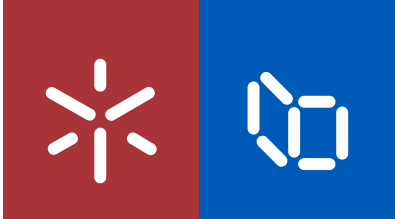
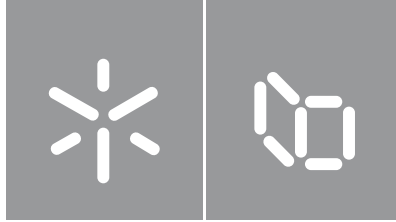




Práticas e Desafios no Ensino de PLE no Ensino Superior em França: Uma Análise Observacional na Universidade de Lille

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Nut Traiphoomi

**Práticas e Desafios no Ensino de PLE
no Ensino Superior em França:
Uma Análise Observacional
na Universidade de Lille**

Relatório de Estágio

Mestrado em Português Língua não Materna (PLNM)

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Micaela Ramon

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

Com imensa gratidão, começo por agradecer à Professora Doutora Micaela Ramon, a minha orientadora e coordenadora do curso, pela sua gentileza, paciência e apoio incondicional durante todo o processo deste relatório. A sua confiança em mim, desde o início, foi fundamental. Agradeço igualmente à Professora Doutora Liliane Santos, da ULille, pelo apoio prestado durante o meu estágio, oferecendo-me sempre palavras encorajadoras e comentários valiosos.

Estendo o meu agradecimento a todos os professores da UMinho e da ULille, cujos ensinamentos foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Aos alunos que observei na ULille, muito obrigado pela vossa generosidade e por me acolherem de braços abertos.

Aos meus colegas de turma, tanto da UMinho como da ULille, sou profundamente grato pelo apoio e camaradagem ao longo desta jornada. Um agradecimento especial aos meus amigos tailandeses, que, apesar da distância, estiveram sempre presentes para me dar força.

Agradeço também ao BabeliUM e à minha experiência como aluno do curso anual de PLE (ano letivo 2021/2022), em especial à Professora Vanda Figueiredo e à Professora Mariana Killner, pelo seu contributo essencial no meu percurso de aprendizagem da língua portuguesa. Às minhas primeiras professoras de português, Maria Madureira e Bencharassamee (Mameaw), o meu sincero agradecimento pela sua dedicação incansável, que me permitiu iniciar este caminho e crescer de forma significativa até aqui.

Uma menção especial ao meu cão, Noody, que me acompanhou pacientemente durante a escrita deste relatório, e ao Pieter, o meu namorado, que esteve sempre ao meu lado, oferecendo-me todo o seu apoio e carinho.

À minha família, à minha mãe e ao meu pai, agradeço por confiarem em mim e me darem coragem com as suas mensagens e pelo apoio incondicional que me permitiu seguir este caminho.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

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.

Práticas e Desafios no Ensino de PLE no Ensino Superior em França: Uma Análise Observacional na Universidade de Lille

RESUMO

Este relatório examina as práticas e desafios no ensino de PLE no contexto da Universidade de Lille, a partir de observações realizadas durante um estágio curricular no primeiro semestre de 2023-2024, no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna – PLNM da Universidade do Minho. O principal objetivo deste estudo é descrever as características das turmas observadas nos cursos de PLE na ULille, examinar as práticas didáticas implementadas e identificar e analisar os desafios enfrentados, explorando as causas subjacentes a cada um no seu contexto.

Foram observadas 13 aulas, abrangendo oito disciplinas da licenciatura e cinco cursos de PLE, com turmas de três a 23 alunos. As disciplinas selecionadas para as observações incluem todas aquelas que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento linguístico dos estudantes. A metodologia baseou-se na observação direta e no registo detalhado das interações em sala de aula, incluindo as práticas pedagógicas dos docentes e o comportamento dos alunos.

Durante a observação, identificámos características interessantes das turmas em cada aula, como a composição demográfica, os diferentes níveis de proficiência e as preferências por normas distintas do português. Em relação às práticas, observámos uma variedade de atividades, materiais, temas das aulas e abordagens pedagógicas, cada uma com algo único ou semelhante. Por fim, identificámos alguns desafios em duas áreas principais: o desenvolvimento linguístico e aspetos comportamentais, ambos diretamente relacionados com o desempenho em sala de aula.

As observações realizadas fornecem informações valiosas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas. Comparações e recomendações baseadas nestes dados têm o potencial de contribuir para práticas mais inovadoras e eficazes no ensino de PLE em diferentes contextos globais.

Palavras-chave : PLE (Português Língua Estrangeira), Ensino Superior em França, Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento Linguístico, Desafios Educacionais

Practices and Challenges in Teaching PLE in Higher Education in France: An Observational Analysis at the University of Lille

ABSTRACT

This report examines the practices and challenges in teaching Portuguese as a Foreign Language (PLE) in the context of the University of Lille, based on observations made during a curricular internship in the first semester of 2023-2024, as part of the master's program in Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) at the University of Minho. The main objective of this study is to describe the characteristics of the classes observed in the PLE courses at ULille, examine the didactic practices implemented, and identify and analyze the challenges faced, exploring the underlying causes of each within its context.

13 classes were observed, covering eight undergraduate courses and five PLE courses, with groups ranging from three to 23 students. The selected subjects for observation include all those directly related to the students' linguistic development. The methodology was based on direct observation and detailed recording of classroom interactions, including the pedagogical practices of the teachers and the behavior of the students.

During the observation, we identified interesting characteristics of the groups in each class, such as demographic composition, different proficiency levels, and preferences for distinct norms of Portuguese. Regarding practices, we observed a variety of activities, materials, lesson topics, and pedagogical approaches, each with something unique or similar. Finally, we identified some challenges in two main areas: linguistic development and behavioral aspects, both directly related to classroom performance.

The observations provide valuable information for the development of more inclusive and tailored pedagogical strategies. Comparisons and recommendations based on these data have the potential to contribute to more innovative and effective practices in PLE teaching in different global contexts.

Keywords: PLE (Portuguese as a Foreign Language), Higher Education in France, Pedagogical Practices, Linguistic Development, Educational Challenges.

Pratiques et Défis dans l'Enseignement du PLE dans l'Enseignement Supérieur en France : Une Analyse Observationnelle à l'Université de Lille

RÉSUMÉ

Ce rapport examine les pratiques et les défis dans l'enseignement du PLE (Portugais Langue Étrangère) dans le contexte de l'Université de Lille, à partir d'observations réalisées lors d'un stage curriculaire durant le premier semestre de l'année 2023-2024, dans le cadre du Master en Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) de l'Université du Minho. L'objectif principal de cette étude est de décrire les caractéristiques des classes observées dans les cours de PLE à l'Université de Lille, d'examiner les pratiques didactiques mises en œuvre et d'identifier et d'analyser les défis rencontrés, en explorant les causes sous-jacentes à chacun dans leur contexte.

13 cours ont été observés, couvrant huit disciplines de licence et cinq cours de PLE, avec des groupes de trois à 23 étudiants. Les disciplines sélectionnées pour les observations incluent toutes celles qui sont directement liées au développement linguistique des étudiants. La méthodologie s'est basée sur l'observation directe et l'enregistrement détaillé des interactions en classe, y compris les pratiques pédagogiques des enseignants et le comportement des étudiants.

Lors des observations, nous avons identifié des caractéristiques intéressantes des groupes dans chaque cours, telles que la composition démographique, les différents niveaux de compétence et les préférences pour des normes distinctes du portugais. En ce qui concerne les pratiques, nous avons observé une variété d'activités, de matériels, de thèmes de cours et d'approches pédagogiques, chacune avec quelque chose d'unique ou de similaire. Enfin, nous avons identifié certains défis dans deux domaines principaux : le développement linguistique et les aspects comportementaux, tous deux directement liés à la performance en classe.

Les observations réalisées fournissent des informations précieuses pour le développement de stratégies pédagogiques plus inclusives et adaptées. Les comparaisons et recommandations basées sur ces données ont le potentiel de contribuer à des pratiques plus innovantes et efficaces dans l'enseignement du PLE dans divers contextes mondiaux.

Mots-clés : PLE (Portugais Langue Étrangère), Enseignement Supérieur en France, Pratiques Pédagogiques, Développement Linguistique, Défis Éducatifs.

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RÉSUMÉ	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Objetivos	1
1.2 Importância do estudo	2
1.3 Escopo e delimitação do estudo.....	2
2. ENQUADRAMENTO DO RELATÓRIO	5
2.1 Português como língua estrangeira (PLE)	5
2.2 Evolução do ensino de PLE no ensino superior em França	6
2.3 Práticas do ensino de PLE	8
2.5 Principais abordagens de ensino de PLE	10
2.6 Materiais utilizados no ensino de línguas.....	12
2.7 Desafios do ensino de PLE no ensino superior em França	14
2.8 Outros contextos desafiantes no ensino de PLE no ensino superior em França	15
2.8.1 Adaptação às características da geração dos estudantes	15
2.8.2 Impactos do contexto pós-pandémico:.....	17
2.8.3 Presença dos estudantes lusodescendentes no ensino superior em França	18
2.8.4 Desafios linguísticos dos estudantes em França	20
3. METODOLOGIA	23
3.1 População observada.....	23
3.2 Instrumento de observação.....	25
3.3 Etapas de investigação	26
4. RELATO DO ESTÁGIO	29
4.1 Características das turmas observadas	29
4.1.1 Composição demográfica.....	30
4.1.2 Nível de proficiência.....	32
4.1.3 Normas linguísticas: preferências e influências.....	34

4.2 Práticas do ensino	38
4.2.1 Temas abordados nas aulas	38
4.2.2 Materiais didáticos utilizados.....	43
4.2.3 Atividades em sala de aula.....	49
4.2.4 Abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas.....	57
4.3 Análise dos desafios	61
4.3.1 Desafios no desenvolvimento de habilidades linguísticas	61
4.3.2 Desafios comportamentais observados nas aulas	80
5. CONCLUSÕES.....	92
5.1 Conclusão sobre as características das turmas observadas	92
5.2 Conclusão sobre as práticas do ensino	93
5.3 Conclusão sobre os desafios observados	94
5.4 Reflexão final	97
6. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICES: NOTAS DE CAMPO.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **APP** - Apresentação, Prática, Produção
- **CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- **CBI** - Ensino Baseado em Conteúdo (*Content-Based Instruction*)
- **CECILLE** - Centro de Estudos sobre Civilizações, Letras e Línguas Estrangeiras (*Centre d'Études en Civilisations, Langues et Lettres Étrangères*)
- **CLIL** - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (*Content and Language Integrated Learning*)
- **CLL** - Aprendizagem de Línguas em Comunidade (*Community Language Learning*)
- **CLT** - Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching*)
- **L1** - Primeira Língua
- **L2** - Segunda Língua
- **L2A** - Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*)
- **L3** - Terceira Língua
- **L3A** - Aquisição de Terceira Língua (*Third Language Acquisition*)
- **LE** - Línguas Estrangeiras
- **LEA** - Línguas Estrangeiras Aplicadas (*Langues Étrangères Appliquées*)
- **LLCER** - Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (*Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales*)
- **LM** – Língua Materna
- **LMD** - Licenciatura, Mestrado e Doutorado (*Licence, Master, Doctorat*)
- **PB** - Português Brasileiro
- **PE** - Português Europeu
- **PLE** - Português Língua Estrangeira
- **PLH** - Português para Falantes de Herança
- **PLNM** - Português Língua Não Materna
- **PL2** - Português Língua Segunda
- **QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*)
- **STL** - Saberes, Textos, Linguagens (*Savoirs, Textes, Langues*)
- **TBLT** - Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*Task-Based Language Teaching*)

- **TPR** - Resposta Física Total (*Total Physical Response*)

Justificação do Uso de Siglas

A utilização das siglas que derivam diretamente da língua original, em vez de uma tradução para o português, justifica-se pela ausência de termos amplamente reconhecidos em português e pela necessidade de manter a uniformidade com o uso internacional. Por exemplo, no caso do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), optámos por adotar a sigla em português, pois é amplamente utilizada em português, em vez de usarmos a sigla em inglês (*CEFR - Common European Framework of Reference for Languages*). No entanto, no caso de termos como CLT (*Communicative Language Teaching*), optámos por não criar uma sigla própria em português, como *ECL* (Ensino Comunicativo das Línguas), uma vez que esse termo não é amplamente utilizado. Decidimos, assim, utilizar a sigla derivada do idioma original. Assim, priorizamos o uso de siglas já aceites e reconhecidas no ambiente académico e profissional.

LISTA DE FIGURAS

Figura n° 1.....	45
Figura n° 2.....	45
Figura n° 3.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela n° 1.....	23
Tabela n° 2.....	24
Tabela n° 3.....	25
Tabela n° 4.....	39
Tabela n° 5.....	44
Tabela n° 6.....	50

1. INTRODUÇÃO

Este relatório investiga o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário, com foco nas práticas e desafios observados na Universidade de Lille (ULille) durante o primeiro semestre de 2023-2024. Baseado num estágio curricular, o estudo visa compreender as dinâmicas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas no ensino do português a alunos estrangeiros.

A investigação centra-se nas interações em sala de aula e nas metodologias adotadas pelos docentes, questionando de que forma estas influenciam o processo de aprendizagem. As observações cobrem um total de 13 aulas, distribuídas entre disciplinas da licenciatura e cursos de PLE, oferecendo uma análise rica e detalhada sobre as práticas de ensino implementadas, bem como sobre as características das turmas, como a diversidade cultural, os diferentes níveis de proficiência e as preferências por normas distintas do português.

Serão discutidos ao longo do relatório dois grandes eixos: o desenvolvimento linguístico dos alunos e os desafios comportamentais que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Estes temas permitirão explorar tanto as dificuldades encontradas como as causas que as originam, analisando como cada uma impacta o desempenho em sala de aula.

O relatório culmina com uma reflexão sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para enfrentar estes desafios, sugerindo práticas inovadoras e inclusivas que podem ser aplicadas em diferentes contextos educativos. Desta forma, pretende-se contribuir para a melhoria das práticas de ensino de PLE, tanto no âmbito da ULille como em outras instituições globais.

1.1 Objetivos

1. Descrever as características das turmas observadas nos cursos de PLE em ULille;
2. Descrever as práticas pedagógicas dos cursos de PLE em ULille;
3. Identificar e analisar os desafios nos cursos de PLE em ULille, identificando as razões subjacentes a cada desafio em contexto.

1.2 Importância do estudo

Este estudo é de suma importância por diversas razões que englobam os aspetos educacionais, metodológicos e culturais do ensino de PLE, particularmente em contextos não lusófonos. Abaixo são destacados três pontos centrais que justificam a sua relevância:

Compreensão sobre o ensino de PLE em França

Este estudo foca-se na identificação dos desafios específicos no ensino de PLE em universidades em França, oferecendo uma análise profunda de um contexto onde o português não é a língua materna nem a língua oficial. Ao explorar as particularidades deste cenário, o estudo espera contribuir para a compreensão de como o ensino de PLE é conduzido em países com línguas dominantes diferentes, evidenciando as suas especificidades e dificuldades. Esta análise ajudará a preencher lacunas nos estudos sobre o PLE em âmbito global, oferecendo uma perspectiva valiosa.

Relevância global

Embora o estudo se concentre no contexto francês, o seu impacto e aplicabilidade ultrapassam as fronteiras. O objetivo não é isolar a França como um caso único, mas antes usar este contexto como base para comparações internacionais. A análise crítica das práticas pedagógicas em França pode oferecer informações relevantes para outros contextos não lusófonos, promovendo estratégias que sejam ajustáveis e adaptáveis a diferentes realidades educacionais.

Contribuição para as práticas do ensino das outras línguas estrangeiras

Este estudo oferece uma contribuição valiosa para o ensino de línguas estrangeiras, sublinhando a importância das práticas pedagógicas, das abordagens utilizadas e da sua aplicabilidade em sala de aula, bem como dos materiais e dos desafios enfrentados. Esses elementos são pertinentes não apenas para o ensino do PLE, mas também de outras línguas. A reflexão crítica aqui apresentada sobre as práticas de ensino pode servir como um recurso enriquecedor para educadores de diferentes idiomas, permitindo-lhes adaptar estratégias às necessidades e contextos diversos dos seus alunos, promovendo um ensino mais eficaz e contextualizado.

1.3 Escopo e delimitação do estudo

O contexto temporal do estudo é delimitado pelo primeiro semestre do ano letivo 2023-2024. Este período foi escolhido para permitir uma observação contínua e sistemática das aulas, desde o início do semestre até ao final. Esta delimitação temporal, embora permita uma observação

aprofundada durante um semestre, limita a análise da continuidade do curso ao longo de um ano letivo completo ou mesmo dos três anos integrais de estudos no curso de licenciatura.

A escolha do contexto local na ULille oferece uma visão aprofundada sobre como o ensino de PLE é abordado num ambiente universitário específico. Este estudo não inclui outras universidades em França, sendo que as conclusões e recomendações são exclusivamente baseadas na experiência observada nesta instituição. Ao delimitar o estudo ao contexto local, foi possível concentrar os recursos na obtenção de dados detalhados e precisos, permitindo uma análise mais rica e adaptada às práticas pedagógicas e aos desafios encontrados no ensino de PLE na ULille.

As disciplinas que foram observadas incluem disciplinas de língua e linguística aplicada, que promovem habilidades linguísticas dos estudantes da licenciatura, como Compreensão e Expressão Oral, Escrita, Linguística e Tradução, além de cursos específicos de PLE. Contudo, esta limitação exclui outras disciplinas que ensinam cultura ou literatura, o que pode ser uma restrição, já que a aprendizagem da língua também pode ser enriquecida através do conteúdo cultural. No entanto, desejamos que o nosso relatório seja mais focado e, portanto, preferimos limitar o estudo a pessoas que pretendem aprender a língua em si, em vez de apenas cultura ou literatura.

Em relação aos cursos que observámos, o nível de educação estava predominantemente focado nos estudantes de licenciatura. Isto deveu-se ao estudo da lista de cursos fornecida pela instituição, que revelou que as aulas com maior ênfase nas habilidades linguísticas estavam ao nível de licenciatura, nos níveis L1 a L3, juntamente com os cursos de PLE. Contudo, excluímos o **Curso nº 13** de PLE, que era mais orientado para estudantes de mestrado. Esta exclusão justificou-se pelo facto de que os cursos de mestrado oferecidos eram mais voltados para a investigação e tinham um foco individualizado, sendo divididos em blocos com um número limitado de estudantes. Assim, a análise concentrou-se principalmente nos cursos de licenciatura, refletindo as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento linguístico neste nível de educação.

Além disso, foram observadas 13 aulas, cada uma correspondente a um curso diferente oferecido pela ULille. Ou seja, uma aula de cada um dos 13 cursos foi selecionada para a análise. No entanto, não foi realizada uma observação contínua ao longo de todo o semestre em cada curso. Esta abordagem justifica-se pela intenção de fornecer uma visão geral do contexto do ensino de PLE na ULille, em vez de um acompanhamento pormenorizado de cada curso ao longo de todo o período letivo.

Outro ponto importante é o método de investigação que é baseado especificamente na observação e não envolve entrevistas para obter informações de professores ou estudantes do curso. O foco na observação foi escolhido porque permite uma análise direta e objetiva das práticas pedagógicas e das interações em sala de aula sem a influência de possíveis vieses presentes em respostas de entrevistas.

Outra característica desta observação foi que não nos focámos no planeamento dos cursos ou nas avaliações prévias e posteriores ao ensino. Em vez disso, dedicámos mais atenção ao próprio processo de aprendizagem e ensino. Isto significou que não analisámos detalhadamente a estruturação curricular, a definição de objetivos de aprendizagem específicos ou a avaliação dos resultados dos estudantes através de testes e exames.

Embora este relatório mencione várias vezes o papel dos falantes de português de herança em muitas aulas de língua, devido à realidade da população de lusodescendentes relacionada com o país e com a região onde a ULille se encontra, não aprofundámos o conceito de português como língua de herança (PLH). Isso deveu-se ao facto de os cursos não terem como objetivo acomodar o português como língua de herança, focando-se exclusivamente no PLE. O estudo concentrou-se mais em como estes estudantes, que possuíam um elevado nível de proficiência em português, desempenhavam nas aulas normais de PLE.

2. ENQUADRAMENTO DO RELATÓRIO

Neste enquadramento, abordaremos o conceito de PLE, definindo as suas características. Exploraremos a evolução histórica do ensino do português em França, destacando os marcos institucionais que contribuíram para a sua consolidação no ensino superior francês. Além disso, analisaremos as práticas pedagógicas atuais, os principais desafios enfrentados, incluindo a escassez de professores qualificados e a adaptação às necessidades da *Geração Z* e do contexto pós-pandémico. Por fim, discutiremos a influência dos estudantes lusodescendentes e os impactos do multilinguismo no processo de aprendizagem de PLE. Este enquadramento visa fornecer uma visão geral dos fatores socioculturais e metodológicos que moldam o ensino do português como língua estrangeira na ULille, estabelecendo as bases para uma análise aprofundada no decorrer deste relatório.

2.1 Português como língua estrangeira (PLE)

O termo português como língua estrangeira ou PLE é um dos termos dentro do termo mais amplo de português como língua não materna ou PLNM. O PLE refere-se ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa em contextos onde esta não é a língua materna dos estudantes e onde não possui um estatuto sociopolítico significativo. Isto significa que o PLE é ensinado e aprendido em ambientes onde o português não é amplamente utilizado para comunicação oficial ou quotidiana. O ensino de PLE ocorre frequentemente em instituições de ensino fora dos países lusófonos, sendo destinado a alunos que desejam adquirir competências na língua por razões académicas, profissionais, culturais ou turísticas (Leiria, 1999).

Outro termo que merece atenção e que não deve ser confundido com PLE é o de Português como Língua Segunda (PL2). Embora o PL2 e o PLE sejam ambos categorizados no âmbito do PLNM, existem diferenças significativas entre eles. De acordo com Stern (1983), o termo Língua Segunda (L2) refere-se ao uso de uma língua não-nativa em contextos onde esta desempenha uma função reconhecida, sendo frequentemente uma das línguas oficiais e essencial para a vida política e económica do Estado, além de ser usada no sistema educativo. Neste sentido, o PL2 é aprendido em contextos onde o português tem um papel oficial, como em países lusófonos, e pode estar em contato direto com outras línguas locais. Por outro lado, a Língua Estrangeira (LE) é aprendida e utilizada em contextos onde a língua não possui estatuto sociopolítico. De acordo com Leiria (1999), a distinção entre PLE e PL2 reside também no facto de o PLE ser geralmente ensinado através de métodos formais, como aulas presenciais,

materiais didáticos especializados e recursos audiovisuais, com o objetivo de desenvolver competências comunicativas ajustadas ao nível de proficiência dos aprendentes.

Nesse sentido, ao procurarmos entender o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no contexto universitário em França, o termo PLE revela-se o mais adequado para descrever as particularidades sociopolíticas e culturais desse cenário, onde o português não é uma língua nativa nem possui estatuto dominante, mas ainda desempenha um papel importante no ensino superior.

No entanto, o estatuto de PLE não foi conquistado de forma imediata; desenvolveu-se ao longo do tempo, influenciado por fatores históricos, culturais e educacionais que diferenciam o português de outras línguas estrangeiras. Ao longo desse processo, o português adquiriu uma posição única no ensino superior francês, o que o torna um caso relevante para análise. Assim, é essencial explorar a evolução desse estatuto no contexto do ensino superior em França, identificando os elementos que contribuíram para a consolidação do português como uma disciplina diferenciada e valorizada.

Em suma, o ensino do português em França evoluiu de forma consistente desde os primeiros esforços institucionais, consolidando-se no ensino superior através das menções LLCE e LEA, com destaque para a Universidade de Lille, que desempenha um papel essencial na promoção da língua. Essa consolidação reflete a ligação histórica e cultural entre os dois países, bem como a adaptação ao contexto acadêmico francês. A seguir, será analisado o ensino de PLE, com foco nas práticas pedagógicas e desafios atuais.

2.2 Evolução do ensino de PLE no ensino superior em França

Nem todas as línguas atingem o estatuto de língua mundial, como é o caso do português, caracterizado por um número significativo de aprendentes e pela sua presença em currículos de instituições do ensino superior globais. No contexto do ensino superior francófono, o português ocupa uma posição singular, com a França sendo um dos principais países fora do espaço lusófono onde a língua é amplamente ensinada e o interesse local cresce constantemente (Penjon, 2019). Esta parte explora os fatores que contribuíram para a relevância de PLE nas universidades francesas, destacando a ligação histórica e cultural entre os dois países, essencial para essa consolidação.

O ensino do português em França era informal até 1899, quando a Sociedade para a Propagação das Línguas Estrangeiras (*Société pour la Propagation des Langues Étrangères*), sob a direção de Xavier de Carvalho, o incluiu no seu currículo em resposta a críticas sobre a ausência da língua. Carvalho, em 1902, fundou a Sociedade de Estudos Portugueses, promovendo ainda mais a

língua no meio académico. O primeiro grande marco institucional ocorreu em 1919, com a criação do curso de língua e literatura portuguesa na *Sorbonne*, liderado por Georges Le Gentil, que formalizou o ensino da língua no ensino superior francês. Durante a década de 1920, Le Gentil ampliou esse legado ao enriquecer a biblioteca lusófona e consolidar o leitorado de português, criado em 1931 com apoio do governo português. Embora a língua continuasse a ser considerada secundária face a outras, avanços importantes ocorreram, como a criação do Instituto de Estudos Portugueses e Brasileiros e a inclusão do português na *Agrégation* de espanhol em 1938. Após a Segunda Guerra Mundial, o ensino do português expandiu-se para universidades como Rennes e Toulouse, sendo plenamente consolidado nas décadas de 1960 e 1970 com a criação do CAPES e da *Agrégation* de Português, elevando a disciplina ao prestígio que mantém no ensino superior francês (Meireles, 2019).

Segundo a Meireles (2019), atualmente, o ensino superior em França segue o modelo LMD (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento), oferecendo uma ampla variedade de cursos em diversas áreas, incluindo línguas estrangeiras. Desde 2002, as universidades francesas adotaram gradualmente este sistema no contexto da harmonização europeia do ensino superior. Os cursos estão organizados em domínios, como Letras, Ciências Humanas e Sociais, ou Direito, que se subdividem em “menções” e especializações. No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa ao nível da licenciatura, as universidades oferecem este curso, sobretudo, através das menções em LLCE (Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras) e LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas). O percurso de LLCE tende a ser mais orientado para os estudos literários e culturais, proporcionando aos estudantes uma formação aprofundada na língua, literatura e civilização portuguesa e do mundo lusófono. Por outro lado, a menção LEA foca-se numa abordagem mais prática e interdisciplinar, combinando o estudo da língua com áreas como comércio, economia ou relações internacionais, frequentemente associando o português a outra língua, como o inglês ou o espanhol. Desta forma, os estudantes em LEA são preparados tanto para o uso técnico e profissional da língua quanto para contextos globais.

No caso da ULille, como uma das maiores e mais prestigiadas instituições de ensino superior em França, destaca-se pela sua vasta oferta académica e pelo compromisso com a diversidade linguística e cultural. A Faculdade de Línguas, Culturas e Sociedades, estabelecida em 2021, resulta da fusão de duas unidades académicas com uma longa tradição no ensino de línguas, que remonta ao século XIX. Embora não haja registos exatos sobre o início do ensino da língua portuguesa, a sua continuidade é evidente desde a década de 1970, sendo uma parte integrante da oferta educativa. Os cursos de português são oferecidos tanto no Campus Pont de Bois, em Villeneuve-d'Ascq, através da menção LLCE,

como no Campus Gare, em Roubaix, através da menção LEA, refletindo a diversidade e a complexidade da formação linguística. Além da oferta de cursos, a faculdade está associada a importantes equipas de investigação, como o Centro de Estudos sobre Civilizações, Letras e Línguas Estrangeiras (CECILLE) e o Saberes, Textos, Linguagens (STL), que promovem o desenvolvimento e o estudo da língua portuguesa na instituição (Université de Lille, 2022).

Em suma, o ensino do português em França evoluiu de forma consistente desde os primeiros esforços institucionais, consolidando-se no ensino superior através das menções LLCE e LEA, com destaque para a ULille, que desempenha um papel essencial na promoção da língua. Essa consolidação reflete a ligação histórica e cultural entre os dois países, bem como a adaptação ao contexto académico francês. A seguir, será analisado o ensino de PLE, com foco nas práticas pedagógicas e desafios atuais.

2.3 Práticas do ensino de PLE

As práticas do ensino referem-se à aplicação de métodos pedagógicos e estratégias educacionais no ambiente escolar, abrangendo a execução de regras e princípios de uma arte ou ciência, como definido pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2024). Estas práticas envolvem a implementação concreta de teorias e metodologias educacionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências dos alunos e a aprendizagem eficaz. Além disso, incluem o costume ou maneira habitual de proceder no contexto educativo, ajustando os conteúdos teóricos a situações práticas e reais de ensino, o que dinamiza o processo educativo e o torna mais eficiente.

As práticas do ensino de línguas estrangeiras abrangem uma vasta gama de estratégias instrucionais, métodos e técnicas que visam facilitar a aprendizagem eficaz de uma língua (Brown, 2006). No seu cerne, as práticas da língua preocupam-se com a aplicação das teorias de aprendizagem de línguas em sala de aula. Portanto, este campo interage diretamente com as teorias de aquisição de línguas, que estudam os mecanismos na aprendizagem de uma nova língua. Isto envolve a compreensão de como os aprendentes adquirem a língua, dos processos cognitivos envolvidos e de como diferentes contextos — como a idade dos aprendentes, o seu perfil cultural e o ambiente em que estão a aprender — impactam o processo de aquisição. Os educadores utilizam este conhecimento para desenhar currículos, desenvolver materiais didáticos e empregar métodos de ensino que respondam às diversas necessidades dos aprendentes de línguas (Richards & Rodgers, 2014).

Além disso, as práticas da língua não são estáticas; evoluem com os avanços na investigação e com as mudanças nas práticas educacionais. Ao longo do tempo, várias abordagens ao ensino de línguas têm emergido, desde o tradicional Método de Tradução e Gramática, que se foca na aprendizagem sistemática de regras gramaticais e vocabulário, até às abordagens comunicativas mais modernas que enfatizam o uso prático da língua em contextos reais (Richards & Rodgers, 2014). Estas mudanças metodológicas refletem tendências mais amplas na educação e na psicologia, como a transição de modelos behavioristas de aprendizagem para modelos construtivistas, que destacam a importância da interação social e do papel ativo dos aprendentes na construção do conhecimento (Brown, 2006).

Em suma, as práticas do ensino da língua consistem no estudo e aplicação de métodos para o ensino de línguas, informados pela investigação em campos relacionados. Envolvem um processo contínuo de adaptação e aperfeiçoamento das práticas instrucionais para atender às necessidades dos aprendentes em diversos contextos educacionais, com o objetivo último de facilitar uma aquisição eficaz da língua (Brown, 2006; Richards & Rodgers, 2014). Em seguida, exploraremos as bases teóricas da pedagogia de línguas no contexto da aquisição de línguas estrangeiras, aprofundando como essas teorias informam e orientam as práticas de ensino.

2.4 Teorias de aquisição de línguas no PLE

O estudo da aquisição de línguas estrangeiras abrange diferentes abordagens sobre como as línguas, além da L1, são aprendidas. Entre os principais campos de estudo, destaca-se a Aquisição de L2, que investiga os processos pelos quais os indivíduos aprendem uma língua adicional. Saville-Troike (2012) argumenta que, enquanto a L1 é adquirida de forma natural e subconsciente na infância, a L2 ocorre geralmente na vida adulta, podendo ser influenciada por fatores como idade, contexto de aprendizagem (formal ou informal) e estratégias cognitivas mais avançadas (Ellis, 2015).

Teorias como a *Hipótese do Input de Krashen*, que valoriza o input compreensível, e a *Hipótese da Interação de Long*, que realça a interação no desenvolvimento da linguagem, formam a base da compreensão da aquisição de L2. No entanto, com o aumento do número de indivíduos multilíngues, a aquisição de uma Terceira Língua (L3) começou a emergir como um campo específico dentro da linguística aplicada (Leung, 2007). A Aquisição de L3 foca-se na aprendizagem de uma língua por pessoas que já dominam duas ou mais línguas, e, segundo Rothman, González Alonso e Puig-Mayenco (2019), envolve complexos processos cognitivos que não se limitam às explicações da aquisição de L2.

Um ponto importante no estudo da L3 é a influência translinguística (CLI), onde o conhecimento prévio de uma L2 pode afetar a aprendizagem de uma L3, muitas vezes mais do que a própria L1. Assim, o conceito de L3 desafia a ordem cronológica tradicional de aprendizagem de línguas, propondo um modelo mais cognitivo e flexível para entender as dinâmicas linguísticas em contextos multilingues (Rothman, González Alonso & Puig-Mayenco, 2019).

O multilinguismo, que envolve a capacidade de comunicar em várias línguas, também influencia a forma como as línguas são adquiridas, especialmente em ambientes universitários como os de França, onde muitos estudantes já têm uma base linguística extensa (García Mayo, 2012). Portanto, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) deve considerar esses múltiplos fatores, ajustando-se ao perfil dos estudantes multilingues. Este cenário exige abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades específicas desses alunos, reconhecendo que a aprendizagem de PLE envolve uma combinação de teorias de L2 e L3. O debate atual, que distingue a aquisição de L2 e L3, mostra que as realidades do multilinguismo devem ser integradas ao currículo de ensino de línguas, especialmente em contextos com estudantes que dominam várias línguas (Ellis, 2015; Rothman, González Alonso & Puig-Mayenco, 2019).

