar tanto dessa exposição como um aprendente que não esteja distraído com outra atividade. (Werner e Tegge, 2021)

3.3.2. Inglês Como Língua Estrangeira no Japão: *Humor and Social Issues*

Este estudo foi realizado numa universidade nacional no Japão por Rucynski (2021) no ano de 2016. Este estudo teve como ponto de partida os seguintes pontos:

1. os recursos de cultura de massas como filmes e música fornecem aos alunos uma ótima maneira de aprender inglês, mas também aumenta o seu conhecimento pragmático e sociocultural; (Murray, 2008)
2. a exploração de expressões humorísticas na língua-alvo e cultura-alvo oferecesse mais do que uma risada na sala de aula, mas também aumenta a consciencialização cultural e competências comunicativas interculturais, entre outras. (Bell & Pomerantz, 2016; Kim & Lantolf, 2018; Prichard & Rucynski, 2019; Wulf, 2010).

A partir destes dois pontos surgiu a pergunta que deu origem ao projeto *Humor and Social Issues*: Existe alguma maneira de explorar a cultura de massas e o humor na língua-alvo num curso baseado em conteúdo que permita aos aprendentes de inglês exposição a conteúdo cultural relevante? Com



esta pergunta em mente, o objetivo do estudo focou-se num aspeto específico do humor da língua e cultura-alvo que poderia constituir um tema contínuo durante um curso linguístico. Com o uso de séries de comédia americanas como *The Simpsons*, *South Park* e *Family Guy*¹¹ abordou-se problemas sociais em contexto de sala de aula. Foi, assim, com o objetivo de descobrir se esta abordagem do ensino linguístico realmente é fiável que o projeto *Humor and Social Issues* foi criado.

As três razões principais para a criação deste curso são as que se seguem:

1. Humor e cultura de massas na língua-alvo tinham mais potencialidades para além do entretenimento. Por exemplo podem oferecer informação sobre a cultura-alvo, incluindo os problemas sociais inerentes nessa mesma cultura;
2. Aquando do ensino relativo ao humor na língua-alvo, a abordagem recomendada é a de salientar as diferenças na forma como o humor é utilizado na cultura nativa dos alunos e na cultura-alvo.
3. Quando salientamos as diferenças humorísticas em ambas as culturas temos de considerar quando é que essas diferenças humorísticas têm como consequência controvérsias interculturais e conflitos internacionais

O curso *Humor and Social Issues* foi oferecido como uma disciplina do programa de inglês da instituição. Este programa tinha como público-alvo alunos com elevada proficiência que procuravam oportunidades intensivas de aprendizagem de inglês. Para a matrícula neste curso, todos os alunos deveriam obter no mínimo 600 pontos no TOEIC¹². Assim, este curso contou com uma turma de 12 alunos japoneses que tinham aulas de 90 minutos, uma vez por semana durante 15 semanas. O curso seguiu o método de ensino do CLIL¹³, havendo assim um equilíbrio da exposição dos alunos a input e output na língua-alvo.

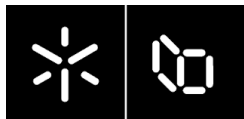
O curso foi dividido em cinco unidades relacionadas com os estereótipos, obesidade e problemas de saúde, homofobia e direitos dos LGBTQ+, igualdade de género, e poder nuclear. A escolha das temáticas de cada unidade foi feita considerando os seguintes critérios:

1. Acessibilidade de um número suficiente de cenas de humor variadas de modo a explorar o problema social em questão. Isto para que fosse oferecido aos alunos várias perspetivas desse

¹¹ Séries de comédia americana que discutem problemas sociais contemporâneos presentes na sociedade dos Estados Unidos da América (EUA). Estas séries estão incluídas nos programas televisivos apresentados na televisão portuguesa.

¹² TOEIC (*Test of English for International Communication*)

¹³ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) é a sigla que corresponde a um método de ensino e aprendizagem que consiste no ensino de outras disciplinas na língua-alvo. Por exemplo: ensinar matemática, artes e ciência através de uma L2/LE.



mesmo problema, de modo a que tivessem a oportunidade de criar as suas próprias opiniões sobre o assunto.

2. Compreensão intercultural, isto é, a capacidade de os alunos compreenderem a relevância do problema retratado nas cenas de humor. Deste modo, os alunos são capazes de ter as suas próprias visões sobre os problemas retratados, enquanto que se os problemas não lhes disserem nada, o debate é inexistente.

Para a escolha das cenas a serem apresentadas aos alunos, estes foram os critérios seguidos:

1. Compreensão e acessibilidade: Para facilitar a compreensão do que era ouvido eram apenas escolhidas cenas curtas de três a cinco minutos de duração e era permitido rever a cena uma segunda vez com legendas após ver a cena uma vez sem legenda.
2. Adequação: Mesmo que os alunos sejam jovens adultos continua a ser necessário que os temas e as cenas a serem utilizadas sejam adequadas e com valor educacional. Daí que os temas sexuais sejam abordados como na unidade referente à identidade sexual. No entanto, foi evitado o uso de conteúdos sexuais explícitos.

Para finalizar, o autor refere que durante a avaliação genérica dos cursos de preenchimento obrigatório requerido pela universidade recebeu resultados positivos que demonstraram a satisfação relativamente ao curso por parte dos alunos.

3.3.3. Inglês Língua Segunda em Hong Kong: Uso das Redes Sociais

Este projeto de investigação está a ser realizado por Peirson-Smith e Miller (2021) num curso sobre cultura de massas a alunos que frequentam a licenciatura e não têm o inglês como língua materna numa universidade em Hong Kong. Neste curso, os alunos praticam as suas competências de inglês em contextos formais e informais dentro do conteúdo do curso e através do Facebook como site de envolvimento pedagógico.

Os autores deste projeto enquadram a abordagem educativa deste curso na aprendizagem cooperativa¹⁴ através da estimulação da discussão acerca do conteúdo do curso nas redes sociais de modo a promover a autonomia do aluno e obter resultados positivos. Tendo em conta que os alunos são seres sociais cujo desenvolvimento cognitivo aumenta através de interações sociais, este enquadramento do curso usando o Facebook como ferramenta de aprendizagem pode ter bastante potencial pedagógico.

¹⁴ *The main idea behind co-operative learning in language education is to encourage students to engage more closely with their learning and to highlight the relevance and practical nature of classroom activities.* (Peirson-Smith e Miller, 2021)



O curso anteriormente referido está aberto a todos os alunos da universidade, existindo uma variedade do nível de proficiência. A turma contou com 80 alunos, estudantes de ciência, engenharia, direito, negócios, humanidades, e ciências sociais. O curso abordou temas como publicidade, filmes, entretenimento, tecnologia ou turismo. Antes dos alunos começarem a interagir nas redes sociais, é-lhes dada uma introdução a toda a teoria relativa à cultura de massas nas primeiras duas semanas de aulas.

Durante o curso, os alunos devem fazer publicações semanais num grupo de Facebook criado para este fim. Normalmente, o professor publica uma pergunta inicial e os alunos dão a sua opinião oferecendo um exemplo como base. Os alunos participam nesta atividade e no final do semestre cada aluno publicou até 10 respostas. Após esta fase, os alunos devem escolher três publicações representativas do trabalho feito e dois comentários numa publicação de outro aluno para avaliação. Exemplos das temáticas escolhidas pelos alunos incluem *K-pop*¹⁵, *bubble tea*¹⁶, memes, filmes da Marvel, *manga*¹⁷, *Pokémon*¹⁸, redes sociais, *Variety shows* coreanos¹⁹, música pop ocidental, serviços de *streaming*, tendências na moda, filmes chineses, *Canto-pop*²⁰, programas de televisão, e *vloggers* de cuidados de pele. No final, estas publicações no *Facebook* valem 10% da nota.

A análise dos dados recolhidos passou por três fases: Interações no Facebook, Análise dos comentários do Facebook, Avaliação da experiência de aprendizagem.

1. Interações no Facebook: Uma abordagem metodológica qualitativa foi feita neste estudo a partir da análise de conteúdo para gerar dados e identificar o impacto cognitivo e social da interação online nos resultados do ensino e aprendizagem deste curso de cultura de massas. Sob a orientação dos professores, um assistente de investigação geriu, retirou, e auxiliou na classificação das publicações dos alunos. Como os objetivos de aprendizagem são de grande importância em projetos de aprendizagem online, foi essencial que os alunos tivessem conhecimento da gestão em curso do grupo de Facebook sendo que imitava o uso real das redes sociais.
2. Análise dos comentários do Facebook: Com o desenvolvimento do projeto, o assistente de investigação transferiu os comentários dos alunos para ficheiros de palavras e preparou-os para

¹⁵ K-pop é um estilo de música pop originário da Coreia do Sul.

¹⁶ Bubble tea, ou traduzido para português, chá de bolhas é uma bebida à base de chá misturada com frutas ou leite. (Wikipedia)

¹⁷ Manga é banda desenhada japonesa. (Wikipedia)

¹⁸ Pokémon é um anime/desenho animado originário do Japão transmitido internacionalmente incluindo Portugal.

¹⁹ Variety Shows coreanos são programas de televisão originários da Coreia do Sul que incorporam participação da plateia, entrevistas, competições, brincadeiras, entre outros.

²⁰ Canto-pop é um subgénero do estilo de música pop C-pop (música pop chinesa). Canto-pop refere-se apenas a música pop cantada em cantonês.



avaliação a partir do uso da aplicação qualitativa de análise de dados Dedoose. As submissões online dos alunos foram categorizadas usando o método CLIL defendido por Coyle (2007). Foi adicionada a categoria “controle” de modo a explicar a abordagem de aprendizagem cooperativa centrada no aluno incentivada durante as aulas através de tarefas e das interações no Facebook.

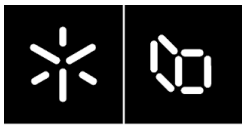
3. Avaliação da experiência de aprendizagem: Após a codificação dos dados obtidos, os resultados foram avaliados através da resposta dos alunos nas interações no Facebook. Os investigadores obtiveram esta análise através da leitura dos comentários dos alunos múltiplas vezes e da avaliação das respostas dos alunos no Facebook. Para além disso, a equipa de investigação analisou a natureza, o tipo e nível do comentário do aluno em tópicos pertinentes à cultura de massas através da identificação de temas-chave no que toca a conteúdo, comunicação, cognição, cultura e controle.

Como conclusão, os autores referem que o Facebook demonstrou ser bastante útil sendo um site que incentivava os alunos a debater temas relativos à cultura de massas que eram introduzidos em sala de aula. Estes debates online levaram à criação de conexões sociais entre alunos e professores através da discussão sobre temas familiares. Isto conseqüentemente resultou na redução do stress sentido pelos alunos com um nível de inglês mais baixo cujas competências não são tão satisfatórias, o que poderia constituir uma barreira para a sua participação na aula.

3.4. Investigação sobre a cultura de massas fora do contexto sala de aula

Atualmente com o desenvolvimento tecnológico e digital, os aprendentes estão expostos a cultura de massas mesmo fora do contexto de sala de aula, isto é, se tiverem interesse em consumir cultura de massas na língua-alvo. A maioria dos aprendentes consome cultura de massas na língua-alvo com o objetivo de estudo autónomo ou, na categoria em que a maioria se incluiria, com o propósito de entretenimento que conseqüentemente resulta na aquisição linguística.

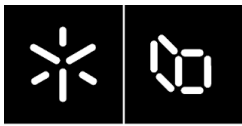
A investigação realizada relativa à exposição de cultura de massas fora do contexto de sala de aula por parte de aprendentes em idade adulta foca-se no propósito de estudo autónomo e é de escala reduzida porque o recrutamento de aprendentes com este perfil, principalmente se falarmos de aprendentes em idade sénior, é extremamente difícil de atingir em grandes números. É neste contexto que salientamos os estudos realizados por *Murray* (2008, 2011), *Murray e Kojima* (2007), e *Chik e Ho*



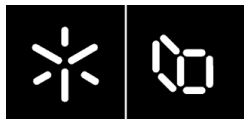
(2017) que investigaram a relevância da exposição a cultura de massas em perfis de jovens adultos a séniores.

Em oposição, existe um grande número de estudos realizados nesta mesma temática centrados em aprendentes jovens. Estas investigações têm, na sua maioria, origem no continente europeu, principalmente países que se encontram no Ocidente e Norte do continente referido. Isto porque as crianças e adolescentes nesta região estão extremamente expostas à cultura de massas americana fora da sala de aula. Esta exposição é feita através da legendagem de séries e filmes americanos e não através da sua dobragem. Também achamos relevante mencionar que alguns estudos realizados na Bélgica, Dinamarca e Islândia provaram que mesmo quando as crianças não têm acesso a instrução formal da L2, neste caso específico inglês, a exposição frequente a séries, filmes, música, videojogos, etc. em inglês leva a que essas crianças mostrem um nível de proficiência bastante alto considerando que não têm aulas dessa mesma L2.

Esta exposição linguística através de cultura de massas não é uma prática comum a todas as sociedades. Para além disso, mesmo no interior duma mesma sociedade, esta prática difere devido a fatores socioeconómicos, instrutivos e de género que salientam a dificuldade que os docentes sentem no ensino de turmas de L2 iniciantes devido à diversidade no nível de conhecimento. Esta diferença no nível de conhecimento dos alunos torna as turmas demasiado heterógenas.



CAPÍTULO II: RELATO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO



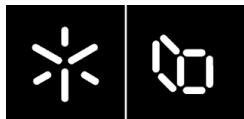
I. A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM LUBLIN

O regulamento do curso de Mestrado em PLNM – PLE/L2 da ELACH da UM permite que os estudantes, no segundo ano deste mesmo curso, realizem um estágio curricular, dentro ou fora do país, dando início à sua prática docente. Uma vez que havia esta possibilidade, optámos por realizar o estágio nessa modalidade, fora do país, mais propriamente na cidade de Lublin, na Polónia, por meio do programa *Erasmus*. O estabelecimento de acolhimento foi o Centro de Língua Portuguesa/Camões da UMCS que oferece cursos de PLE na forma de colaborações em cursos da UMCS como nas Licenciaturas em Estudos Portugueses, Estudos Hispânicos e em Línguas Aplicadas; e Cursos livres de PLE.

Lublin é a capital da área administrativa de *Lubelskie*, situada na zona sudeste da Polónia; sendo assim, o polaco é a língua oficial nesse território. Sendo que o polaco é uma língua eslava ocidental, não existem grandes semelhanças com a língua portuguesa, a qual integra o grupo das línguas latinas, também conhecidas como línguas românicas.

Na cidade de Lublin não existe uma grande quantidade de estabelecimentos ou organizações que ofereçam o português como LE. O português não é uma escolha muito comum na maioria dos estabelecimentos que oferecem cursos de línguas estrangeiras no que toca ao ensino formal. Entre todas as universidades e centros de línguas em Lublin, apenas a UMCS e o Centro de Língua Portuguesa/Camões oferecem cursos de português. Tendo em conta a informação referida, o número de estudantes interessados em aprender português é relativamente reduzido, a maioria das turmas tem entre 10 a 15 alunos, com apenas algumas exceções. A maioria dos aprendentes de LE's considera línguas como o inglês, o francês, o espanhol, o alemão ou o russo, mais importantes a nível social e laboral, deixando por isso para segundo plano a aprendizagem do português.

No que toca ao contexto pessoal de práticas de ensino, como se pode verificar na Tabela 1, os cursos livres de PLE tiveram um número suficiente de inscritos para abrir desde o ano de inauguração do Centro de Língua Portuguesa/Camões, em 2005. Para além disso, ao longo dos anos o número de alunos inscritos tem vindo a aumentar, com exceção de alguns anos em que o número de inscrições diminuiu, destacando-se aqui o ano letivo de 2013/2014 com apenas 13 inscritos. Em contraste, o número de inscritos mais alto foi atingido no presente ano letivo de 2021/2022 com 35 inscritos.



Cursos Livres de Língua Portuguesa no Centro de Língua Portuguesa/Camões	
Ano Letivo	Nº de Apendentes
2005/2006	26
2006/2007	21
2007/2008	30
2008/2009	27
2009/2010	18
2010/2011	22
2011/2012	15
2012/2013	12
2013/2014	13
2014/2015	15
2015/2016	20
2016/2017	24
2017/2018	32
2018/2019	33
2019/2020	25
2020/2021	33
2021/2022	35
Total	401

Tabela 1: Número de alunos inscritos em cursos livres do Centro de Língua Portuguesa/Camões por ano letivo ²¹

Sendo assim, comprova-se que, apesar de haver oferta de cursos de língua portuguesa, estes não têm grande adesão. Uma das causas para explicar estes números pouco significativos, acredita-se que seja a falta de oferta de aulas de português do Brasil. Isto porque parece existir uma preferência pelo português do Brasil em vez do português europeu que pode ser explicado talvez por haver uma grande comunidade polaca no Brasil, maior que em Portugal. Também pode ser explicado pela cultura brasileira ser bastante mais conhecida mundialmente do que a cultura portuguesa.

