
**Exploração de recursos digitais no ensino e aprendizagem do Português
como Terceira Língua**

*Exploring digital resources in the teaching and learning of Portuguese
as a Third Language*

Ana Maria de Sousa¹

Resumo

O impacto dos recursos digitais numa aula de Português como Terceira Língua requer uma reflexão acurada sobre a ação do professor, sobre a escolha das metodologias e sobre a seleção do(s) aplicativo(s) mais adequado(s) para um determinado tema ou unidade didática. No presente artigo, serão abordados o papel do professor e a abrangência do conceito de Terceira Língua, ligando-o, por um lado, a alguns contextos, onde o Português é ensinado como terceira língua e, por outro, à emergência sociolinguística, resultante das exigências dos movimentos migratórios, onde a diversidade intercultural e a convivência pluricultural exigem não só uma participação proativa como também a construção de um espaço de formação plurilingue e multicultural. Assim, as metodologias escolhidas têm impacto não só no processo motivacional e no envolvimento colaborativo como ainda determinam o percurso de autoformação e o grau de satisfação com os resultados de todos os envolvidos. Será apresentado um estudo empírico desenvolvido com alunos do ensino secundário em ambiente não imersivo, no qual, a partir da expansão do léxico, se demonstra o contributo dos recursos digitais para o desenvolvimento de multicompetências em qualquer nível de proficiência.

Palavras-chave: Português terceira Língua; multilinguismo; multicompetências; recursos digitais e eficácia; *feedback*.

Abstract

The impact of digital resources in a Portuguese as a Third Language class requires a careful reflection on the teacher's actions, on the choice of methodologies and on the selection of the most appropriate application(s) for a given topic or didactic unit. In this article, the teacher's role and the scope of the concept of Third Language will be addressed. This concept will be linked, on the one hand, to some contexts where Portuguese is taught as a third language and, on the other, to the sociolinguistic emergency resulting from the demands of migratory movements, where intercultural diversity and multicultural coexistence require not only proactive participation but also the construction of a plurilingual and multicultural training space. Thus, the chosen methodologies not only impact the motivational process and collaborative involvement, but also determine the path of self-training and the degree of satisfaction with the results of all those involved. An empirical study will be presented, carried out with secondary school students in a non-immersive environment. This study, based on the expansion of the lexicon, shows that digital resources can make an important contribution to the development of multicompetences at any level of proficiency.

Keywords: Portuguese as a third language; multilingualism; multicompetences; digital resources and effectiveness; *feedback*.

¹ Universidade de Parma; Centro Linguístico de Ateneu, Itália; desousana19@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-6302-9922>

Introdução

O artigo pretende refletir sobre o impacto que os recursos digitais têm no processo de ensino e aprendizagem do Português como Terceira Língua, TL, com os alunos do nível secundário. Uma das dificuldades em definir o conceito de TL reside na complexidade de contextos em que ela pode ser adquirida. Os pontos fortes da TL que reúnem maior consenso incidem no contexto multilinguístico em que aparece e, ainda, na necessidade de, a nível didático, desenvolver um quadro multicompetencial em cada aprendente. Por sua vez, os pontos fracos, ou seja, os menos aprofundados, prendem-se com os fatores inerentes à psicolinguística e às teorias de aquisição. O artigo contextualiza-se num quadro didático onde confluem competências várias e experiências meta e multilinguísticas que reclamam uma visão holística do que é esta disciplina.

Assim, o artigo² almeja alcançar os seguintes objetivos: apresentar os conceitos de TL e o enquadramento teórico que motivaram o nosso trabalho; relacionar o Multilinguismo com a disciplina de TL; refletir sobre as características distintivas do Português como TL, a qual, além das componentes linguísticas e literárias, abraça as de teor cultural ligadas ao património histórico; situar a importância do quadro multicompetencial no processo de desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem do aprendente ao longo da vida; ilustrar como os recursos digitais educativos podem apoiar a didática da TL, aproximando-a da vida real; e, finalmente, apresentar um estudo empírico. Para dar visibilidade e responder a cada um destes objetivos, optámos por atribuir uma subsecção a cada objetivo.