Após analisarmos diversos aspetos, desde os conceitos de PLE, e a aquisição de línguas, passamos agora a uma das partes mais importantes que complementam as práticas do ensino das línguas: a secção sobre abordagens de ensino de línguas.

2.5 Principais abordagens de ensino de PLE

O campo do ensino de línguas abrange uma diversidade de abordagens e métodos, cada um fundamentado em diferentes teorias e desenhado para responder a necessidades e contextos de aprendizagem específicos. Este resumo apresenta uma visão geral das metodologias tradicionais e modernas no ensino de línguas. De acordo com Richards e Rodgers (2014), essas metodologias podem ser divididas em três grupos principais: métodos tradicionais, métodos modernos e métodos alternativos, sendo que estes últimos têm ganhado maior destaque nos últimos anos.

A abordagem de tradução-gramática representa uma das metodologias mais tradicionais no ensino de línguas, centrando-se no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, por meio da aplicação de regras gramaticais e memorização de vocabulário, frequentemente através da tradução de textos. Embora eficaz no fortalecimento da compreensão gramatical e da precisão escrita, essa abordagem negligencia a prática das habilidades orais e auditivas. Em contraponto, a abordagem direta enfatiza a imersão total na língua-alvo, promovendo a proficiência oral através do uso exclusivo da língua

em sala de aula, sem recurso à tradução. Utilizando recursos visuais e linguagem do cotidiano, esta abordagem prioriza a comunicação, mas pode não fornecer uma compreensão profunda das estruturas gramaticais. A abordagem oral e o ensino de línguas por situações, desenvolvidos no século XX, concentravam-se na prática da língua falada em contextos reais, e o modelo de aula APP (Apresentação, Prática, Produção) emergiu como um dos seus legados mais duradouros, ainda influente nas práticas contemporâneas de ensino de línguas. Por fim, o método audio-lingual, baseado no behaviorismo, visava a formação de hábitos linguísticos através de repetição e exercícios, promovendo habilidades orais por meio da imitação e reforço positivo. No entanto, foi criticado pela sua abordagem repetitiva e pela limitação do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Richards & Rodgers, 2014).

As abordagens atuais no ensino de línguas têm destacado especialmente a abordagem comunicativa ou o ensino comunicativo de línguas (CLT), uma das mais influentes e amplamente utilizadas, incluindo em pesquisas sobre o ensino de PLE. Segundo Richards e Rodgers (2014), o CLT valoriza a aprendizagem por meio da comunicação significativa, onde os alunos adquirem competências linguísticas praticando a língua em situações reais e relevantes. Ao contrário de métodos focados na memorização de regras gramaticais, o CLT enfatiza a interação e a competência comunicativa, que abrange tanto o conhecimento das estruturas linguísticas quanto a sua aplicação adequada em diferentes contextos sociais. O CLT incentiva atividades como trabalhos de grupo e tarefas baseadas em problemas, promovendo a negociação de significados e o uso funcional da língua. Em suma, esta abordagem coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, com ênfase tanto na precisão quanto na fluência, e no uso prático e contextualizado da língua, em vez de exercícios controlados.

Além do CLT, conforme Richards e Rodgers (2014), existem também outras abordagens modernas para o ensino de línguas que integram tanto a aprendizagem de conteúdo quanto o desenvolvimento da proficiência linguística. O ensino baseado em conteúdo (CBI) e a aprendizagem integrada de conteúdo e língua (CLIL) combinam a aprendizagem de línguas com disciplinas como ciências ou história, promovendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico, embora exijam professores altamente qualificados. O método da linguagem integral foca-se na integração das habilidades linguísticas por meio de textos autênticos, enquanto o ensino baseado em competências e o uso do quadro europeu comum de referência (QECRL) proporcionam metas claras e mensuráveis, ainda que possam ser rígidos. O ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT) enfatiza tarefas práticas e colaborativas, e a instrução baseada em textos (TBI) contextualiza o uso da língua através de uma análise textual aprofundada, ambas apresentando desafios na implementação. A abordagem lexical

destaca a importância do vocabulário e das colocações, refletindo o uso natural da língua, mas pode negligenciar a gramática. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner promove uma instrução personalizada que considera as diversas formas de aprendizagem dos alunos, apesar da complexidade na aplicação. Finalmente, a aprendizagem cooperativa de línguas incentiva a colaboração entre pares, melhorando tanto as habilidades sociais quanto as linguísticas, embora a dinâmica de grupo possa influenciar os resultados.

Além dos métodos modernos, existem abordagens alternativas no ensino de línguas. A abordagem natural promove a aquisição da língua num ambiente de baixo stresse, focado na compreensão auditiva e leitura antes da fala. A resposta física total (TPR) utiliza movimento físico para ensinar, ideal para jovens aprendizes, mas limita habilidades avançadas. O método silencioso incentiva a autonomia com mínima intervenção do professor, usando recursos visuais e auto-correção. A aprendizagem de línguas em comunidade (CLL) envolve uma aprendizagem colaborativa com o professor como facilitador, sendo demorada e exigindo habilidades específicas. A Sugestopedia utiliza um ambiente relaxado com música e arte para melhorar a aprendizagem subconsciente, reduzindo a ansiedade, mas requer condições específicas e pode parecer não convencional. (Richards & Rodgers, 2014).

Essas abordagens complementares permitem integrar o desenvolvimento cognitivo e linguístico, utilizar métodos que promovam a autonomia dos alunos e adaptar a instrução às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Nesta investigação, esperamos identificar uma variedade de abordagens distintas para o ensino do português. Um dos elementos-chave é o uso de materiais pedagógicos, os quais serão explorados a seguir, com o intuito de compreender os tipos de recursos geralmente utilizados no ensino de línguas.

2.6 Materiais utilizados no ensino de línguas

Um dos elementos centrais será o uso de materiais pelos professores. Portanto, é importante rever o que são os materiais, que critérios são utilizados na sua escolha e que tipos de materiais existem. Compreender estas dimensões é fundamental para avaliar como os materiais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para identificar as melhores práticas na sua seleção e utilização em contextos educativos.

No contexto do ensino de línguas, “materiais” referem-se a qualquer recurso utilizado por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua. Embora muitas pessoas associem

frequentemente os materiais de aprendizagem de línguas aos manuais escolares, o termo é muito mais amplo e abrange uma vasta gama de recursos. Segundo Tomlinson (2011), estes materiais podem incluir ferramentas instrucionais como vídeos, DVDs, emails, clipes do YouTube, dicionários, gramáticas, livros de leitura, cadernos de exercícios ou folhas fotocopiadas. Também podem englobar recursos mais incomuns, como jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras ao vivo de falantes nativos convidados, instruções dadas por um professor, tarefas escritas em cartões ou mesmo discussões entre alunos. Essencialmente, qualquer recurso deliberadamente usado para aumentar o conhecimento e/ou a experiência dos alunos com a língua é considerado um material neste contexto (Tomlinson, 2011).

Segundo Tomlinson (2011), os materiais devem ser relevantes e úteis, respondendo às necessidades imediatas ou futuras dos alunos, além de gerar impacto e envolvimento através de novidade, variedade e conteúdo apelativo. A adequação cultural é fundamental, ligando-se às experiências dos alunos para criar um ambiente inclusivo. A autenticidade dos materiais, expondo-os à língua real em contextos autênticos, também é essencial. Devem ainda apoiar diferentes estilos de aprendizagem (visuais, auditivos, cinestésicos), oferecendo tarefas desafiantes mas alcançáveis, facilitando o uso da língua para objetivos comunicativos claros e evitando excessivo controlo. A flexibilidade dos materiais permite a sua adaptação a vários contextos e necessidades dos alunos. Por fim, devem promover o investimento ativo dos alunos, fomentando um envolvimento intelectual para uma aprendizagem mais profundo e duradouro.

Segundo Tomlinson (2011), Os tipos de materiais utilizados no ensino de línguas são variados e podem incluir:

1. **Manuais e cadernos de exercícios:** Recursos estruturados que oferecem uma abordagem sistemática à aprendizagem da língua, muitas vezes acompanhados por exercícios e atividades.
2. **Recursos digitais:** Vídeos, DVDs, plataformas online, aplicações, vídeos do YouTube e outros recursos multimédia que envolvem os alunos através de estímulos visuais e auditivos.
3. **Materiais do mundo real (autênticos):** Jornais, embalagens de alimentos, anúncios publicitários e outros recursos autênticos que trazem o uso da língua na vida real para a sala de aula.
4. **Materiais criados pelos professores:** Atividades, tarefas, instruções e recursos criados pelos professores para atender às necessidades específicas dos seus alunos.

5. **Materiais interativos e colaborativos:** Recursos que facilitam a interação e colaboração entre os alunos, como tarefas em grupo, discussões e projetos.
6. **Materiais de autoaprendizagem:** Recursos concebidos para a aprendizagem independente, permitindo aos alunos explorar a língua ao seu próprio ritmo, como guias de autoestudo ou exercícios online.

2.7 Desafios do ensino de PLE no ensino superior em França

O ensino de PLE nas universidades francesas enfrenta desafios significativos, desde a escassez de professores qualificados até a menor procura em comparação com línguas mais populares como o inglês e espanhol. Além das dificuldades organizacionais, é crucial considerar os obstáculos pedagógicos, onde a inovação metodológica e a adaptação das estratégias de ensino são essenciais para promover o português no ensino superior francês.

Primeiramente, a oferta de cursos de PLE e a ênfase dada ao português variam consideravelmente em relação a outras línguas, como o inglês e o espanhol, que dominam o ensino de línguas estrangeiras. Línguas como o alemão, italiano, árabe e, particularmente, o português, têm uma presença mais limitada, dependendo da região e das especializações académicas (Dos Santos & François, 2015; Silhouette, 2016). O português, em especial, é menos ensinado e, muitas vezes, está à margem das principais opções curriculares, refletindo uma procura mais baixa em comparação com outras línguas mais populares.

Além disso, o ensino do português enfrenta a escassez de professores qualificados e a limitação no número de vagas para docentes, o que restringe a oferta de cursos e dificulta a expansão da área. Embora exista uma concentração considerável de investigação em língua portuguesa em França, esta tende a focar-se principalmente nos estudos literários e culturais, com menor atenção dada às metodologias de ensino e à linguística. Este desequilíbrio afeta a inovação e a qualidade no ensino de PLE, limitando o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma diminuição na procura pelos cursos de LLCE (Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras), levando as universidades a adaptarem a sua oferta para responder às novas exigências dos estudantes e do mercado de trabalho. Em contraste, os cursos de LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas), que seguem uma abordagem mais prática e profissionalizante, têm registado um aumento significativo, refletindo uma tendência no ensino superior francês em que as

línguas são combinadas com outras competências, como comércio internacional e tradução. Meireles (2021) destaca que, apesar do aumento da oferta de formação em português entre 2000 e 2013, a diminuição de inscrições na especialização LLCE é preocupante. Por outro lado, o crescimento da formação em LEA sublinha a necessidade de reavaliar a abordagem ao ensino do português, promovendo não só a literacia cultural e literária, mas também a aplicação prática da língua. Este cenário evidencia a importância de investir na promoção e no desenvolvimento do ensino do português nas universidades francesas.

Segundo Meireles (2021), para enfrentar esses desafios, é fundamental implementar estratégias que melhorem tanto a formação quanto o recrutamento de professores de português, além de fortalecer a cooperação entre instituições francesas e lusófonas. A promoção do português pode ser amplificada através de parcerias internacionais, programas de intercâmbio e iniciativas de financiamento que incentivem o ensino e a aprendizagem da língua, contribuindo para uma maior presença e relevância do português no ensino superior em França.

Não são apenas os desafios organizacionais que se colocam no ensino de PLE, mas também existem contextos pedagógicos desafiantes que devem ser identificados neste cenário para complementar a nossa análise de forma detalhada. Estes contextos incluem fatores que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e que necessitam de ser abordados para garantir uma visão mais completa dos obstáculos enfrentados.

2.8 Outros contextos desafiantes no ensino de PLE no ensino superior em França

Além dos desafios relacionados com o estatuto do ensino de PLE em França, surgem obstáculos contextuais específicos. O ensino de PLE precisa de se adaptar às características da *Geração Z*, que aprecia o uso de tecnologias e métodos interativos. Adicionalmente, o impacto do contexto pós-pandémico reforçou a necessidade de equilibrar o ensino digital com interações humanas. Outro fator importante é a presença crescente de estudantes de herança lusófona, que trazem consigo conhecimentos prévios de português, exigindo abordagens diferenciadas para aprimorar e formalizar as suas competências.

2.8.1 Adaptação às características da geração dos estudantes

A geração de estudantes contemporâneos da licenciatura em França, predominantemente composta por jovens da *Geração Z*, apresenta desafios únicos no contexto educacional, que precisam

ser abordados. Nascida entre meados dos anos 1990 e o início dos anos 2010, esta geração cresceu num ambiente altamente tecnológico, o que moldou profundamente as suas expectativas e formas de aprender.

Um dos principais desafios está relacionado com o facto de que a *Geração Z* é composta por nativos digitais, altamente familiarizados com dispositivos móveis e com acesso imediato à informação. No contexto do ensino de PLE, isso exige uma adaptação significativa dos métodos pedagógicos. As estratégias tradicionais, como leituras extensas e palestras expositivas, são frequentemente vistas como menos eficazes. Em vez disso, os estudantes dessa geração têm uma clara preferência por conteúdos visuais e interativos, como vídeos, imagens e jogos digitais (Seemiller & Grace, 2018). Isso impõe a necessidade de reformular os ambientes de aprendizagem, integrando ferramentas multimédia para envolver os alunos de forma mais dinâmica, ao mesmo tempo em que se evita a sobrecarga de informação. Garantir um equilíbrio adequado entre o uso de tecnologia e a atenção focada é um dos grandes desafios pedagógicos ao lidar com nativos digitais, que tendem a ter uma concentração mais dispersa (Rothman, González Alonso & Puig-Mayenco, 2019).

Outro desafio importante é a valorização do bem-estar pessoal por parte da *Geração Z*. Diferentemente das gerações anteriores, estes estudantes valorizam a saúde mental e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, resistindo a compromissos que possam prejudicar o seu bem-estar (Seemiller & Grace, 2018). No contexto do ensino de PLE, isso exige uma abordagem pedagógica flexível, que permita personalizar a experiência educativa para atender às necessidades individuais dos alunos. O desafio para os educadores é criar um ambiente que não apenas transmita conhecimento, mas que também respeite essas preocupações de bem-estar, sem sobrecarregar os estudantes com métodos rígidos.

No ensino superior, a *Geração Z* também adota uma postura prática, procurando maximizar o retorno do seu investimento educacional (Seemiller & Grace, 2018). Isso gera desafios quanto à adaptação dos programas de PLE para atender às expectativas desses estudantes, que buscam cursos acelerados ou *online* para reduzir o tempo e os custos associados à obtenção de diplomas. No entanto, muitos ainda valorizam o contato presencial com professores e colegas, preferindo métodos híbridos, que combinem interações digitais com presenciais, o que exige uma estrutura curricular flexível.

Adicionalmente, a *Geração Z* é marcada por um forte compromisso com a autenticidade e causas sociais, como justiça social e ambiental. Isso representa um desafio para os educadores de PLE, que precisam integrar temas contemporâneos nas aulas, promovendo debates que conectem a

aprendizagem linguístico com as preocupações sociais dos estudantes. Incorporar uma consciência intercultural e questões de diversidade e inclusão no ensino de PLE torna-se não apenas necessário, mas fundamental para envolver essa geração e preparar os alunos para um mundo globalizado e multicultural (Rothman, González Alonso & Puig-Mayenco, 2019).

Em suma, o ensino de PLE para a *Geração Z* apresenta vários desafios, que requerem a adaptação dos métodos pedagógicos, combinando o uso de tecnologia e multimídia com abordagens flexíveis e temas socialmente relevantes. As instituições de ensino precisam ajustar-se para oferecer uma experiência educativa personalizada, alinhada com os valores e expectativas desta geração, que prioriza o equilíbrio pessoal, a autenticidade e o impacto social positivo.

2.8.2 Impactos do contexto pós-pandêmico:

A pandemia de Covid-19 trouxe uma profunda transformação no ensino de línguas, afetando diretamente o ensino de PLE.

Segundo Kramersch (2024), no seu capítulo “Re-imaginar o Ensino de Línguas Estrangeiras num mundo pós-COVID-19”, a crise sanitária acelerou a necessidade de repensar o ensino de línguas, evidenciando desigualdades e reforçando o papel crescente da tecnologia no processo educativo. Kramersch discute como a pandemia desafiou as concepções tradicionais da linguagem, com destaque para a comunicação multimodal e a comodificação da linguagem na globalização. A autora propõe uma abordagem integrada ao multilinguismo, onde os alunos utilizam recursos linguísticos de forma fluida, alinhando-se com as necessidades de uma comunicação global complexa. Além disso, defende um ensino de línguas que vá além da mera aquisição de competências comunicativas, enfatizando a importância da literacia digital crítica e da descentralização de perspectivas ocidentais, promovendo a diversidade cultural e linguística dos alunos. A autora sugere ainda o desenvolvimento de competências interculturais críticas que envolvam empatia e capacidade de ver o mundo sob diferentes perspectivas, um ponto essencial para o ensino de línguas num contexto pós-pandêmico (Kramersch, 2024).

No que diz respeito ao ensino de PLE em França, Cristovão (2020) sublinha que a transição abrupta para o ensino a distância trouxe desafios significativos. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades com a adaptação às ferramentas digitais e ao novo formato de ensino, o que resultou na perda de motivação e até no abandono de cursos, especialmente devido à ausência de interação presencial. Cristovão enfatiza a desigualdade no acesso às tecnologias, particularmente entre os alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, onde o acesso a dispositivos e a uma conexão de *internet*

adequada foi limitado. A pandemia destacou, assim, a urgência de uma reestruturação pedagógica, focada não só na digitalização, mas também na criação de estratégias que garantam o envolvimento e a motivação dos estudantes em ambientes virtuais (Cristovão, 2020).

Os desafios impostos pelo ensino remoto expuseram as limitações da rápida digitalização, incluindo a resistência inicial dos professores, as dificuldades técnicas e a luta para manter a interação significativa entre alunos e educadores. Conforme Stockwell e Wang (2023), a pandemia revelou que, apesar de a tecnologia poder facilitar o acesso ao ensino, também pode contribuir para a desumanização do processo educativo, ao reduzir a interação social e aumentar a pressão emocional sobre alunos e professores. Neste contexto, o futuro do ensino de línguas depende de um apoio institucional abrangente, que desenvolva as competências digitais dos docentes e ofereça aos alunos experiências de aprendizagem *online* mais envolventes, abordando tanto as suas necessidades cognitivas como emocionais (Stockwell & Wang, 2023).

No contexto pós-pandémico, o ensino de PLE exige a integração de tecnologias de forma equilibrada, garantindo que o processo educativo continue humanizado e acessível a todos. Além disso, é essencial promover práticas pedagógicas sensíveis ao bem-estar emocional dos alunos, que valorizem a empatia e a flexibilidade, permitindo uma adaptação mais saudável às novas realidades educativas. Em suma, a pandemia reforçou a necessidade de se reimaginar o ensino de línguas, integrando abordagens inovadoras que equilibrem a tecnologia com a humanização do processo educativo, criando um ambiente mais inclusivo, crítico e reflexivo para os estudantes de PLE.

2.8.3 Presença dos estudantes lusodescendentes no ensino superior em França

A presença de estudantes lusodescendentes no ensino superior em França reflete a longa história de migração portuguesa e brasileira para o país. Esses alunos trazem conhecimentos prévios de PLH e uma forte ligação cultural, o que gera desafios e oportunidades nas universidades. A adaptação dos currículos e metodologias de ensino é necessária para atender às suas necessidades específicas, enriquecendo o ambiente académico com novas perspectivas culturais e linguísticas, e promovendo uma maior inclusão no estudo da língua e cultura lusófona.

No caso de Portugal, o fluxo migratório começou no final do século XIX, mas intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial, quando muitos portugueses se mudaram para França em busca de melhores condições económicas, atraídos pela demanda por mão de obra não qualificada. Esse movimento deu origem a grandes comunidades lusófonas em cidades como Paris, Lyon, Marselha e

Lille, com a criação de associações que promoveram o ensino da língua e a preservação da cultura. A comunidade portuguesa em França tornou-se a maior da Europa, com cerca de 1,5 milhões de pessoas (Embaixada de Portugal em França, s.d.). O Brasil, por sua vez, viu um aumento significativo da emigração para a França após a crise económica dos anos 1980, e atualmente estima-se que a comunidade brasileira atinja cerca de 81.300 pessoas (Ministério das Relações Exteriores, 2021). As associações culturais portuguesas e brasileiras desempenharam um papel central na promoção da língua e da integração das suas comunidades, ajudando na transmissão do português às gerações seguintes e fortalecendo o bilinguismo, apesar dos desafios causados pela predominância do francês e pela erosão linguística ao longo do tempo

A maioria das associações portuguesas em França divulga informações sobre o ensino de português, considerando importante preservar a língua e cultura. Cerca de 42,9% dessas associações organizam cursos de português devido à falta de alternativas próximas nas escolas. Essas aulas são frequentadas principalmente por jovens de 11 a 18 anos e adultos, sendo maioritariamente de origem portuguesa. Em termos de ensino, a Associação Herança Brasileira oferece várias iniciativas para promover o desenvolvimento linguístico de crianças em ambiente bilingue. A organização realiza ateliês, cursos, conferências e eventos comunitários para facilitar a transmissão da língua portuguesa, além de fornecer apoio às famílias e treino para profissionais como amas e professores. A associação também oferece um curso preparatório gratuito para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos ou ENCCEJA (RFI, 2019).

É interessante notar que os estudantes que aprenderam o PLH em diversos contextos acabarão, de alguma forma, por ingressar no ensino superior em França. A presença de estudantes lusodescendentes que aprenderam o PLH nos programas universitários pode transformar esta dinâmica. Estes alunos trazem consigo uma familiaridade básica com a língua e uma forte ligação emocional e cultural, mas também precisam de aprofundar o seu conhecimento e formalizar as suas competências linguísticas.

Neste contexto de observação, esperamos encontrar estudantes com este perfil que acabem por ingressar nos programas de português na universidade, onde irão interagir e influenciar os seus colegas de turma. As questões que se colocam são: como será o seu desempenho em sala de aula? Quais são as dinâmicas de interação que irão desenvolver com os demais estudantes? E, sobretudo, que tipo de oportunidades ou desafios esses alunos, com o seu conhecimento prévio do PLH, trarão para a organização dos cursos?

2.8.4 Desafios linguísticos dos estudantes em França

A aprendizagem de PLE na França apresenta desafios relacionados tanto com a influência do francês quanto com o multilinguismo, especialmente com o espanhol. As diferenças fonológicas e gramaticais entre o português e o francês, combinadas com a proximidade entre o português e outras línguas românicas como o espanhol, afetam o processo de aquisição da língua. Este contexto multilíngue exige uma abordagem pedagógica cuidadosa para ajudar os alunos a superar essas interferências e adquirir o português de forma eficaz.

2.8.4.1 Desafios da língua francesa

A aprendizagem do português por falantes do francês apresenta desafios específicos, sobretudo na fonética, ortografia e gramática. As diferenças entre os dois sistemas linguísticos podem dificultar a adaptação, exigindo abordagens pedagógicas adequadas. Este estudo analisa as principais barreiras enfrentadas por estudantes franceses a aprender português e como as estratégias de ensino respondem a essas dificuldades.

Segundo Galhardo (2006), uma das primeiras barreiras está na fonética. O português, é uma língua românica como o francês, mas apresenta fonemas que não encontram correspondência direta no francês, como os sons nasais “-ão”, “-õe” e as vogais abertas e fechadas. Estes sons podem ser difíceis de pronunciar e distinguir para os falantes de francês, cuja língua materna possui uma fonologia menos complexa nesse aspeto.

Além disso, a ortografia portuguesa segue regras que, embora em muitos casos pareçam similares às do francês, possuem diferenças cruciais. Por exemplo, a existência de acentos gráficos em português, como o acento agudo, o circunflexo e o til, não apenas marca a tonicidade das sílabas, mas também altera a qualidade das vogais, o que não ocorre da mesma forma em francês (Galhardo, 2006).

No que diz respeito à gramática, o uso dos verbos “ser” e “estar” para expressar o que em francês se resume ao verbo “*être*” apresenta um grande desafio. A distinção entre “ser” (utilizado para estados permanentes ou características essenciais) e “estar” (usado para estados transitórios ou situações temporárias) pode ser difícil de internalizar para falantes de francês, que não fazem essa distinção na sua língua. Da mesma forma, a existência de dois verbos para “*avoir*” no português, “ter” e “haver”, que possuem usos específicos e contextos diferenciados, adiciona outra camada de complexidade ao processo da aprendizagem (Galhardo, 2006).

Outro aspeto desafiador é a questão dos falsos cognatos, ou “falsos amigos”, que são palavras que parecem semelhantes em francês e português, mas possuem significados completamente diferentes. Alguns exemplos são “constipação” (que significa “resfriado” em português, mas que pode ser confundido com “*constipation*” em francês) e “retrete” (que significa “sanita” em português, mas pode ser confundido com “*retraite*”, que significa “aposentadoria” em francês). Estes falsos amigos podem levar a mal-entendidos e erros na comunicação (Galhardo, 2006).

Além disso, o sistema de concordância e a formação do plural em português também podem representar um desafio para os estudantes franceses. O português possui regras específicas para a formação do plural que diferem das regras do francês, como o uso do “es” após consoantes e vogais em palavras que terminam em “r” e “z”. O uso de diminutivos e aumentativos em português, que expressam os detalhes subtis de afeto, tamanho ou intensidade, é outro ponto que requer atenção especial, pois não tem um equivalente direto em francês (Galhardo, 2006).

Nas observações realizadas, espera-se identificar erros frequentes, especialmente entre estudantes de nível básico, refletindo os desafios típicos da aprendizagem do português por falantes de francês. Estes desafios incluem dificuldades que vão desde a fonética e ortografia até questões mais complexas de gramática e vocabulário. Superar estas barreiras exige uma abordagem pedagógica cuidadosa, com foco na prática contínua e na exposição a contextos comunicativos autênticos. Espera-se também verificar como as práticas dos cursos de PLE na ULille lidam com esses problemas.

2.8.4.2 Desafios do multilinguismo no contexto educacional francês

Os estudantes nas universidades francesas encontram-se inseridos num contexto multilingue, resultado da obrigação de estudar pelo menos duas línguas vivas durante o percurso escolar obrigatório. Desde a escola primária, os alunos são introduzidos a uma primeira língua estrangeira, com ênfase na prática oral. No colégio, é adicionada uma segunda língua estrangeira, e os currículos são elaborados de modo a garantir que, até ao final do ensino secundário, os estudantes desenvolvam competências comunicativas em ambas as línguas. Esta abordagem ao multilinguismo está alinhada com a estratégia europeia refletida no QECRL, que define metas claras de proficiência linguística e promove o multilinguismo como uma competência essencial (Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

Iniciativas como a criação de escolas bilingues e a oferta de disciplinas não linguísticas lecionadas em línguas estrangeiras, especialmente em inglês, reforçam ainda mais esta estratégia. Essas medidas são complementadas pela presença de assistentes de línguas nativas, que contribuem para o

desenvolvimento das competências orais dos alunos. Ao chegarem ao ensino superior, a maioria dos estudantes já possui uma base multilíngue consolidada, o que favorece um ambiente universitário em que o contacto com várias línguas é natural e recorrente (Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

No contexto francês, o inglês domina o ensino secundário, sendo estudado por cerca de 62% dos alunos, seguido pelo espanhol, que tem vindo a crescer e é estudado por cerca de 23%. O alemão, outrora popular, viu os seus números caírem para aproximadamente 10%, enquanto o italiano tem registado um ligeiro aumento em algumas regiões. Línguas como o russo e o chinês são menos comuns, mas ainda fazem parte do currículo. O português, embora seja uma língua importante, é escolhido por uma parcela muito reduzida de estudantes, representando apenas cerca de 0,12% dos alunos, sendo uma das línguas menos aprendidas no sistema educativo francês (Sénat, 2003).

Línguas como o português, que têm uma representação limitada no cenário educativo francês, enfrentam desafios específicos relacionados com a similaridade com outras línguas previamente aprendidas pelos alunos, como o espanhol e o italiano. Essas línguas, que partilham várias características gramaticais e lexicais com o português, podem gerar confusão e interferências no processo de aprendizagem. Assim, o ensino do português precisa lidar com essa proximidade linguística, ajudando os alunos a distinguir as estruturas e o vocabulário de forma clara, evitando que as semelhanças resultem em erros sistemáticos ou dificuldades na aquisição correta da língua.

O ensino de PLE em contextos multilíngues exige, portanto, uma abordagem pedagógica adaptada, que considere a influência das outras línguas já dominadas pelos alunos. A aquisição de uma terceira língua (L3) apresenta desafios adicionais, particularmente devido à influência translinguística, onde o conhecimento prévio de outras línguas pode interferir ou afetar o processo de aprendizagem do português. Nesse sentido, é essencial que o ensino de PLE seja cuidadosamente ajustado para lidar com as complexidades do multilinguismo, a fim de otimizar o processo de aprendizagem e facilitar a aquisição de competências em português (Sénat, 2003).

Como resultado das nossas observações, seria interessante identificar a influência de outras línguas aprendidas pelos alunos, especialmente aquelas que têm ganho popularidade, como o inglês, o alemão ou o espanhol. É relevante analisar como essas línguas poderão afetar a aprendizagem do PLE, seja através de interferências linguísticas ou da transferência de competências já adquiridas, o que pode tanto facilitar como dificultar o processo de aquisição do português.

3. METODOLOGIA

Este capítulo detalha a metodologia empregada na investigação sobre o ensino de PLE na ULille. Através de uma abordagem qualitativa, com foco na observação direta, procuramos explorar as práticas pedagógicas, o perfil das turmas, e os desafios enfrentados tanto por alunos como por docentes. A secção apresenta o processo estruturado de coleta e análise de dados, desde a definição do problema até à redação do relatório final. Descreve-se a seleção da população observada, os instrumentos de observação utilizados e as etapas seguidas para garantir a validade e a precisão dos resultados obtidos. Desta forma, este capítulo oferece uma visão abrangente do percurso metodológico seguido para alcançar os objetivos do estudo.

3.1 População observada

A população observada neste estudo foi selecionada com base nas turmas que os estudantes frequentam, não tendo sido levada em consideração a sua composição demográfica. As turmas observadas incluíram disciplinas como compreensão e expressão oral, tradução e linguística, e cursos de PLE, pertencentes a diferentes áreas da licenciatura, como LLCE e LEA. O número de alunos em cada turma variou entre três e 23 estudantes.

Tabela nº 1: O número de alunos em cada turma

Curso	Data	Número de alunos
Curso nº 1	24/10/2023	22
Curso nº 2	06/12/2023	3
Curso nº 3	07/11/2023	9
Curso nº 4	29/11/2023	3
Curso nº 5	29/11/2023	3
Curso nº 6	14/11/2023	6
Curso nº 7	15/11/2023	5
Curso nº 8	15/11/2023	14

Curso nº 9	23/10/2023	17
Curso nº 10	22/11/2023	20
Curso nº 11	06/12/2023	23
Curso nº 12	29/11/2023	10
Curso nº 13	06/11/2023	8

Fonte: Elaboração própria

Notou-se que alguns alunos frequentam mais de uma disciplina, o que significa que as mesmas pessoas podem ter sido observadas em diferentes contextos. Para fins de análise, alguns alunos que se destacaram receberam um nome designado para facilitar a identificação e observação ao longo do estudo.

Tabela nº 2: Identificação e perfil de estudantes destacados

Estudantes	Presença nos cursos	Descrição
Estudante A	Cursos nº 3, nº4, e nº5	Falante de Herança
Estudante B	Curso nº 10	Falante de Herança
Estudante C	Curso nº 11	Falante de Espanhol

Fonte: Elaboração própria

Além dos alunos, outra parte da população observada foi composta pelos docentes, oriundos de diversas nacionalidades, incluindo Brasil, Portugal, França, Itália e Angola. Assim como os alunos, alguns professores lecionam mais de um curso. Cada professor também recebeu um nome designado para facilitar a análise nas diferentes turmas em que atuam.

Tabela nº 3: Distribuição dos docentes por cursos e nacionalidades

Docentes	Cursos	Proviências / Nacionalidades
Docente A	Curso nº 1, Curso nº 12	Brasil / Brasileiro
Docente B	Curso nº 2, Curso nº 4, Curso nº 6, Curso nº 11	Brasil / Brasileiro
Docente C	Curso nº 3, Curso nº 8	França / Francesa
Docente D	Curso nº 9	Itália / Italiana
Docente E	Curso nº 10, Curso nº 13	Angola / Angolano
Docente F	Curso nº 7	Portugal / Português
Docente G	Curso nº 5	Brasil / Brasileira

Fonte: Elaboração própria

3.2 Instrumento de observação

O instrumento de observação direta é uma ferramenta essencial utilizada neste relatório, no âmbito de investigações qualitativas, para recolher dados através da observação direta e sistemática de eventos, comportamentos ou interações num determinado contexto.

Na observação direta, o autor do relatório insere-se no ambiente onde o fenómeno ocorre e regista sistematicamente as observações, geralmente através de anotações. Esta abordagem proporciona uma visão em primeira mão dos eventos e comportamentos, permitindo uma compreensão mais aprofundada e holística do fenómeno em estudo.