II. A PRÁTICA FORMATIVA

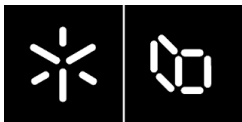
1. O local do estágio: Centro de Língua Portuguesa/Camões

O Centro de Língua Portuguesa²², em Lublin, que fica sob a direção do reitor da UMCS, foi inaugurado em novembro de 2005 na Universidade *Marie Curie-Skłodowska*, com base no Acordo de Cooperação entre a UMCS e o Instituto Camões, I.P. O Centro foi criado com o principal objetivo de propagar a língua portuguesa e a cultura de Portugal e dos restantes países lusófonos²³, colaborando com a

²¹ Os presentes dados foram obtidos do Centro de Língua Portuguesa/Camões em Lublin.

²² O Centro de Língua Portuguesa é parte integrante do Instituto Camões, I.P.

²³ Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Guiné Equatorial



Embaixada de Portugal em Varsóvia e outras Embaixadas dos países lusófonos. O Centro integra uma biblioteca onde disponibiliza livros e recursos multimédia de origem portuguesa e brasileira.

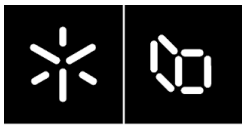


Figura 1: Sede do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS em Lublin, Polónia (retirada do website:

<https://www.umcs.pl/pt/sobre-o-centro,5786.htm>)

O Centro de Língua Portuguesa oferece cursos de língua portuguesa nos níveis A1 a C2, que são dirigidos pelos professores do Departamento de Estudos Portugueses do Instituto de Filologia Românica da UMCS. Os alunos do centro são de origem polaca, ucraniana e bielorrussa, pelo que consideramos A1 como o nível inicial devido à distância linguística entre a língua portuguesa e as línguas maternas dos aprendentes de português.

No presente ano letivo 2021/2022, o Centro oferece formação nos seguintes cursos: licenciatura, mestrado e doutoramento em Estudos Portugueses; licenciatura e mestrado em Estudos Hispânicos; licenciatura e mestrado em Línguas Aplicadas; e cursos livres de língua portuguesa lecionados em polaco, estando prevista a inauguração destes mesmos cursos lecionados em inglês nos próximos anos.



2. Contexto e participantes

2.1. As turmas

No âmbito da experiência de estágio, foi-nos atribuída a responsabilidade de acompanhar três turmas no primeiro semestre. As referidas turmas foram o 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas de nível A1 de acordo com o QECRL, e o 2º e 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses de nível B1 de acordo com o QECRL.

No caso da turma do 1º ano, a discente não experienciou problemas comunicativos com os alunos apesar de se tratar de uma turma de nível A1 e a discente não possuir nível fluente de polaco. Isto porque, os alunos desta turma têm conhecimento prévio de inglês, língua que está a ser estudada em simultâneo com a aprendizagem da língua portuguesa. Assim, a discente optou por utilizar o português e o inglês com esta turma.

No caso das turmas do 2º e 3º anos, ambas as turmas já tinham histórico de aprendizagem de português, pelo que a discente não tinha problemas em comunicar na língua-alvo com os alunos integrantes de ambas as turmas.

Deixamos abaixo os diferentes níveis do QECRL:



Níveis Comuns de Referência		
Utilizador Proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador Independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto
Utilizador Elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Tabela 2: Divisão dos níveis de referência propostos pelo QECRL (2001) ²⁴

²⁴ Tabela retirada do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Porto: Edições ASA.



Após o início do semestre do ano letivo 2021/2022, os alunos de PLE realizaram um inquérito relativo ao seu histórico linguístico e aprendizagem de português europeu e uma atividade de recolha de conhecimento lexical de português europeu²⁵.

As aulas das três turmas acompanhadas foram lecionadas por professores diferentes. As aulas do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas foram lecionadas pelo professor L.O, enquanto que as aulas do 2º e 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses foram lecionadas pelo professor R.R, pela professora J.W e pela professora E.J. As três turmas que foram acompanhadas frequentaram cursos de 40h de aulas presenciais²⁶. Assim sendo, todas as turmas começaram e terminaram o primeiro semestre no mesmo período, de acordo com o calendário académico da UMCS, tendo início a 1 de outubro de 2021 e fim a 19 de fevereiro de 2022.²⁷

No que toca à constituição das turmas, estas não são muito grandes, sendo o 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas uma exceção com 21 alunos inscritos. O 2º ano da licenciatura em Estudos Portugueses tem 9 alunos inscritos e o 3º ano da mesma licenciatura 13 inscritos, com quatro desses alunos em programa *Erasmus* pelo que não participaram neste projeto.

Relativamente ao público-alvo, este era constituído pelos alunos da turma do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas e das turmas do 2º e 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses, que eram maioritariamente do sexo feminino (Ver gráfico 1).

²⁵ Este segundo inquérito não foi realizado pelo 1º ano da licenciatura de Línguas Aplicadas devido ao facto destes alunos não terem conhecimento de nenhum vocabulário de português.

²⁶ Nas últimas duas semanas do primeiro semestre, as aulas decorreram online devido à situação pandémica experienciada na Polónia.

²⁷ Último dia de aulas ocorreu dia 5 de fevereiro de 2022, e a época de exames ocorreu entre o dia 6 de fevereiro de 2022 e o dia 19 de fevereiro de 2022.

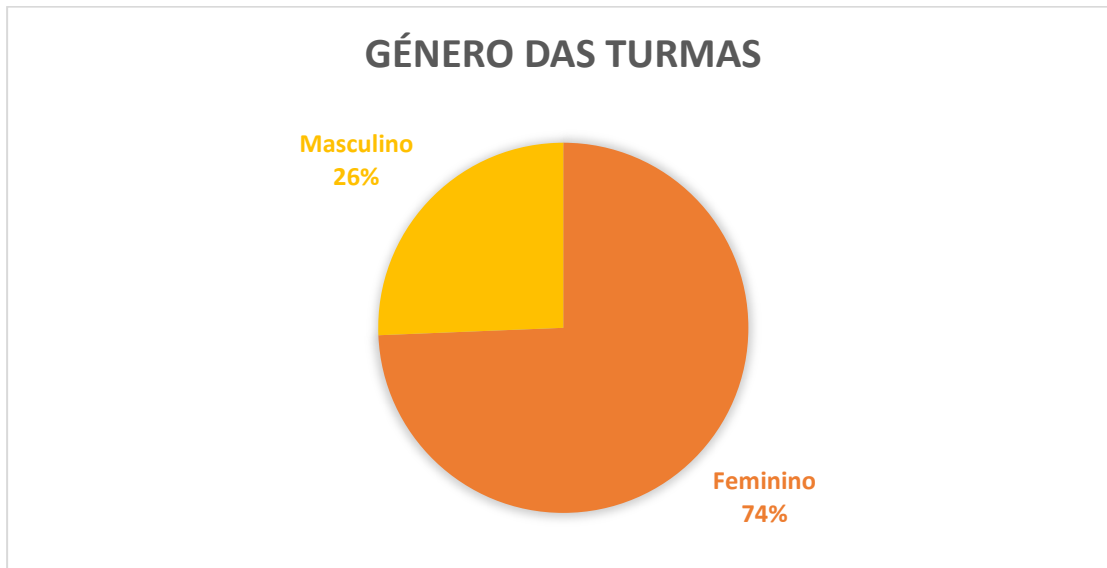
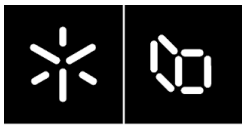


Gráfico 1: Género das Turmas²⁸

Uma questão relevante que vale a pena mencionar é o facto de nem todos os alunos terem o polaco como a sua língua materna. Na Polónia, é bastante comum no contexto universitário as turmas integrarem alunos de nacionalidades vizinhas como a ucraniana e a bielorrussa. Sendo assim, ambas as três turmas integravam alunos da Ucrânia e da Bielorrússia que decidiram continuar os seus estudos na Polónia. Esta informação pode ser confirmada pelo gráfico 2, que comprova que 72% dos alunos são falantes nativos de polaco, juntando-se a estes os 15% cuja língua materna é o ucraniano e os 13% cuja língua materna é o russo.

Com esta observação pretende-se demonstrar a heterogeneidade linguística das turmas do Centro de Língua Portuguesa/Camões, apesar da L1 de todos os aprendentes integrar o grupo das línguas eslavas, ainda que a língua utilizada entre eles fosse apenas o polaco.

²⁸ Gráfico de elaboração própria

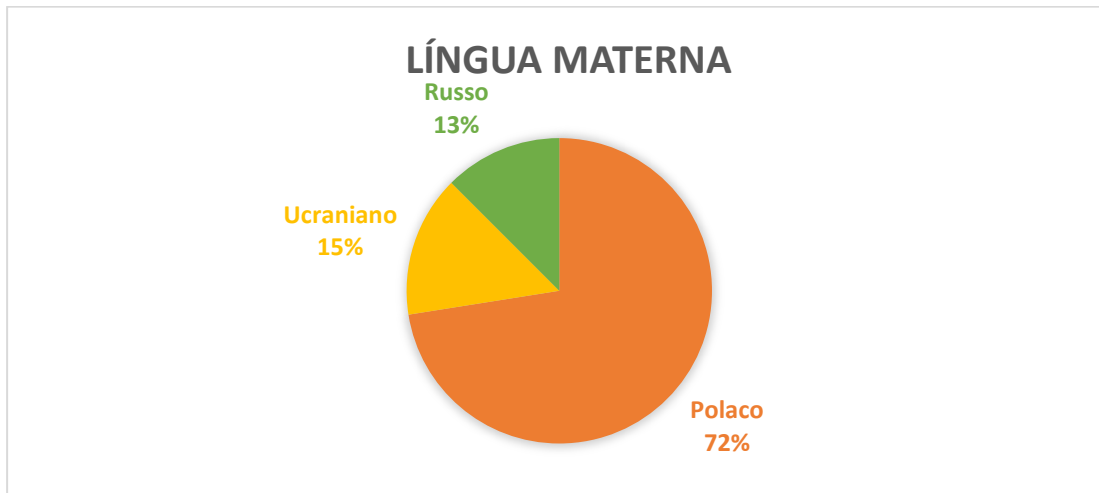
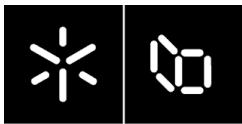


Gráfico 2: Língua Materna dos alunos²⁹

Outra questão que vale a pena mencionar é as L2 dos alunos que como foi referido no Capítulo I: Fundamentação Teórica, o conhecimento prévio linguístico influencia a aquisição de uma L2. Como se verifica no gráfico 3, os alunos contam com conhecimento de inglês, alemão, espanhol, francês, italiano, polaco, russo e ucraniano. É importante salientar que nem todos os alunos têm conhecimento do mesmo número de línguas ou das mesmas línguas, com a exceção do inglês (com variedade do nível de fluência). O conhecimento de polaco como L2 corresponde a alunos ucranianos e bielorrussos; o conhecimento de russo como L2 corresponde a alunos polacos e ucranianos; e o conhecimento de ucraniano como L2 corresponde a alunos polacos e bielorrussos.

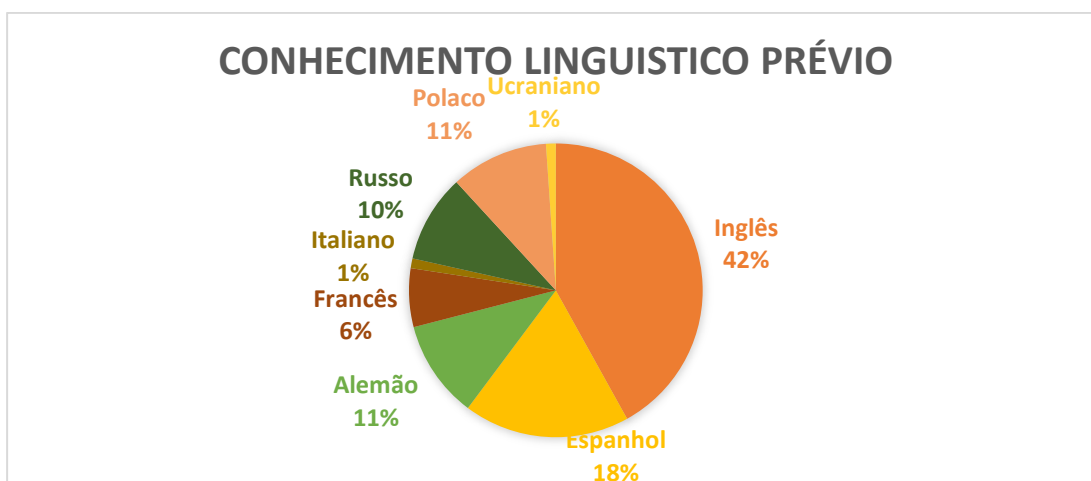
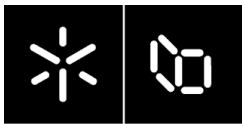


Gráfico 3: Conhecimento Linguístico Prévio dos alunos³⁰

²⁹ Gráfico de elaboração própria

³⁰ Gráfico de elaboração própria



A nível de idades, a faixa etária delimitou-se entre os 17 e os 40 anos, aproximadamente, sendo que nenhum dos aprendentes tinha uma idade superior a 40 anos (Ver gráfico 4). De acordo com o gráfico referido, 95% dos alunos tem idades compreendidas entre os 17 anos de idade e os 22 anos de idade; 2% dos alunos tem idades compreendidas entre os 23 anos de idade e os 30 anos de idade; e 3% dos alunos tem idade superior a 30 anos.

Com isto em mente, pode-se pôr a questão “Será que a idade é um obstáculo à integração dos dois alunos com uma idade superior?” sendo que é uma pergunta relevante. Segundo a experiência nas aulas assistidas e lecionadas, não existem problemas de integração nas turmas devido à idade de ambos os aprendentes.

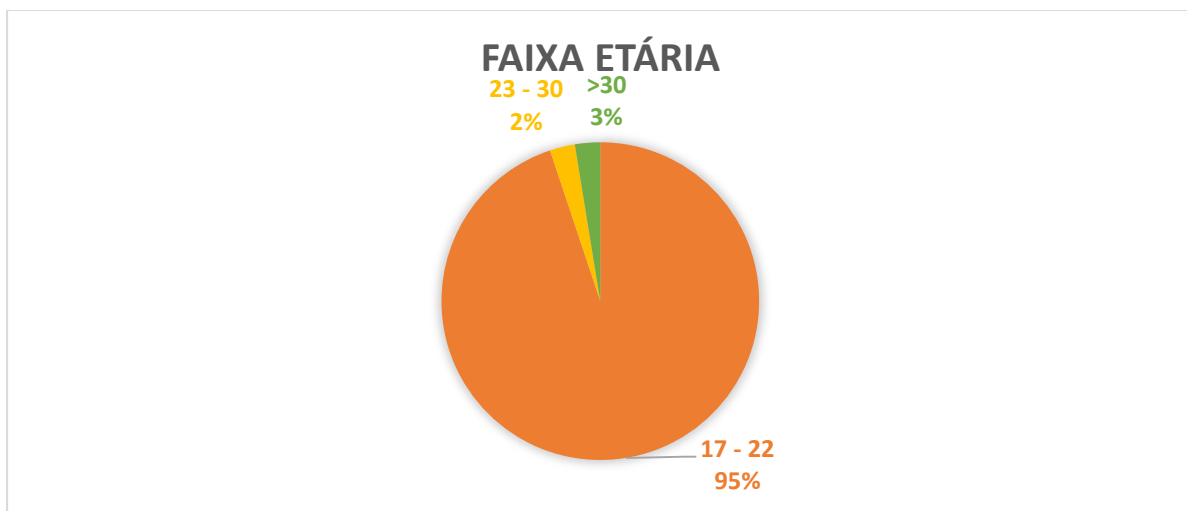


Gráfico 4: Faixa etária dos alunos³¹

No que diz respeito às habilitações literárias dos alunos, 93% dos alunos apenas têm o ensino obrigatório concluído a frequentar a licenciatura, o que é refletido pela faixa etária da maioria dos alunos. Apesar de haver 5% dos alunos com a licenciatura concluída e 2% com o mestrado concluído (Ver gráfico 5).