Conceito e enquadramento da Terceira Língua

Segundo Cenoz et al. (2001), o termo TL apareceu há cerca de trinta anos, nos contextos emigratórios, quando se verificou que o quadro teórico de aquisição da segunda língua não respondia às necessidades linguísticas emergentes dos estudantes plurilingues. Nascia, deste modo, uma nova disciplina, fruto da globalização e de uma realidade social nova, que compreendia a: i) integração de uma série de aquisições provenientes de outras línguas; ii) criação de um espaço próprio, diferente daquele que é ocupado pelas aquisições precedentes; iii) ligação estreita ao multiculturalismo. O debate não se reduz tão somente a estas questões, mas interfere com a difusão e a supremacia do Inglês em contexto escolar europeu, que remeteu para outros planos o lugar das outras línguas. Tais factos impelem os cidadãos a adquirirem mais do que duas línguas como forma de assegurar, por um lado, a participação e a interação ativas e, por outro, a inclusão consciente e responsável no mundo moderno.

O conceito ganhou raízes com a publicação de duas obras de referência: *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz et al.,

² Este artigo é baseado no trabalho desenvolvido no âmbito do doutoramento (cf. De Sousa, 2021)

2001). Ambas tiveram um papel fundamental na visibilidade e afirmação da TL como disciplina e foram decisivas para a criação de um espaço de reflexão entre os estudiosos que a definem como disciplina complexa, integrativa de saberes e experiências e de competências. As duas obras impulsionaram o novo campo de estudo, quer na área da sociolinguística³, quer na psicolinguística⁴, mantendo a ligação a dimensões prementes e globais como i) emergência sociolinguística; ii) encorajamento da aprendizagem de línguas para a resolução de problemas, de integração e de respeito pelo outro; iii) interação e convivência pluriculturais; iv) consciência da diversidade intercultural; v) consciência interlinguística; vi) desenvolvimento de uma cidadania participativa e construtiva imersa na diversidade sociocultural. Todas estas dimensões, apesar de não constituírem novidade, vão influir na realidade das escolas e reclamar adaptações nos *curricula* dos aprendentes.

Os estudiosos não são unânimes quanto à terminologia a adotar para a denominar. De Angelis e Selinker (2001), contrários à ideia da extensão da L2, preferem dar ênfase à ideia do conjunto de aquisições das línguas adquiridas depois da segunda, sem dar destaque a nenhuma, podendo o conceito ser denominado de Ln, Língua Adicional, para se referir a todas as outras línguas além da L2/LE, sem atribuir escalas de prioridade a nenhuma delas. Tal posição vai ligar-se à tese de Herdina e Jessner (2003), que defendem que a L3 resulta da aprendizagem de outras línguas além da materna e de uma segunda.

Por seu turno, Cenoz (2003, p. 23) define o termo TL como “a aquisição de uma língua não nativa por aprendentes que já adquiriram ou estão a adquirir duas outras línguas.” O facto de ser a terceira não lhe reduz a importância, deixando-a numa posição desfavorecida na projeção curricular. São muitos os contextos em que uma língua é considerada terceira. A mesma autora apresenta os seguintes: i) aquisição simultânea de L1/L2/L3; ii) aquisição consecutiva de L1, L2 e L3; iii) aquisição simultânea de L2/L3 depois da aprendizagem da L1; iv) aquisição simultânea de L1/L2 antes da aprendizagem da L3; e v) aquisição desde que nasce de três L1.

Neste sentido, Suisse (2011, p. 173) refere que o interesse na área tem a ver com as

“mudanças sociolinguísticas (...), que criaram situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é frequente, sem esquecer que as políticas linguísticas encorajam o plurilinguismo. Por outro, a partir de uma perspetiva psicolinguística, a investigação na área da TLA [*Third Language Acquisition*] apresenta características específicas que não se equiparam às comumente encontradas nos estudos sobre SLA – *Second Language Acquisition*”.

³ Como referem Cenoz et al. (2001, p. 1), “From a sociolinguistic perspective, the spread of English in the world, the increasing mobility of the world, the increasing mobility of the world population and the recognition of minority languages have resulted in social and educational situations in which learning more than two languages is not exceptional”.

⁴ Como referem igualmente Cenoz et al. (2001, p. 1), “... from a psycholinguistic perspective, third language acquisition research presents specific characteristics derived from the fact that third language learners are experienced learners and also because bilingual and multilingual individuals present a different type of competence as compared to that of monolinguals”.

Alguns documentos emanados dos organismos europeus, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001) e o *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais ao Longo da Vida* (2018), são referência obrigatória no âmbito da didática da TL. Estes apelam para a leitura do contexto emergente sociolinguístico e para a necessidade de dar resposta à circulação de cidadãos na e fora da Europa. Além disso, encorajam os responsáveis educativos a um trabalho concertado que envolva todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, de modo a fomentar a inclusão e o acesso a um número significativo de línguas no contexto da aprendizagem ao longo da vida – *Lifelong Learning*. Os dois organismos solicitam a integração das suas orientações, quer como prioridade interna das escolas, quer nas planificações e projetos que se possam desenvolver nas mesmas. O incentivo à mobilização associa-se ao apoio dos estados-membro e à confluência de esforços na formação de valores multiculturais e multilinguísticos.