Durante a observação da aula, registamos diversos aspetos essenciais para a análise detalhada do ambiente educativo. Anotamos o **curso** e o seu respectivo número (**Curso nº X**), bem como o nome do **docente** responsável (**Docente X**) e a **data** da observação. Observamos o número de **alunos** presentes e a sua **proveniência**, além das **características da turma**, como nível de proficiência e diversidade cultural. Documentamos as **normas do ensino** estabelecidas pelo docente e as **normas dos alunos** que influenciam o comportamento e a interação na sala de aula. Analisamos os materiais didáticos usados, as **atividades** desenvolvidas durante a aula e o **tema** central abordado. Identificamos os **aspetos gramaticais** específicos que foram trabalhados e os **problemas** enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem. Também destacamos as **boas práticas**

observadas, que contribuem para um ensino eficaz, bem como os **desafios** enfrentados tanto pelo docente quanto pelos alunos. Esses elementos compõem as nossas notas de campo, proporcionando uma visão abrangente e estruturada das dinâmicas e práticas presentes na sala de aula, essenciais para a compreensão e melhoria contínua do ensino de PLE na ULille.

As notas de campo são geralmente escritas de forma narrativa e podem abordar uma variedade de aspectos, incluindo:

1. Descrições detalhadas do ambiente e do contexto em que a observação está a ocorrer, como características físicas do local, composição dos participantes, interações sociais e dinâmicas de grupo.
2. Observações sobre o comportamento, ações e reações dos participantes, incluindo expressões faciais, linguagem corporal, tom de voz e outras manifestações não verbais.
3. Análise e interpretação das interações observadas, destacando padrões, tendências e temas emergentes.
4. Reflexões pessoais e informações do investigador sobre o que está a ser observado, incluindo questões teóricas, dilemas éticos, desafios metodológicos e descobertas inesperadas.

3.3 Etapas de investigação

A realização deste relatório seguiu um processo metodológico estruturado, composto por várias etapas essenciais para garantir a precisão e a validade dos resultados obtidos.

1. Definição do problema abordado no relatório

Inicialmente, identificámos e formulámos claramente o problema a ser investigado: compreender as práticas e desafios do ensino de PLE na ULille. Este passo foi fundamental para estabelecer o foco do nosso relatório e delinear as questões que guiaram todo o estudo.

2. Revisão da literatura

Realizámos uma revisão abrangente da literatura existente, analisando estudos anteriores, teorias e conceitos relacionados com o ensino de línguas estrangeiras, especialmente PLE, e com o contexto educacional francês. Esta etapa permitiu fundamentar teoricamente o relatório, identificar lacunas no conhecimento existente e justificar a relevância do estudo.

3. Definição dos objetivos e questões do relatório

Estabelecemos os objetivos gerais e específicos do relatório, bem como as perguntas a que a investigação pretende responder. Esta definição orientou o desenvolvimento do relatório, garantindo que todas as etapas subsequentes estivessem alinhadas com os propósitos estabelecidos.

4. Escolha da metodologia do relatório

Selecionámos os métodos e técnicas que seriam utilizados para a coleta e análise dos dados, optando por abordagens qualitativas como a observação direta e as notas de campo. Esta escolha assegurou que a metodologia fosse adequada para responder às questões do relatório e atingir os objetivos propostos.

5. Coleta de dados

A coleta de dados seguiu um processo estruturado para garantir a precisão e sistematicidade das observações:

Coordenação com os docentes: A organização da observação foi previamente discutida com a coordenadora do curso e os docentes responsáveis pelas aulas. Todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos e métodos do relatório, garantindo o consentimento para a observação.

Presença regular nas aulas: Mantivemos uma presença constante nas aulas para permitir uma imersão completa no ambiente educativo e facilitar a coleta de dados detalhados.

Anotação e registo de dados: Durante as observações, registámos informações em notas de campo, incluindo detalhes sobre a dinâmica das aulas, os métodos de ensino utilizados, a participação dos alunos e as dificuldades observadas. Além das notas de campo, realizámos registos sistemáticos das categorias previamente definidas, como comportamento dos alunos, uso de materiais didáticos e estratégias pedagógicas empregadas pelo docente.

6. Organização e consolidação dos dados

Após cada sessão de observação, os dados coletados foram organizados e consolidados para facilitar a análise. As anotações foram cuidadosamente revistas para garantir a precisão e completude das informações registadas. Em seguida, categorizámos as observações de acordo com temas recorrentes, tais como metodologias de ensino, interação em sala de aula e desafios específicos relacionados com a aprendizagem da língua portuguesa. Este processo permitiu a identificação de padrões e tendências, facilitando uma análise mais aprofundada e estruturada dos dados.

7. Análise dos dados

Examinámos detalhadamente os dados organizados utilizando abordagens qualitativas. A análise focou-se em avaliar a eficácia das práticas pedagógicas observadas, identificar os principais desafios enfrentados tanto por docentes quanto por alunos e compreender como as diferentes metodologias influenciam o processo de aprendizagem de PLE. Este exame crítico permitiu extrair informações significativas que fundamentam as conclusões e recomendações apresentadas neste relatório.

8. Conclusões e recomendações

Síntetizámos os principais achados da pesquisa, refletindo sobre os objetivos inicialmente propostos e oferecendo sugestões práticas para a melhoria do ensino de PLE. As recomendações visam fomentar estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas, bem como incentivar a formação e recrutamento de professores qualificados.

9. Redação do relatório final

Compilámos todas as secções da pesquisa num documento organizado e estruturado, seguindo as normas académicas estabelecidas. A redação final apresentou os resultados da investigação de forma clara e acessível, facilitando a disseminação do conhecimento adquirido.

4. RELATO DO ESTÁGIO

Neste capítulo, apresentamos o relato da prática do estágio, organizado em três seções principais: Características das turmas observadas, Práticas de Ensino e Análise dos Desafios.

Na secção das **características das turmas observadas**, destacamos a composição demográfica das turmas, incluindo a predominância de estudantes francófonos, a presença de hispanófonos e estudantes com maior fluência em português, como falantes de herança. Além disso, abordamos a diversidade linguística e cultural presente no curso, os níveis de proficiência e as normas linguísticas preferidas, com ênfase nas variantes do português europeu e brasileiro.

Na secção das **práticas de ensino**, descrevemos as atividades realizadas em sala de aula, desde exercícios de compreensão auditiva e correção de pronúncia até a utilização de multimédia, simulações de exames e trabalhos em grupo. Também analisamos os materiais didáticos utilizados, incluindo manuais, recursos digitais e materiais autênticos, e exploramos os temas abordados nas aulas, como gramática, situações de comunicação real e temas culturais. As abordagens pedagógicas, como o ensino baseado em tarefas e a abordagem comunicativa, também são discutidas.

Por fim, a **análise dos desafios** apresenta 13 desafios principais identificados durante o estágio, divididos em questões linguísticas, como o uso predominante do francês, dificuldades gramaticais e vocabulário limitado, e desafios comportamentais, como disparidade de níveis de proficiência, falta de atenção e dependência de tradutores automáticos. Analisamos como esses desafios impactam o progresso dos alunos e oferecemos reflexões sobre possíveis soluções pedagógicas.

4.1 Características das turmas observadas

Neste capítulo, analisaremos as características das turmas observadas no contexto do ensino de PLE na ULille. A estrutura deste texto foca-se em três principais áreas: a composição demográfica, que explora a diversidade cultural e linguística dos alunos; os níveis de proficiência, que variam significativamente entre as turmas, desde o básico ao avançado; e as normas linguísticas adotadas, que revelam preferências distintas entre o PE e o PB. Além disso, discutiremos os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com essas diferenças, e como essas dinâmicas influenciam o processo de aprendizagem.

4.1.1 Composição demográfica

As observações realizadas revelaram uma rica diversidade na composição demográfica dos alunos. Esta diversidade abrange desde a fluência derivada de antecedentes linguísticos, passando por turmas predominantemente de nível básico, até a influência significativa de estudantes hispanófonos e a presença marcante de uma diversidade cultural. A seguir, detalhamos cada uma dessas facetas com exemplos específicos dos cursos observados.

4.1.1.1 Turmas com predominância de estudantes francófonos

Em 12 das 13 turmas observadas, a predominância de estudantes franceses, para os quais o francês constituía a língua principal de comunicação, revelou-se um fator determinante na dinâmica pedagógica das aulas de PLE. Embora houvesse diversidade cultural e racial entre os alunos, a uniformidade linguística era uma constante, com o francês sendo amplamente utilizado tanto nas interações formais como nas informais, dentro e fora da sala de aula.

No **Curso nº 2**, por exemplo, apesar dos esforços para manter o português como a língua de instrução, o francês continuava a ser a língua predominante nas conversas informais e no esclarecimento de dúvidas entre os alunos e o docente. A mesma tendência foi observada no **Curso nº 6**, onde os estudantes, maioritariamente falantes nativos de francês, utilizavam o francês para discutir questões gramaticais e vocabulares entre si antes de transitarem para o uso do português.

De forma semelhante, no **Curso nº 8**, os estudantes demonstravam uma recorrente dependência do francês, recorrendo a essa língua para pedir esclarecimentos ao professor ou aos colegas durante as atividades. No **Curso nº 11**, que contava com 23 alunos, a preferência pelo francês nas interações de grupo foi particularmente notória, com os estudantes a recorrerem à sua língua materna para interpretar as instruções e resolver dúvidas.

4.1.1.2 Turmas com estudantes com maior fluência em português e falantes de herança

Das 13 aulas observadas, sete contaram com a presença de falantes de herança ou de alunos com um nível avançado de português, possivelmente com alguma ligação pessoal à língua.

No **Curso nº 1**, foram observados mais de cinco falantes de herança provenientes de Portugal e Angola, tornando esta a turma com o maior número de estudantes com ligações diretas à língua

portuguesa. Estes alunos trouxeram uma significativa diversidade linguística e cultural para a sala de aula. Durante uma conversa informal, por exemplo, uma aluna angolana explicou a um colega descendente de portugueses que “gambuta” é uma expressão comum em Angola.

Um dos potenciais falantes de herança mais proeminentes é o **Estudante A**, presente nos **Cursos n.º 3, n.º 4 e n.º 5** que se destacou em várias aulas pelo seu elevado nível de proficiência em português, demonstrando uma clara vantagem sobre os seus colegas.

Outro estudante de destaque é o **Estudante B**, que demonstrou uma habilidade notável na interpretação entre o docente e os colegas. No **Curso n.º 10**, o Estudante B destacou-se pela sua elevada proficiência em português, facilitando a comunicação entre o professor, que conduzia as aulas exclusivamente em português, e os restantes alunos, que tinham dificuldade em compreender o conteúdo.

4.1.1.3 Turmas com presença de estudantes hispanófonos

Um aspeto curioso observado foi a presença significativa de alunos hispanófonos nas turmas de PLE, o que introduziu uma dinâmica própria ao processo de aprendizagem, distinta da observada entre estudantes francófonos e lusodescendentes.

Uma das figuras de destaque entre os alunos hispanófonos é a **Estudante C**, que participou no **Curso n.º 11**. Esta aluna, apesar de inicialmente admitir não ter experiência com a língua portuguesa, conhecendo apenas espanhol, francês e inglês, destacou-se pelo seu nível de fluência, claramente superior ao dos restantes alunos. A sua sólida base no espanhol ajudou-a a progredir rapidamente nas aulas de português, permitindo-lhe acompanhar o ritmo das aulas com facilidade. Além disso, demonstrou uma atitude positiva e uma fluência marcante, tanto nas atividades orais como nas escritas, destacando-se frequentemente nos exercícios em grupo e nas interações com os colegas.

4.1.1.4 Diversidade linguística e cultural no curso n.º 13

Embora a maioria das aulas observadas tenha demonstrado uma predominância de alunos falantes de francês, o **Curso n.º 13** destacou-se por ter uma maior diversidade de estudantes de diferentes proveniências. Dos oito alunos presentes, apenas dois eram possivelmente falantes nativos de francês, o que contrasta com a composição mais homogênea de outras turmas. Esta diversidade

trouxo uma riqueza de experiências e perspectivas à sala de aula, tornando o ambiente de aprendizagem multicultural e dinâmico.

4.1.2 Nível de proficiência

Os níveis de proficiência nas turmas observadas variaram consideravelmente, refletindo a diversidade dos alunos e os desafios próprios de cada etapa da aprendizagem do português. Embora os cursos de licenciatura sigam uma estrutura que deveria representar uma progressão de competência linguística, de L1 (nível básico) a L3 (nível avançado), e aulas de PLE do nível A1.1 (nível básico) a A2 (alto básico até médio) a análise observacional revelou uma realidade mais complexa: verificou-se uma relativa uniformidade em alguns casos, mas também a presença de alunos com níveis de proficiência superiores. De modo geral, as turmas podem ser classificadas em três categorias principais: turmas de nível básico total, turmas de nível intermédio e, mais frequentemente, turmas com discrepâncias significativas nos níveis de proficiência entre os alunos.

4.1.2.1 Predominância de níveis básicos de proficiência

As três turmas de nível totalmente básico não apresentaram discrepância significativa, e os alunos enfrentaram os mesmos desafios típicos desta fase de aprendizagem, como dificuldades na pronúncia, na formação de frases completas e na compreensão de textos. Estas dificuldades incluíram problemas com a conjugação de verbos, interferências de outras línguas, como o espanhol, e limitações de vocabulário, exigindo um esforço contínuo por parte dos alunos e dos professores para promover avanços no processo de aprendizagem. Todas as turmas se inserem no âmbito das aulas de PLE, destacando-se estas três por enfrentarem esses obstáculos de forma mais evidente.

A turma mais destacada que apresentava um nível totalmente básico era o **Curso nº 8**. Com 14 alunos, esta turma era composta inteiramente por iniciantes no processo de aprendizagem. O foco principal estava no desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura, escrita e fala, com cada aluno a trabalhar na construção de uma base sólida no idioma. O progresso desta turma demonstrou uma certa uniformidade, uma vez que não foi necessário desviar a atenção para alunos com algum conhecimento prévio de português, permitindo que a professora seguisse o plano de ensino preparado, complementado com exercícios.

Uma turma progrediu de forma semelhante, com alunos de nível básico a enfrentarem dificuldades. No **Curso nº 9**, composto por 17 alunos, os principais desafios estavam relacionados ao

domínio das estruturas básicas do português, como a conjugação verbal e a formação de frases. Uma das características marcantes desta turma é a forte influência do espanhol, o que agravava os desafios linguísticos, exigindo um esforço contínuo para ajustar a pronúncia e a gramática. Nesta aula, o professor encontrava uma relativa uniformidade entre os alunos, o que permitia focar em problemas específicos, como a interferência do espanhol, sem precisar lidar com diferenças significativas no nível de proficiência entre os estudantes.

A última turma que se destacou foi o **Curso nº 13**. Nesta turma, os oito alunos encontravam-se predominantemente em níveis básicos de proficiência, e o foco das aulas estava na consolidação das competências linguísticas e no avanço gradual no desenvolvimento da língua. No entanto, o progresso dos alunos variava, com alguns a avançarem de forma mais rápida ou mais lenta, em função dos seus diferentes contextos e experiências. Neste contexto, o professor não precisou adaptar-se a estudantes com um nível mais elevado de português, mas sim enfrentar os desafios decorrentes da multiculturalidade presente. O português foi utilizado como língua principal de instrução, e o professor centrou-se em gerir a diversidade cultural dos estudantes, que foi valorizada e incentivada, o que contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo.

4.1.2.2 Turmas com alguma nível de familiaridade com o português

A única turma que demonstra uniformidade no nível de proficiência, situando-se entre o básico elevado e o moderado, é o **Curso nº 12**. Composta por dez alunos, a maioria exibe progressos em pronúncia e gramática, apesar de ainda enfrentarem dificuldades na compreensão e na comunicação de questões mais complexas. Os alunos mostram boas habilidades em pronúncia e familiaridade com algumas palavras e frases, mas continuam a deparar-se com desafios em contextos comunicativos mais exigentes. A dinâmica desta turma permite ao professor conduzir a aula inteiramente em português, com uma estratégia eficaz de emparelhamento de alunos, o que mantém o ritmo das aulas fluido e ajustado às diferentes velocidades de aprendizagem. Dessa forma, mesmo com variações no ritmo de progresso, a estrutura da aula promove um ambiente colaborativo, facilitando a continuidade do ensino.

4.1.2.3 Aulas com vários níveis de proficiência na mesma turma

A maioria das turmas, nove de 13 turmas, na ULille apresenta uma clara falta de uniformidade no nível de proficiência em português, o que exige que os professores adaptem o seu foco, por vezes,

aos alunos com níveis mais baixos, ao mesmo tempo que atendem aqueles com um domínio mais avançado da língua. Conforme discutido anteriormente, muitas destas turmas contam com a presença de lusodescendentes, o que continua a influenciar a dinâmica das aulas.

Uma das turmas que mais evidenciou essa disparidade de níveis foi o **Curso nº 1**, onde os alunos apresentavam níveis de proficiência que variavam entre A1 e C1. Essa discrepância foi particularmente acentuada pela presença de falantes de herança, que contribuíram para a existência de um grupo com um nível elevado de português, contrastando com outros alunos que tinham um domínio muito básico da língua.

Um dos aspectos mais destacados é que as turmas menores também apresentam uma grande discrepância nos níveis de proficiência. Tanto no **Curso nº 2** quanto no **Curso nº 6**, a discrepância nos níveis de proficiência é uma característica marcante, apesar de serem turmas pequenas.

A presença de alunos lusodescendentes, como o **Estudante A (Curso nº 3, Curso nº 4, Curso nº 5 e Curso nº 7)**, é um dos fatores-chave que tornam a discrepância mais evidente e afetam significativamente a dinâmica da aula em que estão inseridos. No caso do **Curso nº 10**, com a presença do **Estudante B**, o efeito da desuniformidade de níveis manifestou-se de forma diferente. O **Estudante B** assumiu o papel de intérprete, facilitando a continuidade da aula ao ajudar na comunicação entre o professor e os alunos, sem interferir diretamente no progresso dos demais.

Além disso, no **Curso nº 11**, a maioria dos alunos eram iniciantes no estudo de PLE, o que gerava uma dinâmica de aprendizagem focada nos fundamentos da língua. No entanto, uma estudante, identificada como a **Estudante C** e de origem hispanófono, destacou-se por possuir um nível de fluência em português muito superior ao dos restantes colegas. Embora inicialmente não tivesse experiência formal com a língua portuguesa, a sua sólida base em espanhol permitiu-lhe progredir rapidamente. Isso resultou numa maior facilidade em acompanhar as aulas e em participar ativamente, tanto nas atividades orais como nas escritas, demonstrando uma fluência marcante e uma atitude positiva, que a colocaram em evidência no contexto da turma.

4.1.3 Normas linguísticas: preferências e influências

As turmas observadas revelaram padrões distintos de uso das normas linguísticas do português, refletindo uma clara preferência entre as variedades do português europeu (PE) e brasileiro (PB). A análise dessas preferências revela uma tendência interessante: os estudantes frequentemente gravitam em direção à PB, especialmente quando esta é a norma predominante na instrução. No entanto, a

presença de alunos com origens de Portugal também influencia significativamente o uso do PE, mesmo em contextos onde o PB é enfatizado. Além disso, algumas turmas, devido ao nível básico dos alunos, não mostram claramente a preferência por uma norma específica.

4.1.3.1 Predominância e preferência pela norma brasileira

Não há nenhum caso evidente, a partir das observações realizadas, que indique que os estudantes (exceto os lusodescendentes) utilizem outra norma do português que não seja o PB. Muitos estudantes demonstram uma preferência clara pela variedade brasileira, o que se reflete no uso frequente desta norma.

A turma que mais demonstrou preferência pelo PB foi a do **Curso nº 12**. O professor utilizou predominantemente o PB nas instruções, o que influenciou claramente a escolha dos alunos em relação à norma linguística. Essa preferência foi notória, com os estudantes fazendo um esforço visível para imitar a sonoridade do PB ao lerem os textos, refletindo a forte influência do estilo de ensino na adoção dessa variante.

Os cursos que mais demonstraram preferência pela norma do PB são os cursos organizados pelo Professor B. Nos **Curso nº 2 e nº 4**, as alunas seguiram o PB, fortemente influenciadas pela abordagem do professor. A predominância do PB na instrução fez com que a maioria dos alunos naturalmente gravitasse para essa variedade.

Uma das turmas que demonstra uma tendência para o PB é o **Curso nº 6**. O **Professor B** tentou ensinar gramática, focando-se no uso dos pronomes complementos e, ao explicar a posição dos pronomes oblíquos, deu ênfase apenas à próclise, conforme é natural no PB. Assim, os alunos aprenderam exclusivamente as características da colocação pronominal do PB. Além disso, o uso da preposição “para”, típico do PB, como em “dar o presente para ti”, que possui um significado mais frequente e distinto em relação ao PE, não foi devidamente sublinhado durante a aula. Se as aulas continuarem desta forma, apenas o PB será exposto e os alunos não terão familiaridade com o PE.

Houve uma evidência em que um aluno expressou a sua preferência pela utilização do PB em vez do PE. No **Curso nº 8**, onde os alunos começaram a aprender as primeiras diferenças variacionais entre o português brasileiro e o português europeu, a questão do uso predominante de “você” no PB e “tu” no PE foi discutida, juntamente com as respectivas conjugações verbais. Durante esta aula, alguns

alunos comentaram que seria preferível aprender o PB, uma vez que o número de conjugações verbais nesta variante é menor em comparação com o PE, sugerindo uma maior simplicidade e facilidade de aprendizagem no PB.

4.1.3.2 Manutenção da norma europeia pelos estudantes lusodescendentes

Apesar da predominância da norma brasileira em muitas turmas, existe um grupo significativo de estudantes que mantém a PE, especialmente aqueles com origens portuguesas. Além disso, há professores que utilizam predominantemente o PE, o que, de certa forma, influencia o desempenho dos estudantes que preferem usar o PB, devido à exposição a esta variedade pelos docentes.

Uma das turmas que demonstra um elevado uso do PE entre os estudantes é o **Curso nº 1**. Os alunos mais avançados tendem a utilizar predominantemente a norma portuguesa, enquanto outros alternam entre as duas normas, dependendo do contexto e da familiaridade com os termos. A presença de falantes de herança de Portugal e Angola reforça a continuidade da norma europeia nesta turma.

O uso predominante da norma PE no ensino foi notório em várias turmas, com destaque para o **Curso nº 7**. O ensino foi maioritariamente conduzido nesta norma, reforçando a adesão à variante europeia. Houve, inclusive, sinais evidentes de que a PE começou a influenciar alguns estudantes que inicialmente preferiam o PB, refletindo a força da imersão na norma europeia

Em alguns casos, foi possível observar que os alunos começaram a se inclinar para o uso do PE, mesmo quando demonstravam inicialmente uma preferência pelo PB. No **Curso nº 9**, muitos dos 17 alunos, embora no nível básico, demonstraram uma clara preferência pela norma brasileira. No entanto, a professora usou predominantemente a norma europeia e fez uso frequente da conjugação com o pronome “tu” ao se dirigir individualmente aos alunos. Um aspeto interessante observado nesta turma foi que, em cerca de dois alunos, a contração do verbo seguiu a norma de conjugação em “tu”, mas os mesmos alunos insistiram em utilizar o pronome “você” na fala, refletindo uma curiosa mistura entre as duas variedades do português.

No caso do **Docente E**, qualquer aula conduzida por este professor é marcada pela correção constante dos alunos para o PE, refletindo a sua preferência por esta variante. As turmas, como os **Cursos nº 10 e nº 13**, foram exemplos claros dessa prática, nas quais o professor corrigia consistentemente os alunos para aderirem à norma europeia, independentemente das tendências ou

preferências linguísticas iniciais dos estudantes. Portanto, os cursos demonstram uma tendência em influenciar os alunos a adotarem o PE.

4.1.3.3 Preferências não claras de normas

Em algumas turmas, a escolha por uma norma específica não é clara devido ao nível básico dos alunos ou à influência de outras línguas. Além disso, em certos casos, a oportunidade de falar ou demonstrar a competência linguística não é evidente, já que as atividades não são focadas na conversação, e o francês é frequentemente utilizado como a língua principal nas aulas. Estes estudantes, ainda em fase inicial na aprendizagem do português, mostram uma adaptação fluida às normas, sem uma clara inclinação por uma variante específica.

No **Curso nº 5**, devido ao formato das palestras, os alunos têm poucas oportunidades de interagir oralmente. Além disso, muitos alunos não se preparam adequadamente para as tarefas de casa. Apenas um estudante segue a norma europeia do português, enquanto os outros, ainda em nível básico, não demonstram preferência clara, sendo muitas vezes influenciados pela sua língua materna ou por outras línguas que conhecem.

Já no **Curso nº 13**, apesar da forte influência do professor, que tenta introduzir a pronúncia do PE os estudantes ainda estão numa fase muito inicial e apresentam capacidades limitadas em comparação com outras turmas. Nesta turma, os alunos ainda estão no nível básico e não possuem preferências linguísticas definidas, focando-se sobretudo em aprender a pronúncia básica do português, sem uma inclinação forte por qualquer norma específica. Mesmo com a tentativa de imitar a norma europeia, por vezes os estudantes esquecem-se ou pronunciam incorretamente, de forma que não corresponde nem a PE nem a PB.

4.2 Práticas do ensino

Ao longo deste capítulo, serão descritas as práticas e os métodos observados, proporcionando uma visão abrangente das estratégias educacionais adotadas nos cursos de PLE em ULille. O capítulo está dividido em quatro áreas principais: temas abordados nas aulas, materiais didáticos utilizados, atividades em sala de aula e abordagens pedagógicas adotadas pelos docentes.

4.2.1 Temas abordados nas aulas

Durante as observações realizadas, identificámos uma variedade de temas abordados nos cursos de PLE na ULille. Foram encontrados cursos que se focam em aspetos práticos da comunicação diária, desenvolvendo vocabulário e habilidades de interação em contextos reais, com temas do quotidiano e situações de comunicação. Também observámos a exploração cultural e folclórica, onde se promove a compreensão das diversas culturas lusófonas, enriquecendo a aprendizagem linguístico com lendas e elementos culturais. Além disso, foram identificados cursos de tradução e práticas de tradução, que desenvolvem competências para traduzir entre o português e outras línguas, abordando nuances culturais e estilísticas. Notámos ainda cursos que dão ênfase à gramática explícita e à estrutura da língua, proporcionando aos alunos uma base sólida para o domínio do português. Por fim, observámos cursos que abordam temas contemporâneos, conectando o ensino da língua a questões atuais, como sustentabilidade e direitos ambientais, ligando a aprendizagem da língua a problemáticas globais e locais.

Tabela nº 4: Temas abordados nas aulas por curso

Curso nº	Temas do Quotidiano e Situações de Comunicação Real	Exploração Cultural e Folclórica	Tradução e Práticas de Tradução	Gramática Explícita e Estrutura da Língua	Temas Contemporâneos
1	✓			✓	
2	✓	✓			✓
3			✓		
4		✓			
5				✓	
6				✓	
7			✓		
8				✓	
9	✓	✓			
10	✓			✓	
11					✓
12	✓				
13	✓	✓			

Fonte: Elaboração própria

4.2.1.1 Temas do cotidiano e situações de comunicação real

Várias aulas centraram-se em temas diretamente relacionados ao cotidiano e à comunicação prática em português, permitindo aos alunos desenvolver vocabulário e habilidades de uso imediato em situações reais. O **Docente A**, destacou-se como um dos professores que mais promoveu essa abordagem nas suas aulas, incentivando os alunos a aplicar o vocabulário em contextos do dia-a-dia. Nos seus dois cursos, essa metodologia foi evidente.

No **Curso nº 1**, uma ampla variedade de temas do cotidiano foi abordada, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolver as suas habilidades linguísticas em situações práticas. Os tópicos incluíram telefonemas, números, dias da semana, horas, e saudações telefônicas. Além disso, foi dado destaque a nacionalidades, descrições físicas (com ênfase em cabelos e olhos), e ao vocabulário relacionado às estações do ano. Esses temas ajudaram os alunos a dominar a comunicação em português em situações comuns, desde chamadas telefônicas até interações sociais sobre nacionalidade e aparência física.

Da mesma forma, no **Curso nº 12**, o foco foi em características pessoais e conversações sobre preferências, lazeres, e informações pessoais. Os alunos puderam praticar as suas habilidades conversacionais em tópicos próximos ao seu universo pessoal, como gostos e atividades de lazer, o que reforçou a confiança e fluência na comunicação. Através dessa prática, o curso promoveu a adaptação dos alunos ao uso da língua em interações sociais mais profundas.

Outros cursos também refletiram a mesma abordagem de ensino. No **Curso nº 9**, os temas foram igualmente relevantes e práticos, abrangendo nacionalidades e culturas lusófonas, além de receitas culinárias e vocabulário de alimentos, o que proporcionou um contexto cultural enriquecedor. Atividades como a prática de expressões de gostos e interesses pessoais, assim como a aprendizagem de como dizer e perguntar as horas, ajudaram a criar uma base sólida para a interação social em português.

No **Curso nº 13**, os principais temas incluíram alimentos, lazer, autoapresentação, e tempo livre. A abordagem desses tópicos, além de oferecer aos alunos uma experiência prática, também reforçou a sua capacidade de aplicar o português em interações quotidianas, promovendo a fluência em áreas essenciais da vida diária.

4.2.1.2 Exploração cultural e folclórica

As aulas do **Professor B** destacam-se pela promoção da exploração cultural e folclórica, utilizando esses temas como um recurso pedagógico essencial para conectar os alunos à cultura lusófona por meio da linguagem. Essa abordagem proporciona uma experiência de aprendizagem enriquecida, onde os estudantes não apenas aprendem o idioma em si, mas também as nuances culturais, históricas e simbólicas que o cercam. Ao tratar de temas folclóricos, literários e culturais, as aulas permitem que os alunos vivenciem a língua portuguesa em contextos profundos e autênticos, o que amplia a sua compreensão não só linguística, mas também cultural.

No **Curso nº 2**, por exemplo, o folclore foi um dos eixos principais da aula. A lenda da “Árvore de Beto”, que narra a história de Beto e a sua dedicação em plantar uma árvore de Natal, foi utilizada para ilustrar elementos culturais típicos da lusofonia, permitindo que os alunos mergulhassem em histórias que refletem valores e tradições profundamente enraizados nas culturas de língua portuguesa.

De forma semelhante, no **Curso nº 4**, o foco da aula foi direcionado para lendas e fábulas, especialmente da cultura brasileira. Os textos literários selecionados permitiram que os alunos explorassem a diversidade cultural por meio da literatura, proporcionando-lhes uma imersão nas tradições e histórias populares do Brasil. Essa abordagem não apenas ajuda os alunos a compreender as diferentes facetas culturais presentes no universo lusófono, mas também enriquece o seu vocabulário, já que as histórias tradicionais trazem expressões idiomáticas e termos culturais específicos.

Uma atividade particularmente interessante ocorreu no **Curso nº 9**, onde a **Docente D** introduziu uma dinâmica prática que combinava cultura e gastronomia lusófona. Nessa atividade, os alunos foram desafiados a criar um menu em português, utilizando elementos culinários de diferentes variantes da língua, tanto do português de Portugal quanto do português brasileiro. Ao associar a língua a um tema do cotidiano como a culinária, e ao trazer um toque de diversidade cultural, a atividade proporcionou uma aprendizagem prática e divertido, enquanto destacava as diferenças lexicais e culturais entre as duas variantes.

4.2.1.3 Tradução e práticas de tradução

A tradução foi um tema central em várias aulas, especialmente nas que se concentraram no desenvolvimento de habilidades de tradução entre o português e outras línguas. Essa abordagem não só

melhorou as competências linguísticas dos alunos, mas também ampliou a sua compreensão sobre as diferenças culturais, nuances estilísticas e expressões idiomáticas que variam entre os idiomas.

No **Curso nº 3**, por exemplo, a aula focou-se na tradução de textos que envolviam temas culturais, como a tradução do termo “batatas fritas”, um alimento emblemático tanto em Portugal quanto no Brasil, que apresenta diferenças culturais na sua representação. Além disso, a tradução de expressões idiomáticas foi amplamente explorada, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre como a cultura influencia a linguagem e como essas expressões podem variar entre o português e o francês.

No **Curso nº 7**, o enfoque foi mais profundo, abordando questões de sinónimos de verbos e falsos amigos entre as duas línguas, português e francês. A aula também mergulhou na tradução literária, destacando as nuances culturais e estilísticas que são necessárias ao traduzir textos literários, onde o contexto e o estilo são cruciais para uma tradução eficaz. Essa abordagem permitiu aos alunos desenvolver um olhar mais crítico sobre as diferenças e semelhanças entre os idiomas e aprimorar as suas habilidades de tradução de uma forma mais contextualizada e culturalmente informada.

4.2.1.4. Gramática explícita e estrutura da língua

As aulas de PLE frequentemente abordaram temas relacionados à gramática e à estrutura da língua, fundamentais para a construção de uma base sólida no português. O foco nesses aspetos permitiu aos alunos desenvolver uma compreensão profunda das regras linguísticas essenciais, facilitando o progresso na aprendizagem do idioma.

No **Curso nº 5**, a aula focou-se na fonologia do português, abordando tópicos como o “R caipira”, os sons “ie” e “lh”, e a diversidade de pronúncia existente entre as diferentes variantes da língua portuguesa. A discussão desses elementos fonológicos ajudou os alunos a entender melhor as variações e as características sonoras do português em contextos diversos.

No **Curso nº 6**, o tema principal foi o uso de pronomes complementos diretos e indiretos em português, com ênfase nas diferenças de uso entre o PE e o PB. A análise comparativa entre as normas permitiu aos alunos reconhecer as variações gramaticais e adaptar o seu uso da língua conforme o contexto cultural e regional.