Assim, o facto de os alunos serem jovens sem grandes habilitações literárias para além do ensino obrigatório e com pouca experiência de vida são alguns dos fatores que influenciarão a metodologia e temáticas abordadas durante o trabalho de estágio.

³¹ Gráfico de elaboração própria

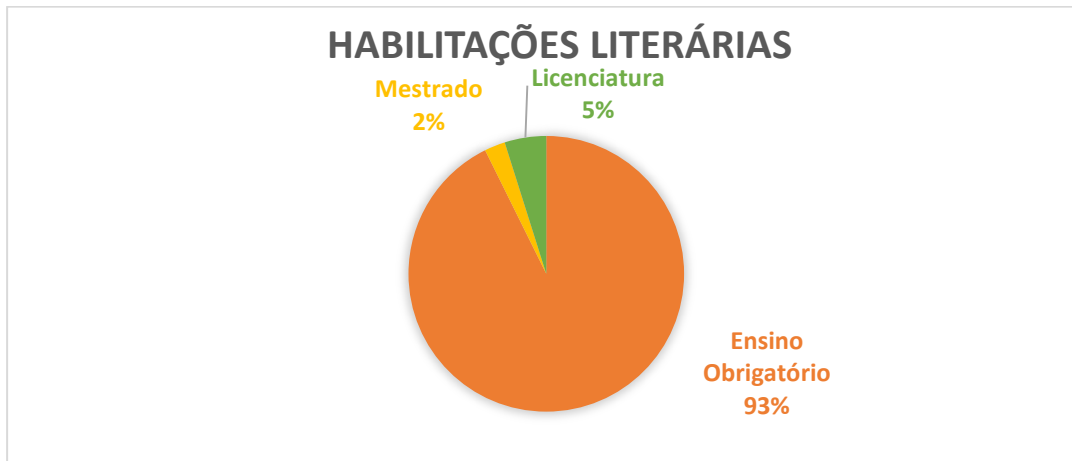
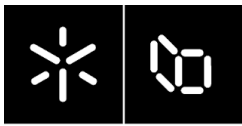


Gráfico 5: Habilidades literárias dos alunos²²

Após a descrição das turmas, é importante referir que neste primeiro semestre os alunos passavam de acordo com a avaliação obtida no teste final e com a assiduidade durante o semestre.

2.2.A percepção dos alunos em relação à cultura de massas portuguesa

Logo no início das práticas docentes, foram reunidos alguns dados relativos à percepção dos alunos em relação à cultura de massas portuguesa. Por meio de um questionário (ver anexo 1), tentou-se perceber se os aprendentes têm alguma exposição à língua-alvo a partir da cultura de massas, se a cultura de massas influencia a aprendizagem da língua-alvo e que tipo de cultura de massas os aprendentes teriam mais interesse em integrar nas aulas de língua portuguesa. O objetivo primordial da realização deste questionário seria constatar se a inclusão da cultura de massas portuguesa em sala de aula seria inovadora e motivadora para o ensino de PLE, mais especificamente, para o ensino de vocabulário de PE, enquanto ferramenta de conhecimento da língua e da cultura lusófona.

Assim, antes de mais, achamos importante perceber o que é que motiva os alunos a aprenderem a língua portuguesa. Como se pode observar no gráfico 6, a razão com que mais alunos se identificaram foi o gosto pela língua. O resultado é satisfatório, visto que a maioria dos alunos gosta da língua portuguesa e, por isso, tem interesse em continuar a aprendê-la. No entanto, os 13% que escolheram aprender português apenas por ser a única opção oferecida pela universidade sem conhecimento prévio da língua, pode ser preocupante sendo que não mostram ter gosto ou interesse pela língua portuguesa ou qualquer das culturas lusófonas. Devido a esta razão, a motivação e aprendizagem dos aprendentes pode vir a sofrer.

²² Gráfico de elaboração própria

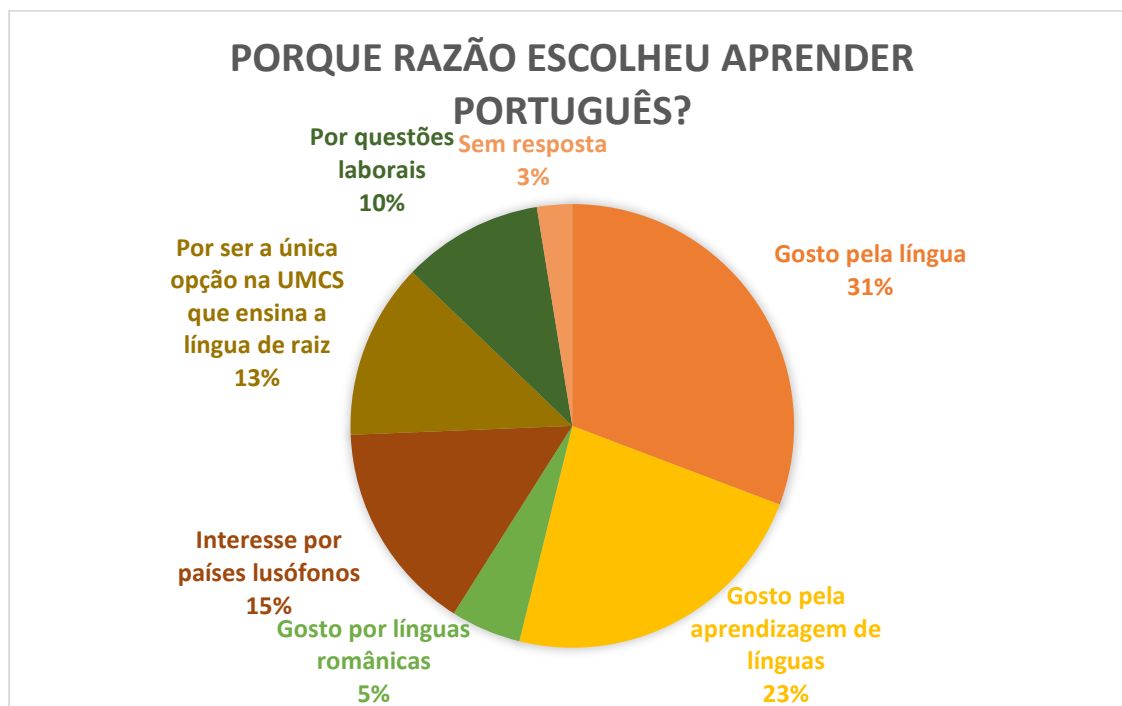


Gráfico 6: Razões pelas quais os alunos aprendem português³³

Atentando nas percepções relativas aos fatores que contribuíram para a aprendizagem de português, a partir do gráfico 7 percebe-se de imediato que 50% dos aprendentes de português consideram que o maior fator que contribuiu para a sua aprendizagem da língua-alvo foi a exposição a cultura de massas em português, como por exemplo através de programas de televisão ou filmes e da rádio, música ou podcasts. É necessário salientar que esta informação foi conseguida através de uma questão de escolha múltipla, pelo que os alunos tinham a opção de escolher as três opções, apesar de tal situação não ter ocorrido.

Nas três turmas quase nenhum aprendente escolheu “interações com amigos/familiares” como um fator relevante para a sua aprendizagem de PLE, pelo que se considera que a maioria dos aprendentes não tem o hábito de interagir em português, talvez porque não têm nenhum amigo que tenha o português como língua nativa ou que também seja aprendente de PLE. Para além disso, apesar dos valores relativos à exposição a cultura de massas sejam bastante satisfatórios, questiona-se “os aprendentes estão expostos a cultura de massas portuguesa?”, isto porque cultura de massas em português e cultura de massas portuguesa são duas coisas diferentes. Pelo que assisti durante o semestre, penso que a maioria dos alunos está mais exposto a cultura de massas originária do Brasil,

³³ Gráfico de elaboração própria



apesar de haver alguns aprendentes que têm interesse e conhecem vários recursos de cultura de massas originários de Portugal.

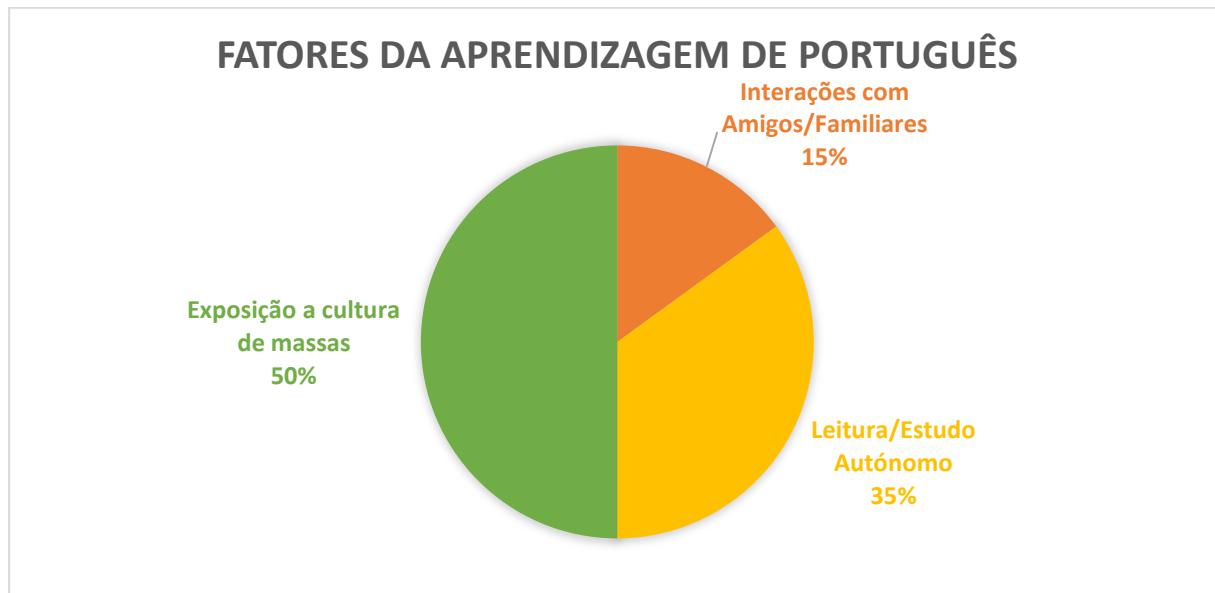


Gráfico 7: Fatores que contribuíram para a aprendizagem de português³⁴

Assim, sabendo que os alunos consideram as culturas de massas um fator importante para a aprendizagem do português e ambicionando trabalhar com cultura de massas portuguesas, decidiu-se perguntar aos alunos que tipo de recursos de cultura de massas teriam interesse em incluir nas suas aulas de língua portuguesa.

Como se pode verificar no gráfico 8, as escolhas que receberam mais votos dos alunos foram a “música e podcasts” com 28% dos votos e as “novelas, séries, filmes e desenhos animados” com 27% dos votos. É importante salientar que esta informação foi recolhida a partir de uma questão múltipla pelo que os alunos tinham a opção de votar em todas as categorias, o que ocorreu com vários alunos.

³⁴ Gráfico de elaboração própria

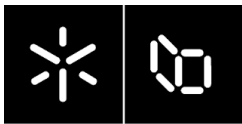


Gráfico 8: Preferência de recurso de cultura de massas em sala de aula³⁸

2.3. A prática didática

No âmbito das práticas de docência, primeiramente começou-se pela observação das aulas dos professores responsáveis pelas unidades curriculares de forma a perceber como funcionava todo o processo de docência e toda a estrutura das aulas de PLE. Posteriormente, com o avançar das semanas, passou-se à elaboração autónoma de materiais para as aulas de PLE que complementassem os conteúdos programáticos das três turmas. Numa primeira fase, a planificação circunscreveu-se a pequenas atividades para trabalhar em partes das aulas, e, numa segunda fase, ao planeamento de aulas integrais. Assim, foi assumido o controlo das aulas de PLE, de forma completamente autónoma, desde a preparação, organização e planificação à docência e avaliação. No entanto, o papel de ambos os professores responsáveis pelas aulas das turmas foi de extrema relevância durante todo o processo. Ambos assumiram o papel de orientador, prestando o devido auxílio aula após aula, esclarecendo dúvidas e oferecendo sugestões para que se aprendesse o mais possível da melhor maneira possível, tornando-se ambos uma espécie de mestres a quem pedia conselhos e opiniões.

Para além do apoio nas aulas de PLE, durante todo o processo de mobilidade prestou-se apoio administrativo nas atividades do Centro de Língua Portuguesa/Camões, incluindo o apoio a palestras de professores visitantes e eventos culturais e científicos realizados; correção de dissertações de

³⁸ Gráfico de elaboração própria



mestrado escritas em português; e manutenção e criação de conteúdos para as diferentes páginas das redes sociais do centro de acolhimento.

É importante ainda referir que durante todo o processo de mobilidade foi frequentado o curso de polaco oferecido pelo programa da União Europeia Apoio Linguístico Online, ou como é conhecido em inglês *Online Linguistic Support (OLS)*, apesar da língua utilizada com os aprendentes para além do português ter sido o inglês. O facto de não ter fluência em polaco, e a maioria dos aprendentes da licenciatura em Estudos Portugueses não apresentar um nível elevado de fluência em inglês, causou alguma dificuldade de comunicação. No entanto, com o auxílio dos professores da instituição de acolhimento, essas dificuldades foram ultrapassadas.

Todas estas tarefas desempenhadas durante a mobilidade contribuíram para o aperfeiçoamento das práticas didáticas exercidas na medida em que influenciaram o desenvolvimento pessoal, profissional e interpessoal.

2.3.1. Cronograma

Curso: Licenciatura em línguas aplicadas e licenciatura em estudos portugueses

Leitores: Lino Oliveira, Ricardo Rato, *Edyta Jablonka, Justyna Wiśniewska*

1º semestre 2021/2022

Período das aulas: 1 de outubro de 2021 – 19 de fevereiro de 2022

Data do teste: 7 de fevereiro de 2022

Turmas: 1º ano da licenciatura em línguas aplicadas; 2º e 3º ano da licenciatura em estudos portugueses

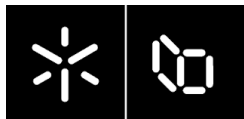
Ocupações durante o estágio curricular	Observações
Início e fim da mobilidade <i>Erasmus Placement</i>	Durante o processo de mobilidade foram realizados conteúdos culturais a ser publicados nas redes sociais do Instituto de Língua Portuguesa/Camões, como também a assistência a eventos e palestras.
Dias de aulas de PLE: 1º ano	
Dias de aulas de PLE: 2º ano	
Dias de aulas de PLE: 3º ano	
Feriados	
Exames de PLE	



Calendário semestral													
Setembro 2021							Outubro 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4						1	2
5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16
19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23
26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30
							31						
Novembro 2021							Dezembro 2021						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6				1	2	3	4
7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11
14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
28	29	30					26	27	28	29	30	31	
Janeiro 2022							Fevereiro 2022						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28					
30	31												

2.3.2. Programas da unidade curricular de PLE da licenciatura de Línguas Aplicada e da licenciatura de Estudos Portugueses 2021/2022

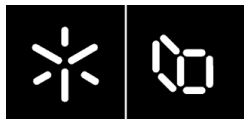
Os programas das três turmas de PLE foram previamente elaborados pelos docentes responsáveis pelas unidades curriculares (tabela 3,4,5). Ao longo do semestre, os conteúdos pragmáticos foram seguidos de acordo com o plano. É importante referir que os responsáveis pelas unidades curriculares das turmas sempre incentivaram a planificação de atividades de elaboração própria, desde que contribuíssem para a aprendizagem da língua-alvo.