Assim, o conceito de TL, enquanto categoria integrativa de aquisições de, no mínimo, duas outras línguas e de um *background* de experiências culturais e sociais, é um termo amplo. De facto, a TL é uma disciplina especial, na medida em que estabelece conexões com o repertório linguístico individual, o qual, funcionando como um sistema de desenvolvimento contínuo, combina a utilidade com a qualidade do novo espaço criado. A consciência dessas conexões diferencia o aprendente da TL de um aprendente de uma segunda língua, dotando-o de estratégias eficazes para enfrentar uma tarefa e, sobretudo, capacitando-o para um *solving problem* imediato. Deste modo, baseados nos autores estudados, nomeadamente Herdina e Jessner (2000), Hammarberg (2001), Cenoz (2003) e De Angelis, (2007), podemos concluir que a TL não implica sequência cronológica na aprendizagem das línguas, mas que é um fenómeno linguístico que pressupõe a utilização de três línguas (duas além da língua materna), que podem ser adquiridas simultânea ou consecutivamente, ou em tempos diversos ao longo da vida. Num espírito semelhante, partilhamos a inadequação em classificar uma língua como terceira com base na ordem de aquisição.

Estudos mais recentes, como por exemplo, a pesquisa efetuada por Liu (2022), mostram que se podem identificar três fases na evolução do conceito de TL: fase inicial (1984–2008), fase de desenvolvimento (2009–2014) e fase de explosão (2015–2022). O mesmo estudo indica, como fonte assídua em publicações neste campo, *The International Journal of Multilingualism* (Routledge), o qual é referência para aprofundar a temática. Uma outra fonte de divulgação é a *Conferência Internacional de Aquisição da Terceira Língua e Multilinguismo*, que já vai na sua 12.^a edição.

Multilinguismo e ligação à Terceira Língua

Os desafios do ensino da TL articulam-se com os da mobilidade de pessoas na Europa e com as exigências em projetar percursos que cruzem a aquisição de competências com modelos e estratégias inovadores e que facilitem a sua integração no processo da autoformação. Não constitui, assim, surpresa que o ensino da TL seja a ponte para o multilinguismo, entendido como uma fonte de benefícios.

O multilinguismo refere-se ao fenómeno da multiplicidade de códigos de comunicação não do ponto de vista do indivíduo, mas do ponto de vista social. Refere-se à presença, no interior de uma comunidade, de muitas línguas que estão à disposição dos falantes, ainda que não necessariamente conhecidas e usadas por todos esses falantes.

Na União Europeia, “O termo multilinguismo refere-se seja ao facto de falar línguas diversas num determinado âmbito geográfico seja à capacidade de uma pessoa de falar muitas línguas” (Eurobarómetro, 2006, p. 243).

A natureza complexa da TL⁵ deriva, portanto, do facto de as competências específicas da língua serem construídas sobre e com a confluência de todas as experiências linguísticas precedentes, coadjuvadas de todos os outros saberes e habilidades. É primordial a conexão com o contexto sociolinguístico, do qual não dependem apenas resultados, mas sobretudo a sua valorização, análise e integração. As complexidades da diversidade no âmbito da educação multilingue também se relacionam com a variedade de formas de interpretação do ensino da TL e com os ambientes sociais em que ela se desenvolve.

O multilinguismo procura a interação constante com as outras línguas que os aprendentes dominam e aprendem. A interação não pode ser vista como uma invasão na aprendizagem das outras línguas, mas uma referência necessária, que o professor pode usar para dar exemplos, fazer demonstrações e até explicar conceitos. O conhecimento das línguas anteriores à terceira que o aprendente possui revela-se importante do ponto de vista estrutural e é também uma mais-valia para a TL, não só porque evita algumas explicitações de natureza morfológica, por exemplo, que podem constituir uma perda de tempo, mas também do ponto de vista lexical, na medida em que muitas expressões são similares entre as línguas de tipologia próxima.