Já no **Curso nº 8**, a aula teve um foco intensivo na gramática explícita, destacando a importância da construção de uma base sólida nas regras fundamentais do português. Através de uma

abordagem estruturada, os alunos puderam reforçar o conhecimento das regras gramaticais essenciais para o domínio da língua.

Por sua vez, no **Curso nº 10**, os temas abordados incluíram aspetos práticos do quotidiano, como família, comida, autoapresentação e atividades de lazer, sempre associados às estruturas gramaticais básicas adequadas ao nível inicial dos alunos. Essa abordagem integrativa ajudou os alunos a conectar o estudo da gramática com situações reais de uso da língua, facilitando a aplicação prática do que foi aprendido.

4.2.1.5. Temas contemporâneos

No **Curso nº 11**, a aula destacou o uso do português no contexto de temas contemporâneos, com foco no lixo eletrónico, abordando questões como reciclagem e o impacto ambiental. Esses temas são de extrema relevância para a compreensão das problemáticas globais e locais, permitindo que os alunos pratiquem o idioma em discussões sobre sustentabilidade e preservação ambiental. Ao trazer à tona tópicos como o descarte adequado de resíduos tecnológicos e as suas implicações para o meio ambiente, a aula incentivou um debate profundo, ligando a aprendizagem do português a questões atuais de importância global, enquanto ampliava o vocabulário dos alunos com termos relacionados à ecologia e sustentabilidade.

No **Curso nº 2**, foi discutido o artigo “Micos nascem após morte da mãe”, que explora a relação entre seres humanos e a natureza, tocando em temas sobre direitos dos animais e questões ambientais. A narrativa destaca a interação entre o mundo animal e as ações humanas, permitindo aos alunos refletir sobre a responsabilidade dos seres humanos em relação ao meio ambiente e à vida animal. Esse tipo de abordagem conecta a aprendizagem do português a temas de relevância ética e ambiental, enriquecendo o vocabulário dos alunos e aprofundando a sua compreensão de valores contemporâneos, como a proteção ambiental e os direitos dos animais.

4.2.2 Materiais didáticos utilizados

Na ULille, os cursos empregaram uma ampla gama de materiais didáticos para apoiar a aprendizagem dos alunos. Estes materiais variaram de manuais clássicos a apresentações em PowerPoint, refletindo tanto a diversidade das normas linguísticas quanto os diferentes objetivos pedagógicos. Abaixo, categorizamos os materiais em função da sua utilização prática nas aulas:

Tabela nº 5: Materiais didáticos utilizados por curso

Curso nº	Manuais Didáticos e Exercícios Estruturados	Recursos Digitais	Materiais Autênticos	Materiais Criados pelos Professores	Material para Trabalho em Grupo ou em Par	Autoaprendizagem
1	✓					
2			✓		✓	
3			✓		✓	
4			✓			
5		✓				✓
6		✓		✓		
7			✓		✓	
8				✓		
9			✓	✓	✓	
10				✓	✓	
11		✓			✓	
12	✓				✓	
13				✓	✓	

Fonte: Elaboração Própria

4.2.2.1 Manuais didáticos e exercícios estruturados

Os manuais didáticos e os exercícios estruturados desempenham um papel crucial na organização das aulas e na progressão dos alunos nos seus estudos, oferecendo uma estrutura clara para a aprendizagem de gramática, vocabulário e prática das habilidades linguísticas. Esses materiais são frequentemente utilizados em turmas que necessitam de uma base sólida e sistemática para o ensino, como é o caso dos cursos com maior foco em gramática e desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção.

Entre os cursos que utilizam intensivamente manuais e cadernos de exercícios, destacam-se o **Curso nº 1** e o **Curso nº 12**. Ambos fazem uso do manual “Português XXI”, uma obra reconhecida pela sua abordagem estruturada do ensino de português europeu. Este manual abrange uma vasta gama de atividades que incluem exercícios de gramática, vocabulário, compreensão auditiva, além de promover a prática da expressão escrita e oral, adaptada a diferentes níveis de proficiência.

No **Curso nº 1**, além do “Português XXI”, utiliza-se também o “Novo Avenida Brasil”, que complementa a abordagem com foco nas especificidades do português brasileiro. Este manual enfatiza aspetos culturais e linguísticos do Brasil, oferecendo uma visão rica da variante brasileira, ao passo que o “Português XXI” proporciona uma base sólida no português europeu. A combinação desses dois manuais reflete a natureza híbrida do ensino, adaptando-se às diferentes necessidades e preferências dos alunos.

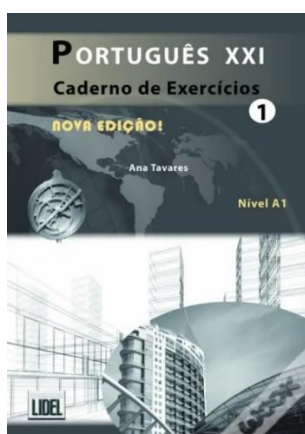


Figura nº 1: Manual Português XXI

Fonte: LIDEL



Figura nº 2: Manual Novo Avenida Brasil

Fonte: Amazon.br

4.2.2.2 Recursos digitais

O uso de recursos digitais, como vídeos e músicas, tem um papel significativo em diversas aulas, proporcionando uma forma dinâmica e envolvente de aprendizagem da língua portuguesa. Esses recursos complementam as atividades tradicionais, ajudando no desenvolvimento das habilidades auditivas e familiarizando os alunos com diferentes registros linguísticos e contextos culturais.

No que se refere ao uso de vídeos, no **Curso nº 6**, por exemplo, os alunos assistiram a um excerto de filme que serviu como base para a produção de textos dissertativos, estimulando a capacidade de síntese e a prática da escrita. De forma similar, no **Curso nº 11**, os alunos visualizaram um vídeo sobre lixo eletrônico, que foi utilizado como ponto de partida para debates e exercícios de compreensão auditiva e discursiva, além de promover discussões sobre questões ambientais contemporâneas.

O uso de músicas como material de ensino destacou-se em várias aulas observadas. No **Curso nº 5**, o professor utilizou músicas em português não-padrão como recurso para ilustrar as diferenças entre o uso do português formal e coloquial, permitindo aos alunos familiarizarem-se com as variações linguísticas de forma prática. Este tipo de material é eficaz para expor os alunos a diferentes registros e variações da língua. No **Curso nº 11**, a aula foi encerrada com um vídeo musical, inicialmente sem legendas, seguido da abertura das legendas para que os alunos pudessem acompanhar a letra. Esta abordagem lúdica e imersiva oferece aos alunos uma oportunidade de explorar o vocabulário e as estruturas gramaticais de forma descontraída, ao mesmo tempo que integra a cultura e a língua através de um material dinâmico e acessível.

4.2.2.3 Materiais autênticos

O uso de materiais autênticos, como notícias, artigos e textos literários, foi uma estratégia importante observada em algumas aulas. Esses materiais proporcionam aos alunos uma imersão direta na língua portuguesa, permitindo o contato com vocabulário e estruturas reais e contextuais.

Por exemplo, no **Curso nº 2**, o professor utilizou textos impressos, incluindo narrativas como “Árvore de Beto” e o artigo “Micos nascem após morte da mãe”. A utilização de matérias jornalísticas e histórias curtas evidencia o uso de materiais diversificados para desenvolver a compreensão textual dos alunos, proporcionando uma experiência de leitura prática e contextualizada. De forma semelhante, no **Curso nº 4**, o material também consistia em textos impressos, que exploravam diferentes formas de

narrativas, como contos e lendas, reforçando o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Esse tipo de material é valioso para oferecer aos alunos uma ampla variedade de estilos e gêneros textuais, ampliando o vocabulário e a fluência.

Adicionalmente, o uso de artigos para atividades de tradução foi um aspecto importante em alguns cursos. No **Curso nº 3**, dois artigos foram utilizados para a prática de tradução, uma técnica em que os alunos traduzem os textos simultaneamente ao conteúdo ministrado pelo professor. Os textos utilizados giravam em torno de temas culturais, como expressões idiomáticas e até curiosidades sobre batatas fritas, o que contextualiza a prática de tradução dentro de elementos da vida cotidiana. Da mesma forma, no **Curso nº 7**, os alunos trabalharam juntos na tradução de um texto literário do português para o francês, discutindo como lidar com expressões idiomáticas e a forma de traduzir gerúndios de forma natural em ambas as línguas.

4.2.2.4 Materiais criados pelos professores

Os materiais criados pelos professores nas aulas observadas são majoritariamente apresentados em *slides* de apresentação, frequentemente complementados por folhas de exercícios que servem como atividades de apoio. Esses recursos visam organizar o conteúdo, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento das aulas e reforço das competências linguísticas dos alunos.

Os slides de apresentação foram amplamente utilizados como material de apoio para explicações gramaticais e exercícios nas aulas observadas. No **Curso nº 6**, serviram para explicar estruturas gramaticais, como o uso de pronomes complementos, oferecendo uma organização visual clara do conteúdo. Da mesma forma, no **Curso nº 8**, os *slides* foram usados para introduzir conceitos básicos de gramática, facilitando o acompanhamento das lições de forma mais estruturada. De modo geral, esses slides permitem que os professores conduzam as explicações de maneira dinâmica e eficiente, garantindo que os alunos compreendam os pontos-chave apresentados.

Em algumas turmas, os *slides* também desempenham um papel essencial na preparação para simulações de exames e na prática oral. No **Curso nº 10** e no **Curso nº 13**, os alunos eram guiados pela leitura de textos e diálogos projetados nos slides, o que permitia aos professores corrigir a pronúncia e dar comentários imediatos. Essas atividades ajudavam a reforçar a confiança dos alunos para a prova oral e melhorar as suas competências comunicativas.

Além disso, os *slides* foram utilizados em atividades de compreensão e interpretação de textos, como no **Curso nº 9**, onde os alunos eram orientados a ler textos sobre temas do cotidiano, como nacionalidades e atividades diárias. Esses recursos ajudaram a organizar discussões em grupo e fomentar a aprendizagem colaborativo, com atividades criativas como a criação de menus gastronômicos.

Adicionalmente, há casos em que a mesma apresentação é utilizada em mais de uma turma ou por mais de um professor. Um exemplo disso é a apresentação compartilhada entre os **Professores E e D**, usada para ensinar sobre temas culinários. Esta apresentação segue o mesmo formato e utiliza os mesmos *slides* nos **Cursos nº 9 e nº 10**, demonstrando um padrão de ensino comum entre os docentes.

4.2.2.5 Materiais para trabalho em grupo ou em par

Na ULille, o uso de materiais interativos e colaborativos foi uma abordagem essencial para promover a participação ativa dos alunos em diversas turmas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem dinâmico e cooperativo. Textos impressos, *slides* e roteiros desempenharam um papel central na estruturação de atividades em grupo, discussões e simulações de exames.

No **Curso nº 2**, textos impressos foram utilizados como base para discussões e exercícios de interpretação, facilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura e análise crítica dos alunos. Da mesma forma, no **Curso nº 11**, a combinação de textos e materiais multimídia, como vídeos, apoiou atividades colaborativas de escrita, incentivando a troca de ideias e a prática de expressão escrita.

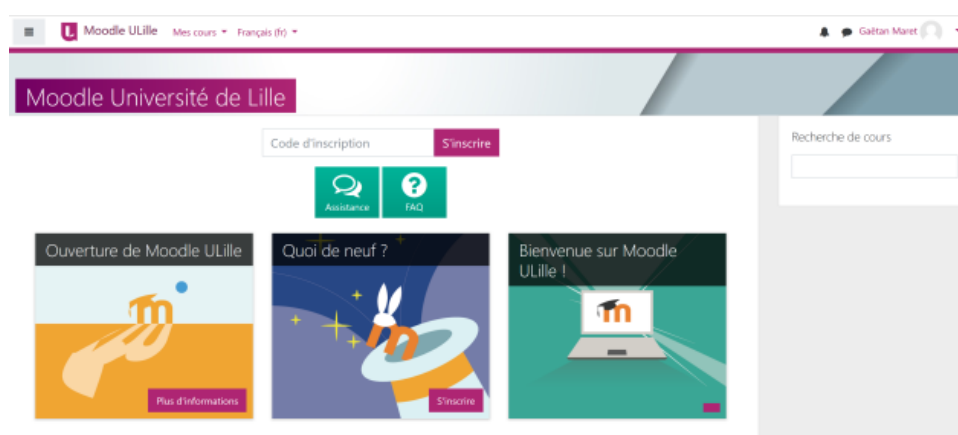
Os slides de apresentação foram amplamente utilizados nos **Cursos nº 9, nº 10, e nº 13** como guias para o trabalho em grupo, facilitando a colaboração entre os alunos e oferecendo uma referência visual clara durante as atividades. Esses materiais permitiram que os estudantes consultassem informações e seguissem as orientações apresentadas de forma autônoma, esclarecendo dúvidas e reforçando o entendimento dos conteúdos discutidos.

Nos **Cursos nº 10 e nº 12**, roteiros de diálogos e fichas de atividades foram utilizados para guiar a prática de conversação, promovendo a interação verbal e o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, além de reforçar a aprendizagem em grupo.

4.2.2.6 Materiais para autoaprendizagem

O material para autoaprendizagem foi disponibilizado numa das turmas analisadas, nomeadamente no **Curso nº 5**. Nesta aula, a professora recorreu ao *Moodle* para fornecer os materiais, que os alunos podiam consultar autonomamente. Na ULille, o Moodle é a principal plataforma online utilizada para partilhar materiais didáticos, gerir avaliações e facilitar a comunicação entre professores e alunos, tanto no ensino presencial como à distância. A utilização desta plataforma permitiu que os estudantes acessem a materiais de apoio, como *slides* da aula e outros recursos educativos adicionais, facilitando o processo de autoaprendizagem fora do contexto presencial.

Figura nº 3: Página inicial do Moodle de ULille



Fonte: *scenari.univ-lille.fr*

4.2.3 Atividades em sala de aula

As atividades em sala de aula nos cursos observados na ULille foram amplamente diversificadas, cobrindo uma gama completa de competências linguísticas. Entre as práticas pedagógicas utilizadas, destacam-se exercícios de compreensão auditiva, expressão oral, correção de pronúncia, tradução, leitura e compreensão de textos, atividades gramaticais detalhadas, visualização de conteúdos multimídia, trabalho em pares ou grupos, simulação de exames, atividades com letras de músicas, exercícios escritos e apresentações. Importa salientar que, em muitas turmas, várias dessas atividades foram integradas simultaneamente, enriquecendo a dinâmica do ensino. A seguir, apresento uma descrição mais aprofundada de cada tipo de atividade, com exemplos específicos dos cursos observados:

Tabela nº 6: Distribuição das atividades pedagógicas por curso

Atividades / Curso nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Exercícios de Compreensão Auditiva	✓							✓					
Exercício e Correção de Pronúncia	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Exercícios de Tradução			✓				✓						
Exercícios de Compreensão de Leitura		✓	✓	✓	✓								
Atividades Gramaticais Explícitas	✓				✓	✓		✓		✓	✓	✓	
Assistir Média – Multimédia, Vídeo	✓					✓			✓		✓		✓
Fazer Projeto em Par ou em Grupo		✓			✓					✓		✓	✓
Simulação do Exame					✓					✓	✓		
Trabalho com Letras de Músicas					✓						✓		✓
Exercício Escrito		✓			✓	✓				✓			✓
Apresentações		✓	✓			✓				✓	✓		✓

Fonte: Elaboração própria

4.2.3.1 Exercícios de compreensão auditiva

Os exercícios de compreensão auditiva consistem na escuta de diálogos ou textos em português, seguidos de perguntas destinadas a avaliar a compreensão dos alunos.

A turma que mais utiliza este tipo de atividade é o **Curso nº 1**. Nesta turma, os alunos realizam atividades que envolvem a audição de diálogos e textos em português, seguidos de questões, sendo que algumas exigem respostas simples como verdadeiro/falso, com correção dos erros, enquanto outras requerem justificativas mais elaboradas. Durante as atividades, eles também participaram de discussões, o que contribuiu significativamente para o aprimoramento das habilidades de expressão oral. O professor fomentou a participação, dando aos alunos a oportunidade de ler as perguntas em voz alta e responder, evidenciando um enfoque claro no desenvolvimento das competências orais.

Outra turma que recorre a exercícios de compreensão auditiva é o **Curso nº 8**. Neste curso, os alunos ouvem materiais gravados para aprender as formalidades da língua, nomeadamente o uso dos pronomes “você” e “tu”, introduzindo-os às diferenças entre o português brasileiro e europeu. Estes exercícios preparatórios facilitam a posterior introdução de conteúdos gramaticais. A prática permite aos alunos justificar as suas respostas e reconhecer as distintas normas e usos linguísticos. O professor, após a audição, complementa o exercício com a leitura de diálogos, reforçando o conteúdo abordado e possibilitando aos alunos uma revisão mais aprofundada.

4.2.3.2 Exercício e correção de pronúncia

As atividades de correção de pronúncia, embora não sejam o foco principal das aulas, desempenharam um papel essencial no refinamento das habilidades linguísticas dos alunos. Geralmente surgem após as atividades principais, como a resposta a exercícios de compreensão ou participação em diálogos, e visam garantir que os alunos adquiram uma pronúncia correta e clara.

No **Curso nº 1**, o professor dedicou especial atenção à pronúncia, fornecendo explicações detalhadas sobre o uso adequado dos sons do português. Devido à variedade de níveis entre os alunos, o docente concentrou-se principalmente nos que apresentavam maior dificuldade, repetindo as pronúncias corretas até que os estudantes conseguissem pronunciar corretamente.

No **Curso nº 2**, o professor destacou a importância de distinguir entre palavras de sons semelhantes, como “pão” e “pau”, “esta” e “está”. Esta abordagem permite que os alunos

compreendam de forma imediata, através de exemplos claros, utilizando palavras existentes para demonstrar como a pronúncia incorreta pode alterar o significado.

Às vezes, o curso não inclui atividades explícitas de pronúncia, mas realiza correções de forma breve e pouco sistemática após os erros dos alunos.

No **Curso nº 8**, a ênfase foi claramente dada à pronúncia, com o docente oferecendo orientações precisas sobre como articular corretamente palavras comuns, como “eu”, e “anos” e palavras com o determinante “ão”. A correção da pronúncia não foi tão intensa quanto necessário, permitindo que erros recorrentes continuassem a surgir entre os alunos.

No **Curso nº 9**, a correção da pronúncia foi um aspeto fundamental, uma vez que muitos alunos enfrentavam dificuldades na articulação de palavras em português.

Em turmas conduzidas por docentes como o **Professor E**, a correção de pronúncia foi um componente central. Nos **Curso nº 10** e **Curso nº 13**, os alunos, frequentemente colocados em pares, liam em voz alta o que estava escrito nos *slides*, com o professor corrigindo cada erro de pronúncia. Em ambos os cursos, o professor corrigia os erros de pronúncia palavra por palavra.

4.2.3.3 Exercícios de tradução

Os alunos foram desafiados a traduzir textos entre o português e outras línguas, colocando em prática os seus conhecimentos linguísticos. Atividades como estas ocorrem em duas turmas que têm como tema principal a tradução.

No **Curso nº 3**, durante as aulas, os alunos realizavam traduções diretamente em sala, aplicando de forma prática os seus conhecimentos de tradução e apresentando as versões traduzidas para discussão e correção em grupo. Este curso enfatizava a tradução entre o português e o francês, com atividades como traduções instantâneas e apresentações em sala de aula. Os conteúdos abordados incluíam temas variados, como cultura, expressões idiomáticas e questões gramaticais inerentes ao processo de tradução.

Já no **Curso nº 7**, os alunos dedicavam-se à tradução de textos literários, realizando traduções coletivas em sala de aula, do português para o francês. O curso promovia debates sobre sinónimos e falsos cognatos entre as duas línguas. Além disso, abordava questões mais profundas, como a escolha

criteriosa de sinónimos, a identificação e correção de falsos amigos, e aspetos gramaticais específicos relacionados à tradução de textos literários.

4.2.3.4 Exercícios de compreensão de leitura

Muitas atividades realizadas nas aulas de PLE focaram-se no desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão por meio da análise de diversos tipos de textos, com o objetivo de ampliar o vocabulário e fortalecer a fluência dos alunos.

No **Curso nº 2**, os alunos leram uma variedade de textos, como artigos de notícias e lendas, incluindo “Árvore de Beto” e “Micos nascem após morte da mãe”. Após a leitura, os alunos responderam a perguntas que avaliavam a compreensão do conteúdo, o que ajudou a aprimorar as suas habilidades de leitura em diferentes contextos e a expandir o vocabulário. O professor também utilizou essas perguntas para avaliar a capacidade de compreensão dos estudantes.

De forma semelhante, o **Curso nº 4** trabalhou com lendas e fábulas, com foco na leitura detalhada e fluida dos textos, seguida de perguntas para avaliar o entendimento. No entanto, o curso foi criticado pela falta de explicações sobre o vocabulário mais complexo e pela insuficiência de oportunidades para que todos os alunos pudessem ler em voz alta, limitando o potencial de prática oral e aprofundamento lexical.

No **Curso nº 5**, os exercícios de leitura voltaram-se para a compreensão de textos sobre fonética do português. Embora o objetivo fosse ajudar os alunos a melhorar a leitura e a compreensão, o curso diferenciou-se ao abordar temas específicos da língua, como a fonética, integrando o conteúdo da leitura à prática linguística.

4.2.3.5 Atividades gramaticais

Estas atividades foram especificamente voltadas para a prática e compreensão de regras gramaticais em diferentes contextos pedagógicos. O ensino de gramática pode ser dividido em dois métodos distintos:

Ensino direto da gramática: Este método foca-se na explicação detalhada das regras gramaticais, seguida de exercícios práticos que visam a aplicação direta das normas apresentadas. Os erros gramaticais são corrigidos de forma explícita. Exemplos de cursos que seguem essa abordagem incluem o **Curso nº 1**, que enfatiza a concordância entre o adjetivo e o substantivo, permitindo que os

alunos apliquem corretamente essas formas nas suas respostas. O **Curso nº 3** segue uma abordagem semelhante, focando-se na gramática essencial para a tradução. O **Curso nº 6** também adota este método, focando-se no uso correto dos pronomes complementos e nos verbos fundamentais. Outros exemplos incluem o **Curso nº 8**, que abrange pronomes, possessivos e o verbo “ser”, e o **Curso nº 10**, que se concentra na conjugação de verbos no presente, uma preparação para avaliações.

Gramática integrada ao contexto: Este método introduz regras gramaticais como um complemento às atividades principais, como leitura, escrita ou oralidade, sem uma explicação explícita. Os alunos aprendem as regras a partir do contexto de uso. Exemplos de cursos que aplicam essa abordagem incluem o **Curso nº 2**, que, embora focado na leitura, abrange questões gramaticais como gênero e tempos verbais. O **Curso nº 4** segue uma linha similar, integrando aspectos gramaticais nas atividades de interpretação textual. No **Curso nº 5**, a gramática é abordada dentro do estudo de processos fonéticos e linguísticos. O **Curso nº 7** cobre aspectos gramaticais específicos, como o uso do gerúndio e tempos verbais passados, enquanto o **Curso nº 9** aborda possessivos, contrações e conjugação verbal em atividades como trabalho em pares e em grupo. O **Curso nº 11** integra o ensino do gerúndio e do pretérito perfeito a atividades relacionadas a vídeos educativos. O **Curso nº 12** insere gramática como o uso dos verbos “ser”, “estar” e “ficar”, além de verbos modais como “poder” e “conseguir”, em diferentes atividades. Por fim, o **Curso nº 13** explora estruturas gramaticais através de atividades práticas, como escrita e apresentações, integrando o uso de negações e o verbo “gostar”.

4.2.3.6 Visualização de mídia – multimídia e vídeos

Estas atividades envolveram o uso de vídeos e outros meios de comunicação para enriquecer a aprendizagem e promover a discussão em sala de aula, um método preferido pelo docente B.

No **Curso nº 6**, os alunos assistiram a trechos de filmes em português e, posteriormente, foram desafiados a escrever resumos e recontar a narrativa dos vídeos, uma atividade que visava aprimorar as habilidades de escrita e interpretação.

No **Curso nº 11**, os estudantes visualizaram vídeos sobre lixo eletrônico, que serviram como ponto de partida para discussões em sala e atividades de resposta a perguntas relacionadas com o tema.

4.2.3.7 Projetos em par ou em grupo

Estas atividades incentivaram fortemente a colaboração e a comunicação entre os alunos, promovendo o trabalho em equipa.

No **Curso nº 9**, foi proposta uma atividade em que os alunos se organizaram em grupos para criar menus gastronómicos. Um dos grupos ficou responsável por elaborar um menu típico brasileiro, enquanto o outro desenvolveu um menu de pratos tradicionais de Portugal. Esta atividade colaborativa, além de fomentar o espírito de equipa, tem o potencial de ser expandida para um projeto mais amplo, onde cada grupo pode pesquisar, explorar e apresentar pratos nacionais de diferentes países de língua portuguesa, proporcionando uma rica troca cultural e linguística entre os alunos.

4.2.3.8 Simulação do exame

Estas atividades prepararam os alunos para os exames ao simular condições reais de prova e ao focarem-se em habilidades específicas, conforme indicado pelo professor.

O **Docente E** adota este método, criando um ambiente de sala de aula que reflete diretamente o formato e o conteúdo das avaliações. Embora a simulação tenha um foco maior na expressão oral, uma diferença é que o professor seleciona pares de alunos para, em determinados momentos, conversarem entre si ou lerem textos apresentados nos *slides*, recebendo uma avaliação imediata em sala de aula.

No **Curso nº 10**, os alunos participaram de simulações do exame oral, praticando temas como família, comida, autoapresentação e lazer, preparando-se assim de forma direta para os tópicos que apareceriam na prova.

De forma semelhante, o **Curso nº 13** também incluiu a prática de simulações de exames orais, com foco específico na preparação para os componentes avaliados, garantindo que os alunos se familiarizassem com o formato e os critérios exigidos.

4.2.3.9 Trabalho com letras de músicas

Estas atividades envolveram o uso de letras de músicas como ferramenta da aprendizagem cultural e linguístico. Duas turmas utilizaram a música como recurso para auxiliar no processo de ensino.

No **Curso nº 11**, foi realizada uma atividade de completar a letra da canção “*Shimbaleie*”. Esta atividade foi a última do dia, com o objetivo de criar um ambiente lúdico e integrar elementos culturais para os alunos. Também foram realizados exercícios nos quais os alunos tentaram completar as lacunas tanto enquanto ouviam a música quanto sem o áudio. É evidente que o propósito foi promover uma aprendizagem mais divertida e imersiva.

Já no **Curso nº 5**, a **Docente G** utilizou uma canção em português não padrão para que os alunos identificassem as diferenças entre o português padrão e o português não padrão, com foco em palavras que apresentam os sons “ie” ou “lh”. A atividade permitiu aos alunos distinguir variações linguísticas através da audição, facilitando a compreensão das nuances fonéticas entre dialetos.

4.2.3.10 Exercício escrito

Estas atividades concentraram-se na prática da escrita em português, ajudando os alunos a melhorar as suas habilidades de composição e expressão escrita. Diversas turmas incentivaram a produção textual, proporcionando oportunidades de desenvolvimento criativo e linguístico.

No **Curso nº 13**, os alunos foram incentivados a escrever textos sobre as suas férias (*vacances*), promovendo a prática de redação descritiva e narrativa.

No **Curso nº 2**, os alunos foram desafiados a redigir um conto de Natal, com ênfase na criatividade e sem o uso de ferramentas automáticas de tradução. No entanto, a atividade não foi concluída integralmente, resultando na ausência de textos finais por parte dos alunos.

No **Curso nº 6**, as atividades de escrita incluíram a produção de textos que resumiam *trailers* de filmes assistidos em sala de aula. O curso, claramente focado em gramática e expressão escrita, exigiu que os alunos recontassem o conteúdo dos *trailers*, desenvolvendo as suas habilidades de redação e síntese.

4.2.3.11 Apresentações

Estas atividades proporcionaram aos alunos a oportunidade de praticar a fala em público e a organização de ideias, apresentando temas ou trabalhos à turma.

No **Curso nº 12**, cada aluno foi encarregado de apresentar o seu parceiro à turma, com base nas características discutidas durante atividades de expressão oral realizadas em pares, promovendo a comunicação e a expressão oral.

No **Curso nº 3**, após realizar as traduções, os alunos apresentavam as suas versões à turma, o que fomentava a discussão e permitia correções coletivas, reforçando tanto a capacidade de exposição quanto o trabalho colaborativo.

No **Curso nº 13**, os alunos compartilharam experiências pessoais relacionadas com as férias e participaram de encenações teatrais, atividades que podem ser consideradas como parte da apresentação de trabalhos, promovendo a expressividade e a organização de ideias em contextos orais.

4.2.4 Abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas

Nos cursos observados de PLE na ULille, uma variedade de abordagens foi utilizada para promover a aprendizagem do português. A abordagem baseada em tarefas (TBLT) destacou-se, com atividades práticas como simulações de exames e produção escrita, exigindo que os alunos aplicassem o conhecimento da língua em situações reais. A abordagem comunicativa (CLT) também foi amplamente aplicada, focando-se na interação autêntica entre os alunos, promovendo a prática da língua em contextos significativos. Além disso, a abordagem gramática-tradução foi observada em cursos voltados para a tradução, com ênfase na análise gramatical e interpretação de textos. O ensino baseado em conteúdo (CBI) trouxe temas específicos para enriquecer a aprendizagem da língua, e a abordagem baseada em textos (TBI) foi evidente em cursos como o **nº 2** e **nº 4**, nos quais os textos eram o centro das atividades, orientando a exploração de vocabulário e gramática.

4.2.4.1 Ensino baseado em tarefas (TBLT)

Esta abordagem concentra-se na execução de tarefas práticas que exigem o uso da língua em situações reais. Os alunos colaboram em atividades que simulam contextos do dia-a-dia.

No **Curso nº 6**, o professor pediu aos alunos para assistirem a um vídeo em português, elaborarem um texto sobre o que viram e depois usou essa produção escrita como base para ensinar gramática, especificamente o uso dos pronomes complemento direto e indireto. Esse tipo de abordagem, que combina produção escrita com o ensino de gramática, pode ser descrito como uma TBLT. A atividade de assistir a um vídeo, seguida pela escrita de um texto, é uma tarefa concreta e prática, com um objetivo

claro. Após a realização da tarefa, a gramática é ensinada de maneira contextualizada, baseada nas dificuldades ou erros encontrados na produção dos alunos.

No **Curso nº 8**, a abordagem principal foi o TBLT, com uma forte ênfase no ensino de gramática. Durante as aulas, a professora conduziu atividades que envolviam diálogos estruturados, nos quais os alunos praticavam o uso de pronomes e a conjugação de verbos. Os exercícios focavam na aplicação prática dos conceitos gramaticais, permitindo que os alunos resolvessem problemas e interagissem em português em contextos funcionais. Além disso, a professora corrigia frequentemente a pronúncia e incentivava a aplicação das regras gramaticais nas interações orais. Essa metodologia proporcionou uma oportunidade para os alunos consolidarem o conhecimento gramatical enquanto usavam a língua em tarefas do dia a dia.

No **Curso nº 9**, a professora utilizou uma tarefa prática em que os alunos criaram menus gastronômicos, desenvolvendo o vocabulário relacionado com a culinária. Esta atividade colaborativa permitiu que os alunos aplicassem os seus conhecimentos linguísticos de forma prática e criativa.

Além disso, nos Cursos **nº 10** e **nº 13**, as atividades de simulação de exame representam uma metodologia mais alinhada com a TBLT. A simulação de exame visa preparar os alunos para contextos específicos de avaliação, como exames orais, permitindo-lhes praticar as competências linguísticas de forma estruturada e focada em objetivos concretos. Ao contrário de uma abordagem mais comunicativa e espontânea, como seria o caso da Abordagem Direta, o foco aqui está em preparar os alunos para realizar uma tarefa claramente definida: responder adequadamente a perguntas num exame formal, muitas vezes de acordo com padrões e respostas previamente praticados.

No **Curso nº 10**, a simulação de exame envolveu atividades que colocavam os alunos a reproduzir diálogos e a responder a perguntas previamente trabalhadas em sala de aula. O uso da língua nesta situação não era completamente livre e espontâneo, mas sim orientado para a execução de uma tarefa específica, que era a preparação para o exame oral. Neste cenário, os alunos são ensinados a seguir fórmulas ou respostas pré-formatadas que, posteriormente, são repetidas durante a simulação do exame.

O mesmo se aplica ao **Curso nº 13**, onde os alunos eram solicitados a ler em voz alta e a fazer traduções com o objetivo de se prepararem para um exame. A prática envolvia repetir e internalizar padrões de linguagem, sem necessariamente promover uma fluência natural e espontânea. Essa

abordagem é comum quando o foco está em simular um ambiente de exame, onde os alunos são expostos a situações que imitam as condições reais da avaliação, ajudando-os a desenvolver confiança e competência nas respostas esperadas.

4.2.4.2 A abordagem comunicativa ou ensino comunicativo de línguas (CLT)

Esta abordagem foi a também muito prevalente nos cursos observados. Esta abordagem centra-se no desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo o uso da língua em contextos autênticos e significativos. Os alunos são incentivados a interagir, praticar a oralidade e resolver problemas através da língua, ao invés de se focarem apenas na gramática ou tradução.

No Curso nº 1, durante as aulas, os alunos foram desafiados a justificar as suas respostas, promovendo um ambiente de comunicação autêntica. O professor incentivou a participação oral, ao mesmo tempo que corrigia a pronúncia e ajudava os alunos a usarem a língua em contextos práticos.