Conteúdos pragmáticos do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas	
Local: Centro de Língua Portuguesa/Camões Período das aulas: 6 de outubro de 2021 – 2 de fevereiro de 2022 Horário: quarta-feira, das 13h00 às 15h00	
A língua portuguesa	✓ Domínio atual da língua portuguesa
Fonética e ortografia	✓ O alfabeto português ✓ Ditongos ✓ Sistema vocálico e consonântico ✓ Relação grafia – som ✓ Soletrar palavras
Léxico	✓ Identificação: nome, morada, estado civil, nacionalidade, países, cidades, profissões, números; ✓ Tempo: horas, partes do dia, dias da semana, meses, estações do ano, épocas festivas; ✓ Localizações: país, cidade, lojas, casa, escola, hotel, correios, banco, farmácia; ✓ Alimentação: refeições, comida e bebidas, a ementa, preços; ✓ Doença: especialidades médicas, sintomas; ✓ Parentesco; ✓ Dia-a-dia: ações, meios de transporte, passatempos, férias, tempos livres; ✓ Meteorologia: Vestuário, cores; ✓ Números ordinais; ✓ Descrições físicas e psicológicas.
Conteúdos gramaticais	✓ Pronomes: pessoais, pessoais de complemento indireto, com + possessivos, demonstrativos; ✓ Artigos: definidos e indefinidos; ✓ Verbos: ser/ser de, ter, ser/estar, presente do indicativo, verbos reflexivos, ter de, ir + infinitivo, estar a + infinitivo, “Queria...”, precisar de/dever, “Podia...?” ✓ Frases afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas; ✓ Preposições: de/em, com, para/por, tempo, movimento; ✓ Locuções de lugar; ✓ Adjetivos: comparativos e superlativos;

Tabela 3: Conteúdos pragmáticos da turma do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas, nível A1²⁶

* Tabela de elaboração própria



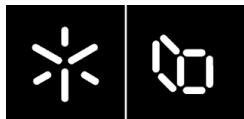
Conteúdos pragmáticos do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses

Local: Centro de Língua Portuguesa/Camões

Período das aulas: 4 de outubro de 2021 – 31 de janeiro de 2022

Horário: segunda-feira, das 15h30 às 17h30, e terça-feira, das 15h00 às 17h00

Revisão do nível anterior	<ul style="list-style-type: none">✓ O alfabeto português✓ Ditongos✓ Sistema vocálico e consonântico✓ Relação grafia – som✓ Soletrar palavras✓ Identificação: nome, morada, estado civil, nacionalidade, países, cidades, profissões, números;✓ Tempo: horas, partes do dia, dias da semana, meses, estações do ano, épocas festivas;✓ Localizações: país, cidade, lojas, casa, escola, hotel, correios, banco, farmácia;✓ Alimentação: refeições, comida e bebidas, a ementa, preços;✓ Doença: especialidades médicas, sintomas;✓ Parentesco;✓ Dia-a-dia: ações, meios de transporte, passatempos, férias, tempos livres;✓ Meteorologia: Vestuário, cores;✓ Números ordinais;✓ Descrições físicas e psicológicas.✓ Pronomes: pessoais, pessoais de complemento indireto, com + possessivos, demonstrativos;✓ Artigos: definidos e indefinidos;✓ Verbos: ser/ser de, ter, ser/estar, presente do indicativo, verbos reflexivos, ter de, ir + infinitivo, estar a + infinitivo, “Queria...”, precisar de/dever, “Podia...?”✓ Frases afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas;✓ Preposições: de/em, com, para/por, tempo, movimento;✓ Locuções de lugar;✓ Adjetivos: comparativos e superlativos.
Fonética e ortografia	<ul style="list-style-type: none">✓ Acentuação e pronúncia;✓ Palavras homófonas e parónimas;
Léxico	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificação e caracterização pessoal: qualidades e defeitos, descrição física e psicológica;✓ Poluição e reciclagem;✓ Emigração, imigração e migração;✓ Portugal continental e ilhas;✓ Costumes, tradições, produtos típicos, provérbios, expressões idiomáticas;✓ Férias: turismo e atividade no tempo livre.



Conteúdos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbos: revisão do imperativo e outros tempos verbais, presente do conjuntivo, futuro do conjuntivo, fazer, pôr, pedir, ter, ver, vir, verbos dar, ficar e passar seguidos de preposição; ✓ Palavras compostas; ✓ Palavras derivadas por prefixação e sufixação.
------------------------------	--

Tabela 4: Conteúdos pragmáticos da turma do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, nível B1³⁷

Conteúdos pragmáticos do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses	
Local: Centro de Língua Portuguesa/Camões	
Período das aulas: 7 de outubro de 2021 – 3 de fevereiro de 2022	
Horário: quinta-feira, das 16h15 às 17h40	
Revisão geral dos níveis anteriores	
Fonética e ortografia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acentuação e pronúncia;
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Língua Portuguesa no mundo; ✓ Portugal no século XXI; ✓ A educação no século XXI; ✓ Romarias portuguesas; ✓ Arte urbana; ✓ Moda; ✓ Geração Z; ✓ Superstições portuguesas; ✓ Turismo; ✓ Gastronomia portuguesa.
Conteúdos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbos: presente do conjuntivo, verbos de opinião, pretérito imperfeito ✓ Orações: infinitivas, conjuntivas, concessivas, temporais, finais, condicionais ✓ Expressões de sentimento, vontade e desejo

Tabela 5: Conteúdos pragmáticos da turma do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, nível B1³⁸

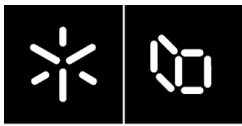
2.3.3. Planificações das atividades elaboradas ao longo do estágio

Ao longo do estágio curricular, fez parte dos objetivos fomentar nos alunos a aquisição de vocabulário de PE, como também, competências culturais a partir do uso de recursos de cultura de massas portuguesa na sala de aula. Através do recurso a este tipo de materiais, procurou-se promover o interesse pela aula de PLE, e a motivação para a aprendizagem de conteúdos linguístico-gramaticais, mais especificamente conteúdos lexicais, e conteúdos socioculturais.

Sendo que o estágio se focou na aquisição de vocabulário por parte dos alunos, as atividades elaboradas em sala de aula focaram-se nesta vertente do ensino de PLE. Salienta-se que todos os exemplos de planificações de aula que serão apresentados neste relatório são de criação própria, tendo

³⁷ Tabela de elaboração própria

³⁸ Tabela de elaboração própria



em conta o contexto situacional dos envolvidos: jovens adultos, falantes nativos de polaco, ucraniano ou russo. Estas foram criadas no decorrer do estágio especificamente para as práticas didáticas exercidas. Com isto, segue-se o relato das atividades desenvolvidas, com foco na planificação e seleção dos materiais para as aulas de PLE das turmas do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas, e do 2º e 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses.

Exemplo das atividades realizadas com o 1ºano

Sendo que a turma do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas é uma turma de nível A1, a utilização de cultura de massas não é fácil devido à falta de recursos de cultura de massas que tenham um nível linguístico acessível aos alunos em questão. Por esta razão, escolheu-se utilizar músicas infantis temáticas que são bastante acessíveis a nível de vocabulário. É de notar que as aulas lecionadas centraram-se, principalmente, na vertente oral sendo que o professor responsável pela unidade curricular se focava bastante na vertente escrita mesmo que desse alguma atenção na vertente oral.

Nesta aula exemplar foi utilizada a música “12 meses” do álbum “As Canções da Maria” sendo que a temática da aula era a introdução dos meses do ano e das estações do ano que, por sua vez, estavam relacionadas com o vestuário e as cores. Utilizando esta música infantil relacionamos com a pergunta “Quando é o teu aniversário?”, sendo que com o conhecimento dos meses e com o conhecimento prévio dos números, os alunos já tinham a capacidade de responder a esta pergunta. Nesta aula específica, os alunos mostraram uma resposta positiva a esta aula, sendo que mostraram querer participar na aula, mesmo que alguns alunos mostrassem alguma timidez já esperada.



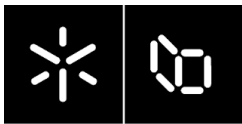
Atividade 1: Meses, estações do ano, vestuário e cores		
Turma: 1º ano		
Duração: 2 horas		
Recurso de cultura de massas: As Canções da Maria, “12 meses”		
Nº aula: 11		Data: 15 dezembro de 2022
Objetivos da unidade		
Objetivos vocabulares:		
<ul style="list-style-type: none">✓ Conhecimento dos meses do ano e estações do ano;✓ Conhecimento das festividades celebradas ao longo do ano em Portugal;✓ Conhecimento do vestuário e das cores		
Objetivos culturais		
<ul style="list-style-type: none">✓ Conhecimento das festividades celebradas em Portugal;		
Competências comunicativas	Tarefas	Recursos
<ul style="list-style-type: none">✓ Comunicar o aniversário, a data, e preferência pessoal acerca das estações do ano;✓ Descrever o vestuário e as cores de objetos	<ul style="list-style-type: none">✓ Apresentação do <i>PowerPoint</i> elaborado com o objetivo de apresentar o vocabulário temático da aula;✓ Apresentação da música “12 meses” do álbum “As Canções da Maria”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x1lSr3pFt9w;✓ Compreensão e interpretação da música acima referida;✓ Atividade oral “Quando é o teu aniversário?”✓ Atividade oral “De que cor é isto?”	<ul style="list-style-type: none">✓ Quadro✓ Giz✓ Apagador✓ Computador fixo da sala de aula;✓ Colunas;✓ Projetor;✓ Manual “Português XXI”: nível A1.

Tabela 6: Exemplo de planificação de aula da turma do 1º ano³⁹

Exemplo das atividades realizadas com o 2º ano

Sendo que a turma do 2º ano da licenciatura em Estudos Portugueses é uma turma de nível B1, a utilização de cultura de massas é mais fácil do que no caso da turma do 1º ano. Isto acontece porque existem muitos mais recursos de cultura de massas portuguesas que os alunos são capazes que compreender. Nesta turma decidiu-se trabalhar com desenhos animados dobrados em português europeu e programas estilo entrevista. Tal como aconteceu na turma do 1º ano, as aulas do 2º ano centraram-se na vertente oral da língua-alvo: optou-se por ter “conversas” com os alunos em português acerca do recurso utilizado na aula em questão que abordasse o tema escolhido para a aula. Todos os vídeos utilizados com mais de 10 minutos eram divididos, cada parte tinha cerca de 10 minutos. Isto aconteceu porque, tal como o professor R.R. sugeriu, esta é a melhor maneira dos alunos

³⁹ Tabela de elaboração própria



compreenderem o que é dito porque não têm capacidade de compreenderem vídeos longos na sua totalidade devido ao ritmo e, em alguns casos, devido ao sotaque.

Nesta aula exemplar foi utilizada a entrevista de Patrícia Mamona feita com a revista GQ. Achamos relevante este recurso que foi inserido na aula cuja temática era o desporto e lazer, sendo que Patrícia Mamona é uma atleta portuguesa de triplo salto que ficou em 2º lugar nos Jogos Olímpicos de 2020. É de salientar que a entrevista foi dividida em 3 partes diferentes, sendo que o vídeo tinha cerca de 35 minutos. Esta entrevista tinha vocabulário bastante acessível, não surgindo demasiadas dúvidas lexicais. Para além disso, os temas abordados eram relativamente simples, abordando temas como o estilo de vida dos atletas e a vida pessoal da atleta. Nesta aula específica, os alunos mostraram uma resposta positiva a esta aula (principalmente comparando com a reação dos alunos aquando da utilização de desenhos animados), sendo que mostraram querer participar na aula, mesmo que alguns alunos mostrassem alguma timidez já esperada (principalmente os alunos que mostram uma avaliação mais baixa).

Atividade 2: Desporto e lazer		
Turma: 2º ano Duração: 2 horas Recurso de cultura de massas: Entrevista de Patrícia Mamona na revista GQ		
		Nº aula: 29 Data: 24 de janeiro de 2022
Objetivos da unidade		
Objetivos vocabulares <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento do vocabulário temático relativo ao desporto; ✓ Conhecimento do vocabulário temático relativo a atividades de lazer; Objetivos culturais <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão do mundo desportivo em Portugal 		
Competências comunicativas	Tarefas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar opinião pessoal relativamente ao tema discutido na entrevista de Patrícia Mamona; ✓ Compreender e resumir a entrevista acima referida; ✓ Discutir o desporto, os jogos olímpicos e 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visualização do vídeo “Breathtaking Pictogram Performance at Tokyo 2020 Opening Ceremony”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l9uVg-feZoM; ✓ Apresentação de todas as modalidades desportivas presentes nos jogos olímpicos em português europeu, como também outro vocabulário que seja relevante para o tema discutido na aula; ✓ Apresentação de vocabulário de lazer; ✓ Visualização da entrevista de Patrícia Mamona com a revista GQ, disponível em: 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro; ✓ Giz; ✓ Apagador ✓ Computador fixo da sala de aula; ✓ Colunas; ✓ Projetor;



as modalidades desportivas.	https://youtu.be/Ey-FH6EFtSU ; ✓ Questionário oral acerca da entrevista acima mencionada. ✓ Explicação do vocabulário da entrevista que não foi compreendido pela turma;	
-----------------------------	---	--

Tabela 7: Exemplo de planificação de aula da turma do 2º ano⁴⁰

Exemplo das atividades realizadas com o 3ºano

Sendo que a turma do 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses é uma turma de nível B1, a utilização de cultura de massas é mais fácil do que no caso da turma do 1º ano. Isto acontece porque existem muitos mais recursos de cultura de massas portuguesas que os alunos são capazes que compreender. Nesta turma decidiu-se trabalhar com séries infantis dobradas em português europeu e programas estilo entrevista. Tal como aconteceu na turma do 1º ano, as aulas do 2º ano centraram-se na vertente oral da língua-alvo: optou-se por ter “conversas” com os alunos em português acerca do recurso utilizado na aula em questão que abordasse o tema escolhido para a aula. Todos os vídeos utilizados com mais de 10 minutos eram divididos, cada parte tinha cerca de 10 minutos. Isto aconteceu porque, tal como o professor R.R. sugeriu, esta é a melhor maneira dos alunos compreenderem o que é dito porque não têm capacidade de compreenderem vídeos longos na sua totalidade devido ao ritmo e, em alguns casos, devido ao sotaque.

Nesta aula exemplar foi utilizada a entrevista de Carolina Deslandes feita com a revista digital “Elefante de Papel”. Achamos relevante este recurso que foi inserido na aula cuja temática era sentimentos e emoções. Isto porque, nesta entrevista, a cantora aborda temas pessoais como a família demonstrando o seu lado emotivo. É de salientar que a entrevista foi dividida em 3 partes diferentes, sendo que o vídeo tinha cerca de 25 minutos. Esta entrevista tinha vocabulário bastante acessível, não surgindo demasiadas dúvidas lexicais. Para além disso, os temas abordados eram relativamente simples, sendo que a temática da entrevista era a vida pessoal da cantora. Nesta aula específica, os alunos mostraram uma resposta positiva a esta aula (mesmo que tenham mostrado uma reação igualmente positiva aquando da visualização das séries infantis), sendo que mostraram querer participar na aula, mesmo que alguns alunos mostrassem alguma timidez já esperada (principalmente os alunos que mostram uma avaliação mais baixa).

⁴⁰ Tabela de elaboração própria;



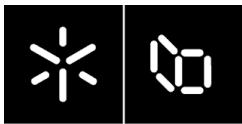
Atividade 3: Emoções e sentimentos		
Turma: 3º ano Duração: 1 hora 25 minutos Recurso de cultura de massas: Entrevista de Carolina Deslandes na revista digital “Elefante de Papel” <div style="text-align: right;">Nº aula: 13 Data: 27 de janeiro de 2022</div>		
Objetivos da unidade		
Objetivos vocabulares <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento do vocabulário temático relativo às emoções e sentimentos humanos; ✓ Conhecimento de sinónimos do vocabulário temático aprendido. Objetivos culturais <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer Carolina Deslandes, uma das maiores cantoras portuguesas da atualidade; ✓ Conhecer a revista digital “Elefante de Papel”, com um histórico de entrevistas às mais variadas celebridades portuguesas atuais, desde cantores, a atores, a jogadores de futebol, entre outros. 		
Competências comunicativas	Tarefas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar opinião pessoal relativamente ao tema discutido na entrevista de Carolina Deslandes; ✓ Compreender e resumir a entrevista acima referida; ✓ Saber identificar as emoções e sentimentos demonstrados pelas pessoas em português. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do Powerpoint com o vocabulário relevante ao tema das emoções e sentimentos, incluindo sinónimos; ✓ Visualização da entrevista de Carolina Deslandes com a revista digital “Elefante de Papel”, disponível em: https://youtu.be/vrwl7sKRm44; ✓ Questionário oral acerca da entrevista acima mencionada, onde se focou na identificação das emoções que a cantora transmitiu durante a entrevista. ✓ Explicação do vocabulário da entrevista que não foi compreendido pela turma; ✓ Jogo didático: a turma descreve a emoção ou uma situação em que se sente a emoção que o docente escolheu, enquanto isso um aluno da turma virado para a parede sem ver a emoção escolhida tem de adivinhar a emoção que foi escolhida de acordo com a descrição dada pela turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro; ✓ Giz; ✓ Apagador ✓ Computador fixo da sala de aula; ✓ Colunas; ✓ Projetor;

Tabela 8: Exemplo de planificação de aula da turma do 3º ano⁴¹

3. Resultados do Projeto

Após a breve descrição do trabalho realizado durante o estágio, vamos abordar os resultados obtidos. Como foi referido anteriormente, no subcapítulo intitulado As turmas, foram realizadas duas atividades de conhecimento lexical, a primeira no início do semestre e a segunda no final do semestre. A atividade realizada no início do semestre tinha como principal objetivo tentar perceber que tipo de

⁴¹ Tabela de elaboração própria



vocabulário é que os alunos já tinham adquirido. Isto para saber que léxico é que deveria ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Nesta primeira atividade, os alunos da turma do 1º ano não participaram por não terem qualquer tipo de conhecimento na língua-alvo. A atividade realizada no final do semestre tinha como principal objetivo tentar perceber se durante o semestre os alunos desenvolveram a aquisição de léxico e se os recursos de cultura de massas contribuíram para essa aquisição ou não. Nesta segunda atividade, todas as turmas participaram com a exceção de alguns alunos que devido a circunstâncias pessoais estavam ausentes.

Como os alunos do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas não responderam ao inquérito no início do semestre, sendo que na altura, a turma não tinha qualquer conhecimento da língua-alvo, a atividade de conhecimento lexical foi respondida apenas no final do semestre, tendo apenas palavras de nível A1, sendo que apenas contam com quatro meses de aulas, com um total de 249 palavras.

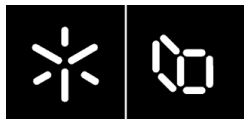
Em contraste com a situação dos alunos do 1º ano, os alunos do 2º e 3º ano da licenciatura em Estudos Portugueses responderam à atividade de conhecimento lexical no início do semestre e, de acordo com o número de vocabulário incorreto ou sem resposta, alguns alunos receberam uma segunda atividade mais extensa que outros. Isto é, as segundas atividades das duas turmas referidas acima continham apenas o vocabulário incorreto e sem resposta da atividade anterior.

Para se perceber qual o vocabulário já adquirido pelos alunos, como também, os problemas que apresentavam a este nível foi-lhes dado uma atividade com 981 palavras entre o nível A1 e B2⁴², tendo em conta que nenhuma das turmas tem nível linguístico na língua-alvo superior a B2 de acordo com o QECRL. Foi decidido criar uma atividade extensa para que fosse possível fazer uma comparação entre o vocabulário adquirido pré-aulas lecionadas através de recursos de cultura de massas portuguesas e o vocabulário adquirido pós-aulas lecionadas através de recursos de cultura de massas. Deste modo, consideramos ser possível verificar se 1. Os aprendentes conseguiram desenvolver a aquisição de vocabulário de PE; e 2. Se a cultura de massas portuguesa influenciou a aquisição de vocabulário.

3.1. Resultados do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas

Como foi referido anteriormente, os alunos do 1º ano da licenciatura em Línguas Aplicadas não participaram na atividade inicial do semestre, sendo que na altura, a turma não tinha qualquer conhecimento da língua-alvo. Assim sendo, os alunos apenas participaram na atividade final do semestre. Tendo em mente que estes alunos são alunos de nível A1 que contam com apenas quatro

⁴² 251 palavras de nível A1, 237 palavras de nível A2, 291 palavras de nível B1 e 202 palavras de nível B2;



meses de aulas, optámos por restringir as palavras a nível A1. Esta atividade contou com 249 palavras de nível A1 que foram retiradas da lista de palavras proposta por *Torigoe* (2017).

Na atividade, os alunos receberam uma lista de palavras em português europeu sem identificação da sua classe de palavras, e era-lhes pedido que traduzissem essas palavras para inglês. A nível das respostas, várias palavras tinham a possibilidade de terem múltiplas traduções. Nesses casos, aceitámos a resposta como correta desde que o aluno identificasse pelo menos uma das traduções possíveis.

3.1.1. Atividade Final

No que toca ao número de palavras adquiridas por nível linguístico do QECRL, como foi referido anteriormente, esta atividade contou com 249 palavras de nível A1. Os resultados obtidos foram os que se seguem:

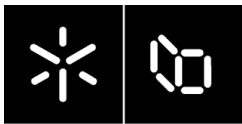
Alunos	Total de vocabulário A1 correto	Alunos	Total de vocabulário A1 correto
A.A	78%	A.S	78%
A.K	68%	A.T	59%
D.J	53%	D.P	61%
F.W	60%	H.N	96%
I.B	71%	I.P	94%
J.P	64%	J.F	73%
K.K	46%	K.M	74%
M.B	46%	N.M	70%
P.B	89%	S.H	81%
W.B	49%	W.S	92%

Tabela 9: Percentagem palavras corretas nível A1 (QECRL)⁴³

Como se verifica na tabela 9, esta turma apresenta resultados extremamente satisfatórios⁴⁴, havendo apenas três aprendentes que obtiveram um resultado insatisfatório, isto é, inferior a 50% do vocabulário correto. Com isto, três alunos dos vinte que participaram na atividade foram destacados. Os dois alunos que foram destacados a vermelho, obtiveram resultados relativamente mais baixos que os restantes alunos com apenas 46% do vocabulário correto. Apesar de ambos os alunos terem exatamente a mesma percentagem de vocabulário correto, os alunos não recorreram à cópia de

⁴³ Tabela de construção própria

⁴⁴ Considera-se um resultado satisfatório obter 50% de vocabulário correto



respostas. Em oposição, o aluno que foi destacado a verde obteve resultados relativamente mais elevados que os restantes alunos com 96% do vocabulário correto.

3.1.2. Dificuldades Lexicais

Após o preenchimento da atividade, verificaram-se alguns problemas. No entanto, a sua maioria são problemas gramaticais que não são a temática deste projeto. No que toca aos problemas lexicais, a sua maioria é categorizado por:

1. quando as palavras possuem grafia muito parecida, os aprendentes apresentam alguma dificuldade em conectar o significado e o som à grafia que lhe corresponde. Alguns exemplos desta situação são:
 - ✓ avô – avó;
 - ✓ lá – lâ;
 - ✓ livre – livro;
 - ✓ viagem – virgem;
 - ✓ quando – quanto.
2. falta de conhecimento de sinónimos. Por exemplo: Bonito e Lindo são dois sinónimos. Todos os alunos foram capazes de traduzir para inglês a palavra bonito. No entanto, em oposição, apenas quatro alunos conseguiram traduzir a palavra lindo.

Com isto, apesar das dificuldades sentidas pelos alunos (e tendo em mente que se trata de alunos com apenas quatro meses de aulas de PLE), em todas as interações com os alunos nas aulas assistidas e lecionadas a turma parece ter muito potencial.

3.2. Resultados do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses

Como foi referido anteriormente, os alunos do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses participaram na atividade inicial e atividade final. Sendo que esta turma é constituída por alunos que tiveram pelo menos um ano de aulas de PLE, em regime online. É relevante referir que três destes alunos já tinham algum conhecimento de português posteriormente à frequência na licenciatura por terem passado algum tempo em países de língua oficial portuguesa, mais especificamente, Portugal e Brasil. A atividade inicial contou com 981 palavras de nível A1 a B2 (QECL) e a atividade final foi composta pelo vocabulário errado ou não respondido da atividade inicial. Estas palavras foram retiradas da lista de palavras proposta por *Torigoe* (2017).



Na atividade, os alunos receberam uma lista de palavras em português europeu sem identificação da sua classe de palavras, e era-lhes pedido que traduzissem essas palavras para inglês. A nível das respostas, várias palavras tinham a possibilidade de terem múltiplas traduções. Nesses casos, aceitámos a resposta como correta desde que o aluno identificasse pelo menos uma das traduções possíveis. É importante referir que a falta de fluência em inglês por parte de alguns dos alunos desta turma pode ter afetado os resultados de ambas as atividades.

3.2.1. Atividade Inicial

No que toca ao número de palavras adquiridas por nível linguístico do QECRL, como foi referido anteriormente, esta atividade contou com 981 palavras de nível A1 a B2. Os resultados obtidos foram os que se seguem:

Alunos	Vocabulário A1	Vocabulário A2	Vocabulário B1	Vocabulário B2	Total de vocabulário correto
A.M	75%	41%	49%	33%	50%
A.K	55%	19%	29%	14%	30%
A.S	70%	19%	26%	17%	34%
A.N	58%	16%	30%	13%	30%
A.Z	61%	35%	45%	31%	44%
F.P	71%	32%	49%	31%	47%
G.M	65%	13%	22%	14%	29%
M.S	49%	24%	27%	15%	30%
W.Z	60%	21%	35%	24%	36%

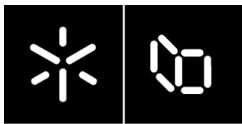
Tabela 10: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL)⁴⁵

Como se verifica na tabela 10, esta turma apresenta resultados bastante insatisfatórios⁴⁶, havendo apenas um aluno que obteve um resultado satisfatório, isto é, igual a 50% do vocabulário correto. Estes resultados nesta atividade podem ser uma consequência da altura em que a atividade foi realizada: no início do semestre em que os alunos muito provavelmente não estavam em cima do estudo por não ser época de testes ou exames.

Com isto, cinco alunos dos nove que participaram na atividade foram destacados. Os três alunos que foram destacados a vermelho obtiveram resultados relativamente mais baixos que os restantes alunos: o aluno A.K obteve 14% do vocabulário de nível B2 e 30% do vocabulário total correto; o aluno

⁴⁵ Tabela de construção própria

⁴⁶ Considera-se um resultado satisfatório obter 50% de vocabulário correto



M.S obteve 49% do vocabulário de nível A1 e 30% do vocabulário total correto; o aluno G.M obteve 13% do vocabulário de nível A2, 22% do vocabulário de nível B1, 14% do vocabulário de nível B2 e 29% do vocabulário total correto. Em oposição, os alunos que foram destacados a verde obtiveram resultados relativamente mais elevados que os restantes alunos: o aluno A.M obteve 75% do vocabulário de nível A1, 41% do vocabulário de nível A2, 49% do vocabulário de nível B1, 33% do vocabulário de nível B2 e 50% do vocabulário total correto; e o aluno F.P obteve 49% do vocabulário de nível B1 e 47% do vocabulário total correto.

É importante referir que, contrariamente ao que se esperava, o vocabulário com uma percentagem de acerto superior não é o vocabulário de nível A1 e A2, mas o vocabulário de nível A1 e B1. Isto não é uma situação que se verifique apenas em alguns alunos da turma, mas em todos. Podemos estar perante esta situação talvez porque existe alguma falta de introdução de conhecimento de vocabulário de nível A2 por parte dos professores ou porque existe falta de exposição a este vocabulário por parte dos alunos.

3.2.2. Atividade Final

Devido a circunstâncias de mobilidade em programa *Erasmus* de alguns dos aprendentes desta turma, apenas 5 alunos participaram nesta atividade final. Devido a essa razão, não existem dados relativamente ao desenvolvimento da aquisição do vocabulário de PE por parte dos alunos que não participaram nesta atividade.

Esta atividade final não era igual para todos os alunos, sendo que o vocabulário desta atividade correspondia ao vocabulário que os alunos tinham errado ou não respondido na atividade inicial. Por essa razão, alguns alunos tinham uma atividade final mais extensa que outros alunos. No entanto, a tarefa era a mesma: traduzir o vocabulário de PE para inglês. Os resultados obtidos foram os seguintes:



Alunos	Vocabulário A1	Vocabulário A2	Vocabulário B1	Vocabulário B2	Total de vocabulário correto
A.M	0%	0%	0%	0%	0%
A.K	0%	0%	0%	0%	0%
A.S	66%	27%	41%	26%	36%
A.N	80%	36%	60%	29%	48%
A.Z	94%	70%	71%	50%	70%
F.P	0%	0%	0%	0%	0%
G.M	39%	13%	16%	9%	16%
M.S	0%	0%	0%	0%	0%
W.Z	85%	47%	61%	34%	54%

Tabela 11: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL)⁴⁷

Como se verifica na tabela 11, esta turma apresenta resultados bastante insatisfatórios⁴⁸, havendo apenas dois alunos que obtiveram um resultado satisfatório, isto é, superior a 50% do vocabulário correto. É de referir que se nota uma melhoria no vocabulário, o que pode ser uma consequência desta atividade ter sido realizada no final do semestre, numa altura em que os alunos tiveram testes e exames, pelo que estudavam mais.

Com isto, dois alunos dos cinco que participaram na atividade foram destacados. O aluno que foi destacado a vermelho obteve resultados relativamente mais baixos que os restantes alunos: 39% de aquisição de vocabulário de nível A1, 13% de aquisição de vocabulário de nível A2, 16% de aquisição de vocabulário de nível B1, 9% de aquisição de vocabulário de nível B2 e 16% de aquisição de vocabulário total. Em oposição, o aluno que foi destacado a verde obteve resultados relativamente mais elevados que os restantes alunos: 94% de aquisição de vocabulário de nível A1, 70% de aquisição de vocabulário de nível A2, 71% de aquisição de vocabulário de nível B1, 50% de aquisição de vocabulário de nível B2 e 70% de aquisição de vocabulário total.

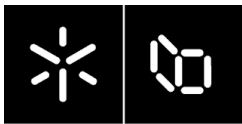
É importante referir que, tal como se verificou na atividade inicial, o vocabulário com uma percentagem de acerto superior é de nível A1 e B1. Apesar de estarmos perante uma melhoria de vocabulário de nível A2, esta aquisição de vocabulário continua a ser superior no caso de vocabulário de nível B1.

3.2.3. Dificuldades Lexicais

Após o preenchimento da atividade, verificaram-se alguns problemas. No entanto, a sua maioria são problemas gramaticais que não são a temática deste projeto. No que toca aos problemas lexicais, a

⁴⁷ Tabela de construção própria

⁴⁸ Considera-se um resultado satisfatório obter 50% de vocabulário correto



sua maioria é categorizado por: quando as palavras possuem grafia muito parecida, os aprendentes apresentam alguma dificuldade em conectar o significado e o som à grafia que lhe corresponde. Alguns exemplos desta situação são:

- ✓ avô – avó;
- ✓ livro – livre;
- ✓ barulho – baralho;
- ✓ centro – cento;
- ✓ cigarra – cigarro;
- ✓ fantástico – fanático;
- ✓ genro – género;

Esta turma não é homogênea, sendo que as capacidades linguísticas dos alunos não são as mesmas. Assim, alguns alunos têm mais potencial para adquirir fluência na língua-alvo, isto é, a língua portuguesa.

3.3. Resultados do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses

Como foi referido anteriormente, os alunos do 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses participaram na atividade inicial e atividade final. Sendo que esta turma é constituída por alunos que tiveram pelo menos dois anos de aulas de PLE, em regime presencial e online⁴⁹. É relevante referir que dois dos alunos já tinham algum conhecimento de português posteriormente à frequência na licenciatura por terem passado algum tempo em países de língua oficial portuguesa, mais especificamente, Portugal e Brasil. A atividade inicial contou com 981 palavras de nível A1 a B2 (QECRL) e a atividade final foi composta pelo vocabulário errado ou não respondido da atividade inicial. Estas palavras foram retiradas da lista de palavras proposta por *Torigoe (2017)*.

Na atividade, os alunos receberam uma lista de palavras em português europeu sem identificação da sua classe de palavras, e era-lhes pedido que traduzissem essas palavras para inglês. A nível das respostas, várias palavras tinham a possibilidade de terem múltiplas traduções. Nesses casos, aceitámos a resposta como correta desde que o aluno identificasse pelo menos uma das traduções possíveis. É importante referir que a falta de fluência em inglês por parte de alguns dos alunos desta turma pode ter afetado os resultados de ambas as atividades.

⁴⁹ Regime presencial no primeiro semestre do ano letivo 2019/2020 e regime online desde o segundo semestre do ano letivo de 2019/2020 até ao final do ano letivo 2020/2021.