Também, **no Curso nº 12**, a aula baseou-se em diálogos entre pares para discutir características pessoais. Os alunos participaram ativamente, com o professor a corrigir erros e a orientar a comunicação, característica típica da Abordagem Comunicativa. A atividade prática, centrada no uso funcional da língua, incentivou a fluência e interação.

4.2.4.3 Abordagem gramática-tradução

A **abordagem gramática-tradução** é uma metodologia tradicional que se foca na tradução de textos e na aplicação de regras gramaticais. A ênfase está na leitura, escrita e tradução, com menos foco na oralidade e fluência. Esta abordagem foi utilizada sobretudo nas aulas com foco em tradução ou análise de textos.

Curso nº 3: Os alunos realizaram traduções entre português e francês, com foco nas diferenças gramaticais entre as duas línguas. A ênfase esteve na tradução de expressões e na correção gramatical, promovendo uma compreensão profunda das estruturas da língua.

Curso nº 7: Durante a tradução de textos literários, os alunos trabalharam a análise gramatical e vocabulário de forma detalhada. Esta abordagem envolveu a tradução e comparação de significados em diferentes línguas, numa base de análise profunda do texto.

4.2.4.4 Ensino baseado em conteúdo (CBI)

O CBI integra o ensino de conteúdos temáticos com o desenvolvimento das competências linguísticas. Os alunos aprendem a língua enquanto exploram temas específicos, como ciência ou cultura.

Curso nº 5: A professora abordou temas de fonologia e história da língua portuguesa, proporcionando um contexto acadêmico para o desenvolvimento da língua. Os alunos aprenderam novos conceitos linguísticos enquanto praticavam o português.

Curso nº 11: O tema do lixo eletrônico foi utilizado como base para a aprendizagem da língua. Através da visualização de um vídeo e discussões subsequentes, os alunos puderam praticar o português num contexto de conteúdo significativo.

4.2.4.5 Abordagem baseada em textos (TBI)

Essa abordagem coloca o texto no centro do ensino, usando-o como ponto de partida para o desenvolvimento das competências linguísticas. Os alunos são incentivados a explorar e interpretar os textos, desenvolvendo, em simultâneo, a leitura, a escrita e o vocabulário.

No **Curso nº 2**, os alunos trabalhavam a partir de textos impressos, como notícias e lendas, explorando o vocabulário, gramática e a compreensão de temas apresentados no material. A leitura e a interpretação eram o foco principal, e a interação dos alunos com o texto permitia-lhes adquirir novas palavras e estruturas enquanto praticavam a língua de forma contextualizada. O professor incentivava a discussão e a análise dos textos, ajudando os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas.

De maneira similar, no **Curso nº 4**, o professor baseava-se na leitura e interpretação de fábulas e contos, com ênfase em compreender e analisar os elementos gramaticais presentes no texto. Os alunos discutiam os textos, refletindo sobre o vocabulário e a estrutura das frases. Esta abordagem fornecia uma base sólida para o ensino da língua, com o foco em entender como o português é utilizado em diferentes géneros textuais, além de promover a análise crítica e a prática de habilidades de escrita e leitura.

4.3 Análise dos desafios

Após termos analisado as características da turma e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de PLE na ULille, avançamos agora para um dos principais objetivos desta investigação observacional: a identificação e análise dos desafios enfrentados durante o processo de ensino-aprendizagem. Decidimos organizar esses desafios em dois grupos principais. O primeiro grupo refere-se aos desafios diretamente relacionados com o desenvolvimento linguístico dos estudantes, que envolvem obstáculos inerentes à aquisição de uma nova língua. O segundo grupo, por sua vez, abrange os desafios comportamentais que surgem no contexto da sala de aula, e que interferem tanto no ensino como na aprendizagem dos alunos. Esta divisão permitirá uma análise mais clara e detalhada dos fatores que influenciam o sucesso no ensino de PLE, oferecendo assim uma compreensão mais abrangente das dificuldades enfrentadas por professores e alunos neste contexto.

4.3.1 Desafios no desenvolvimento de habilidades linguísticas

Nesta parte, analisamos uma série de desafios linguísticos observados nas turmas de PLE da ULille, com foco nas dificuldades que os alunos enfrentaram ao aprender e praticar o português. Os desafios variaram desde o uso predominante do francês como língua de comunicação, dificultando a imersão no português, até problemas gramaticais, vocabulário limitado e questões de pronúncia. Estes obstáculos, frequentemente influenciados por transferências linguísticas do francês e do espanhol, impactaram diretamente a aquisição de competências linguísticas pelos alunos, realçando a necessidade de abordagens pedagógicas mais eficazes e direcionadas para superar essas dificuldades.

4.3.1.1 Uso predominante do francês

Em muitas aulas, observa-se o uso predominante do francês como a principal língua de comunicação, tanto por parte dos professores como dos alunos. Este fenômeno acontece quando, perante dificuldades em expressar-se ou compreender conceitos em português, os alunos recorrem ao francês, a sua língua materna ou aquela com que se sentem mais à vontade. O uso frequente do francês acaba por limitar a imersão e a prática do português, prejudicando o desenvolvimento das competências linguísticas na língua-alvo. Esta dependência do francês pode ser agravada pelos próprios professores, que, na tentativa de facilitar a compreensão, optam por utilizar o francês, criando assim um ciclo em que o português, apesar de ser o foco, é menos praticado em sala de aula.

Características dos desafios observados

O uso predominante do francês nas aulas de PLE da ULille pode ser caracterizado por três principais situações: 1) em turmas iniciais e numerosas, onde o francês é utilizado como a principal língua de comunicação, dificultando a imersão no português; 2) em discussões mais complexas, onde os alunos recorrem ao francês para expressar ideias de forma mais clara, limitando a prática da língua-alvo; e 3) nas explicações gramaticais, onde os professores utilizam o francês para garantir a compreensão dos alunos, o que acaba por criar uma dependência do idioma e reduzir a exposição ao português.

O curso onde o uso do francês como principal recurso foi mais evidente foi o **Curso nº 1**, que enfrentava desafios significativos devido ao elevado número de alunos e à presença de estudantes em níveis iniciais, o que dificultava o controle do ambiente. Os estudantes frequentemente recorriam ao francês, inclusive durante os exercícios, utilizando-o para se comunicarem entre si. Observou-se que, em vez de tentarem formular respostas em português, muitos alunos preferiam responder em francês, chegando a dizer *“Je ne sais pas”* em vez de “Não sei” para expressar que não sabiam a resposta. Este comportamento reflete a dificuldade em superar a dependência da língua materna, revelando um obstáculo importante no desenvolvimento da proficiência em PLE.

Além disso, quando os tópicos se tornavam mais complexos, os alunos frequentemente recorriam ao francês para se expressar. **No Curso nº 4**, isso ficou evidente quando os alunos foram solicitados a elaborar respostas sobre temas como a relação entre o ser humano e a natureza ou os direitos dos animais. Diante da dificuldade de formular respostas em português, muitos optaram por utilizar o francês, o que limitou as oportunidades de praticar a língua-alvo. Essa dependência foi mais notória em interações mais complexas, onde os alunos se sentiam mais seguros na sua língua materna. Curiosamente, o professor também respondia em francês, sem insistir no uso do português, reforçando essa tendência.

Por vezes, explicar regras gramaticais em português a estudantes num nível muito básico pode ser desafiador. No entanto, recorrer ao francês, mesmo que brevemente, pode abrir espaço para que os alunos passem a utilizar e a fazer perguntas exclusivamente em francês, sem tentar praticar o português nas suas interações. Um exemplo disso é o **Curso nº 8**, onde o português foi usado como a língua principal, mas as explicações eram frequentemente dadas em francês quando necessário. O problema surgiu quando algo não era compreendido pelos alunos: a partir desse ponto, toda a comunicação passava a ser feita em francês. Assim, a aula progredia de uma abordagem inicial com foco no português

para uma completa dependência do francês. Essa dinâmica também foi em grande parte influenciada pelo tamanho da turma e pela complexidade do tema — a estrutura gramatical — que, somados a um cronograma apertado, dificultaram o uso exclusivo do português.

As aulas de PLE na ULille que apresentam duas características específicas tendem a usar menos o francês: 1) turmas com maior proficiência em português e 2) turmas com uma composição demográfica particular, como é o caso do **Curso nº 13**.

Nas aulas em que os alunos têm maior fluência em português, como as de níveis A1.2 a A2, há uma maior predominância do uso do português, uma vez que os estudantes conseguem compreender e participar em conversas básicas, permitindo aos professores dirigir-se a eles principalmente em português. Nestes casos, a atitude positiva dos alunos em relação à aprendizagem da língua também é um factor-chave para o seu sucesso. Por exemplo, os cursos como o **Curso nº 11** e o **Curso nº 12** demonstram taxas mais elevadas de utilização do português em aula, com os alunos a esforçarem-se para comunicar predominantemente em português, sem grande dependência do francês.

No **Curso nº 13**, uma das características mais marcantes é a ausência quase total de utilização da língua francesa, uma vez que os alunos não possuem um nível avançado de compreensão em francês. Esta aula destaca-se por ser aquela onde o português é a única língua utilizada para o ensino, apesar de os alunos responderem frequentemente em termos fragmentados e com algumas dificuldades.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

O uso predominante do francês nas aulas de PLE na ULille tem criado desafios para a imersão dos alunos no português, mas práticas pedagógicas eficazes podem inverter esse cenário. Neste relatório, propomos três estratégias principais: 1) privilegiar o uso do português como língua de comunicação, 2) criar um ambiente acolhedor que incentive a prática sem medo de erros, e 3) aproveitar recursos visuais e gestuais para facilitar a compreensão sem depender do francês. Essas práticas promovem uma imersão mais eficaz e aceleram o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Como podemos ver, muitas turmas não apresentam as características das turmas **nº 11** e **nº 12**, que têm alunos com maior fluência, ou da turma **nº 13**, onde a maioria dos alunos não utiliza o francês como língua principal. Na realidade dos cursos da ULille, o uso do francês é difícil de evitar, especialmente em turmas de nível básico ou com uma mistura de diferentes níveis. Muitos alunos preferem utilizar o francês por se sentirem mais à vontade e por receio de cometer erros diante dos

colegas. Para mitigar este problema, seria útil estabelecer uma regra que incentive o uso exclusivo do português em sala de aula, além de promover um ambiente mais acolhedor, onde os alunos se sintam confortáveis para errar sem constrangimentos. Algumas iniciativas nesse sentido foram observadas nas aulas do **Professor A**, no **Curso nº 1**, onde o docente utilizava diálogos e textos para motivar o uso do português. O professor também acompanhava os alunos, motivando-os e perguntando se compreendiam o conteúdo, promovendo assim a confiança no uso da língua. Contudo, devido ao tamanho da turma e à discrepância de níveis, o professor encontrava dificuldades para garantir a participação ativa de todos, e a estratégia acabava por funcionar apenas com alguns alunos. Deste modo, o tamanho da turma deve ser considerado um fator crucial para que o professor possa incentivar e acompanhar os alunos de forma mais equitativa e eficaz.

O uso da língua com a qual os alunos se sentem mais confortáveis não deve ser proibido completamente, mas o francês deve ser utilizado apenas quando realmente necessário, como na explicação de conceitos essenciais, especialmente os gramaticais mais complexos. No **Curso nº 8**, o uso do francês ajudou a esclarecer o emprego de “você” e “tu” em português. No entanto, o uso excessivo do francês pode prolongar a dependência e dificultar o progresso no português. Assim, os professores devem privilegiar o português durante as aulas e limitar a utilização do francês apenas ao essencial e, tão logo a dificuldade específica seja superada, restabelecer o ambiente em português, garantindo que a maior parte da aula se desenvolva na língua-alvo.

Demais, uma estratégia eficaz é aproveitar recursos visuais e linguagem gestual, que permitem a compreensão do conteúdo sem depender de traduções. Ao explicar vocabulário ou estruturas gramaticais, o professor pode utilizar gráficos, *slides* e dramatizações, tornando o conteúdo mais acessível e interativo, especialmente para as novas gerações. No **Curso nº 9**, de nível básico, a professora conseguiu minimizar o uso de francês e incentivar o uso do português predominantemente. Neste caso, o uso de imagens, aliado a gestos, foi eficaz no ensino de vocabulário culinário, facilitando a compreensão, especialmente para os alunos com dificuldades, promovendo assim uma imersão mais eficaz na língua. No **Curso nº 7**, o professor também utilizou gestos para facilitar a aprendizagem, introduzindo vocabulário interessante, como o termo “Quemadoria”, acompanhado de curiosidades culturais. Em vez de corrigir diretamente, o professor procurava fazer conexões entre o vocabulário e a língua gestual, tornando o conteúdo mais acessível e dinâmico para os alunos.

4.3.1.2 Desafios no domínio da gramática

As dificuldades gramaticais dos alunos variam consideravelmente de acordo com o contexto. Na ULille, por exemplo, há aspetos específicos que tornam a aprendizagem do português mais complexo para os estudantes. Esses desafios gramaticais são frequentes e abrangem desde a concordância de adjetivos até a formação correta de frases e o uso adequado dos verbos. Nesta secção, vamos explorar os principais erros gramaticais observados e apresentar algumas recomendações para enfrentá-los de forma eficaz.

Características dos desafios observados

Os desafios gramaticais enfrentados pelos alunos de ULille podem ser agrupados em três principais categorias: 1) dificuldades com a concordância entre adjetivos e substantivos, 2) problemas na conjugação verbal, especialmente com verbos irregulares e tempos verbais, e 3) o uso inadequado de verbos que não têm equivalentes diretos em francês, como *ser*, *estar* e *ficar*. Cada um desses desafios revela a interferência da língua materna e a necessidade de abordagens pedagógicas mais focadas e detalhadas.

Um dos desafios mais recorrentes entre os alunos da ULille foi a falta de atenção à concordância entre adjetivo e substantivo, que se manifestou em diversas turmas. Por exemplo, no **Curso nº 3**, os alunos apresentaram dificuldades em aplicar corretamente essas regras, resultando em erros como a tradução de “batatas fritas autênticas” para “*batatas fritas autêntico*”. Esses erros revelam uma compreensão insuficiente da necessidade de concordância entre género e número, que é um aspecto básico da gramática portuguesa e que requer mais atenção nas explicações e exercícios práticos.

Outro grande desafio enfrentado pelos alunos foi a conjugação verbal, principalmente no que diz respeito aos verbos irregulares e ao uso correto dos tempos verbais. No **Curso nº 10**, observou-se confusão frequente na conjugação de verbos como “saber”, “ser”, “ter” e “conhecer”, especialmente durante a preparação para o exame oral. No Curso nº 11, as dificuldades também se estenderam à pronúncia, como no caso do verbo “ver”. Erros como “*tu poseres*” em vez de “tu podes” no **Curso nº 12**, e problemas com a conjugação do verbo “fazer” no **Curso nº 13**, tanto no presente quanto no passado, agravaram-se com a introdução de tempos verbais que os alunos ainda não haviam aprendido. Esses casos destacam a necessidade de um ensino mais estruturado da conjugação de verbos, com exercícios que reforcem a aplicação prática dos tempos verbais.

O uso inadequado de verbos sem equivalentes diretos em francês, como “ser”, “estar” e “ficar”, também foi uma dificuldade recorrente. No **Curso nº 6**, apenas uma aluna conseguiu utilizar corretamente esses verbos, evidenciando a confusão generalizada. No **Curso nº 8**, erros no uso de “ser” e “estar” em frases simples foram comuns, comprometendo a clareza das expressões dos alunos. A interferência do francês, nesses casos, exige que os professores dediquem mais tempo a explicar essas nuances do português, utilizando exercícios contrastivos para que os alunos compreendam e apliquem corretamente essas distinções.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Com base na observação das aulas de PLE na ULille, algumas práticas pedagógicas têm-se mostrado eficazes para enfrentar os desafios gramaticais e a influência do francês no processo de aprendizagem. Para facilitar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, é fundamental adotar estratégias que abordem de maneira sistemática os obstáculos observados. A seguir, são apresentadas quatro recomendações principais: 1) um ensino sistemático da gramática, 2) correções imediatas e comentário detalhado, 3) uma comparação clara e sistemática entre as línguas e 4) uma abordagem prática e comunicativa no ensino da gramática.

O problema dos desafios gramaticais enfrentados pelos alunos é agravado pela falta de uma abordagem estruturada e sistemática no ensino da gramática. Em muitos casos, as regras gramaticais não recebem a atenção necessária e as suas aplicações não são devidamente aprofundadas, resultando numa compreensão superficial. Para superar esses obstáculos, é essencial que os professores adotem uma metodologia onde as regras sejam ensinadas de forma sequencial e reforçadas por meio de exercícios práticos e contextualizados. Um exemplo positivo dessa prática pode ser observado nas aulas da **Professora C**, nos **Cursos Nº 3 e Nº 8**, que implementam uma abordagem sistemática, com várias secções dedicadas ao ensino da gramática, especialmente na conjugação verbal e concordância.

A falta de correção oportuna e comentário específico perpetua erros recorrentes entre os alunos, que não recebem orientação adequada para corrigi-los. A correção imediata e o comentário detalhado são fundamentais para que os estudantes compreendam e ajustem as suas práticas, sendo essencial integrar essa correção de forma regular. O **Professor A** exemplifica essa abordagem cuidadosa. No **Curso nº 1**, ele corrigiu prontamente erros gramaticais, como “Ele tem só tempo no sábado” para “Ele só tem tempo no sábado”, além de explicar sinónimos e ajustar contrações e concordância verbal.

No caso do **Professor A**, as correções são feitas apenas após o aluno concluir a frase, permitindo que ele termine o raciocínio sem interrupções, o que preserva o fluxo natural da fala e evita constrangimentos. Já o **Professor E**, embora também ofereça comentário constante, tende a corrigir erros no meio da frase, o que pode gerar desconforto e quebrar o ritmo da aula, muitas vezes desmotivando os estudantes a continuar. Portanto, sendo alunos de nível básico, é essencial que o professor tenha sensibilidade no momento de corrigir, pois intervenções mal temporizadas podem deixá-los envergonhados e prejudicar a confiança em se expressar diante dos colegas.

Por outro lado, também é crucial proporcionar uma comparação clara e sistemática entre as línguas, especialmente quando existem semelhanças e diferenças que podem gerar confusão. Como os professores já conhecem os problemas mais comuns enfrentados por alunos francófonos, deveriam apresentar explicações claras e direcionadas para corrigir esses pontos críticos, abordando com precisão os erros que mais tendem a surgir devido à influência do francês. Por exemplo, ao ensinar a conjugação verbal, a **Docente C** faz sempre comparações entre o uso dos tempos verbais em português e noutras línguas, como o espanhol, facilitando a compreensão das nuances de cada uma. No **Curso nº 8**, foi abordada a distinção entre “tu” e “você” em português, contrastando com “*tu*” e “*vous*” em francês, o que ajudou a esclarecer dúvidas de alunos francófonos. Já no **Curso nº 7**, foram exploradas diferenças de tempos verbais e expressões como “Ao + verbo” e o uso do gerúndio, comparando o português ao francês, o que evitou erros de transposição linguística.

Também é crucial adotar uma abordagem mais prática e comunicativa no ensino da gramática, integrando-a à prática linguística diária. Essa abordagem pode ser complementada por atividades práticas e exercícios estruturados, onde os alunos possam aplicar as regras gramaticais de forma concreta. Por exemplo, o uso de exercícios específicos para áreas de maior dificuldade, como a concordância de gênero e número, conjugação verbal ou o uso de preposições, pode contribuir significativamente para solidificar a aprendizagem e corrigir erros recorrentes. O **Docente A**, no **Curso nº 1**, exemplifica essa prática ao ensinar gramática por meio de diálogos e atividades interativas, equilibrando teoria e prática. Esse método permite aos alunos aprenderem em contexto, tornando o estudo da gramática mais dinâmico e relevante para a comunicação diária. Da mesma forma, o **Docente B** recorre a exercícios de escrita criativa após cada aula, incentivando os alunos a escreverem em classe e a enviarem os seus textos para correção. Esse processo não só facilita a prática da gramática como permite um comentário individualizado, essencial para o progresso dos alunos.

4.3.1.3 Desafios do vocabulário

Os desafios do vocabulário no ensino de PLE envolvem as dificuldades que os alunos enfrentam ao adquirir e utilizar adequadamente palavras e expressões em português. Entre essas dificuldades, estão o vocabulário restrito, problemas na concordância de gênero, confusões entre sinônimos e falsos cognatos, além da influência de outras línguas, como espanhol e francês. Esses obstáculos afetam tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita dos estudantes, dificultando o seu progresso na aprendizagem e a sua capacidade de se expressar de forma clara e precisa.

Características dos desafios observados

Os desafios enfrentados pelos alunos de ULille em relação ao vocabulário podem ser agrupados em quatro principais características: 1) vocabulário limitado e dificuldades com palavras simples, 2) problemas com a concordância de gênero, 3) uso de sinônimos, e 4) confusão com falsos amigos e influência de outras línguas, como o francês e o espanhol. Esses obstáculos comprometem tanto a compreensão quanto a expressão dos alunos, especialmente em atividades mais complexas e em contextos de simulação.

Em diversas turmas, observou-se que o vocabulário limitado comprometia tanto a compreensão quanto a expressão dos alunos em atividades mais complexas. No **Curso nº 8**, por exemplo, os alunos demonstraram dificuldades com palavras simples, como “muito” e “mala”. No **Curso nº 2**, verificou-se confusão com o termo “muda”, que foi repetidamente confundido com “mudança”, mesmo após ter sido explicado como “planta pequena”. No Curso nº 6, surgiram equívocos na utilização de expressões, como o uso de “*fitas desenhadas*” em vez de “bandas desenhadas”. Além disso, no **Curso nº 12**, foi notado um cuidado particular na correção de erros relacionados ao vocabulário, como no caso da correção de “*enérgico*”.

Os desafios relacionados ao gênero das palavras foram evidentes em várias turmas, onde os alunos enfrentaram dificuldades em aplicar corretamente a concordância de gênero nas frases. No **Curso nº 12**, por exemplo, foi observado o uso incorreto de “o fim” em contextos onde a expressão correta seria “a fim”, evidenciando uma confusão não apenas em relação ao significado das expressões, mas também ao gênero e ao uso adequado em frases. Da mesma forma, no **Curso nº 10**, os estudantes tiveram problemas em ajustar a concordância de gênero, como no caso de “meu fruta favorita” em vez de “minha fruta favorita”, mostrando a necessidade de maior atenção a essa regra fundamental do português.

Outro desafio recorrente foi a confusão entre sinónimos, que frequentemente atrapalhava a comunicação clara e precisa dos alunos. No **Curso nº 3**, muitos alunos tiveram dificuldade em reconhecer as diferenças subtis entre verbos sinónimos, como no uso intercambiável de “acolher” e “receber”, sem perceber que esses verbos possuem nuances diferentes em certos contextos. Nas aulas com foco em tradução, o problema dos falsos amigos tornou-se evidente.

Outro desafio são os falsos amigos. No **Curso nº 6**, observou-se confusão entre verbos portugueses e franceses, como no caso do uso de 'comprimir' em vez de 'conquistar'. Esse tipo de erro destaca as dificuldades que os alunos enfrentam ao lidar com semelhanças enganosas entre as duas línguas. No **Curso nº 7**, o problema era relacionado aos falsos amigos, onde os estudantes confundiam palavras de línguas diferentes, como “*Espérance*” (francês) e “esperança” (português), ou “*espoir*” (francês) com “esperança” (português), e comparavam expressões como “*legalmente*” e “*démocratiquement*”, mais naturais em francês.

A influência do espanhol no vocabulário manifestou-se, por vezes, de forma bastante acentuada, com os alunos a utilizarem palavras inteiras em espanhol. No **Curso nº 13**, por exemplo, observou-se o uso incorreto de “*con*” em vez de “com”, e, no **Curso nº 12**, o uso de “*cambiar*” em vez de “mudar”. Estes episódios evidenciam a dificuldade dos estudantes em se desligarem de uma língua que já lhes é familiar, o que compromete o processo de imersão e aprendizagem do português. Em caso extremo, no **Curso nº 10** apresentou o problema mais evidente de alunos a falarem inteiramente em espanhol durante a simulação de diálogos exibidos nos slides. Muitos recorreram a palavras como “*muy bien*”, “*hermano-hermana*”, “*trabajar*”, “*tener*” e “*años*”, sem que o professor fizesse correções adequadas, limitando-se a comentar que estavam a falar espanhol. Isso agravou-se à medida que os alunos usavam o espanhol apenas para completar a simulação do exame, que foi a atividade principal dessa aula, sem tentarem usar o português.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Segundo a análise dos desafios observados, propõem-se cinco recomendações principais para melhorar o ensino de vocabulário em PLE: 1) introdução de vocabulário variado através da leitura de textos, 2) realização de atividades práticas como descrições físicas e tradução, 3) uso de sinónimos para enriquecer o vocabulário e a flexibilidade na expressão, 4) abordagem sistemática de falsos cognatos para evitar confusões, e 5) intervenções claras para corrigir o uso de espanhol em sala de aula.

Ensinar mais vocabulário durante as aulas é fundamental para melhorar a compreensão dos alunos. O **Curso nº 2**, do Professor B, é um exemplo positivo, onde foi introduzido um vocabulário variado através da leitura de textos. No **Curso nº 4**, o mesmo professor também utilizou a leitura como meio para apresentar novos vocábulos, como “muda” e “gentinha”. Essa metodologia ajuda os alunos a aumentar o repertório lexical de forma natural e contextualizada, ampliando as suas habilidades de compreensão e expressão.

Atividades práticas, como tradução e descrições físicas, são eficazes para familiarizar os alunos com concordância das palavras em português. No **Curso nº 1**, os alunos participaram de exercícios de descrição de aparência, atividades que contribuíram significativamente para a fixação do vocabulário em um contexto real. Essas práticas podem ser ampliadas para incluir mais exercícios de escrita e fala, que integrem o uso de novos termos em situações práticas.

Outra abordagem eficaz é oferecer sinónimos para enriquecer o vocabulário dos alunos e aumentar a sua flexibilidade no uso da língua. No **Curso nº 1**, o Professor A apresentou sinónimos como “somente”, “apenas” e “unicamente”, além de explorar variações como “porém”, “contudo” e “mas”. Isso ajudou os alunos a diversificar o seu vocabulário e a entender as nuances de significado, aprimorando a sua capacidade de se expressar com mais precisão.

A abordagem sistemática dos falsos amigos também é crucial. No **Curso nº 7**, o **Professor F** abordou eficazmente a questão dos falsos cognatos entre o português e o francês, corrigindo imediatamente as confusões. Nesse caso, o professor, demonstrando profundo conhecimento em tradução, preparou-se antecipadamente e corrigiu os erros dos alunos de imediato, evitando confusões comuns. A inclusão regular desse tipo de correção nas aulas ajuda a evitar mal-entendidos e melhora a precisão dos alunos na escolha de palavras.

Por fim, dar mais atenção ao uso do espanhol em sala de aula é essencial, especialmente quando os alunos recorrem a essa língua por familiaridade. No **Curso nº 10**, muitos alunos utilizaram expressões em espanhol durante atividades de simulação, como “*muy bien*” e “*hermano*”, mas as correções foram limitadas. É importante que os professores façam intervenções claras, destacando as diferenças entre o espanhol e o português e oferecendo comentário específico para garantir que os alunos utilizem o português corretamente, sem confusões linguísticas.

4.3.1.4 Problemas ortográficos

Os desafios ortográficos surgem das dificuldades que os alunos encontram ao tentar escrever corretamente em português, especialmente na aplicação das regras ortográficas. Esses desafios incluem o uso inadequado de acentos, confusões entre a grafia antiga e as novas regras do Acordo Ortográfico, além da influência de hábitos de escrita rápida e informal, típicos da comunicação digital. Esses erros comprometem o domínio da ortografia formal e dificultam o progresso dos alunos na aprendizagem da escrita em português.

Características dos desafios observados

Os erros ortográficos foram um desafio recorrente no **Curso nº 6**, dificultando a escrita correta em português, especialmente em relação ao novo acordo ortográfico. Embora a maioria dos textos seguisse as regras do novo acordo, alguns alunos ainda utilizavam grafias antigas, como “protecção” em vez de “proteção” e “excepto” em vez de “exceto”. No caso do **Curso nº 6**, a dificuldade dos alunos em aplicar corretamente essas novas regras ortográficas reflete a persistência de hábitos antigos de escrita, como o uso inadequado de consoantes mudas, o que ainda gera confusões na grafia de palavras comuns.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Os problemas ortográficos entre os alunos de PLE em ULille são exacerbados por características da geração atual, que está acostumada a formas de comunicação digital rápidas e curtas. Isso resulta numa falta de atenção aos detalhes da escrita formal, agravando os erros ortográficos durante o processo de aprendizagem de uma nova língua. Para enfrentar esses desafios, propõem-se três estratégias principais: 1) aumentar as atividades de escrita, 2) proporcionar comentário contínuo e estruturado, e 3) promover a correção colaborativa entre os alunos.

Uma maneira eficaz de melhorar a ortografia é a incorporação de atividades que incentivem a prática da escrita. No **Curso nº 4**, conduzido pelo **Professor B**, os alunos participaram de exercícios de leitura e escrita, respondendo a perguntas sobre textos. Essas atividades ajudaram a identificar erros ortográficos, mas faltou um retorno mais sistemático por parte do professor, o que teria sido crucial para auxiliar os alunos a corrigirem os seus erros de maneira mais contínua. Um ciclo mais estruturado de atividades de escrita, seguido de revisão, ajudaria os alunos a praticarem mais a ortografia.

Além de incentivar a escrita, é essencial que os professores ofereçam um comentário detalhado e contínuo sobre os erros ortográficos observados. No **Curso nº 10**, ministrado pelo **Professor E**, os alunos participaram de simulações de exames orais e de redação, mas as correções foram insuficientes, pois não houve um foco claro em como melhorar a ortografia. Os professores podem abordar esse ponto fornecendo um retorno que explique as regras ortográficas e os padrões de acentuação, além de sugerir maneiras de evitar erros repetidos.

Uma abordagem colaborativa também pode ser implementada, permitindo que os alunos revejam os textos uns dos outros e discutam os erros encontrados. Este método de correção entre pares promove uma aprendizagem ativa e cria um ambiente de apoio mútuo, onde os alunos podem identificar falhas ortográficas em conjunto e, assim, melhorar as suas competências. Esta prática foi observada na aula de tradução, no **Curso nº 3**, onde os alunos tiveram a oportunidade de partilhar e apresentar o que tinham escrito e traduzido, fomentando o desenvolvimento coletivo e a troca de conhecimento entre os colegas.

4.3.1.5. Desafios dos problemas varacionais do português

Os desafios das variações linguísticas no ensino de PLE dizem respeito às dificuldades que os alunos encontram ao serem expostos às diversas variedades do português, como o português europeu (PE), o português brasileiro (PB) e as variedades faladas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Essas diferenças introduzem complexidades adicionais no processo de aprendizagem, principalmente nas áreas de gramática, vocabulário e pronúncia, gerando confusão e dificultando a aplicação adequada das regras linguísticas. Abordar essas variações de maneira clara e comparativa é fundamental para assegurar uma compreensão mais completa e inclusiva da língua portuguesa.

Características dos desafios observados

Durante a observação de aulas, foram identificados alguns obstáculos que surgem da dificuldade em lidar com essas variantes linguísticas. Estes desafios podem ser agrupados em três categorias principais: 1) a confusão entre normas linguísticas, especialmente entre o PE e o PB; 2) a falta de clareza na aplicação de regras gramaticais distintas de cada variedade; e 3) a dificuldade de adaptação a diferentes abordagens pedagógicas que consideram a variação linguística.

No **Curso nº 9**, por exemplo, observou-se uma dificuldade comum entre os alunos em distinguir elementos gramaticais básicos entre as duas principais variedades do português. Uma confusão frequente foi a utilização do formato de conjugação verbal de “tu” com o pronome “você”, que causava incerteza entre os alunos. Este problema é característico de ambientes multilingues, onde as diferenças entre as normas nem sempre são claramente compreendidas, e os alunos acabam por misturar estruturas de diferentes variedades, prejudicando a fluência e a correção gramatical.

Outro exemplo significativo surgiu no **Curso nº 6**, onde, embora os alunos utilizassem tanto o português europeu como o brasileiro, o professor não abordou explicitamente as diferenças gramaticais entre as duas normas. Questões como a posição dos pronomes átonos, diretos e indiretos, e o uso da preposição “para” foram pontos de confusão. Particularmente, no PB, a proclise (posição do pronome antes do verbo) é muito mais frequente do que no PE, e a falta de clareza sobre estas distinções tornou difícil para os alunos aplicarem as regras de maneira consistente. A falta de uma explicação detalhada das diferenças também resultou na dificuldade de compreender as funções de Complemento Direto e Indireto, que são colocados de maneira distinta entre as duas normas.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Para otimizar a aprendizagem, é importante que os professores adotem três abordagens principais: 1) reconhecer e ensinar as variedades do português, como o PE, o PB e as variedades dos PALOP, 2) implementar estratégias pedagógicas que explorem as diferenças gramaticais de forma comparativa e clara, e 3) valorizar todas as variedades, promovendo um ambiente inclusivo que reflita a diversidade linguística do mundo lusófono. Essas práticas foram observadas em várias aulas e mostram-se essenciais para o desenvolvimento de uma competência linguística completa e integrada.

Em primeiro lugar, os professores devem reconhecer e lidar de forma eficaz com o multiculturismo da língua portuguesa. Em algumas aulas, os professores adotaram boas práticas para lidar com essas variações. O **Professor A**, por exemplo, nos **Cursos nº 1 e nº 12**, utilizou materiais tanto do PE quanto do PB, expondo os alunos às diferentes normas. Além disso, a Professora D, no **Curso nº 9**, incluiu atividades que exploravam elementos culturais de Portugal e Brasil, como aspetos gastronómicos, o que ajudou os alunos a perceberem as nuances entre essas variedades. Do mesmo modo, a **Professora G**, no **Curso nº 5**, destacou as diferenças de pronúncia, abordando sons como o “r”, que variam entre o PE e o PB, mostrando que essas diferenças devem ser ensinadas de forma explícita.