3.3.1. Atividade Inicial

No que toca ao número de palavras adquiridas por nível linguístico do QECRL, como foi referido anteriormente, esta atividade contou com 981 palavras de nível A1 a B2. Os resultados obtidos foram os que se seguem:

Alunos	Vocabulário A1	Vocabulário A2	Vocabulário B1	Vocabulário B2	Total de vocabulário correto
A.B	53%	25%	26%	19%	31%
B.S	46%	19%	19%	9%	24%
J.S	49%	22%	15%	7%	24%
K.B	64%	24%	30%	24%	36%
M.P	74%	34%	42%	27%	45%
O.K	58%	31%	43%	32%	41%
S.K	49%	25%	23%	11%	28%
W.O	64%	36%	46%	33%	45%
V.K	65%	28%	42%	27%	41%

Tabela 12: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL)⁹⁰

Como se verifica no gráfico 12, apesar do inquérito ter sido realizado por duas turmas diferentes que, deveriam ter níveis linguísticos diferentes, como se verifica pelos resultados que obtiveram, ambas as turmas na prática têm relativamente o mesmo nível linguístico, que seria o B1, segundo o QECRL. Com isto, temos de nos perguntar, porque é que uma turma de 3º ano tem o mesmo nível linguístico de PLE que uma turma de 2º ano. A razão pelo qual isto ocorreu, pode ser devido ao facto destes aprendentes apenas terem iniciado as suas aulas presenciais de PLE durante o primeiro semestre do ano letivo de 2021/2022, isto devido, à situação pandémica em que o mundo se encontra.

Por mais que queiramos que uma aula online seja igual a uma aula presencial, tal coisa é impossível, sendo que muitas atividades que podem ser realizadas presencialmente não podem ser realizadas online, principalmente quando falamos em aulas de língua. Para não falar, que online, a dinâmica entre o docente e a turma não é igual à dinâmica em modo presencial. Para juntar a isto, o docente não é capaz de orientar os aprendentes, ou mostrar o mesmo apoio através de uma câmara como o faz presencialmente.

⁹⁰ Tabela de construção própria



3.3.2. Atividade Final

Devido a circunstâncias pessoais de alguns dos aprendentes desta turma, apenas 7 alunos participaram nesta atividade final. Por essa razão, não existem dados relativamente ao desenvolvimento da aquisição do vocabulário de PE por parte dos alunos que não participaram nesta atividade.

Esta atividade final não era igual para todos os alunos, sendo que o vocabulário desta atividade correspondia ao vocabulário que os alunos tinham errado ou não respondido na atividade inicial. Por essa razão, alguns alunos tinham uma atividade final mais extensa que outros alunos. No entanto, a tarefa manteve-se a mesma: traduzir o vocabulário de PE para inglês. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Alunos	Vocabulário A1	Vocabulário A2	Vocabulário B1	Vocabulário B2	Total de vocabulário correto
A.B	54%	42%	48%	52%	48%
B.S	9%	0%	3%	2%	3%
J.S	24%	5%	11%	2%	9%
K.B	60%	29%	43%	28%	38%
M.P	0%	0%	0%	0%	0%
O.K	48%	40%	35%	31%	38%
S.K	0%	0%	0%	0%	0%
W.O	65%	52%	60%	33%	52%
V.K	72%	34%	43%	34%	43%

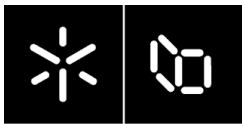
Tabela 13: Percentagem palavras corretas nível A1 – B2 (QECRL)⁵¹

Como se verifica na tabela 13, esta turma apresenta resultados bastante insatisfatórios⁵², havendo apenas um aluno que obteve um resultado satisfatório, isto é, superior a 50% do vocabulário correto. É de referir que se nota uma melhoria no vocabulário, o que pode ser uma consequência desta atividade ter sido realizada no final do semestre, numa altura em que os alunos tiveram testes e exames, pelo que estudavam mais.

Com isto, cinco alunos dos sete que participaram na atividade foram destacados. Os alunos que foram destacados a vermelho obtiveram resultados relativamente mais baixos que os restantes alunos: B.S obteve 9% de aquisição de vocabulário de nível A1, 0% de aquisição de vocabulário de nível A2, 3% de aquisição de vocabulário de nível B1, 2% de aquisição de vocabulário de nível B2 (partilhado com o

⁵¹ Tabela de construção própria

⁵² Considera-se um resultado satisfatório obter 50% de vocabulário correto



aluno J.S) e 3% de aquisição de vocabulário total. Em oposição, os alunos que foram destacados a verde obtiveram resultados relativamente mais elevados que os restantes alunos: V.K obteve 94% de aquisição de vocabulário de nível A1, W.O obteve 52% de aquisição de vocabulário de nível A2, 60% de aquisição de vocabulário de nível B1, e 52% de aquisição de vocabulário total, e A.B obteve 52% de aquisição de vocabulário de nível B2.

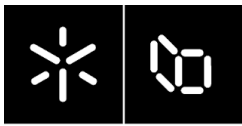
É importante referir que, tal como se verificou na atividade inicial, o vocabulário com uma percentagem de acerto superior é de nível A1 e B1. Apesar de estarmos perante uma melhoria de vocabulário de nível A2, esta aquisição de vocabulário continua a ser superior no caso de vocabulário de nível B1.

3.3.3. Dificuldades Lexicais

Após o preenchimento da atividade, verificaram-se alguns problemas. No entanto, a sua maioria são problemas gramaticais que não são a temática deste projeto. No que toca aos problemas lexicais, a sua maioria é categorizado por: quando as palavras possuem grafia muito parecida, os aprendentes apresentam alguma dificuldade em conectar o significado e o som à grafia que lhe corresponde. Alguns exemplos desta situação são:

- ✓ avô – avó;
- ✓ livro – livre;
- ✓ barulho – baralho;
- ✓ centro – cento;
- ✓ cigarra – cigarro;
- ✓ fantástico – fanático;
- ✓ género – género;

Esta turma não é homogénea, sendo que as capacidades linguísticas dos alunos não são as mesmas. Assim, alguns alunos têm mais potencial para adquirir fluência na língua-alvo, isto é, a língua portuguesa. Aqui vale a pena referir que esta turma de 3º ano, em geral, deveria ter um nível linguístico superior a B1.



4. Repositório de Sugestões de Recursos de Cultura de Massas Portugueses

Sendo que se optou por utilizar como metodologia de trabalho na aula de PLE os recursos de cultura de massas portuguesas, procedeu-se à recolha de recursos de cultura de massas que obedecessem aos padrões previamente estabelecidos. Este levantamento foi feito a partir de buscas na internet. É importante deixar claro que nem todos os recursos nesta compilação foram usados em contexto de sala de aula durante o estágio.

Ao criar esta compilação de recursos de cultura de massas portuguesas, um dos objetivos seria a facilidade de acesso à informação para a realização de aulas de PLE mais dinâmicas. No entanto, apercebemo-nos que este trabalho seria benéfico para todos os que se dediquem ao ensino de aprendizagem de português europeu. Isto, porque, consideramos que a cultura de massas portuguesa não está tão facilmente disponível online como a cultura de massas brasileira. Deste modo, para além de analisar o desenvolvimento da aquisição de português europeu através de recursos de cultura de massas portuguesas, esta também passou a ser um dos objetivos do trabalho: reunir o máximo de recursos de cultura de massas portuguesas que fosse possível, organizá-los e disponibilizá-los a todos aqueles que se quisessem apropriar dos mesmos.

É importante referir que esta lista foi criada durante as práticas didáticas, logo o público-alvo é polaco, apesar de incluir aprendentes ucranianos e bielorrussos, sendo possível igualmente utilizar esta lista para públicos de outras línguas maternas. A maioria destes recursos inserem-se no nível B1 a C2, sendo que por se tratarem de recursos nativos não existem muitos recursos apropriados para alunos de nível A1 a A2 devido à falta de domínio vocabular e gramatical por parte destes alunos.

Uma das razões pela qual foi decidido criar esta lista de recursos de cultura de massas foi o facto de existir uma certa dificuldade em encontrar estes recursos online, o que leva a que os próprios alunos estejam mais expostos a cultura de massas provenientes dos restantes países lusófonos, principalmente provenientes do Brasil. Foi com isto em mente que decidimos introduzir aqui o website Pobre.tv. Este website é grátis de origem portuguesa e deixa disponível para todos os que quiserem visitar o referido site filmes, séries e animes. Dentro das variadas opções estão desenhos animados, animes, séries infantis e filmes de animação dobrados em PE; e filmes, séries e outros programas televisivos de origem portuguesa. Tendo isto em mente, com esta lista, espera-se auxiliar ambos professores e alunos no ensino e aprendizagem de PLE, de modo a tornar a aquisição de PLE mais dinâmica enquanto ambos professores e alunos usufruem de programas interessantes que incentivam a motivação dos aprendentes.

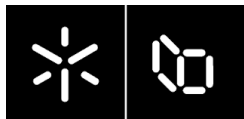


4.1. Séries e Desenhos Animados Dobrados em PE

Título da Série ou Desenho Animado	Disponível em	Título da Série ou Desenho Animado	Disponível em
Noddy	Youtube	Gravity Falls	Pobre.tv
Ruca	Youtube	Steven Universe	Pobre.tv
He-man and the masters of the universe	Pobre.tv	Miraculous: As Aventuras de Ladybug	Pobre.tv
Para Lá do Jardim	Pobre.tv	O Show de Cuphead	Pobre.tv
Vamos, Cães, Vamos!	Pobre.tv	Resgate em Malibu: A Série	Pobre.tv
Luna Petunia: Return to Amazia	Pobre.tv	Simplesmente Aterrador	Pobre.tv
Dug: Uma vida altamente Orgulho de Família	Pobre.tv	Encontra-me, ... em Paris E Se...?	Pobre.tv
Regular Show	Pobre.tv	The Dragon Prince	Pobre.tv
A Carrinha Mágica	Pobre.tv	As Aventuras de TinTin	Pobre.tv
Transformers Prime	Pobre.tv	Homem Aranha	Pobre.tv
Justiça Jovem	Pobre.tv	Ultimate Spider-Man	Pobre.tv
Wizards	Pobre.tv	Spy Kids: Missão Crítica	Pobre.tv
A Casa da Coruja	Pobre.tv	The Boss Baby: Back in Business	Pobre.tv
Star Contra as Forças do Mal	Pobre.tv	Clube Winx	Pobre.tv
Hotel Transylvania: A série	Pobre.tv	O Mundo das Winx	Pobre.tv
3 Entre Nós: Contos de Arcadia	Pobre.tv	Monstros: Ao Trabalho	Pobre.tv
Guardiões da Galáxia	Pobre.tv	Patoaventuras	Pobre.tv

Tabela 14: Sugestões de Séries e Desenhos Animados Dobrados no ensino de PLE⁵³

⁵³ Tabela de construção própria

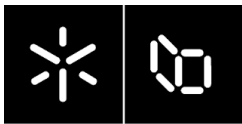


4.2. Programas de Conversa/Entrevistas e Podcasts Portugueses

Título dos Programas de Conversa/Entrevista e Podcasts	Disponível em	Título dos Programas de Conversa/Entrevista e Podcasts	Disponível em
Elefante de Papel	Youtube/Spotify	A Noite da Má Língua	Youtube/Spotify
Maluco Beleza	Youtube/Spotify	E o Resto é História	Youtube/Spotify
Só Mais 5 Minutos	Youtube/Spotify	TSF – Tubo de Ensaio	Youtube/Spotify
Reset	Youtube/Spotify	MoneyBar	Youtube/Spotify
Separados de Fresco	Youtube/Spotify	Pijaminha de Cenas	Youtube/Spotify
É Preciso Ter Lata	Youtube	Hotel	Spotify
N'A Caravana	Youtube/Spotify	Falsos Lentos	Spotify
90 segundos de ciência	Youtube	Isto É Gozar Com Quem Trabalha	Youtube/Spotify
Janela aberta	Youtube/Spotify	Páginas Com Graça	Youtube/Spotify
Conversas de Miguel	Youtube/Spotify	Aleixo Amigo	Youtube/Spotify
Quero Lá Saber	Youtube	Bate Pé	Youtube/Spotify
Consultório do Doutor G	Youtube	FUSO	Spotify
VALIUM	Youtube/Spotify	Sozinho em Casa	Youtube/Spotify
45 Graus	Youtube/Spotify	Fala Com Ela	Youtube/Spotify
ask.tm	Youtube/Spotify	Prova Oral	Youtube/Spotify
Sem Barbas Na Língua	Youtube/Spotify	Informação Privilegiada	Youtube/Spotify
Vamos Todos Morrer	Youtube/Spotify	Voz de Cama	Spotify
Fumaça	Youtube/Spotify	Biblioteca Pública	Youtube/Spotify
Terapia de Casal	Youtube/Spotify	Somos Todos Malucos	Youtube/Spotify
Programa Cujo Nome Estamos Legalmente Impedidos de Dizer	Youtube/Spotify	Conversas para o lixo	Youtube/Spotify
Conversas do Fim do Mundo	Youtube/Spotify	Kológica	Spotify
Alimentação Saudável	Youtube/Spotify	Learning Portuguese is Fun	Youtube/Spotify
Portuguese With Leo	Youtube/Spotify	Portuguese lab podcast	Youtube/Spotify
100 Legendas em Português	Spotify	Practice Portuguese	Youtube/Spotify

Tabela 15: Sugestões de Programas de Conversa/Entrevista e Podcasts no ensino de PLE⁵⁴

⁵⁴ Tabela de construção própria



CONCLUSÃO

Concluídas as práticas didáticas é importante registar algumas impressões sobre aquela que foi uma experiência bastante enriquecedora a nível académico e pessoal.

Após a conclusão da minha licenciatura em Estudos Orientais: Chinês e Japonês, decidi continuar os meus estudos frequentando o mestrado em PLNM: PLE e PL2, sendo que tinha interesse na aprendizagem de PLE por parte de alunos estrangeiros. Assim, quando tomei conhecimento da possibilidade de fazer um estágio curricular na modalidade de Erasmus, não hesitei em candidatar-me, sendo que seria uma oportunidade de lecionar em contexto real e, através do meu trabalho, poder trazer diferença na dinamização das aulas de PLE e na investigação da aquisição de PLE. O Centro de Língua Portuguesa/Camões de Lublin foi a minha primeira escolha de instituição de acolhimento.

A escolha do tema do projeto a desenvolver no estágio que daria mais tarde o nome ao relatório de estágio, não foi muito difícil. Desde a minha adolescência que tenho interesse na aquisição de línguas através da exposição de cultura de massas, talvez porque foi desta maneira que, tal como muitos portugueses, aprendi inglês. Assim, quando tive que propor um tema para o relatório de estágio, não tinha uma ideia específica do que tratar, mas sabia que queria fazer algo centrado no uso de cultura de massas no ensino linguístico porque acreditava na sua riqueza para o desenvolvimento de várias competências linguísticas. Quando cheguei ao Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS e após uma conversa com os professores Ricardo Rato e Lino Oliveira acerca do que tencionava fazer durante o semestre, eles referiram que achavam o meu tema bastante interessante porque no centro eles tendem a centrar-se em recursos didáticos como manuais e livros literários, sendo que às vezes utilizam vídeos de Youtube didáticos feitos com o objetivo de ensinar português europeu. Deste modo, decidi investigar a influencia do uso deste tipo de recurso na aquisição de PLE.

Após a definição do tema, comecei por selecionar recursos de cultura de massas portuguesas que poderiam vir a ser utilizados nas aulas de PLE. No entanto, antes de tomar uma decisão definitiva, optei por pedir aos alunos que preenchessem o inquérito linguístico relativamente ao seu histórico linguístico e ensino e aprendizagem de PLE de modo a avaliar a sua perceção em relação à cultura de massas portuguesa e à abertura que tinham para trabalhar com esse tipo de recursos.

Os resultados foram aqueles que se esperava. Os alunos mostraram uma preferência pela inclusão de música, podcasts, novelas, séries, filmes e desenhos animados. No entanto, durante o semestre apercebemo-nos durante as conversas com os alunos que eles estão mais expostos à cultura de massas brasileira.



Após notar que os alunos estavam recetivos ao tema, não foi necessária muita investigação para identificar os benefícios do uso de cultura de massas nos alunos, a título de exemplo mencionamos a motivação dos alunos. Assim, esperávamos resultados positivos, o que se comprovou no decorrer das aulas de PLE: alunos interessados, motivados e a desenvolverem as suas competências linguísticas.

Com isto em mente, conclui-se que a inovação metodológica é fundamental para o desenvolvimento da aquisição de uma L2. Por essa razão, propõe-se a utilização de recursos de cultura de massas como metodologia de ensino e aprendizagem de PLE. Isto porque, os recursos de cultura de massas possuem um caráter de entretenimento e didático. A sua apropriação, traz para a aula de PLE descontração, ao mesmo tempo que permite a aquisição das quatro competências do ensino de uma LE: leitura, escrita, oralidade, audição, mesmo que sejam materiais não didáticos, ou seja, autênticos.

Com isto em mente, é de salientar a importância e eficácia deste tipo de recursos para o ensino e consequente aquisição de PLE sendo que durante as práticas didáticas exercidas durante o semestre, a evolução dos alunos foi evidente desde o começo. Os alunos mostraram mais interesse e motivação nas aulas, comprovado pelo aumento da sua participação nas aulas. Para além disso, a inclusão destes recursos na sala de aula contribuiu para o descobrimento de recursos de cultura de massas portuguesas que se desconheciam.

Apesar de em geral considerar esta experiência positiva, existiram algumas dificuldades que foram sentidas. Em primeiro lugar, a duração do estágio foi demasiado curta para haver resultados concretos da influência da cultura de massas na aquisição de vocabulário de PLE dos alunos. Em segundo lugar, temos de referir que existe alguma dificuldade em encontrar cultura de massas portuguesa disponível online, principalmente quando falamos de novelas, séries e desenhos animados. Alguns recursos podem ser encontrados no Youtube, no site pobre.tv, ou então através da subscrição a serviços de *streaming*.

Para finalizar, esperamos que este trabalho contribua para o trabalho daqueles que se dedicam ao ensino de PLE. Um dos objetivos futuros seria realizar um estudo de longa duração onde se compare a aquisição de PLE através de cultura de massas com a aquisição através do método de ensino tradicional. Isto porque neste projeto isto não foi possível realizar, sendo que apenas vimos que os alunos adquiriram vocabulário. No entanto, os alunos não estavam exclusivamente expostos a aulas com recurso de cultura de massas, pois os restantes docentes utilizavam o método de ensino tradicional com os alunos.



BIBLIOGRAFIA

Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Filadélfia: Clevedon Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/S004740450026404X>.

Bell, N. D., & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082690>.

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics*. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129 - 181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>.

Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

Chik, A., & Ho, J. (2017). *Learn a language for free: Recreational learning among adults*. *System*, 69, 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.017>

Coxhead, A., & Walls, R. (2012). *TED Talks, vocabulary, and listening for EAP*. *TESOLANZ Journal*, 20, 55–67.

Coyle, D. (2007). *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.

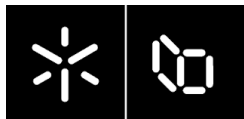
Csomay, E., & Petrović, M. (2012). “Yes, your honor!” *A corpus-based study of technical vocabulary in discipline-related movies and TV shows*. *System*, 40(2), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.004>.

DeHaan, J., Reed, W. M., & Kuwanda, K. (2010). *The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall*. *Language Learning & Technology*, 14(2), 74–94.

Dorian, N. (1981). *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Filadélfia, PA: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512815580>.

EF EPI 2021 – EF English Proficiency Index. (2021). EF. Acedido a 17/04/2022, em <https://www.ef.edu.pt/epi/>

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007038>



Ellis, R. (1994). *Comments on Rod Ellis's "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition"*. Implicit/ Explicit Knowledge and Language Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 28(1), 166. <https://doi.org/10.2307/3587206>.

Fathman, A. (1975). *The relationship between age and second language productive ability*. *Language Learning*, 25(2), 245–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00244>.

Feng, Y., & Webb, S. (2019). *Learning vocabulary through reading, listening, and viewing: Which mode of input is most effective?* *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 499–523. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000494>

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. Em M. A. Moreira & R. Bizarro (Eds.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 35 - 46). Lidel.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Genesee, F. (1976). *The role of intelligence in second language learning*. *Language Learning*, 26(2), 267–280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277>.

Hatch, E & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and language education*, Cambridge, CUP.

Johnson, J.S. e Newport, E.L. (1989). *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology* 21, 60 -99.

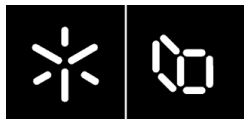
Keefe, J.W. (1979). *Learning style: An overview*. *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA. National Association of Secondary School Principles.

Khasinah, S. (2014). *Factors influencing second language*. *Englisia Journal*, 1(2). <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>.

Kim, J., & Lantolf, J. P. (2018). *Developing conceptual understanding of sarcasm in L2 English through explicit instruction*. *Language Teaching Research*, 22(2), 208–229.

Laufer, B. (1991). *Knowing a word: what is so difficult about it?* [Review of *Knowing a word: what is so difficult about it?*]. *English Teachers' Journal*, 42, 82–85.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.



Little, D. G., & Singleton, D. M. (1988). *Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners. CLCS Occasional Paper, 20*, 1–26.

Lohndal, T., Rothman, J., Kupisch, T., & Westergaard, M. (2019). *Heritage language acquisition: What it reveals and why it is important for formal linguistic theories. Language and Linguistics Compass, 13*(12). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12357>.

Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). *Singing can facilitate foreign language learning. Memory & Cognition, 42*(1), 41–52.

Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. Em M. João Freitas & A. Lúcia Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305 - 330). Language Science Press.

Mainz N, Shao Z, Brysbaert M e Meyer AS (2017). *Vocabulary Knowledge Predicts Lexical Processing: Evidence from a Group of Participants with Diverse Educational Backgrounds. Frontiers in Psychology 8*:1164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01164>.

Merskin, D. (2008). *Popular culture*. Em W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication*. Malden: Wiley-Blackwell.

Miller, T. (2015). *Introduction: Global popular culture*. Em T. Miller (Ed.), *The Routledge companion to global popular culture* (pp. 1–10). London: Routledge.

Montrul, S. (2002). *Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. Bilingualism: Language and Cognition, 5*, 39 – 68

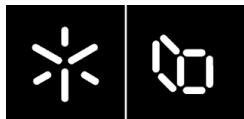
Nation, P. (2005). *Teaching Vocabulary. Asian EFL Journal*.

Newport, E. (1990). *Maturational constraints on language learning. Cognitive Science, 14*, 11-28.

Oyama, S. (1976). *A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. Journal of Psycholinguistic Research, 5*, 261 – 185.

Pateşan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2019). *Vocabulary Acquisition. International Conference Knowledge-based Organization, 25*(2), 300–304. <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0098>

Peirson-Smith, A., & Miller, L. (2021). *Learning through sharing Enhancing critical engagement with popular culture content using social media in a second language context [Review of Learning through sharing Enhancing critical engagement with popular culture content using social media in a second language context]. Em Pop Culture in Language Education: Theory, Research, Practice* (pp. 155–166). Routledge.



Platt, J., Richards, J. & Weber, J. (1985). *Longman Dictionary Of Applied Linguistics*. Longman World Publishing Corp.

Pobre.tv - Filmes Online Grátis - Séries Online Grátis - Animes Online Grátis. Acedido a 17/04/2022 em <http://pobre.tv>

Polinsky, M. e Kagan, O. (2007). *Heritage languages: in the “wild” and in the classroom*. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368 – 395.

Prichard, C., & Rucynski, J. (2019). *Second language learners’ ability to detect satirical news and the effect of humor competency training*. *TESOL Journal*, 10(1), e00366.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Porto: Edições ASA.

Reid, J. M. (1987). *The Learning Style Preferences of ESL Students*. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87. <https://doi.org/10.2307/3586356>.

Rinke, E., & Flores, C. (2018). *Another look at the interpretation of overt and null pronominal subjects in bilingual language acquisition: Heritage Portuguese in contact with German and Spanish*. *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1), 68.

Rodgers, M. P. H., & Webb, S. (2011). *Narrow viewing: The vocabulary in related television programs*. *TESOL Quarterly*, 45(4), 689–717. .

Rolls, H., & Rodgers, M. P. H. (2017). *Science-specific technical vocabulary in science fiction-fantasy texts: A case for ‘language through literature’*. *English for Specific Purposes*, 48, 44–56.

Saraceni, C. (2017). *A discussion of global Englishes and materials development*. Em A. Maley & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in materials development for language learning* (pp. 65–83). Newcastle: Cambridge Scholars.

Skehan, J. (1986). *Modern science and the book of Genesis*. National Science Teachers Association.

Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle M. (1978). *The critical period for language acquisition : evidence from second-language learning*. University Of Amsterdam, Institute For General Linguistics, [Ca.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.



Rucynski, J. (2021). *Going beyond the surface with pop culture Using humorous cartoon series to explore social issues in the foreign language classroom [Review of Going beyond the surface with pop culture Using humorous cartoon series to explore social issues in the foreign language classroom].* Em *Pop Culture in Language Education: Theory, Research, Practice* (pp. 107–120). Routledge.

Tegge, F. (2015). *Investigating song-based language teaching and its effect on lexical learning* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington

Tegge, F. (2017). *The lexical coverage of popular songs in English language teaching.* *System*, 67, 87–98.

Torigoe, S. (2017). *Portuguese Vocabulary Profile: uma lista de vocabulário a aprendentes do PL2/PLE, baseada nos corpora de aprendentes e de livros de ensino.* *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 3, 387-400.

Thorne, S. L., Fischer, I., & Lu, X. (2012). *The semiotic ecology and linguistic complexity of an online game world.* *ReCALL*, 24(3), 279–301.

Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). *The lexical coverage of movies.* *Applied Linguistics*, 30(3), 407–427.

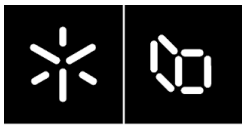
Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). *Vocabulary demands of television programs.* *Language Learning*, 59(2), 335–366.

Webb, S. (2011). *Selecting television programs for language learning: Investigating television programs from the same genre.* *International Journal of English Studies*, 11(1), 117–135.

Werner, V., & Tegge, F. (2021). *Learning languages through pop culture/learning about pop culture through language education [Review of Learning languages through pop culture/learning about pop culture through language education].* Em *Pop Culture in Language Education: Theory, Research, Practice* (pp. 1–30). Routledge.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Motivation in language learning: a social constructivist approach.* *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de L'APLIUT*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>.

Wulf, D. (2010). *A humor competence curriculum.* *TESOL Quarterly*, 44(1), 155–169.



Aquisição de vocabulário de português europeu (PE)
através de recursos de cultura de massas

ANEXOS



ANEXO I: Inquérito linguístico preenchido pelas três turmas do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS

Inquérito linguístico

Nesta secção do questionário deves responder a todas as perguntas de forma honesta. Todas as perguntas feitas são importantes para obter dados relevantes para o estudo que será realizado acerca da aquisição de vocabulário de português europeu. (In this section of the questionnaire, you must answer all questions honestly. All the questions asked are important to obtain relevant data for the study that will be carried out on the acquisition of European Portuguese vocabulary.)

Histórico linguístico (Linguistic background)

1. Nome completo (Full name):
2. Idade (Age):
3. Sexo (Sex):
4. Nacionalidade (Nationality):
5. Língua nativa (Native language):
6. Nível de educação completo (Education level obtained):

Menos que o ensino obrigatório (Less than high school)	
Ensino secundário ou liceu (High School)	
Bacharelato (bachelor's degree)	
Licenciatura (graduate degree)	
Pós-graduação (postgraduate studies)	
Mestrado (master's degree)	
Doutoramento (doctorate degree)	
Outro (Other)	

7. Que línguas estrangeiras falas? Com que idade as começaste a aprender e qual é o teu nível de proficiência nessas línguas? A1 - C2 (What foreign languages do you speak? At what age did you start learning them and what is your level of proficiency in these languages? A1 - C2)



Aquisição de português europeu (Acquisition of european portuguese)

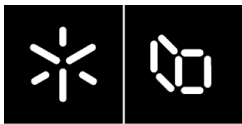
8. Há quanto tempo estudas português? (How long have you been studying portuguese?)
9. Porque é que começaste a aprender português? (Why did you start learning portuguese?)
10. De 1 a 5, escolhe o teu nível de proficiência em português nas seguintes competências (On a scale from 1 to 5, select your level of proficiency in the following competences):
1- Muito baixa (Very low) 2 - Baixa (Low) 3- Razoável (Reasonable)
4- Alta (High) 5- Muito alta (Very high)

Competências (Competences)	1	2	3	4	5
Oralidade (Speaking)					
Audição (Understanding spoken language)					
Leitura (Reading)					

11. De 0 a 5, escolhe o quanto os seguintes fatores contribuíram para a tua aprendizagem de português (On a scale from 0 to 5, select how much the following factors were relevant for your portuguese learning experience).
0- Nada (Nothing) 1 - Muito pouco (Very little) 2- Pouco (Little)
3- Mais ou menos (Somewhat) 4 - Muito (A lot) 5 - Extremamente (Extremely)

Fatores (Factors)	0	1	2	3	4	5
Interações com amigos (Interactions with friends)						
Interações com familiares (Interactions with family)						
Ler (Reading)						
Educação autónoma (Self-instruction)						
Ver televisão e filmes (Watch tv and movies)						
Ouvir rádio, música e podcasts (Listen to radio, music and podcasts)						

12. De 0 a 5, escolhe o quanto estás exposto à língua portuguesa nas seguintes situações (On a scale from 0 to 5, select how much you are exposed to portuguese in the following situations).
0- Nada (Nothing) 1 - Muito pouco (Very little) 2- Pouco (Little)
3- Mais ou menos (Somewhat) 4 - Muito (A lot) 5 - Extremamente (Extremely)



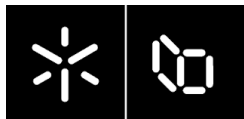
Fatores (Factors)	0	1	2	3	4	5
Interações com amigos (Interactions with friends)						
Interações com familiares (Interactions with family)						
Ler (Reading)						
Educação autónoma (Self-instruction)						
Ver televisão e filmes (Watch tv and movies)						
Ouvir rádio, música e podcasts (Listen to radio, music and podcasts)						

13. Na tua opinião, qual é o teu nível de proficiência em português? (In your opinion, what is your level of proficiency in portuguese?)

14. De 1 a 5, seleciona o quanto gostarias de aulas de língua portuguesa que incluíssem os seguintes recursos de cultura de massas. (On a scale from 1 to 5, choose how much you would like portuguese language classes that include the following resources of mass culture/pop culture)

- 1- Não gostava nada (I wouldn't like it)
- 2 - Gostava muito pouco (I would like it very little)
- 3- Gostava mais ou menos (Somewhat would like it)
- 4 - Gostava (I would like it)
- 5 - Gostava muito (I would like it very much)

Cultura de massas (Mass culture/Pop culture)	1	2	3	4	5
Novelas, séries, filmes e desenhos animados (Soap operas, tv series, movies and cartoons)					
Música e podcasts (Music and podcasts)					
Youtube					
Programas de conversa (Talk shows)					
Anedotas e banda desenhada (Jokes and comics)					

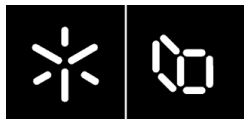


ANEXO II: Inquérito realizado pelos aprendentes do 2º e 3º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS

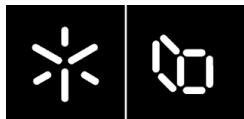
Conhecimento de vocabulário de português europeu Nível A1 a C2

Nesta secção do inquérito, o significado do vocabulário (In this section, write the meaning of each vocabulary)

Vocabulário PT	Significado ENG	Vocabulário PT	Significado ENG	Vocabulário PT	Significado ENG
Ano		Bom		Casa	
Agora		Bonito		Cidade	
Aqui		Banho		Chamar	
Algum		Bagagem		Comer	
Até		Banana		Carro	
Aprender		Barba		Centro	
Andar		Bater		Castanho	
Apanhar		Boca		Comboio	
Apartamento		Bossas		Cinema	
Adorar		Baralho		Comigo	
Anel		Boneca		Cozinha	
Argentina		Bocado		Camisola	
Avenida		Bem		Cantina	
Ananás		Beber		Cartão	
Aberta		Beijo		Casamento	



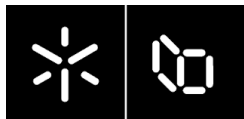
Acender		Bambu		Chão	
Agenda		Bancário		Cheque	
Agradeço		Barriga		Conversa	
Amanhecer		Bife		Cozinheiro	
Apetite		Borracha		Cuidado	
Amigo		Banheira		Cenoura	
Achar		Brinquedo		Chuveiro	
Alto		Bacalhau		Conduzir	
Autocarro		Bebida		Canadá	
Ainda		Barulho		Completament e	
Avião		Brincadeira		Comunicar	
Assim		Baile		Castelo	
Antes		Baixar		Com	
Aula		Baleia		Como	
Agradecer		Barbeiro		Coisa	
Anoitecer		Barulhento		Cabelo	
Assustar		Bêbado		Comprar	
Azar		Berço		Conhecer	
Abafar		Beringela		Comida	
Abraços		Boné		Chegar	
Aconselhar		Borboleta		Cultura	