Outro ponto importante é a necessidade de os professores ensinarem as diferenças gramaticais de forma mais estruturada e comparativa. Embora em algumas aulas as distinções entre o PE e o PB tenham sido mencionadas, muitas vezes faltou profundidade na explicação. No **Curso nº 6**, por exemplo, o **Professor B** tentou abordar a diferença no uso dos pronomes complementos diretos e indiretos entre o PE e o PB, mas a explicação não foi clara o suficiente para que os alunos compreendessem as nuances. Um ensino mais comparativo e organizado ajudaria os alunos a aplicarem corretamente as regras gramaticais de ambas as variedades. Ao ensinar as diferenças entre a proclise e a ênclise, por exemplo, o professor poderia garantir que os alunos saibam como usar os pronomes corretamente em contextos formais e informais, seja no PB ou no PE.

Apesar de muitos cursos se focarem nas variedades europeia e brasileira, é igualmente essencial incluir outras variedades, como as dos PALOP, que muitas vezes são negligenciadas. Embora o Professor E, que leciona nos **Cursos nº 10 e nº 13**, seja angolano, ele seguiu principalmente a norma europeia nas suas aulas, sem explorar as particularidades da variante angolana do português. Incorporar essas outras variantes nas aulas proporcionaria aos alunos uma visão mais abrangente e inclusiva do português, refletindo a realidade linguística e cultural do mundo lusófono. A promoção de atividades que enfoquem essas variantes permitiria que os alunos compreendessem melhor a diversidade da língua e estivessem mais preparados para utilizá-la em diferentes contextos.

4.3.1.6 Desafios de pronúncia

Os desafios de pronúncia referem-se às dificuldades que os alunos encontram ao tentar reproduzir corretamente os sons da língua portuguesa. Esses desafios podem incluir a má articulação de sons específicos do português, como sons nasais e consoantes diferenciadas, além da influência de outras línguas que os alunos já dominam, como o francês e o espanhol. A pronúncia inadequada compromete a clareza e fluência da comunicação, tornando-se um obstáculo no desenvolvimento da competência oral e exigindo estratégias pedagógicas eficazes para corrigi-la.

Características dos desafios observados

As dificuldades de pronúncia enfrentadas pelos alunos podem ser agrupadas em duas categorias principais: 1) problemas com sons específicos do português e 2) interferências de outras línguas, como o francês e o espanhol. Cada uma dessas categorias é ilustrada com exemplos de diferentes cursos, mostrando como esses obstáculos afetam a aprendizagem e a necessidade de estratégias específicas

para corrigi-los. Ao longo dos cursos, observa-se que os alunos têm dificuldade em dominar esses aspectos da fonética, o que prejudica a clareza e fluência na comunicação em português.

Os alunos enfrentaram problemas com sons específicos do português. Os desafios manifestaram-se de várias formas, com destaque para a dificuldade em distinguir sons nasais e específicos da língua portuguesa. No **Curso nº 2**, os alunos ainda praticavam a diferença entre “pão” e “pau”, enquanto nos **Cursos nº 8 e nº 9** houve problemas na pronúncia de “vem” e “tem”, com ênfase inadequada no “-m” final. No **Curso nº 13**, a palavra “Camarões” foi mal pronunciada, assim como sons complexos como “nh” e “lh”, que causaram dificuldades adicionais. A acentuação tônica também gerou confusão, como observado no **Curso nº 2**, onde os alunos não conseguiam distinguir “esta” de “está”. Além disso, o exagero no som final de “s” em palavras como “legumes”, no **Curso nº 13**, comprometeu a clareza da fala.

A influência do francês é evidente em todos os cursos, sendo mais notória naqueles em que o francês é utilizado como principal recurso. No **Curso nº 4**, por exemplo, os alunos pronunciavam palavras portuguesas com um forte sotaque francês, como no caso da palavra “frango”, que era frequentemente dita com o som nasal “-an”, típico do francês. Além disso, muitos estudantes recorriam ao francês tanto para fazer perguntas quanto para responder durante as aulas, o que limitava significativamente a prática e a imersão no português.

A influência do espanhol foi recorrente em várias turmas, demonstrando o impacto de uma língua previamente aprendida pelos estudantes antes de iniciarem o curso de PLE. No **Curso nº 9**, por exemplo, alunos com conhecimento prévio de espanhol enfrentaram dificuldades em ajustar a pronúncia correta do português, como na palavra “anos”, frequentemente dita como “*años*”. Esse tipo de interferência estendeu-se ao vocabulário no **Curso nº 10**, onde termos como “*años*” eram usados em vez das suas equivalentes portuguesas. No **Curso nº 13**, problemas de pronúncia como “queijo” sendo dito como “*quei-ro*” também revelaram a dificuldade dos alunos em se desprender da influência do espanhol. Mesmo entre falantes fluentes de português, como no **Curso nº 11**, notaram-se interferências fonéticas e estruturais do espanhol.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Após observar as diferentes abordagens de vários professores, é possível identificar algumas estratégias eficazes e áreas que necessitam de maior atenção para otimizar o ensino da pronúncia.

Assim, podemos agrupar as recomendações em três áreas principais: uso de métodos práticos, melhorias no processo de correção e atenção às interferências linguísticas.

Primeiramente, a incorporação de métodos práticos e recursos didáticos diversificados demonstrou ser eficaz em algumas aulas. No **Curso nº 5**, a **Professora G** utilizou música para explorar as diferenças fonéticas regionais do português, ajudando os alunos a perceber e praticar as variações de sotaques. No **Curso nº 3**, a **Professora C** focou na correção de sons nasais durante atividades de tradução, promovendo uma fala mais natural e fluente. Esses métodos práticos deveriam ser mais amplamente aplicados para envolver os alunos de forma dinâmica e permitir um contato mais direto com as variações e nuances da pronúncia.

Em segundo lugar, é necessário melhorar o processo de correção da pronúncia em sala de aula. Atividades como leitura em voz alta, observadas no **Curso nº 10**, podem ser eficazes para identificar e corrigir erros. No entanto, o excesso de correções pontuais nessa turma gerou desconforto entre os alunos, dificultando o progresso. Uma abordagem mais equilibrada, com explicações detalhadas sobre os erros, ajudaria os alunos a compreender como melhorar a articulação e evitaria o constrangimento. Além disso, em turmas maiores, como a do **Curso nº 1**, seria útil implementar correções em grupo ou outras técnicas que permitam uma abordagem menos expositiva e mais colaborativa.

Por fim, é essencial que os professores dediquem maior atenção às interferências linguísticas, principalmente do francês e do espanhol. No **Curso nº 13**, os alunos demonstraram dificuldades com a nasalidade e outros elementos fonéticos influenciados pelo francês, e a correção foi feita apenas de forma pontual. Uma abordagem mais abrangente, que compare diretamente os sons das diferentes línguas, poderia ajudar os alunos a evitar a transferência negativa de estruturas fonéticas. Além disso, a influência do espanhol, uma língua frequentemente aprendida antes do português, requer uma atenção particular. Professores poderiam incluir exercícios que contrastem as estruturas gramaticais e fonéticas do português e do espanhol, permitindo que os alunos entendam melhor as diferenças entre as línguas e reduzam os erros de pronúncia.

4.3.1.7 Discurso Fragmentado

O discurso fragmentado refere-se à tendência dos alunos de responderem de forma incompleta ou com palavras isoladas, em vez de formularem frases completas e articuladas. Esse tipo de

comunicação afeta negativamente a clareza, a coesão e a fluência, tornando-se um obstáculo significativo na aprendizagem de uma nova língua.

Características dos desafios observados

As características dos desafios de discurso fragmentado podem ser agrupadas em quatro principais pontos: 1) uso frequente de discurso fragmentado, onde os alunos respondem com palavras isoladas, comprometendo a clareza das comunicações; 2) dificuldade na formação de frases completas, o que afeta a coesão das respostas e a capacidade de articular ideias de forma eficaz; 3) ausência de incentivo para que os alunos formassem frases completas e articuladas; e 4) utilização de perguntas pelos professores que não promovem o pensamento crítico. Estes desafios evidenciam a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que promovam uma expressão mais elaborada e estruturada.

O uso de discurso fragmentado, em que os alunos respondem às perguntas utilizando palavras isoladas em vez de formar frases completas, foi um desafio significativo observado em diversas turmas. No **Curso nº 2**, as alunas frequentemente respondiam às perguntas de forma incompleta, utilizando apenas palavras soltas. Por exemplo, durante uma atividade de leitura, ao serem questionadas sobre o tema principal do texto, elas respondiam com palavras isoladas como “animais” ou “floresta”, sem conseguir construir uma frase completa que demonstrasse o entendimento integral do conteúdo. Essa tendência de usar palavras isoladas, em vez de elaborar respostas mais detalhadas, comprometeu a clareza e a coesão das suas respostas.

No que toca à formação de frases, o desafio foi ainda mais evidente. No **Curso nº 2**, além das respostas fragmentadas, muitas alunas também apresentavam dificuldade em formular frases completas. Em situações cotidianas, como ao descrever uma ida ao cinema, elas tendiam a responder de forma abreviada, dizendo apenas “cinema” ou “amigos”, em vez de uma frase completa como “Eu fui ao cinema com meus amigos”. Esse tipo de resposta limitada demonstra uma dificuldade em articular ideias completas, o que é fundamental para o progresso na aprendizagem da língua. Esse problema também foi notado no **Curso nº 7**, onde a formação correta de frases impactou diretamente a fluência e a coesão das traduções literárias realizadas pelos alunos. A dificuldade em manter a estrutura das frases, preservando o sentido original, resultou em traduções que perderam parte do seu significado e qualidade.

Esse problema foi agravado pela ausência de incentivo dos professores para que os alunos formulassem frases completas e articuladas. No **Curso nº 4** por exemplo, a ausência de correções detalhadas e de orientações para a elaboração de respostas completas resultou num discurso fragmentado e pouco coeso por parte dos alunos. Quando os professores não corrigem ativamente esse tipo de resposta ou não incentivam os alunos a elaborarem melhor as suas respostas, a tendência de usar respostas curtas como “sim” ou “não” é reforçada, limitando o desenvolvimento linguístico e a capacidade de comunicação dos alunos.

A utilização de perguntas pelos professores que não promovem o pensamento crítico é uma das principais características dos desafios observados. O exemplo pode ser encontrado no **Curso nº 5**, onde a ausência de perguntas que incentivassem uma análise crítica resultou numa compreensão meramente literal dos textos lidos. Sem a prática de refletir ou debater sobre o conteúdo, os alunos demonstraram dificuldade em expandir as suas ideias e conectar o que estavam a aprender a contextos mais amplos, comprometendo o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Para abordar os desafios do discurso fragmentado, recomendamos quatro estratégias principais: 1) Motivar respostas mais elaboradas, solicitando justificações e oferecendo exemplos construtivos; 2) Usar perguntas e atividades que exijam reflexão e opinião; 3) Conceder tempo para formular as respostas, permitindo que os alunos organizem melhor as suas ideias antes de responder; e 4) Implementar atividades orais em grupo ou em pares, promovendo a colaboração e a troca de ideias. Estas abordagens visam melhorar a fluência e a coesão na expressão dos alunos, promovendo uma comunicação mais eficaz e desenvolvendo competências discursivas essenciais.

Para combater o discurso fragmentado, os professores devem motivar os alunos a elaborar mais do que simples respostas como “sim” ou “não”. Uma abordagem eficaz é solicitar justificativas, mesmo em situações simples, utilizando perguntas adicionais como “Por que acha isso?” ou “Pode explicar um pouco mais?”. Além disso, os professores podem sugerir formas de melhorar a formulação das frases, oferecendo exemplos de respostas mais completas de maneira construtiva. No **Curso nº 1**, o **Professor A** adotou uma abordagem ativa, exigindo justificativas para evitar respostas curtas e fragmentadas, além de utilizar atividades de correção que aprimoraram a capacidade argumentativa dos alunos. No **Curso nº 12**, essa estratégia foi complementada com o uso de sinónimos e vocabulário ampliado, incentivando a diversificação das falas. Já no **Curso nº 5**, a **Professora G** destacou-se ao

corrigir respostas muito breves e, trabalhando a pronúncia e a articulação das frases, introduziu atividades que demandavam respostas mais elaboradas, promovendo uma comunicação mais fluida e detalhada. Esses cursos demonstraram eficácia em incentivar respostas completas e discursivas, desestimulando respostas monossilábicas e fortalecendo a fluência e coesão na expressão dos alunos.

Além disso, o uso de perguntas e atividades que exijam reflexão e opinião é essencial. Os professores devem adotar estratégias de questionamento que promovam o pensamento crítico, como perguntas abertas e atividades que estimulem a reflexão e a análise. No **Curso nº 12**, os alunos participaram de diálogos em pares nos quais precisavam apresentar um colega, incentivando não apenas a prática oral, mas também a reflexão sobre as características e personalidades dos outros. Perguntas mais profundas, como “Por que acha que o autor escolheu essa abordagem?” ou “Quais são as implicações dessa ideia na sociedade?”, estimulam os alunos a pensarem de maneira mais crítica e a justificarem as suas opiniões. Esse tipo de questionamento pode ser facilmente incorporado em qualquer atividade de leitura ou discussão de temas em sala de aula.

Outra estratégia útil é conceder tempo aos alunos para formularem as suas respostas. Em vez de os pressionar a responder rapidamente, o professor pode dar alguns minutos para que escrevam as suas ideias antes de falar. Esta abordagem foi implementada nos **Cursos nº 2 e 4 do Professor B**. Este período para estruturar os pensamentos permite que os alunos produzam respostas mais completas e organizadas, sendo especialmente benéfico para aqueles que ainda se sentem inseguros a expressar-se oralmente. Além disso, esta prática fomenta o uso de frases completas e bem articuladas, uma vez que os alunos dispõem de mais tempo para refletir sobre a melhor forma de expressar as suas ideias.

Atividades orais em grupo ou em pares são muito eficazes para promover respostas mais completas, como demonstrado no **Curso nº 12 do Professor A**. Nas discussões em grupo, os alunos dispõem de mais tempo para ouvir e responder uns aos outros, o que aumenta o tempo de fala e incentiva o desenvolvimento de respostas mais elaboradas. As dinâmicas de perguntas e respostas podem ser estruturadas de forma a motivar cada aluno a expandir as suas respostas e a construir frases mais completas. Esta abordagem fomenta a colaboração e a troca de ideias, contribuindo para uma comunicação mais fluida e detalhada entre os alunos.

4.3.2 Desafios comportamentais observados nas aulas

Durante as observações realizadas nas aulas na ULille, identificaram-se diversos desafios comportamentais que afetaram o processo de ensino-aprendizagem. Esses desafios variaram desde a falta de preparação e atenção dos alunos até a timidez e o medo de errar, além da dependência de ferramentas tecnológicas. Cada um desses comportamentos influenciou diretamente o envolvimento dos alunos nas atividades, limitando o desenvolvimento de habilidades fundamentais como a escrita, expressão oral, argumentação e pensamento crítico.

4.3.2.1. *Discrepância de níveis de proficiência*

A discrepância de níveis de proficiência ocorre quando há uma grande diferença nas competências linguísticas entre os alunos de uma mesma turma. Essa variação pode gerar uma dinâmica desequilibrada, em que os alunos mais avançados acabam por dominar as atividades, enquanto os iniciantes têm dificuldade em acompanhar. Essa desigualdade afeta a participação de todos, dificulta o progresso dos alunos menos proficientes e representa um desafio para o professor na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Características dos desafios observados

Os desafios relacionados à discrepância de níveis de proficiência nas turmas de PLE de ULille podem ser agrupados em três principais características: 1) Variabilidade das habilidades linguísticas, que gera uma participação desigual onde alunos avançados dominam as atividades enquanto os iniciantes lutam para acompanhar; 2) Desigualdade na participação e dinâmica de sala de aula, onde falantes de herança frequentemente assumem papéis de suporte indispensáveis, desmotivando os alunos menos proficientes e limitando a inclusão; e 3) Falta de separação adequada por níveis, que exacerba a disparidade ao impedir a criação de grupos equilibrados que favoreçam o progresso de todos os alunos. Estas características destacam a necessidade de implementar estratégias pedagógicas mais eficazes para gerir a diversidade de níveis de proficiência, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo.

Variabilidade das habilidades linguísticas na mesma turma gera uma participação desigual. No **Curso nº 1**, por exemplo, as proficiências variavam de A1 a C1, criando uma considerável desigualdade nas habilidades linguísticas. Alunos avançados participavam com facilidade, enquanto os iniciantes lutavam para acompanhar o ritmo da aula, resultando numa experiência de aprendizagem

desequilibrada. Mesmo em turmas menores, essa variação persistia. No **Curso nº 2**, uma aluna avançada dominava as atividades, enquanto as restantes, com níveis mais básicos, necessitavam de maior apoio e acabavam desmotivadas. No **Curso nº 5**, a participação ativa estava concentrada num único aluno avançado, deixando os outros, ainda em níveis iniciais, passivos e limitando uma dinâmica de sala de aula mais inclusiva. No **Curso nº 7**, onde alunos mais proficientes monopolizavam as atividades enquanto os iniciantes permaneciam silenciosos, limitando o seu progresso.

Os falantes de herança nas turmas de PLE da ULille foram um dos fatores que gerou a desigualdade na participação. **O Estudante A**, lusodescendente e altamente proficiente, muitas vezes era deixado de lado pelo professor focado nos alunos de níveis mais baixos. Nos **Cursos nº 3, nº 4 e nº 5**, destacou-se como figura central, auxiliando nas discussões e na compreensão de nuances linguísticas. Além disso, **o Estudante B**, no **Curso nº 10**, desempenhou um papel de tradutor e ficou sobrecarregado com traduções e esclarecimentos. Noutros cursos, como os **nº 1, nº 2 e nº 6**, os falantes de herança ou eram ignorados por já dominarem o conteúdo ou dominavam as discussões, desmotivando os iniciantes. Este comportamento cria uma dinâmica desigual, onde os alunos menos proficientes ficam à margem, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas mais equilibradas para promover uma participação mais inclusiva.

A falta de uma divisão clara por níveis é outro fator que agrava essa discrepância. Em muitas turmas, os alunos de diferentes níveis são agrupados sem a devida separação, o que dificulta a adaptação do professor para atender às necessidades específicas de cada grupo. A reunificação de turmas, como aconteceu no **Curso nº 1**, torna ainda mais difícil garantir que todos os alunos progridam no seu próprio ritmo. No entanto, por falta de professores disponíveis, os grupos foram reunidos novamente, o que prejudicou o equilíbrio entre os diferentes níveis de habilidade.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Para mitigar os desafios identificados, recomenda-se: 1) abordagens pedagógicas diferenciadas, que desafiem os alunos avançados com tarefas mais complexas e ofereçam suporte focado aos iniciantes; 2) promoção de atividades práticas e colaborativas, como trabalhos em grupo ou pares que reúnam diferentes níveis, incentivando a colaboração; e 3) organização homogênea das turmas e estratégias individualizadas, dividindo os alunos por níveis de proficiência quando possível e adotando métodos de ensino que atendam às necessidades individuais.

Para mitigar esses desafios, recomenda-se a implementação de uma abordagem pedagógica diferenciada, na qual os alunos mais avançados sejam desafiados com tarefas adicionais ou mais complexas, enquanto os iniciantes recebem suporte mais focado. Por exemplo, em turmas como o **Curso nº 1**, onde há um elevado número de alunos com alta proficiência, podem ser propostas atividades mais desafiantes para potencializar ainda mais as suas habilidades já existentes. Ao mesmo tempo, é fundamental que os professores incentivem a participação ativa dos alunos menos proficientes, dirigindo perguntas diretamente a eles e proporcionando um ambiente seguro onde possam errar e aprender. Desta forma, é possível atender às necessidades de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e eficaz.

Outra recomendação é a promoção de atividades práticas que reúnem os alunos dos vários níveis, como foi feito no **Curso nº 9**, onde a criação de menus gastronômicos permitiu que os alunos contribuíssem de acordo com as suas habilidades. Atividades em grupo, misturando alunos de diferentes níveis, também são essenciais para garantir que os mais avançados possam ajudar os iniciantes sem dominarem completamente a discussão. No **Curso nº 12**, o professor aplicou uma estratégia eficaz ao utilizar diálogos em pares e atividades interativas que incentivaram a colaboração entre alunos de diferentes níveis, promovendo uma aprendizagem colaborativa e inclusiva.

Por fim, seria ideal que as turmas fossem organizadas de forma mais homogênea, dividindo os alunos por níveis de proficiência sempre que possível. Por exemplo, temos turmas como o **Curso nº 12**, onde todos os alunos estão no nível A2, ou o **Curso nº 11**, com alunos no nível A1.2, o que reduz significativamente as discrepâncias de proficiência. Da mesma forma, a **turma nº 13** é composta apenas por iniciantes, facilitando o ajuste ao ritmo de aprendizagem adequado. No entanto, reconhecendo as limitações institucionais, como a falta de pessoal docente, os professores devem adotar estratégias de ensino mais individualizadas e dinâmicas, garantindo que todos os alunos, independentemente do nível, tenham oportunidades iguais de participar e progredir.

4.3.2.2 Medo de errar e falta de transparência

O medo de errar refere-se à insegurança e receio que os alunos sentem ao cometer erros durante o processo de aprendizagem, especialmente em atividades orais. Esse medo é muitas vezes alimentado por uma falta de confiança nas suas competências linguísticas, o que leva à evitação de situações em que possam ser expostos, como falar em público ou participar ativamente em atividades de sala de aula. No contexto das aulas observadas, o medo de errar foi identificado como um dos

principais obstáculos ao progresso dos alunos, resultando em baixa participação, uso excessivo de gestos em vez de comunicação verbal e resistência a apresentações em público.

Características dos desafios observados

O medo de errar manifestou-se de várias formas nos alunos, levando a três principais desafios: 1) a insegurança e timidez, que resultaram na pouca participação em atividades orais, 2) a dependência de gestos em vez de comunicação verbal e 3) a resistência em falar em público, particularmente evidente durante apresentações.

O medo de errar, muitas vezes ligado à timidez e à insegurança, fez com que muitos alunos evitassem participar ativamente nas atividades orais. Esta insegurança é visível no **Curso nº 9**, onde a timidez impede os alunos de se envolverem de forma plena nas atividades orais, com muitos preferindo falar em voz baixa ou evitar qualquer tipo de interação verbal. A situação foi semelhante no **Curso nº 13**, durante as apresentações sobre culturas e países de origem, em que a hesitação em falar em público era visível, nas quais a resistência em falar em público era evidente devido ao medo de cometer erros e à exposição perante os colegas.

A falta de confiança também se manifestou de outras formas, como a dependência de gestos em vez de comunicação verbal. No **Curso nº 1**, por exemplo, os alunos recorreram a gestos ou apontaram para imagens durante as suas apresentações, o que evidenciou a dificuldade de se expressar oralmente. O mesmo fenômeno foi observado no **Curso nº 9**, onde os alunos enfrentaram desafios para se comunicar em português e, como resultado, usaram a comunicação não verbal como estratégia compensatória.

A resistência a apresentações em público, associada ao medo de errar, prejudicou ainda mais a participação ativa dos alunos nas aulas. No **Curso nº 9**, esse comportamento foi notório, pois a timidez levou muitos a evitar apresentações, impactando diretamente o seu envolvimento nas atividades. No **Curso nº 13**, a resistência ao falar foi exacerbada durante as apresentações culturais, com os alunos hesitantes em se expor, o que demonstrou uma falta de confiança que limitou o seu progresso.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Segundo a análise dos desafios observados, propõem-se três recomendações principais: 1) a criação de um ambiente de sala de aula que acolha o erro, 2) a utilização de mais recursos visuais para

reforçar a aprendizagem, e 3) a adoção de atividades de fala progressivas para aumentar a confiança dos alunos.

Uma das soluções recomendadas para lidar com o medo de errar é a criação de um ambiente de sala de aula que acolha o erro como parte natural do processo de aprendizagem. A abordagem adotada no **Curso nº 1**, onde os alunos tinham a oportunidade de completar as suas respostas antes de serem corrigidos, mostrou-se eficaz na redução do constrangimento e na manutenção do fluxo da comunicação. Além disso, fornecer comentário construtivo em privado é uma prática que pode evitar o embaraço em frente aos colegas, aumentando assim a confiança dos alunos. Atividades em pequenos grupos ou pares, como observadas no **Curso nº 12**, são igualmente importantes para ajudar a reduzir a ansiedade de falar em público, ao permitir que os alunos pratiquem num ambiente mais íntimo e seguro.

Para reduzir a dependência dos gestos, é recomendável que os professores utilizem mais recursos visuais e ofereçam exemplos concretos que ajudem os alunos a associar palavras a conceitos. Atividades de dramatização ou exercícios de perguntas e respostas podem ser eficazes para motivar a prática oral estruturada, forçando os alunos a utilizarem a linguagem de forma mais ativa. No **Curso nº 5**, o uso de música foi uma boa estratégia para diferenciar a pronúncia e ampliar o vocabulário dos alunos, algo que poderia ser utilizado em outras aulas para melhorar a fluência. Além disso, o professor deve sempre incentivar os alunos a reformular respostas gestuais em palavras, como observado no **Curso nº 13**, onde os alunos eram motivados a expressar-se verbalmente com o apoio do professor.

Para superar a resistência em falar em público, é essencial adotar atividades de fala progressivas. Por exemplo, no **Curso nº 11**, que tem uma turma grande, os alunos trabalham em pares para praticar antes de falar perante a classe e partilhar as suas ideias. No **Curso nº 12**, os diálogos em pares permitiram que os alunos desenvolvessem a sua expressão oral de forma gradual, ganhando confiança antes de se apresentarem a toda a turma. Atividades colaborativas, como a criação de menus gastronómicos no **Curso nº 9**, também demonstraram ser eficazes ao criar um ambiente menos intimidante, permitindo que os alunos contribuíssem de acordo com as suas habilidades. Esta abordagem ajuda a reduzir a pressão sobre os alunos, promovendo simultaneamente um ambiente mais colaborativo e inclusivo, ideal para o desenvolvimento de competências orais.

4.3.2.3 Falta de atenção

A falta de atenção acontece quando os alunos não conseguem manter o foco durante as aulas, resultando em distrações e falta de envolvimento. Esta dispersão pode ocorrer de maneira passiva, com os alunos perdendo o interesse, ou de forma ativa, através de comportamentos disruptivos. Nas aulas de PLE, a falta de atenção foi um dos desafios mais evidentes, impactando negativamente a dinâmica da turma e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Comportamento passivo

Características dos desafios observados

Os desafios de desatenção passiva nas turmas de PLE de ULille podem ser agrupados em três principais categorias: 1) falta de envolvimento e participação ativa, 2) dificuldade na compreensão e aplicação do conteúdo, e 3) falta de preparação e necessidade de intervenção constante.

Primeiramente, a falta de envolvimento e participação ativa é evidente em várias turmas. No **Curso nº 1**, por exemplo, os alunos demonstravam pouca atenção e desconexão com o conteúdo apresentado, frequentemente não justificando as suas respostas ou permanecendo em silêncio durante as aulas. Este comportamento reflete uma falta de envolvimento que impede a interação efetiva e a assimilação do material lecionado.

Em segundo lugar, a dificuldade na compreensão e aplicação do conteúdo foi observada no **Curso nº 2**, onde a falta de foco resultou em confusões persistentes, como a incorreta associação da palavra “muda” com “mudança”. Este erro recorrente revelou uma absorção limitada das explicações do professor, comprometendo o progresso académico das alunas e demonstrando a necessidade de estratégias mais eficazes para garantir a compreensão dos conceitos ensinados. Além disso, alguns alunos liam os textos sem demonstrar compreensão, limitando seriamente o seu envolvimento com a matéria.

Por último, a falta de preparação e necessidade de intervenção constante caracterizou-se no Curso nº 4. Neste, uma aluna que não realizou o trabalho de casa teve dificuldade em responder às perguntas feitas durante a aula, e o professor precisou intervir frequentemente para redirecionar os alunos que perdiam o foco durante as atividades de leitura. Este comportamento resultou em tarefas incompletas ou mal executadas, evidenciando a necessidade de métodos que incentivem a preparação prévia e mantenham os alunos concentrados nas atividades propostas. No **Curso nº 8**, a falta de

atenção exigia lembretes constantes para que os alunos se concentrassem nas tarefas, resultando em tarefas incompletas ou mal executadas e prejudicando o desenvolvimento das competências linguísticas.

Comportamento ativo

Características dos desafios observados

Os desafios relacionados ao comportamento de desatenção nas turmas de PLE da ULille podem ser agrupados em três principais categorias: 1) Interferência verbal e disruptiva nas aulas; 2) Uso indevido de dispositivos eletrônicos; e 3) Comportamento agressivo e resistência à colaboração.

Primeiramente, a interferência verbal e disruptiva nas aulas é evidente em várias turmas. No **Curso nº 1**, por exemplo, a interação entre o professor e os alunos era muito evidente, mas isso às vezes levava a interrupções que prejudicavam o fluxo da aula. No **Curso nº 10**, muitos alunos falavam entre si durante a aula e usavam os telemóveis, demonstrando total falta de envolvimento com as atividades propostas.

Em segundo lugar, o uso indevido de dispositivos eletrônicos contribuiu significativamente para a desatenção ativa nas aulas. No **Curso nº 9**, os alunos utilizavam telemóveis durante as atividades, desviando-se do conteúdo e prejudicando o foco da aula. No **Curso nº 11**, durante uma atividade em pares, muitos alunos usaram a internet para outros fins, em vez de colaborar na prática do português, comprometendo a qualidade da aprendizagem e a interação entre os pares.

Por último, o comportamento agressivo e resistência à colaboração também representa um desafio significativo. No **Curso nº 10**, uma aluna começou a demonstrar comportamentos agressivos e não colaborava com as atividades propostas. Quando o professor tentou interagir com ela, ela não conseguia responder de forma clara e frequentemente afirmava que não entendia o conteúdo da aula. Além disso, durante simulações de exames, muitos alunos mostraram sinais de irritação e relutância em participar das atividades, o que dificultava ainda mais o ambiente de aprendizagem.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

Para enfrentar os desafios da desatenção dos alunos nas turmas de PLE de ULille, recomenda-se a implementação de quatro principais estratégias: 1) Introdução de temas relevantes e significativos, que conectam o conteúdo à realidade dos alunos, aumentando a sua motivação e envolvimento; 2) Adoção de abordagens interativas e envolventes, através de atividades práticas e criativas que incentivem a participação ativa e a aplicação do conhecimento; 3) Gestão eficaz da sala de aula, estabelecendo

regras claras e controlando comportamentos disruptivos para manter o foco e a disciplina durante as aulas; e 4) Acompanhamento personalizado e adaptação das atividades, oferecendo apoio adequado aos alunos de diferentes níveis de proficiência e variando os formatos das atividades para manter o interesse e envolvimento. Estas estratégias visam criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, inclusivo e produtivo, promovendo o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

A falta de atenção dos alunos está frequentemente associada a um contexto geracional de consumo rápido e fragmentado de informação, como nas redes sociais. Este padrão dificulta a manutenção do foco em aulas tradicionais que dependem de longas explicações ou leituras. Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem mais interativa e envolvente, incorporando atividades práticas e criativas que incentivem a participação ativa. No **Curso nº 9**, por exemplo, a criação de um menu gastronómico gerou grande envolvimento e promoveu a colaboração, incentivando os alunos a aplicar o português em situações reais e relevantes. Além disso, é importante variar o formato das atividades, alternando momentos de leitura com atividades orais, dramatizações e simulações. No **Curso nº 1**, atividades de audição específicas ajudaram a manter o foco dos alunos. Contudo, a introdução de uma maior diversidade de exercícios, como debates, jogos educativos ou role-playing, pode manter a atenção dos alunos ao longo de toda a aula, oferecendo diferentes estímulos e oportunidades para aplicar os conhecimentos.

Além do formato das aulas, a gestão da sala de aula desempenha um papel crucial no combate à falta de atenção. A ausência de regras claras e a dificuldade em controlar comportamentos disruptivos agravam o problema. O uso de telemóveis e conversas paralelas deve ser controlado desde o início, estabelecendo expectativas claras sobre o respeito às dinâmicas da aula e ao progresso dos colegas. No **Curso nº 8**, a professora teve de repreender os alunos por falarem entre si durante as atividades, o que prejudicou a concentração da turma. Definir e reforçar essas regras desde o começo da aula pode ajudar a evitar interrupções constantes e a criar um ambiente de aprendizagem mais disciplinado e focado.

Uma abordagem recomendada é introduzir temas relevantes para a realidade dos alunos. No **Curso nº 1**, o professor utilizou tópicos do quotidiano, como telefonemas e saudações, para estimular a prática oral. Abordar assuntos atuais, como ética na tecnologia, redes sociais e questões ambientais, motiva os alunos a refletir sobre questões que impactam as suas vidas, promovendo maior envolvimento e pensamento crítico. No **Curso nº 11**, o professor tratou do lixo eletrónico, um tema pertinente para as novas gerações imersas na tecnologia. Esta escolha gerou grande interesse e envolvimento, com os

alunos respondendo ativamente às perguntas e discutindo o impacto ambiental e social do descarte inadequado de eletrônicos.