Agir		Boi		Curso	
Amado		Bastante		Caderno	
Ambulância		Bairro		Campainha	
Áustria		Banda		Cantor	
Atualmente		Botânico		Casal	
Aparecer		Beleza		Caseiro	
Amor		Fazer		Chapéu	
Árvore		Falar		Cigarra	
Amizade		Filho		Corrigir	
Apenas		Fim		Cru	
Ambos		Faculdade		Campeão	
Acalmar		Fábrica		Cobertor	
Acerca		Faça		Coelho	
Acontecimento		Fazenda		Caminhar	
Adesivo		Fundo		Chorar	
Adivinhar		Flor		Comunidade	
Administração		Fresco		Conjunto	
Adormecer		Ficar		Clarear	
Agricultor		Família		Contactar	
Analisar		Férias		Certamente	
Azeite		Filme		Criar	
Atividade		Feliz		Calhar	



Alimentação		Faca		Costa	
Automóvel		Fino		Companheiro	
Aventura		Firma		Corrida	
Após		Feriado		Cómodo	
Acabar		Florista		Contrário	
Azul		Físico		Cuidar	
Avô		Fado		Condição	
Ajudar		Fotografia		Comum	
Alemanha		Fácil		Cabeleireiro	
Alemão		Frequentemente		Calçar	
Apreciar		Frequência		Calendário	
Área		Floresta		Camelo	
Acostumar		Fantástico		Campeonato	
Americano		Festejar		Canja	
Através		Fã		Capacidade	
Autor		Fabricar		Capitão	
Aumentar		Falcão		Caranguejo	
Alimento		Falência		Cruz	
Acreditar		Fanático		Complicar	
Artista		Fantasma		Carácter	
Atleta		Farinha		Clube	
De		Ferro		Concerto	



Dois		Fiel		Comercial	
Dinheiro		Filosofia		Cão	
Durante		Frequente		Crescer	
Desporto		Fita		Corpo	
Departamento		Felizmente		Contra	
Despedir		Futebol		Costume	
Dezoito		Festa		Canto	
Duvidar		Fora		Capaz	
Dado		Futuro		Causar	
Dúzia		Frio		Cujo	
Demasiado		França		Conclusão	
Descrever		Facilmente		Conveniente	
Depressa		Facilitar		Gostar	
Dia		Fixe		Gente	
Depois		Fogo		Garfo	
Diferente		Festival		Gelo	
Dizer		Ir		Guardanapo	
Desejo		Irmão		Garrafa	
Descer		Inglês		Genro	
Despertador		Italiano		Grécia	
Documento		Idoso		Grande	
Dedo		Intercâmbio		Ginásio	



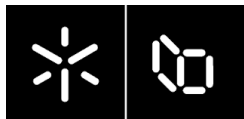
Diário		Isso		Gás	
Diferença		Importante		Geral	
Destino		Itália		Guerra	
Discoteca		Intenção		Gasolina	
Dúvida		Imposto		Gozar	
Depende		Igreja		Grego	
Dificuldade		Investigação		Gabinete	
Discussão		Igual		Gastronomia	
Dama		Interessar		Gaveta	
Dano		Impossível		Gelatina	
Decisão		Ida		Gentileza	
Decorar		Identidade		Gerente	
Desaparecer		Ignorância		Girassol	
Despesa		Imigrante		Golfe	
Digital		Impedir		Greve	
Doutor		Inauguração		Gripe	
Divorciar		Independência		Gordo	
Desfrutar		Indiano		Geografia	
Dar		Íntimo		Graça	
Dançar		Isqueiro		Já	
Divertir		Inveja		Jantar	
Dormir		Isto		Jardim	



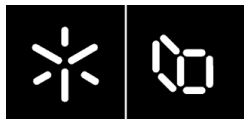
Desde		Interessante		Judo	
Demorar		Imigração		Jogar	
Desculpa		Início		Juntos	
Distância		Importar		Jornalista	
Disco		Imenso		Jardim zoológico	
Data		Infância		Juntar	
Deus		Importância		Jarro	
Eu		Muito		Jejum	
Estar		Mas		Juízo	
Este		Morar		Justiça	
Estudo		Música		Juventude	
Então		Magro		Não	
Espanhol		Mundo		Nosso	
Esperar		Momento		Noite	
Estrangeiro		Macio		Nariz	
Exemplo		Máquina		Novela	
Empregado		Matemática		Negro	
Emprestar		Mineiro		Nós	
Enjoar		Mínimo		Novo	
Errar		Maquilhagem		Normalmente	
Estacionar		Milho		Novamente	
Exterior		Maioria		Nata	



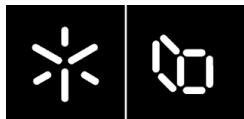
Engenheiro		Meu		Natural	
Esgotar		Mais		Necessidade	
Escolher		Mãe		Notícia	
Estrela		Meio		Neve	
Emergir		Melhor		Naturalmente	
Em		Mês		Natação	
Ele		Mesmo		Nervoso	
Estudar		Mala		Nascimento	
Estudante		Maravilha		Navegador	
Encontrar		Melancia		Navegar	
Escola		Mineral		Necessitar	
Esse		Misto		Negar	
Escrever		Mercearia		Ninho	
Elas		Moderno		Nítido	
Empregar		Medicina		Noivo	
Endereço		Mota		Nu	
Enviar		Materno		Noz	
Espelho		Memória		Neta	
Exercício		Mestrado		Nível	
Equipa		Morrer		Nadar	
Escova		Mochila		Nunca	
Etcétera		Marca		Nada	
Energia		Madeira		Namorado	



Especial		Melhorar		Nota	
Encontro		Macaco		Nó	
Edifício		Magoar		Nacional	
Engraçado		Mansão		Novembro	
Escolha		Manteiga		No entanto	
Escada		Manual		Querer	
Espaço		Massagem		Quarto	
Era		Medalha		Quarenta	
Ecológico		Medicamento		Queixar	
Elefante		Mentir		Quinhentos	
Emagrecer		Móvel		Quando	
Embaixador		Músico		Querida	
Emergência		Motorista		Quatrocentos	
Empresário		Morango		Quilo	
Encomenda		Marinho		Quinta	
Enganar		Matar		Queima	
Entrevista		Madrugada		Questão	
Estádio		Mar		Quadrado	
Espanha		Menos		Quieto	
Entre		Mulher		Quilograma	
Espera		Musical		Quilometragem	
Expressões		Motivo		Quintal	



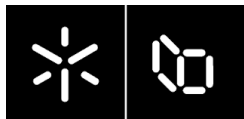
Estreito		Membro		Queixo	
Estilo		Mexer		Química	
Espetáculo		Manter		Quadro	
Encanto		Marcar		Quase	
Escutar		Para		Quantidade	
Haver		Por		Ter	
Hora		Poder		Tempo	
Habitualmente		Português		Trabalhar	
Humano		País		Tudo	
Horrível		Pequeno		Tu	
Histórico		Pouco		Três	
Habituar		Praia		Tarde	
Habitual		Preto		Taxa	
Helicóptero		Problema		Tossir	
Herança		Paciente		Telemóvel	
Herói		Parente		Também	
Higiénico		Pedra		Todo	
Historicamente		Pimenta		Trabalho	
Horizonte		Presidente		Transporte	
Horror		Proibir		Tão	
Hóspede		Provar		Tomar	
Humor		Presunto		Talher	
Húmido		Pastelaria		Toalha	
Horário		Precisar		Traduzir	



Livre		Paisagem		Tradicional	
Ler		Perigoso		Tímido	
Lugar		Preguiçoso		Tranquilidade	
Lá		Porque		Turma	
Lanche		Pessoa		Turismo	
Legal		Portugal		Trabalhador	
Liberdade		Pai		Totalmente	
Limpeza		Passar		Taberna	
Lâmpada		Perto		Tampa	
Laranja		Pensar		Tanque	
Loiça		Preferir		Tapete	
Língua		Primeiro		Tartaruga	
Livro		Professor		Teleférico	
Lindo		Pano		Terraço	
Lembrar		Parto		Tigre	
Lápis		Pescar		Tomate	
Lei		Prender		Torneira	
Limão		Preso		Tamanho	
Livraria		Projeto		Terminal	
Leão		Papelaria		Terreno	
Lavandaria		Par		Tesoura	
Letras		Padaria		Tontura	



Legume		Povo		Tradutor	
Largo		Pronto		Torta	
Lagoa		Parir		Troco	
Lamentar		Pobre		Tailândia	
Latino		Programa		Tema	
Lateral		Partida		Teu	
Leitão		Pessoal		Televisão	
Lento		Público		Tanto	
Ligeiro		Permitir		Talvez	
Limite		Perceber		Turista	
Lula		Perfazer		Transformar	
Luxo		Popular		Terror	
Lobo		Pipoca		Treino	
Litoral		Pescoço		Testa	
Leitor		Polícia		Todavia	
Lavagem		Picante		Xicara	
Luz		Pintor		Xarope	
Lembrança		Paciência		Zebra	
Loja		Página		Zona	
Linguagem		Palavrão		Zinco	
Leitura		Palestra		Zangar	
Local		Palhaço			



Ladrão		Paraíso			
Lagoa		Parede			
Lamentar		Patrão			
Latino		Penteado			
Lateral		Pombo			
Leitão		Prémio			
Lento		Pudim			
Ligeiro		Praga			
Limite		Precioso			
Lula		Parque			
Luxo		Parte			
Lobo		Passado			
Litoral		Prático			
Leitor		Província			
Lavagem		Principalmente			
Luz		Positivo			
Lembrança		Pessoalmente			
Loja		Personalidade			
Linguagem		Pesar			
Leitura		Pintar			
Local		Peça			
Ladrão		Porco			



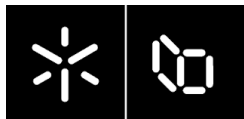
Outro		Ser			
Olho		Sempre			
Ouvir		Saber			
Obra		Só			
Oitenta		Sobre			
Ombro		Sala			
Obedecer		Sem			
Objeto		Salão			
Ou		Salgar			
Onde		Secção			
Objetivo		Selo			
Ocasião		Setecentos			
Oitocentos		Silêncio			
Outono		Suíça			
Organizar		Se			
Ouro		Seu			
Ocupar		Semana			
Opção		Sair			
Ovo		Saudade			
Ovelha		Simpático			
Ouvido		Saio			
Otimista		Salário			
Osso		Satisfazer			
Oriente		Seiscentos			



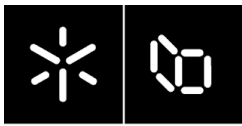
Ocidente		Sério			
Rapaz		Sexto			
Restaurante		Surpreender			
Recear		Suficiente			
Resultado		Social			
Rosto		Serra			
Rússia		Seguro			
Rock		Seguinte			
Rua		Sobrinho			
Rádio		Sé			
Recomendar		Solução			
Retirar		Sensação			
Realmente		Simples			
Rir		Som			
Roma		Segurança			
Refeição		Sociedade			
Recordar		Sabor			
Resolver		Sacola			
Resto		Sacrificar			
Realidade		Saltear			
Romano		Sandália			
Romance		Saxofone			



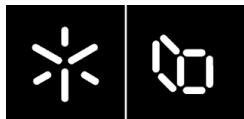
Responder		Selvagem			
Raro		Senha			
Rainha		Secretária			
Raiva		Sossegar			
Rececionista		Sábio			
Rodoviário		Sabonete			
Roupa		Saborear			
Respeitar		Sanitário			
Resistir		Sogra			
Rígido		Suar			
Revisão		Sugestão			
Réptil		Surpresa			
Rigorouso		Sonhar			
Riscar		Situar			
Rotina		Semestre			
Rotunda		Significar			
Roubar		Sol			
Recibo		Século			
Refrigerante		Separar			
Regulament o		Sucesso			
Relatório		Somente			
Reunir		Ver			



Relaxar		Ve			
Rio		Visitar			
Respeito		Viagem			
Relativamente		Vir			
Raramente		Vinte			
Rural		Verdura			
Representar		Verificar			
Rapidament e		Viola			
Resposta		Viajar			
Um		Vida			
Universidade		Viver			
Útil		Voltar			
Umbigo		Verão			
Unidade		Vendedor			
Urso		Vergonha			
Unha		Vestido			
Unido		Variar			
Urbano		Vídeo			
		Verdadeiro			
		Vizinho			
		Vantagem			
		Via			
		Vapor			
		Vegetariano			
		Ventoinha			



		Vírus			
		Vomitir			
		Violento			
		Vacina			
		Vaso			
		Vazio			
		Videojogos			
		Vidro			
		Vinagre			
		Volante			
		Voleibol			
		Voluntário			
		Verde			
		Velho			
		Verdade			
		Visita			
		Vila			



ANEXO III: Inquérito realizado pelos aprendentes do 1º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas do Centro de Língua Portuguesa/Camões na UMCS

Inquérito linguístico (1º ano)

Nesta secção do questionário deves responder a todas as perguntas de forma honesta. Todas as perguntas feitas são importantes para obter dados relevantes para o estudo que será realizado acerca da aquisição de vocabulário de português europeu. (In this section of the questionnaire, you must answer all questions honestly. All the questions asked are important to obtain relevant data for the study that will be carried out on the acquisition of European Portuguese vocabulary.)

Nome (Name):

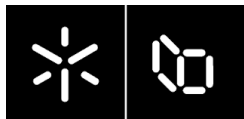
Conhecimento de vocabulário de português europeu Nível A1

Nesta secção do inquérito, escreve o significado do vocabulário em inglês (In this section, write the meaning of the vocabulary in english)

Vocabulário PT	Significado ENG	Vocabulário PT	Significado ENG	Vocabulário PT	Significado ENG
Ano		Bom		Casa	
Agora		Bonito		Cidade	
Aqui		Banho		Chamar	
Algum		Bem		Comer	
Até		Beber		Carro	
Aprender		Beijo		Centro	
Andar		Fazer		Castanho	
Apanhar		Falar		Comboio	
Apartamento		Filho		Cinema	
Adorar		Fim		Comigo	
Amigo		Faculdade		Cozinha	
Achar		Flor		Com	
Alto		Ficar		Como	
Autocarro		Família		Coisa	
Ainda		Férias		Cabelo	
Avião		Filme		Comprar	
Assim		Feliz		Conhecer	
Antes		Faca		Comida	
Aula		Futebol		Chegar	
Acabar		Festa		Cultura	
Azul		Fora		Curso	



Avô		Futuro		Concerto	
Ajudar		Frio		Comercial	
Alemanha		França		Cão	
Alemão		Ir		Gostar	
De		Irmão		Gente	
Dois		Inglês		Grande	
Dinheiro		Italiano		Gordo	
Durante		Isso		Já	
Desporto		Importante		Jantar	
Dia		Itália		Jardim	
Depois		Igreja		Jogar	
Diferente		Isto		Juntos	
Dizer		Interessante		Não	
Desejo		Muito		Nosso	
Dar		Mas		Noite	
Dançar		Morar		Nós	
Divertir		Música		Novo	
Dormir		Magro		Normalmente	
Desde		Mundo		Nadar	
Eu		Momento		Nunca	
Estar		Meu		Nada	
Este		Mais		Namorado	
Estudo		Mãe		Querer	
Então		Meio		Quarto	
Espanhol		Melhor		Quando	
Esperar		Mês		Querida	
Estrangeiro		Mesmo		Quase	
Exemplo		Mar		Ter	
Em		Menos		Tempo	
Ele		Mulher		Trabalhar	
Estudar		Para		Tudo	
Estudante		Por		Tu	
Encontrar		Poder		Três	
Escola		Português		Tarde	
Esse		País		Também	
Escrever		Pequeno		Todo	
Espanha		Pouco		Trabalho	
Entre		Praia		Transporte	
Haver		Preto		Tão	
Hora		Problema		Tomar	
Livre		Porque		Teu	
Ler		Pessoa		Televisão	
Lugar		Portugal		Tanto	
Lá		Pai		Talvez	
Língua		Passar		Ver	
Livro		Perto		Vez	
Lindo		Pensar		Visitar	
Lembrar		Preferir		Viagem	
Loja		Primeiro		Vir	



Outro		Professor		Vinte	
Olho		Padaria		Viajar	
Ouvir		Precioso		Vida	
Ou		Parque		Viver	
Onde		Parte		Voltar	
Rapaz		Ser		Verão	
Restaurante		Sempre		Verde	
Rua		Saber		Velho	
Rio		Só		Verdade	
Um		Sobre		Simpático	
Universidade		Sala		Sol	
Sem		Semana			
Se		Sair			
Seu		Saudade			