Outro ponto crucial é o acompanhamento personalizado dos alunos, particularmente aqueles que estão num nível mais avançado. No **Curso nº 12**, observou-se que alguns alunos mais avançados tendiam a perder o interesse quando o conteúdo era básico demais para o seu nível de competência. Para evitar que esses alunos fiquem desinteressados e desatentos, o professor pode atribuir-lhes tarefas adicionais ou mais desafiadoras, de modo a mantê-los envolvidos. Além disso, o uso de grupos mistos, com alunos de diferentes níveis de proficiência, pode promover uma troca construtiva, onde os alunos mais avançados ajudam os colegas, sem, no entanto, dominarem a atividade ou interferirem no seu processo de aprendizagem.

4.3.2.4 Dependência de ferramentas tecnológicas

A dependência de ferramentas tecnológicas na aprendizagem de línguas refere-se ao uso excessivo de recursos digitais, como tradutores automáticos e a *internet*, para completar tarefas. Embora estas ferramentas possam facilitar o trabalho, o seu uso excessivo compromete o desenvolvimento de competências essenciais, como a gramática, vocabulário e fluência, ao substituir a prática autónoma e a reflexão crítica sobre a língua.

Características dos desafios observados

A dependência tecnológica na aprendizagem de línguas destacou-se em dois aspectos principais: 1) uso de máquinas de tradução para completar tarefas, bloqueando a prática autónoma de construção de frases; e 2) busca de respostas rápidas na *internet*, comprometendo a elaboração e a interação genuína entre alunos.

No **Curso nº 6**, um aluno recorreu a uma máquina de tradução para completar uma atividade de escrita. Embora tenha conseguido finalizar a tarefa, essa prática prejudicou o desenvolvimento da autonomia linguística, já que impediu a construção de frases e o uso ativo do vocabulário. A tecnologia substituiu o raciocínio gramatical necessário, privando o aluno da oportunidade de refletir sobre as estruturas da língua e, assim, reforçar a sua aprendizagem de maneira significativa.

Já no **Curso nº 11**, a dependência tecnológica manifestou-se de maneira diferente. Durante uma atividade de escrita em pares, muitos alunos usaram a *internet* para buscar respostas prontas ou traduzir frases inteiras. Isso não apenas comprometeu a prática real de elaboração textual, mas também

reduziu a interação autêntica entre os colegas, um aspecto essencial para o desenvolvimento da fluência oral e escrita. Em ambos os casos, o uso excessivo de tecnologia impediu que os alunos enfrentassem as suas dificuldades linguísticas diretamente, interferindo na construção de competências fundamentais, como gramática e vocabulário, e limitando o progresso na aprendizagem da língua.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

A dependência excessiva de ferramentas tecnológicas no processo da aprendizagem de línguas, como tradutores automáticos, tem prejudicado o desenvolvimento das competências dos alunos nas aulas de PLE. Com base na análise dos desafios identificados, propõem-se três recomendações principais para mitigar a dependência excessiva de ferramentas tecnológicas na aprendizagem de línguas: 1) definir limites claros para o uso de tradutores automáticos e da *internet*, 2) incentivar atividades de escrita e produção textual manual, e 3) fornecer comentário constante e construtivo para aumentar a confiança dos alunos nas suas competências linguísticas.

Para reduzir essa dependência, uma abordagem eficaz seria estabelecer limites claros quanto ao uso de tradutores e *internet* durante as atividades. No **Curso nº 3**, por exemplo, os alunos foram incentivados a utilizar dicionários bilingues para buscar palavras desconhecidas durante as atividades de tradução. Isso promove uma aprendizagem mais ativa, pois o aluno precisa refletir sobre o vocabulário e a sua aplicação correta em contextos diversos.

Além disso, é importante dar prioridade a atividades de escrita e produção textual manual em sala de aula. No **Curso nº 1**, os alunos foram envolvidos em atividades orais e de escrita que exigiam a formulação autônoma de respostas e justificações. Ao realizar essas práticas sem o auxílio de tecnologias, os alunos foram desafiados a pensar criticamente e refletir sobre as suas escolhas linguísticas, o que fortalece a aprendizagem de forma significativa.

Outro aspeto essencial para enfrentar essa dependência é o comentário constante e construtivo. Em alguns cursos, os alunos tiveram a oportunidade de receber correções detalhadas sobre os seus erros de vocabulário e gramática, o que ajudou a identificar pontos de melhoria sem a necessidade de recorrer a tradutores automáticos. Esse tipo de correção personalizada, realizada de forma constante, é fundamental para que os alunos desenvolvam confiança nas suas habilidades linguísticas.

Também é recomendável utilizar atividades práticas que envolvam discussões em grupo ou tarefas orais, como no **Curso nº 12**, onde os alunos foram motivados a realizar diálogos e apresentações sobre as suas características pessoais. Essa abordagem não apenas reduz o uso de

ferramentas digitais, mas também incentiva a troca de ideias entre os colegas, promovendo um ambiente da aprendizagem colaborativo e interativo.

4.3.2.5 Falta de preparação

A falta de preparação refere-se à ausência de preparação adequada dos alunos para as atividades em sala de aula, normalmente devido ao não cumprimento das tarefas de casa ou de estudo prévio. Esta situação resulta numa dificuldade acrescida na compreensão dos conteúdos abordados, na participação ativa nas discussões e na capacidade de acompanhar o ritmo da aula.

Características dos desafios observados

A falta de preparação adequada foi um desafio recorrente em diversas turmas de PLE, afetando a participação ativa dos alunos e comprometendo a sua compreensão dos temas abordados. No **Curso nº 4**, uma aluna de nível básico não realizou os trabalhos de casa (TPC), o que comprometeu a sua capacidade de acompanhar a aula e responder às perguntas feitas pelo professor. Essa falta de preparo afetou o seu progresso na aprendizagem do português e a sua integração nas atividades de sala de aula.

De maneira semelhante, no **Curso nº 5**, a ausência de preparação também foi um problema generalizado. Muitos alunos não realizaram as leituras e tarefas designadas, resultando em uma participação superficial nas discussões. Um exemplo específico foi o de uma aluna que, por não ter feito as leituras, teve dificuldades em responder corretamente às perguntas sobre o conteúdo da aula, demonstrando claramente que não estava preparada.

Recomendações baseadas na análise dos desafios observados

A falta de preparação dos alunos nas aulas de PLE, especialmente após o retorno às atividades presenciais, reflete hábitos adquiridos durante o período de ensino remoto. Segundo a análise dos desafios observados, propõem-se quatro recomendações principais para melhorar a preparação dos alunos nas aulas de PLE: 1) a implementação de tarefas curtas e práticas ao final de cada aula, 2) o incentivo ao trabalho em grupo para promover a responsabilidade compartilhada, 3) o uso de incentivos e elogios para motivar os alunos a se prepararem regularmente, e 4) a integração de tarefas de casa em projetos de longo prazo para garantir maior envolvimento e continuidade na aprendizagem.

No **Curso nº 12**, por exemplo, foi observado que muitos alunos não realizavam os TPCs, e a ausência de uma verificação constante por parte do professor agravou esse problema. Sem orientação

clara ou cobrança regular, os alunos tiveram dificuldade em acompanhar o conteúdo e progredir nas atividades, limitando a sua participação. Esse comportamento também foi identificado no **Curso nº 4**, onde uma aluna de nível básico enfrentou dificuldades para responder às perguntas do professor devido à falta de preparo adequado.

Uma das abordagens mais eficazes é a introdução de tarefas curtas e práticas ao final de cada aula, reforçando o conteúdo abordado. No **Curso nº 1**, o professor utilizou atividades que envolviam a justificativa de respostas dos alunos, o que estimulou o raciocínio linguístico e incentivou a reflexão sobre os temas discutidos antes do término da aula. Implementar essas tarefas rápidas, que podem ser feitas em sala ou como TPC, mantém o conteúdo fresco na mente dos alunos e os motiva a se prepararem melhor para as próximas aulas.

Além disso, o uso de trabalhos em grupo pode criar uma dinâmica de cooperação e responsabilidade compartilhada entre os alunos. No **Curso nº 12**, os alunos realizaram diálogos em pares, onde cada um apresentava o colega, o que aumentou o senso de colaboração e incentivou a preparação conjunta. Essa prática estimula os alunos a se prepararem melhor, já que o sucesso da atividade depende do esforço coletivo. O trabalho em grupo também é útil para alunos que têm dificuldade em se organizar individualmente, pois a pressão positiva entre os pares os motiva a cumprir suas responsabilidades.

Outra estratégia eficaz é o incentivo contínuo e o reconhecimento do desempenho dos alunos. No **Curso nº 1**, o professor motivava e elogiava aqueles que participavam ativamente, criando um ambiente positivo e estimulante. Recompensas simples, como elogios públicos ou créditos extras, podem servir como motivação adicional para que os alunos se preparem regularmente. Essa abordagem transforma a atitude dos alunos em relação à preparação, promovendo maior dedicação às tarefas de casa e ao estudo.

Finalmente, a integração de tarefas de casa em projetos de longo prazo é outra maneira eficaz de manter os alunos envolvidos. No **Curso nº 6**, os alunos foram desafiados a elaborar textos com base num vídeo apresentado em aula, criando uma conexão entre as atividades diárias e um objetivo maior. Quando os alunos percebem que cada tarefa semanal contribui para um projeto final, como uma apresentação ou avaliação, eles tendem a se preparar com mais disciplina, evitando a procrastinação. Essa continuidade na aprendizagem fortalece o sentimento de progresso e ajuda a criar hábitos de estudo consistentes.

5. CONCLUSÕES

Para finalizar este trabalho, é importante refletir sobre os principais pontos abordados ao longo da investigação. As observações realizadas nas turmas de PLE na ULille permitiram uma análise detalhada das características demográficas dos alunos, das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula e dos desafios enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores. Através desta análise, foi possível identificar elementos que influenciam diretamente o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e sugerir abordagens que podem melhorar a dinâmica das aulas. Assim, nesta conclusão, organizamos as reflexões finais em três áreas principais: as características das turmas, as práticas de ensino e os desafios observados, oferecendo uma visão clara e objetiva dos resultados alcançados e das suas implicações no contexto do ensino de PLE.

5.1 Conclusão sobre as características das turmas observadas

As turmas de PLE na ULille revelam uma diversidade significativa nas suas características, tanto no que diz respeito à composição demográfica quanto aos níveis de proficiência e preferência por normas linguísticas. As observações indicam que essa variedade influencia diretamente a dinâmica das aulas e as abordagens pedagógicas adotadas pelos professores, que precisam adaptar o ensino para responder às necessidades de alunos com diferentes origens e níveis de fluência em português.

Em termos de composição demográfica, observou-se uma predominância de estudantes francófonos em 12 das 13 turmas, o que exerce uma influência forte sobre o uso da língua nas aulas, tanto formal quanto informalmente. No entanto, também se destaca a presença de falantes de herança de Portugal e Angola, que trazem uma diversidade cultural e linguística significativa. Adicionalmente, estudantes hispanófonos, mostraram uma rápida adaptação ao português, o que enriqueceu a dinâmica de aprendizagem. O **Curso nº 13** foi especialmente notável pela sua diversidade cultural e linguística, criando um ambiente de ensino multicultural e dinâmico.

Em relação aos níveis de proficiência, as turmas variam amplamente, desde grupos de nível básico uniforme até aqueles com grandes discrepâncias nas competências linguísticas. As turmas de nível básico enfrentam desafios comuns, como dificuldades na conjugação verbal e na pronúncia, enquanto algumas, apresentam um progresso mais equilibrado. Contudo, a maioria das turmas apresenta discrepâncias de nível, com a presença de alunos mais avançados, como falantes de herança, que requerem uma gestão pedagógica adaptada para atender tanto iniciantes quanto alunos mais experientes.

Quanto à preferência por normas linguísticas, foi observada uma inclinação geral pela norma brasileira, especialmente quando essa variedade era predominantemente utilizada pelos professores. No entanto, em turmas com estudantes lusodescendentes ou maior familiaridade com o PE, a norma europeia foi mantida e até reforçada, com alguns alunos mudando a sua preferência do PB para o PE.

5.2 Conclusão sobre as práticas do ensino

Os cursos de PLE na ULille abrangem uma vasta gama de temas que enriquecem a experiência de aprendizagem dos alunos. Desde temas quotidianos, que permitem aos alunos desenvolver o vocabulário necessário para situações de comunicação real, até à exploração cultural e folclórica, os alunos são expostos a uma visão mais ampla do mundo lusófono. Além disso, a inclusão de temas contemporâneos, como sustentabilidade e direitos dos animais, conecta o ensino da língua a questões globais, tornando a aprendizagem mais relevante e aplicável no dia a dia. A diversidade de temas contribui para uma formação completa, desenvolvendo simultaneamente a fluência, a compreensão cultural e as competências linguísticas dos alunos.

A diversidade dos materiais didáticos utilizados na ULille reflete a adaptação das aulas às diferentes necessidades dos alunos. Manuais clássicos, como “Português XXI” e “Novo Avenida Brasil”, fornecem uma base estruturada para o ensino de gramática e vocabulário, enquanto os materiais autênticos, como artigos e textos literários, expõem os alunos a contextos reais de uso da língua. Os recursos digitais, como vídeos e músicas, complementam essa aprendizagem com uma abordagem mais interativa e imersiva. Materiais criados pelos professores, como slides e exercícios personalizados, facilitam a organização das aulas e reforçam os conteúdos, promovendo a aprendizagem contínua. O uso de plataformas como o Moodle para autoaprendizagem incentiva os alunos a se envolverem de forma ativa no processo de aprendizagem.

As atividades realizadas nas aulas de PLE na ULille demonstram a importância de uma abordagem diversificada para atender às necessidades variadas dos alunos. Exercícios de compreensão auditiva, correção de pronúncia, e atividades gramaticais são fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas centrais. A inclusão de atividades mais interativas, como a visualização de vídeos e o trabalho com letras de músicas, introduz um elemento lúdico e cultural que mantém os alunos motivados e empenhados. As simulações de exames e as apresentações públicas preparam os alunos para situações formais, enquanto o trabalho em grupo e a escrita criativa incentivam o uso prático e colaborativo da língua.

A variedade de abordagens pedagógicas observadas nas aulas de PLE na ULille evidencia o compromisso dos docentes com a adaptação das metodologias de ensino às necessidades dos alunos. A Abordagem Baseada em Tarefas (TBLT) destaca-se por incentivar o uso prático da língua, com atividades que simulam contextos reais de comunicação, como a criação de menus e simulações de exames. Por sua vez, a Abordagem Comunicativa (CLT) promove a interação autêntica entre os alunos, permitindo que desenvolvam a fluência e confiança na língua em contextos funcionais.

A Abordagem gramática-tradução, utilizada especialmente em aulas com foco na tradução, oferece uma análise detalhada da gramática, ajudando os alunos a compreender as diferenças culturais e estilísticas entre o português e outras línguas. O Ensino Baseado em Conteúdo (CBI) enriquece o processo de aprendizagem ao integrar temas específicos, como história da língua e questões ambientais, proporcionando um contexto significativo para a prática do português. Por fim, a Abordagem Baseada em Textos (TBI) utiliza a leitura e a interpretação de textos como ponto de partida para a aquisição de vocabulário e compreensão gramatical, promovendo uma aprendizagem contextualizada.

5.3 Conclusão sobre os desafios observados

Os desafios foram organizados em dois grupos principais. O primeiro grupo diz respeito às dificuldades diretamente ligadas ao desenvolvimento linguístico dos alunos, refletindo os obstáculos naturais da aquisição de uma nova língua. O segundo grupo abrange os desafios comportamentais observados na sala de aula, que influenciam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Esta divisão permite uma análise mais detalhada dos fatores que afetam o sucesso no ensino de PLE, proporcionando uma visão abrangente das dificuldades encontradas por professores e alunos.

Desafios no desenvolvimento linguístico dos alunos

Concluimos que os principais desafios no desenvolvimento linguístico observados nas aulas de PLE na ULille incluem: 1) uso predominante do francês; 2) dificuldades gramaticais; 3) vocabulário limitado; 4) problemas ortográficos; 5) variações linguísticas; 6) desafios de pronúncia; e 7) discurso fragmentado.

O uso predominante do francês nas aulas de PLE na ULille tem limitado a imersão dos alunos no português, especialmente em turmas iniciais e em discussões complexas, onde os alunos recorrem ao francês para se expressar e entender regras gramaticais. A dependência do francês, reforçada pelo uso dos professores, prejudica o progresso linguístico. Para mitigar isso, recomenda-se privilegiar o uso

do português, criar um ambiente acolhedor para que os alunos possam errar sem constrangimento e utilizar recursos visuais para facilitar a compreensão sem depender do francês.

Os desafios gramaticais incluem dificuldades com concordância entre adjetivos e substantivos, verbos irregulares e o uso inadequado de “ser”, “estar” e “ficar”, devido à interferência do francês. A ausência de correções imediatas e de ensino sistemático agrava esses problemas. Recomenda-se um ensino estruturado com comparações entre o português e o francês, correções detalhadas e exercícios práticos.

No vocabulário, os alunos enfrentam limitações, confusões com sinónimos e falsos cognatos, e influência de outras línguas como o espanhol e o francês. A solução é a introdução sistemática de novo vocabulário, exercícios para aplicação correta das palavras e correções contínuas.

Os desafios ortográficos nas aulas de PLE na ULille são amplificados pela influência de hábitos de escrita rápida e informal, o que leva a erros frequentes na aplicação das regras ortográficas, particularmente no que diz respeito ao novo Acordo Ortográfico. Para enfrentar esses problemas, é recomendado aumentar a prática de escrita entre os alunos, fornecer feedback contínuo e estruturado para corrigir erros de forma mais eficaz, e promover a correção colaborativa, incentivando os alunos a revisarem mutuamente seus textos, o que favorece o aprendizado e a melhoria das competências ortográficas.

As variações linguísticas entre o português europeu, brasileiro e PALOP geram confusões nas regras gramaticais, vocabulário e pronúncia. É essencial abordar essas diferenças de forma comparativa e valorizar a diversidade linguística.

Os desafios de pronúncia, como a dificuldade com sons nasais e a interferência de outras línguas, prejudicam a clareza e fluência oral. Os métodos práticos como leitura em voz alta e maior atenção às interferências linguísticas podem melhorar a pronúncia.

O discurso fragmentado, com respostas incompletas e pouca articulação, compromete a fluência. Incentivar respostas elaboradas e realizar atividades orais em grupo pode ajudar a melhorar a coesão na comunicação.

Desafios comportamentais

Concluimos que os principais desafios comportamentais nas turmas de PLE na ULille incluem:

- 1) discrepância de níveis de proficiência, onde alunos mais avançados dominam as atividades enquanto

os iniciantes têm dificuldade em acompanhar; 2) medo de errar, que afeta a participação oral e gera insegurança nas apresentações públicas; 3) falta de atenção, manifestada em desinteresse passivo ou comportamentos disruptivos, como o uso de dispositivos eletrônicos; 4) dependência excessiva de ferramentas tecnológicas, que impede a prática autônoma e a reflexão crítica; e 5) falta de preparação, resultante do não cumprimento de tarefas ou estudo prévio, o que compromete o progresso na aprendizagem e a participação ativa.

A discrepância de níveis de proficiência nas turmas de PLE na ULille cria um ambiente desequilibrado, onde alunos mais avançados dominam as atividades, enquanto os menos proficientes têm dificuldades em acompanhar. Esta desigualdade desmotiva iniciantes e limita a inclusão. Para resolver esse desafio, recomenda-se a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que ofereçam mais apoio aos iniciantes e desafios aos avançados, promovendo atividades colaborativas entre diferentes níveis. Sempre que possível, a organização de turmas mais homogêneas facilitaria um progresso mais equilibrado.

O medo de errar é outra barreira significativa, manifestando-se em insegurança nas atividades orais e resistência a apresentações públicas. Para enfrentar isso, recomenda-se criar um ambiente que acolha o erro como parte natural do processo de aprendizagem, além de utilizar recursos visuais e implementar atividades progressivas de fala para aumentar a confiança dos alunos.

A falta de atenção, seja por desinteresse passivo ou comportamentos disruptivos, como conversas paralelas e uso de dispositivos eletrônicos, afeta negativamente a dinâmica da sala e o progresso dos alunos. Para mitigar esse problema, recomenda-se o uso de temas relevantes, abordagens interativas, gestão eficaz da sala de aula e acompanhamento personalizado para estimular o envolvimento.

A dependência excessiva de ferramentas tecnológicas, como tradutores automáticos, impede a prática autônoma e reflexão crítica sobre a língua. Limitar o uso dessas tecnologias, incentivar atividades manuais de escrita e oferecer *feedback* contínuo são estratégias essenciais para melhorar o desenvolvimento linguístico.

A falta de preparação, o uso excessivo de tecnologia e o medo de errar são obstáculos críticos para o progresso dos alunos. No entanto, com a implementação de estratégias pedagógicas práticas, incentivo ao trabalho colaborativo e um ambiente acolhedor para o erro, é possível melhorar

significativamente a motivação e o desempenho dos alunos, criando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica, inclusiva e eficaz.

5.4 Reflexão final

A análise das turmas de PLE na ULille revela o caráter único dos alunos que aprendem português em França, evidenciando a forma como o ensino se adapta de maneira dinâmica a este contexto específico. As turmas, com uma organização flexível, refletem a capacidade dos professores em moldar metodologias e conteúdos para atender às necessidades e perfis diversificados dos estudantes. Este ambiente de aprendizagem, rico em diversidade cultural e linguística, destaca-se pela sua vitalidade e constante adaptação. Apesar de ser um cenário singular, o que observamos na ULille oferece um ponto de partida fascinante para as comparações com outros contextos de ensino de línguas estrangeiras a nível mundial.

Os desafios enfrentados, como a predominância do francês, as discrepâncias de níveis de proficiência e as questões comportamentais, demonstram que o ensino de PLE é, acima de tudo, resiliente, intuitivo e altamente adaptável. A forma como cada turma lida com os seus obstáculos, ajustando-se para corresponder às expectativas e necessidades dos alunos, oferece uma lição valiosa sobre a natureza do ensino de línguas estrangeiras. Este processo exige uma adaptação contínua às particularidades de cada grupo, tornando o ensino de PLE um campo que reflete a complexidade e a riqueza do ensino de línguas em contextos multiculturais.

Este estudo na ULille sublinha a capacidade do ensino de línguas de evoluir e prosperar conforme o contexto, revelando a importância da flexibilidade pedagógica. A experiência observada nas aulas de PLE em França oferece uma perspetiva inspiradora para o ensino de línguas noutros contextos globais, onde desafios semelhantes podem ser enfrentados. Em última análise, esta investigação destaca o potencial do ensino de PLE como um modelo de adaptação e inovação, essencial para o sucesso do ensino de línguas estrangeiras no cenário global.

6. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Ao longo deste trabalho, identificaram-se vários aspetos deste relatório que podem ser aprofundados em futuras investigações no âmbito dos estudos de PLE em França. As recomendações incluem: 1) Investigação das percepções e vivências de alunos e docentes; 2) Realização de observações longitudinais; 3) Análise de intervenções pedagógicas; 4) Impacto do multilinguismo na aprendizagem de PLE; 5) Estudo das variações linguísticas no ensino de PLE; e 6) Foco em falantes de herança no contexto universitário.

Este relatório focou-se principalmente na observação, sem envolver diretamente os alunos ou os docentes para conhecer as suas percepções. Investigar as percepções, desafios e vivências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de PLE poderia fornecer informações valiosas. Futuras pesquisas devem dar maior ênfase à utilização de questionários, entrevistas em profundidade e grupos focais com alunos e docentes. Esta abordagem ajudaria a compreender melhor as suas dificuldades, motivações e sugestões de melhoria, proporcionando uma visão mais rica e completa do contexto de PLE.

Além disso, a realização de observações longitudinais das aulas poderia ser extremamente útil. Neste estudo, foi observada apenas uma aula de cada curso, com o objetivo de compreender as particularidades dos diferentes cursos de PLE na ULille de forma geral. No entanto, seria igualmente interessante acompanhar um curso específico e analisar o progresso ao longo do tempo, desde o início até ao final do semestre. A observação contínua durante um semestre ou ano letivo permitiria uma análise mais detalhada das dinâmicas de sala de aula, da progressão dos alunos e da eficácia das estratégias pedagógicas.

Outra direção de investigação relevante é a análise de intervenções pedagógicas. Este estudo não colaborou diretamente com os docentes ou cursos para implementar intervenções pedagógicas; o foco esteve mais na descrição das turmas, práticas e desafios observados, acompanhada da análise do que já existe. Contudo, futuras investigações poderiam incluir a aplicação de intervenções pedagógicas e observar como estas afetam o comportamento e o desempenho dos alunos. A implementação e monitorização dessas intervenções em turmas selecionadas, comparando os resultados com turmas de controlo, poderia revelar que estratégias são mais eficazes.

Uma área promissora de investigação é o multilinguismo dos alunos, especialmente o impacto da proficiência em outras línguas, como o espanhol, no processo de aprendizagem de PLE. Explorar

como o conhecimento de várias línguas afeta a aquisição do português pode revelar influências positivas e interferências, abrindo espaço para estudos mais focados nas diferenças translinguísticas. Este enfoque pode ajudar a entender melhor as estratégias que os alunos multilingues utilizam e como essas experiências linguísticas prévias moldam a sua aprendizagem do português.

Outra vertente importante é a questão das variações linguísticas no ensino de PLE em França, tendo em conta o português como uma língua pluricêntrica. Seria relevante investigar as motivações e preferências dos alunos em relação às diferentes variedades do português, assim como a sua perceção sobre o português enquanto língua pluricêntrica ou bicêntrica. Além disso, analisar se o curso promove de forma eficaz essa diversidade linguística e como isso impacta a aprendizagem, será um outro filão importante a aprofundar. Compreender se a integração de diferentes normas gera dificuldades ou, pelo contrário, enriquece a experiência dos alunos, pode oferecer novas perspetivas para aprimorar o ensino de PLE.

Adicionalmente, um campo de estudo interessante seria o papel dos falantes de herança, que têm uma presença significativa no contexto da ULille e de França em geral. Seria interessante realizar uma pesquisa que coloque maior foco nas suas experiências no contexto universitário francês, dedicando uma análise mais aprofundada ao PLE para falantes de herança. Estes alunos têm um impacto considerável nas dinâmicas das aulas, e seria relevante compreender melhor as suas motivações e os desafios que enfrentam.

Ao seguir estas direções de pesquisa, será possível alcançar uma compreensão mais abrangente e detalhada dos processos de ensino e aprendizagem de PLE em França e assim expandir os resultados alcançados por esta pesquisa e expressos neste relatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Cristovão, A. (2020, October 4). Ensino do português: Preocupações e desafios. *LusoJornal*. <https://lusojornal.com/ensino-do-portugues-preocupacoes-e-desafios>
- Dos Santos, L., & François, M. C. N. (2015). O ensino de português na universidade francesa: Entre a norma portuguesa e a brasileira. In L. Nascimento (Ed.), *Leitura e escrita: O ensino na Alemanha, no Brasil, em França e na Suécia* (pp. 601-631). Novas Edições Acadêmicas. [https://www.academia.edu/29103705/LEITURA E ESCRITA o ensino na Alemanha no Brasil na Fran%C3%A7a e na Su%C3%A9cia](https://www.academia.edu/29103705/LEITURA_E_ESCRITA_o_ensino_na_Alemanha_no_Brasil_na_Fran%C3%A7a_e_na_Su%C3%A9cia)
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Embaixada de Portugal em França. (s.d.). *Movimento associativo: A comunidade portuguesa em França*. Portal Diplomático. Retrieved October 10, 2024, from <https://portaldascomunidades.mne.gov.pt>
- Galhardo, C. (2006). *Dificuldades específicas de aprendizagem da língua portuguesa por falantes de francês*.
- García Mayo, M. P. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/ijes.12.1.140421>
- Kramsch, C. (2022). Re-imagining foreign language education in a post-COVID-19 world. In *Global citizenship in foreign language education* (1st ed., pp. 26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003183839>
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino*. In 1.º Congresso de Português Língua Não-Materna, 21-23 de Outubro, Forum Telecom - Picoas, Lisboa, Portugal.
- Leung, Y. K. I. (2007). Third language acquisition: Why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23(1), 95-114. <https://doi.org/10.1177/0267658307071604>
- Meireles, V. (2019). O ensino universitário da língua portuguesa na França: breve panorama e desafios. *Reflexos*, 4. Disponível online desde 3 de maio de 2022. Acessado em 10 de outubro de 2024, de <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/330>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (n.d.). *Enseignement supérieur*. Recuperado em 3 de março de 2024, de <https://www.education.gouv.fr/>
- Ministério das Relações Exteriores. (2021). *Comunidade brasileira no exterior: Estimativas referentes ao ano de 2020*. Departamento Consular, Secretaria de Assuntos de Soberania Nacional e Cidadania.
- Ministério das Relações Exteriores. (2023, January 12). *Associações franco-brasileiras*. Portal Gov.br. Retrieved October 10, 2024, from <https://www.gov.br/mre>
- Penjon, J. (2019). Naissance de l'enseignement du portugais. *Reflexos*, 4. Disponível online desde 25 de maio de 2022. Acessado em 10 de junho de 2024, de <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/324>
- Priberam. (2024). *Prática*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acedido a 10 de outubro de 2024, de <https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A1tica>

- RFI. (2019). Associação Herança Brasileira ajuda no desenvolvimento de crianças bilíngues. RFI. <https://www.rfi.fr/br/franca/20190306-associacao-heranca-brasilera-ajuda-desenvolvimento-de-criancas-bilingues>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rothman, J., González Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316014660>
- Santos, L. (2019). *Ensino de português língua estrangeira na França*. Universidade de Lille.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z: A century in the making*. Routledge.
- Sénat. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0639.html>
- Silhouette, M. (2016). L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation (2). *The Conversation*. <https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083>. Acesso em 19/10/2023.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stockwell, G., & Wang, Y. (2023). Exploring the challenges of technology in language teaching in the aftermath of the pandemic. *RELC Journal*, 54(2), 474-482. <https://doi.org/10.1177/00336882231168438>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Université de Lille. (2022). *Fiche d'identité de l'université*. Université de Lille. Acedido a 10 de outubro de 2024, de <https://www.univ-lille.fr/universite/fiche-didentite>

APÊNDICES: NOTAS DE CAMPO

Observação nº 1

Curso	Curso nº 1
Nível	L1
Área	Compreensão
Docente	Docente A
Data	24/10/2023
Alunos	22 alunos (mais de 5 falantes de herança)
Perfis dos alunos (observados)	- Mais de cinco falantes de herança (de Portugal e Angola) estavam presentes. Durante uma conversa, uma aluna angolana mencionou a um colega descendente de portugueses que “gambuta” é uma expressão comum em Angola. - Alguns alunos já tinham aprendido espanhol anteriormente, o que influenciou a sua pronúncia. - Cada aluno apresentava um nível de proficiência muito diferente. Uma aluna ainda não conseguia expressar a frase “Eu não sei”, mas um aluno respondeu a uma pergunta como um falante nativo da língua. Outra aluna respondeu usando corretamente contrações de adjetivos (como “azuis” e “magra”). Isso indica que há alunos em diferentes níveis de proficiência, variando de A1 a C1, no mesmo curso. - Alguns alunos, após ouvirem a conversa, acharam que ela parecia pouco natural. No entanto, outros não entenderam essa percepção, pois já estão familiarizados com a língua no seu uso quotidiano. - Durante a parte oral da aula, o professor perguntou se algum aluno já seria capaz de responder às perguntas na primeira rodada (entre três e cinco alunos responderam afirmativamente). No entanto, até a terceira rodada, ainda havia alunos que não podiam responder ou, se o faziam, tinham dificuldades em justificar as suas respostas. - A maioria dos alunos não estava prestando atenção à aula, mas o professor conseguiu manter a autoridade, especialmente durante atividades como a audição.

Norma do Ensino	- Professor: Brasileiro - Ensino: Misto (Portugal – Brasil) *Os exemplares manuais eram de ambos.
Norma dos alunos	- Misto (Portugal – Brasil) - Os alunos no nível avançado usaram mais a norma portuguesa.
Texto ou Manual	- Uma parte de manual português - Português XXI (portugal) - Uma parte de manual brasileiro
Atividades	- Exercícios extraídos dos exemplares dos manuais.
Tema	- Norma Brasileira - Telefonemas, Números, Dias de semana, Horas, Saudações (no telemóvel) - Norma Portuguesa – Nacionalidade, Cabelos, Olhos, Descrição física - Estações de ano
Gramática abordada	Contrações de adjetivos
Problema dos alunos	- Os alunos no nível mais básico não conseguiram fundamentar as suas respostas. - As suas pronúncias foram influenciadas pelo conhecimento prévio de espanhol e francês (como em “años”). - Os alunos mais avançados não estiveram atentos.
Boas práticas observadas	- O Professor mostrou-se muito motivador. - Foi dada a oportunidade a cada aluno para responder e justificar as respostas. - A maioria do curso é conduzida em português, com tradução ocasional para o francês. - Os alunos foram autorizados a ler as perguntas, responder e justificar as suas respostas, o que foi muito bem organizado. - No entanto, alguns alunos não seguiram as instruções, muitos deles pareciam compreender a pergunta auditiva, mas não conseguiam responder nem justificar as respostas. - Uma aluna perguntou sobre o uso da palavra “Só” - o professor explicou o significado com sinónimos como “Somente”, “Apenas” e “Unicamente”. - Um aluno parecia muito cansado - o professor perguntou se estava tudo bem.

	- O professor corrigiu um aluno que disse “Ele tem só tempo no sábado” para “Ele só tem tempo no sábado”, enfatizando a importância da correção e da justificação. - A atividade de correção e justificação das respostas foi realizada para garantir a compreensão dos alunos. - A organização do curso e a sua relevância foram destacadas, com o professor dedicando mais tempo aos alunos no nível mais básico.
Desafios observados	- Os níveis de habilidade dos alunos variam bastante, o que representa um desafio para o professor manter o ambiente da sala de aula controlado. - Quando a aula se torna mais avançada, os alunos no nível básico perdem o interesse. Por outro lado, quando a aula é direcionada para um nível mais básico, os alunos mais avançados começam a se destacar na participação. - Alguns alunos evitam falar e recorrem à linguagem gestual ou apontam para fotografias como meio de comunicação. - Em alguns casos, os alunos não se esforçam para responder às perguntas ou não fornecem justificações para as suas respostas.

Observação nº 2

Curso	Curso nº 2
Nível	L1
Área	Compreensão e Interpretação de Textos
Docente	Docente B
Data	6 dezembro 2023
Alunos	3 alunas
Perfis dos alunos (observados)	- uma falante de herança - nível básico
Norma do Ensino	Brasileira
Norma dos alunos	Português europeu para a falante de herança
Texto ou Manual	Textos imprimidos para ler e estudar juntos em sala de aula
Atividades	Leitura dos textos e resposta a perguntas
Tema	Diversos temas, incluindo artigos de notícias e lendas, como “Árvore de Beto” e “Micos nascem após morte da mãe”
Gramática	Diversos tópicos gramaticais, como género de palavras, verbos, e tempos verbais como o imperfeito
Problema dos alunos	Diferentes níveis de habilidade e interesse Algumas alunas demonstram dificuldade em manter a concentração durante a aula e em responder a perguntas sobre o conteúdo estudado. O professor precisa incentivar a sinceridade caso não tenham compreendido. O professor já ensinou a palavra “muda”. As alunas uma vez disseram que “muda” significa “mudança”, mas o professor já explicou que não, significa “planta pequena”. Mesmo assim, quando o professor perguntou novamente o que é “muda”, as alunas continuaram dizendo “mudança”. A mesma situação ocorreu com a palavra “gentinha”, que significa “bebé”. Isso sugere que não estão a prestar atenção na aula.

	Alguns alunos tendem a responder a perguntas utilizando palavras isoladas em vez de formar frases completas. Dificuldade em pronunciar certas palavras, como “33”.
Boas práticas observadas	Enriquecimento do vocabulário com palavras como “terreno baldio”, “pinheiro”, “muda”, “formiga” e “véspera de Natal”. Aprendizado de diversos verbos, como “revoluir” e “revolver”. Compreensão do gênero de palavras, como o feminino de “árvore”. Prática de pronúncia e diferenciação entre palavras semelhantes, como “pão” e “pau”, “esta” e “está”. Discernimento entre palavras com significados semelhantes, como “limpar” e “arranjar”. Exercício sobre o tempo verbal imperfeito. Realização de uma atividade de escrita de pequenas histórias sobre o Natal, com ênfase na produção própria e sem o uso de tradutores automáticos. Mas acabou sem nada, sem um texto para entregar ou apresentar. Conhecimento demonstrado sobre termos específicos, como “seres humanos” “pois, pois não”, e diferenças entre o português brasileiro e europeu, como “aluguel” e “aluguer”. Discussão sobre o texto “Micos nascem após morte da mãe”, incluindo opiniões sobre o socorro aos animais, com algumas alunas capazes de expressar opiniões completas e utilizar vocabulário mais avançado.
Desafios observados	Dificuldade percebida em relação à complexidade de certos textos, como o sobre os micos. Falta de abordagem do professor ao lidar com palavras difíceis, não utilizando tabelas ou outra forma de dar atenção específica a esses termos. Exemplos incluem “fêmea” e “atropelar”.

Observação nº 3

Curso	Curso nº 3
Nível	L2
Área	Tradução
Docente	Docente C
Data	07/11/2023
Alunos	9 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Havia um aluno com língua materna portuguesa. Muitos alunos eram franceses.
Norma do Ensino	A aula era ministrada em francês, mas quando necessário utilizar o português, a norma seguia mais o padrão europeu.
Norma dos alunos	Os alunos seguiam a norma europeia.
Texto ou Manual	Havia exercícios para serem realizados em sala de aula (2 textos).
Atividades	Realizava-se tradução imediata durante a aula. Apresentava-se as traduções.
Tema	O tema abordado era cultura (Batatas fritas). Também se exploravam expressões idiomáticas.
Gramática	Foram abordados o Pretérito perfeito (simples). Uso de verbos sinónimos (encontrar-defrontar, receber-acolher). Adjetivos semelhantes (autêntico – genuíno). Demonstrativos. Verbos ser-estar-ficar. Uso de preposições para/por. Verbos com preposição (gostar de, contribuir para, sonhar com). Foram discutidas as diferenças gramaticais entre as duas línguas francês e português (uso de tempos verbais). Tradução (não literal). Artigos (Des em francês não é dos em português).

	Artigos e países. Melhor, Pior. Pronúncia incomum. Origens das palavras (planeta – do grego).
Problema dos alunos	Havia dificuldade em concordar com adjetivos. Incapacidade de conjugar alguns verbos. Desconhecimento de certos verbos (diferenças entre sinónimos).
Boas práticas observadas	A professora tinha um excelente plano de ensino. As atividades em sala de aula eram muito eficazes. Os alunos prestavam atenção às aulas. Houve um elevado nível de questionamento - críticas, como por exemplo, identificar as partes do texto que os alunos achavam difíceis. Os alunos utilizavam o dicionário para traduzir com a orientação da professora (ela sugeriu o uso de dicionários bilíngues). Correção dos erros dos alunos.
Desafios observados	Não havia tempo suficiente para completar dois exercícios. As aulas eram em francês, mas isso era compreensível, dado o nível ainda básico dos alunos.

Observação nº 4

Curso	Curso nº 4
Nível	L2
Área	Compreensão e Interpretação de Textos
Docente	Docente B
Data	29/11/2023
Alunos	3 alunos
Perfis dos alunos (observados)	- 1 aluna de nível básico - 1 aluna de nível intermediária - 1 aluno de nível avançado (nativo)
Norma do Ensino	- Brasileiro
Norma dos alunos	- Brasileiro (2 alunas) - Português (1 aluno – nativo)
Texto ou Manual	- Textos imprimidos – 2 fabulas (1 de TPC, 1 na aula) (1 lenda)
Atividades	- Leitura dos textos - Resposta às perguntas
Tema	- Lenda, Fabula (Baseia-se mais na cultura Brasileira)
Gramática	A aula foi mais focada na compreensão dos textos
Problema dos alunos	- Falta de atenção ao professor. (O professor não tem autoridade) - Uma aluna não fez o TPC e tinha dificuldade para responder às perguntas - Pronúncia (em francês, sem stress) - Alguns alunos liam sem pausas – indicando que apenas liam, sem compreender.
Boas práticas observadas	- Disponibilização de textos para trabalhar em sala de aula. (Conto, Crônica, Fabula, Lenda, Poesia) Havia muitos cenários, conflitos (Problema, Características das personagens, solução, moralidade) - Instruções explícitas para os alunos realizarem os trabalhos em casa. - Participação ativa na discussão em sala de aula por parte de uma aluna que fez o TPC

	- Textos interessantes com perguntas direcionadas a cada um deles (atenção aos textos) - Explicações sobre a cultura brasileira dadas pelo professor, com destaque para o vocabulário de base indígena.
Desafios observados	- Professor passou rapidamente pelos textos (poucas explicações de vocabulário e sem abordagem gramatical ou estrutural do texto) - Alguns textos eram muito difíceis para alguns alunos, tanto em gramática quanto em vocabulário. - O professor não deu oportunidade para todos os alunos lerem os textos em voz alta (ninguém teve a oportunidade no início e posteriormente apenas o aluno falante nativo) – a leitura foi realizada apenas pelo aluno falante nativo. - Alguns alunos distraíram-se e conversaram durante a aula, ignorando o professor. - Alguns alunos pareciam analisar excessivamente os textos (possivelmente como forma de distração?) - A aula ainda era predominantemente conduzida em francês – os alunos faziam perguntas em francês e o professor respondia sempre em francês. - Não houve espaço ou tempo para explicar palavras difíceis – cachaça, arame, sebe, canjebrina. - Quando havia dificuldade, o professor recorria ao aluno falante nativo para ajudar, pois esse aluno não tinha dificuldades com o texto.

Observação nº 5

Curso	Curso nº 5
Nível	L2
Área	Linguística
Docente	Docente G
Data	29/11/2023
Alunos	3 alunos
Perfis dos alunos (observados)	- 2 alunos - 1 aluno (de herança)
Norma do Ensino	- Brasileiro
Norma dos alunos	- Apenas um aluno participou ativamente na aula (em português europeu)
Texto ou Manual	- Apresentação da Professora (no MOODLE)
Atividades	- Leitura dos textos e resposta durante a aula
Tema	- Linguística (fonologia)
Gramática	X
Problema dos alunos	- Não realizaram o TPC (leitura e resposta às perguntas)
Boas práticas observadas	- Um aluno leu o texto e completou a ficha de resposta, contribuindo para a continuidade da aula. - Abordagem de temas interessantes sobre a linguística portuguesa, como o R Caipira, os sons ie ou lh em português - Conscientização dos alunos sobre a diversidade da língua portuguesa em termos de pronúncia, destacando que o som ie é mais comum entre os falantes não padrão. - Professora ofereceu muitas informações sobre o desenvolvimento da língua (história interna ou externa da língua), como o som R retroflexo - Realização de várias comparações com outras línguas românicas

	- Atividade envolvendo a audição de música em português não padrão para diferenciar entre o português padrão e o não padrão usando palavras com os sons ie ou lh - Abordagem dos diferentes processos linguísticos, como ensinar versus educar - Exploração das diferenças na pronúncia da língua, como fricativa versus fricção - Discussão sobre os processos de movimento dos órgãos articulatórios na boca, como afrouxamento, oclusão, oclusão central e fricativa
Desafios observados	- Pouca assiduidade dos alunos na aula, com um aluno participando apenas duas vezes e com dificuldades para acompanhar o conteúdo. - Uma aluna relatou ter lido o texto, mas não conseguiu responder às perguntas. - Baixa participação dos alunos, tornando a aula menos dinâmica

Observação nº 6

Curso	Curso nº 6
Nível	L3
Área	Gramática e expressão escrita
Docente	Docente B
Data	14/11/2023
Alunos	6 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Havia um falante de herança. Os alunos entendiam português, mas não falavam muito.
Norma do Ensino	O ensino seguia o padrão brasileiro (texto, professor). Nos slides de apresentação, seguia-se o padrão português.
Norma dos alunos	Os alunos seguiam as normas do português brasileiro e do português de Portugal.
Texto ou Manual	Utilizava-se uma apresentação de gramática (da Professora Liliane Santos). Realizavam-se exercícios para serem feitos em sala de aula.
Atividades	Assistir a um vídeo (trailer) em português e elaborar um texto para resumir e contar o que aconteceu (atividade de produção escrita) (apenas 2 ou 3 alunos realizaram a tarefa). Apresentação do tema gramática (COD, COI). Realização de exercícios.
Tema	O uso de COD, COI (os pronomes complementos).
Gramática	O uso de COD, COI (os pronomes complementos).
Problema dos alunos	Não sabiam como utilizar o verbo no passado (escreveram em vez de escrevi). Dificuldade com o uso dos verbos “ser”, “estar” e “ficar” (uma aluna conseguiu responder). Confusão entre alguns verbos com verbos em francês (comprimir em vez de conquistar). Alguns erros em palavras (fitas desenhadas em vez de bandas desenhadas). Contração de adjetivos.

	Problemas ortográficos - prote(c)ção, exce(p)to. Um aluno utilizou uma máquina para traduzir e escrever o seu texto.
Boas práticas observadas	Realização de exercícios em sala de aula (com textos de descrição e exercícios para fazer juntos). O professor tentou explicar a diferença entre o uso em Portugal e no Brasil. O professor leu atentamente o trabalho do aluno e tentou corrigir sem intervenção tão rígida.
Desafios observados	O professor não abordou o tema da utilização de COD e COI no contexto do português de Portugal. No Brasil, os pronomes complementos são colocados mais frequentemente antes dos verbos, pois não há a contração como no português de Portugal (fá-me em vez de faz-me). O uso de “para” no Brasil é diferente de Portugal. Por exemplo, “dar o presente para ti” no Brasil pode ser traduzido como COI, mas em Portugal, não, pode ser traduzido como objetivo. O professor também não destacou essa diferença. O professor explicou que a diferenciação entre COD e COI deve ser observada na formação de perguntas. A ênfase foi apenas na gramática e não houve muitos conteúdos sobre como escrever melhor em português. Além disso, foi ensinado apenas sobre o uso dos pronomes complementos.

Observação nº 7

Curso	Curso nº 7
Nível	L2
Área	Tradução (Literária)
Docente	Docente F
Data	15/11/2023
Alunos	5 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Uma aluna estava em um nível bem avançado. Uma aluna tinha um bom entendimento em duas línguas.
Norma do Ensino	Português de Portugal (mas também em francês).
Norma dos alunos	Português de Portugal
Texto ou Manual	Utilizava-se um texto para traduzir na sala de aula.
Atividades	Traduzir o texto juntos na sala de aula (português - francês).
Tema	Tradução literária. Sinónimos de verbos. Falsos amigos em duas línguas.
Gramática	O uso do gerúndio. Os verbos no passado (Pretérito Mais-que-perfeito, Imperfeito). Formação de frases.
Problema dos alunos	Alguns alunos não lidavam bem com o uso do português ou do francês.
Boas práticas observadas	O professor não corrigia diretamente, mas tentava fazer conexões com o uso de língua gestual. O professor focava no uso correto do verbo (tempo verbal), preposição e formação de frases do texto original. Apesar de focar em apenas um texto, o professor captava a atenção dos alunos e havia muitos elementos para análise.

	Exploração de como traduzir expressões como “Ao + verbo...”, “Quando + verbo...”, e o gerúndio do português para o francês. Introdução de muitas expressões em português (como “passar a ser”). Comparação de sentidos em diferentes línguas (por exemplo, “legalmente” vs “Démocratiquement” - mais natural em francês). Introdução de vocabulários interessantes com alguns factos desconhecidos, como “Quemadoria”. Discussão sobre falsos amigos em duas línguas, como “Espérance” vs “espoir”.
Desafios observados	Nem todos os alunos tinham oportunidade de contribuir igualmente na sala de aula. No início, sim, mas no meio, não.

Observação nº 8

Curso	Curso nº 8
Nível	A1.1
Área	PLE
Docente	Docente C
Data	15/11/2023
Alunos	14 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Havia uma aluna hispanófono. Todos os alunos estavam no nível básico.
Norma do Ensino	Utilizava-se o português de Portugal (com explicações em francês, quando necessário).
Norma dos alunos	Os alunos seguiam a norma do português de Portugal.
Texto ou Manual	Realizavam-se exercícios em sala de aula. Utilizava-se um slide de apresentação para o tema.
Atividades	Leitura de diálogos para compreender as formalidades de língua (você e tu), mais comuns em Portugal. Realização de exercícios e correção em conjunto na sala de aula.
Tema	Gramática. Diálogos. Pronúncia (Eu, ão, anos).
Gramática	Pronomes e pronomes possessivos. Uso de “você” e “tu”. O verbo “ser” - é, são.
Problema dos alunos	Alguns alunos não prestavam atenção na sala de aula e conversavam durante as atividades (a professora também repreendeu os alunos). Os alunos pronunciavam com sotaque espanhol. Dificuldade na pronúncia do som nasal (m) - os alunos ainda não sabiam como pronunciá-lo corretamente.

	Alguns alunos não prestavam atenção aos exercícios e utilizavam incorretamente o verbo “ser”.
Boas práticas observadas	A professora tentava facilitar a tradução entre o francês e o português para melhor compreensão dos alunos. Alguns mandatos em português para familiarizar os alunos com o idioma. O professor focava no uso correto do verbo com conjugação adequada de “é” e “são”. Destaque para as diferentes utilizações de “você” e “tu” em Portugal e no Brasil, e o uso do artigo antes do pronome possessivo. A professora também instruiu os alunos a focarem mais nos conceitos básicos para se familiarizarem antes de avançarem para níveis mais avançados. Exploração do uso de “vosso” e “vossa”. A professora fazia questão de corrigir o trabalho de cada aluno. Progresso significativo na aula com diálogos e posterior destaque para o uso de pronomes nos diálogos, além de vocabulário sobre países e nacionalidades. A professora explicou por que se utiliza “dele” e “dela” em vez de “o seu” e “a sua”.
Desafios observados	A turma era grande e a professora não conseguiu corrigir a pronúncia de todos. A maioria pronunciava as palavras com sotaque espanhol. Sim – Sim com m, anos – años, Sou – Soy, s – como s em espanhol A professora não ministrou uma aula completa sobre pronúncia, deixando de enfatizar em qual sílaba da palavra se deve pronunciar mais e destacar o estresse na sílaba tônica. Alguns alunos não sabiam conjugar o verbo “ter”. Existiam algumas palavras difíceis nos exercícios (sem indicação), como “muito” e “mala”. O vocabulário não era muito expandido.

Observação nº 9

Curso	Curso nº 9
Nível	A1.1
Área	PLE (para LEA)
Docente	Docente D
Data	23/10/2023
Alunos	17 Alunos
Perfis dos alunos (observados)	- Uma falante de herança (Brasileira) - Muitos aprendentes de espanhol
Norma do Ensino	Professora: Europeia Ensino: Europeia+Brasileira
Norma dos alunos	- Brasileira (preferência de muitos alunos) - Com o nível básico, os alunos ainda têm dificuldade em distinguir os elementos das duas variantes, como a contração do verbo em “tu” mas com o pronome “você”.
Texto ou Manual	- Apresentação do Tema (em Powerpoints) - Não tem ficha de trabalho e manual
Atividades	- Trabalho em par e trabalho em grupo, leitura e resposta individual sobre os temas
Tema	Nacionalidades, Receita Culinária, Alimentos, Atividades de lazer e tempo livre, Disciplina favorita, Horas - Conteudos de Temas tão avançado para o nível iniciante*
Gramática	Possessivos, Contração dos adjetivos, Conjugação dos Verbos (Gostar), Perguntas-Respostas
Problema dos alunos	- Pronúncia (espanhola, francesa) - Vocabulário - Gramática - Mistura de normas - Comportamento em sala de aula - Atenção durante as aulas

	- Criatividade - Falta de vontade de falar ou apresentar em público
Boas práticas observadas	- Explorar as culturas de dois países lusófonos (Brasil e Portugal) - Experiências culinárias - a professora compartilhou uma experiência enriquecedora (Alfacinhas em Lisboa, Morangos, Alho-francês) - Atividade de criação de um menu gastronômico (um grupo com receita brasileira, outro com receita portuguesa)
Desafios observados	- A Professora permitiu muitos alunos a expressar oralmente em aula. Os alunos falaram em voz baixa. Quando cada um estava a falar, os outros não prestavam atenções. (Falavam em voz alto, jogar os telefones eg.) - Os alunos comitem muitos erros nas suas pronúncias (Vem e tem com “m”) - Quando a professora mandou a fazer alguma atividade, muitos alunos não compreendem o mandado e também não tem exemplos visíveis para eles poderem repetir. - A professora tentou a fazer comparação de muitas línguas românticas para mostrar o uso de verbo gostar (de) em português. Mas os exemplos são tão especificados e muitos alunos não compreendem. - Tem tantos temas para abordar, mas não aprofundar. (Por exemplo, as disciplinas tem só matemática, ciências, literatura e línguas) Não deixou alunos responderem para participar referindo à sua experiência. - A professora propôs uma atividade na qual cada aluno deveria descrever as suas atividades diárias, indicando o dia da semana e os respetivos horários. Contudo, alguns alunos ainda não dominavam completamente a forma de indicar horas ou dias da semana. Além disso, devido à limitação de tempo, os alunos não conseguiram completar a lista de todos os dias antes de a professora perguntar. Como resultado, o desempenho geral dos alunos na atividade não foi tão satisfatório quanto o esperado. - Os alunos usam normas mistas na expressão oral, mas a correção da professora é mínima. - Quando um aluno fala, a professora dirige-se diretamente a ele sem prestar atenção aos outros.

	- Há conversas sobre nacionalidade e nomes, mas a falta de uma lista de países em sala de aula requer que os alunos consultem a internet. - As saudações são abordadas, mas o uso excessivo de “adeus” pelos alunos não é corrigido pela professora. - Os cursos seguem uma estrutura de apresentação de PowerPoint, com pouca participação direta dos alunos. - Muitos alunos ainda têm dificuldades com números. - Alguns alunos mostram um sotaque espanhol ao falar português, como ao pronunciarem “anos em años”.
--	---

Observação nº 10

Curso	Curso nº 10
Nível	A1.1
Área	PLE
Docente	Docente E
Data	22/11/2023
Alunos	20 alunos
Perfis dos alunos (observados)	A maioria dos alunos estava no nível completamente básico. Um aluno de língua materna (Romeu). Uma aluna no nível A1.2 - A2, mais fluente do que os outros, na variedade brasileira. Os alunos eram de vários departamentos, não apenas da LLCER.
Norma do Ensino	Utilizava-se o português angolano (europeu).
Norma dos alunos	Os alunos escolhiam a variedade brasileira do português. Um aluno de herança escolhia português de Portugal.
Texto ou Manual	Não se utilizava um texto ou manual. Utilizava-se uma apresentação de slides para o modelo do exame final.
Atividades	“Aula Prática” - Preparação para o exame oral. Simulação do exame.
Tema	Família, Comida, Autoapresentação, Tempo livre (lazer).
Gramática	Conjugação dos verbos no indicativo (diretamente), pois a conjugação dos verbos era um elemento do exame.
Problema dos alunos	Os alunos não se prepararam para a simulação do exame de hoje, não sabendo como conjugar os verbos. Dificuldade em pronunciar corretamente algumas palavras. Tendência a falar em espanhol. Limitações de vocabulário. Alguns alunos não conjugaram os verbos, utilizando o infinitivo.
Boas práticas observadas	

Desafios observados	Mandatos confusos do professor, sem uma direção clara antes do início do exame. (A conversa durante a simulação do exame deve ser entre os dois alunos ou deve ser direcionada ao professor.) A turma era grande para só um professor. Alguns erros de alguns alunos não foram corrigidos pelo professor. (passear, mas aluno disse passar) O professor não conseguiu direcionar a aula e pediu a um aluno de língua materna para traduzir os seus comandos e perguntas em português (mais complicado do que o nível A1) para francês. O professor fez muitos comentários durante a simulação, causando medo nos alunos e algumas reações negativas para o professor. Alguns alunos falavam com sotaque muito francês. Muitos alunos (3 de 6) falavam em espanhol durante a simulação. “Muy bien” “Hermano-hermana” “trabajar” “tener” “años” “conocer” – O professor não corrigiu diretamente. Os grupos 2 e 3 falaram mais em espanhol. O sujeito “Vós” foi usado na aula. (a influência espanhola?) - Na parte de conjugação dos verbos, alguns alunos disseram só Eles, Elas e não Vocês. (Pois talvez pensem que vós é utilizado aqui em vez de vocês?) Alguns alunos ainda não sabiam como responder algumas perguntas. (Onde estuda português?) (Onde fica Côte d'Ivoire”) (Conheça algumas países na África?) – Se calhar é melhor para ter o modelo de pergunta e resposta? Os diálogos que faziam parte da simulação não foram divididos entre os alunos para leitura. - Um aluno lia todo o diálogo (que devia ser para 2 pessoas) sem pausas, sem compreender o conteúdo em português. Alguns alunos não sabiam as regras de conjugação dos verbos. – Saber, ser, ter, conhecer. No exame, eles só precisam falar, mas não escrever. Tenho dúvidas se sabiam como conjugar os verbos corretamente. “Ouçe” em vez de “ouve” / “jogar de futebol em vez de jogo de futebol”. Problemas de género em algumas frases. “Meu fruta favorita” - Uma aluna perguntou ao professor se pudesse pronunciar “tem” para ela? (se o som “m” foi pronunciado ou não) mas o professor não mostrou e disse à aluna para abrir o conteúdo sobre isso no Moodle.
----------------------------	--

	O professor não ajudou um aluno da Côte d'Ivoire a dizer corretamente o nome do seu país em português. Ele apenas mencionou que o nome é o mesmo em francês e português, Côte d'Ivoire (Na realidade é Costa de Marfim). O professor não deu indicações claras sobre a pronúncia de certas palavras. O professor disse aos alunos para procurarem no Google, apesar de todo o material estar no Moodle. Dificuldade em pronunciar números (eg. 1998).
--	---

Observação nº 11

Curso	Curso nº 11
Nível	A1.2
Área	PLE
Docente	Docente B
Data	06/12/2023
Alunos	Uma turma enorme de 23 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Nível básico, uma aluna falava muito fluentemente porque tinha o espanhol como língua materna, embora não fizesse alternância entre o espanhol e o português.
Norma do Ensino	Descrições em francês, mas instrução em português do Brasil
Norma dos alunos	Preferência pelo português brasileiro
Texto ou Manual	O texto e atividade sobre lixo eletrônico
Atividades	Assistiram a um vídeo sobre lixo eletrônico, discutiram e responderam às perguntas
Tema	O uso de língua
Gramática	
Problema dos alunos	
Boas práticas observadas	Os alunos mostraram-se atentos à aula. O curso estava bem organizado, tratando de um tema concreto sobre o lixo eletrônico. O nível de compreensão de muitos alunos foi muito bom. Os alunos estavam dispostos a responder às perguntas e fizeram-no em frases completas. Os alunos conseguiram explicar o que é lixo. Eles não hesitaram em fazer perguntas quando tinham dúvidas. Muitos verbos relacionados ao tema do lixo foram destacados, como contar, reciclar, desmontar e encaminhar.

	O vocabulário abordado incluiu palavras como ouro, cobre e chumbo. A aula incluiu diversos pontos gramaticais, como o gerúndio, o pretérito perfeito e o imperfeito, além de exercícios de conjugação do verbo “ver”. A pronúncia dos alunos foi corrigida pelo professor. No final da aula, houve uma atividade para completar a música “Shimbaleie”, proporcionando um momento cultural e divertido para os alunos.
Desafios observados	Na atividade em pares para escrever o texto, o professor permitiu o uso da internet, o que pode ter desviado o foco dos alunos. Seria importante controlar o uso da internet para que pudessem escrever por conta própria.

Observação nº 12

Curso	Curso nº 12
Nível	A2
Área	PLE
Docente	Docente A
Data	29/11/2023
Alunos	10 alunos
Perfis dos alunos (observados)	Uma aluna (possivelmente) de herança – com uma pronúncia mais próxima do português europeu
Norma do Ensino	- Brasileiro - Texto (português europeu)
Norma dos alunos	- Variedade de normas (um aluno prefere o português europeu e um aluno prefere o brasileiro)
Texto ou Manual	- Utilização do texto “Português XXI”
Atividades	Diálogos em pares para questionar sobre várias características do parceiro
Tema	Características pessoais
Gramática	Presente do indicativo Imperativo
Problema dos alunos	Pronúncia Concordância verbal Concordância de gênero de palavras Persistência de sotaque francês ou espanhol
Boas práticas observadas	- Todos os alunos participaram ativamente na organização da aula e realizaram as atividades propostas. As atividades foram interessantes e interativas, permitindo que cada aluno apresentasse o seu colega à turma com base nas suas características. O professor demonstrou grande atenção a cada aluno, fazendo correções quando necessário e motivando os alunos durante as atividades.

	Os alunos fizeram perguntas e o professor respondeu prontamente para esclarecer dúvidas. Houve uma boa atenção por parte dos alunos durante toda a aula e um respeito ao professor. Os alunos conseguiram manter conversas prolongadas durante as atividades propostas. As instruções das atividades foram claras e compreensíveis. O professor forneceu sinónimos para muitas palavras e expressões, enriquecendo o vocabulário dos alunos. (Porém, Contudo, Mas) Também expressões. (Sovina, Pão duro) Houve correções efetuadas pelo professor em erros de vocabulário e concordância verbal. (energico vs energético, cambiar - mudar), géneros (O fim não a fim) A aula incluiu uma explicação gramatical sobre o uso dos verbos ser, estar, ficar e dos verbos modais como poder, conseguir, saber, capaz de. (mas o prof. Não deu o sentido) Os alunos demonstraram habilidade em criar palavras e frases de forma eficaz, utilizando comparações quando necessário como mais ou menos.
Desafios observados	Alguns alunos apresentaram erros na pronúncia e o professor não corrigiu de forma adequada. O professor utilizou palavras de outras línguas similares, como espanhol ou francês, durante a aula. Persistiram erros na conjugação de verbos simples, como o verbo poder (tu poseres). Houve tendência dos alunos em pronunciar palavras com terminação em “ões” como “ãos”, sem correção por parte do professor. Alguns nomes, como Serralves, foram pronunciados incorretamente e não foram corrigidos pelo professor. Os alunos não receberam orientação sobre como enfatizar corretamente as palavras durante a fala. Não houve instrução específica sobre o uso do imperativo durante a aula.

Observação nº 13

Curso	Curso nº 13
Nível	M1-M2
Área	PLE
Docente	Docente E
Data	06/11/2023
Alunos	8 Alunos
Perfis dos alunos (observados)	- Estavam no nível básico (fato). - Todos estavam atentos à aula. - Havia uma diversidade de alunos, provenientes de diferentes países. (Havia apenas uma aluna que parecia ter o francês como língua materna)
Norma do Ensino	- O professor é angolano, mas tende a seguir a norma portuguesa. Além disso, o professor mostrou preferência por esta norma, pois fez muitas correções de pronúncia seguindo a norma portuguesa.
Norma dos alunos	- Os alunos não tinham preferências de norma, pois ainda não lidavam com a pronúncia básica. No entanto, estavam mais expostos à norma europeia.
Texto ou Manual	- A apresentação era semelhante à da Professora Valéria, mas o professor não estava habituado a usar apresentações e não descrevia muito o tema, focando mais na pronúncia. - Esta apresentação parecia ser o modelo mais comum, mas os professores não a adaptavam muito.
Atividades	- Redação do texto com o tema abordado na aula. - Apresentação do tema. - Tradução do francês para o português usando o texto já existente (os alunos apenas copiam). - Discussão (trabalho para casa, apresentado em aula).
Tema	- Alimentos, lazer
Gramática	- Não havia um curso formal de gramática, mas alguns pontos foram abordados, como por exemplo, o uso de “não”, “muito” e a estrutura do verbo “gostar”.
Problema dos alunos	- Pronúncia incorreta.

	- 2 a 3 alunos demonstram uma aprendizagem mais rápida do que os outros, mas essa habilidade não é estável. - Influência da pronúncia francesa ou espanhola (por exemplo, “Camarões” sem nasalidade, “Frango” com o som “an” como em francês, e “legumes” com o som “s”). - Utilização da música como recurso para aprimorar a pronúncia, embora não tenha sido explicado por que é necessário pronunciar “Mú”. - Pronúncia de “Queijo” como “Quei-ro”. - Dificuldades com os sons “nh” e “lh”. - Uso do advérbio “mais”. - Falta de conhecimento sobre aspectos básicos da cultura, como “bacalhau”, sobre o qual o professor não falou muito. - Uso de “con” em vez de “com”. - Desconhecimento dos acentos.
Boas práticas observadas	- O professor era muito divertido. - Os alunos tinham trabalhos para casa, embora o professor nem sempre fosse sério ao solicitar para ver ou corrigir na sala de aula. - Atividades de escrita eram realizadas em sala de aula, como escrever sobre experiências durante as férias. No entanto, alguns alunos tinham dificuldade com a escrita. - Apresentações eram realizadas, como teatro. - O professor falava mais devagar e de forma muito clara. - Atividade de criação de um menu e partilha, que era muito divertida (os alunos usavam palavras aprendidas em apresentações anteriores) (as instruções nem sempre eram claras). - Todos os alunos tinham a oportunidade de falar e praticar na aula, também para apresentar sobre a sua cultura e os seus países de origem.
Desafios observados	- O ensino da conjugação verbal foi muito confuso. O Professor tentou ensinar a conjugação do verbo “fazer” na primeira pessoa do singular - “faço” - mas mudou rapidamente para descrever o passado, passando de “faço” para “fiz” sem qualquer explicação. - O ensino seguia mais a norma portuguesa.

	- Às vezes, o professor focava mais na pronúncia dos alunos. Quando o professor estava ensinando sobre gramática e percebeu que os alunos estavam pronunciando incorretamente, ele focou tanto na correção da pronúncia que negligenciou outros aspectos do tópico de gramática. - O Professor falava em português, mas às vezes os mandados pareciam muito difíceis para os alunos. O uso de tempos verbais como “Como se fosse”. - O professor não forneceu uma explicação completa sobre a pronúncia correta. Para os alunos, ainda não fazia sentido. - Por vezes, o professor deu exemplos errados - “pimento” em francês é “poivrons”, mas em português é “pimentão”, e o professor disse “picante”? - O professor mandou os alunos fazerem um exercício escrito descrevendo o que fizeram durante as férias, mas alguns alunos disseram “mas eu ainda não sei como conjugar os verbos no passado”. - A diferença entre “a tua” e “a sua” - como usar “você” ou “tu” - não foi abordada com tanta profundidade. - Expressões como “gostar de”, “adorar” e “o meu prato favorito” foram mencionadas na apresentação, mas o professor poderia ter explicado mais sobre como os alunos expressam as suas preferências alimentares de várias maneiras, o que não foi abordado. - Havia erros no texto do professor - “os meus tempos”. - O ensino incluía tradução. Havia diálogos em francês que os alunos liam e depois traduziam para o português. Os alunos não tinham que criar a sua própria versão da tradução, apenas lembrar e copiar.
--	---