A consciência multilingue responsabiliza o professor da TL pelo modo como direciona a transmissão de conteúdos e como colhe proveito das proficiências linguísticas presentes. Por sua vez, os aprendentes, de forma consciente ou inconsciente, relacionam esses conteúdos com as línguas que conhecem e podem aproveitar para recordar e/ou limar aprendizagens precedentes. No momento de resolver problemas, entram em ação todos os conhecimentos adquiridos. O ensino da TL coloca-nos num plano de consciência metalinguística, *metalinguistic awareness*⁶, ajudando-nos a traçar um percurso que vai para além do ensino das estruturas da língua. Na verdade, a TL faz convergir o conhecimento do mundo com o da cultura e da sociedade, através da consciência sociocultural, ajudando o aprendente a ter uma mente aberta e compreensiva com atitudes de respeito pelo outro.

⁵ Segundo Cenoz e Jessner (2007, p.14), “By Multilingual education we mean educational programs that use languages other than the L1s as media of instruction (...) and they aim for communicative proficiency in more than two languages. Accomplishing this call for complex educational planning in order to accommodate multiple linguistic aims”.

⁶ Refere-se a “the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language” (Jessner, 2006, p. 42).

Na instrução multilingue é premente manter permanente a visão holística de compreensão da especificidade da TL e das pontes que se podem estabelecer com as outras línguas de aprendizagem.

A TL e o quadro multicompetencial

Na didática da TL, é pressuposto dar continuidade ao percurso linguístico iniciado a nível das competências comunicativas em língua e das competências essenciais associadas ao conjunto de saberes, habilidades e conhecimentos, ajudando o aprendente a integrá-las no seu percurso. Fazendo isso, a disciplina abre-se a um trabalho de exploração e reflexão sobre as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, requerendo, conseqüentemente, uma coerência seletiva de todo o processo. A coerência metodológica no ensino da TL revela-se fundamental, na relação com as multicompetências envolvidas, na medida em que, através dela, se definem as prioridades e necessidades da disciplina para a organização de um conjunto de princípios e de atividades organizadas e acertadas, cuja finalidade é orientar a aprendizagem de modo eficaz. A coerência acompanha a aprendizagem, ajudando a reforçar no aprendente a percepção intuitiva do funcionamento da nova língua. Além da coerência que acabamos de referir, outros fatores contribuem para garantir a aprendizagem e assegurar um percurso de autonomia no aprendente. Referimo-nos às estratégias ou técnicas e aos suportes materiais. Nos níveis iniciais, há que expor o aprendente a grandes amostras de língua oral. Sobre o ensino das línguas por competências, Beacco (2018, p. 49) considera que:

“la lingua come un insieme differenziato di competenze, unite ma relativamente indipendenti le une dalle altre e di cui ogni elemento può avere un trattamento metodologico particolare. L'essenziale di questa definizione non sta nell'impiego del termine competenza, ma del suo plurale: competenze”.⁷

A visão que o autor pretende salientar é uma abordagem por competências, enquanto abordagem global do ensino de línguas. Esta abordagem global, por um lado, extrai a sua coerência da conceção da língua como totalidade e, por outro, funciona como estratégia de competências e polivalências, no sentido de agir com flexibilidade e adaptabilidade. As estratégias didáticas usadas para o desenvolvimento das multicompetências e dos *skills* dos aprendentes devem permitir-lhes, em contexto, comparar, transferir e inferir, tal como menciona Hufeisen (2005, p. 23):

“in L3 have to be redefined by raising awareness of the existing potential for competencies in other languages. That is the use of previous foreign language learning experiences and strategies as well as the development of skills to compare, transfer and infer should be fostered in TLA”.

As multicompetências desenvolvem-se em ação, integradas no contexto, fornecendo ao aprendente a possibilidade de se tornar multicompetente a comunicar, a interagir e a

⁷ Tradução nossa: “a língua entendida como um conjunto diferenciado de competências interligadas, mas relativamente independentes umas das outras, onde cada componente pode ter um tratamento metodológico diferente. O essencial desta definição não reside no emprego da palavra competência, mas no uso do seu plural: competências”.

resolver problemas. Por isso, o estudo de uma terceira língua é crucial para a sua formação integral, sendo algo duradouro e influente no decurso das suas vidas. Neste sentido, Jessner (2006, p. 134) sugere um conjunto de estratégias que se podem aplicar aos aprendentes de TL. De entre elas, apontamos duas:

- 1) pôr os aprendentes a pesquisar as semelhanças entre as línguas que estão a aprender. Tal atividade implica ter presentes os conhecimentos prévios dos aprendentes e perceber o modo – positivo ou negativo – como encaram as línguas e o que elas representam no seu universo pessoal;
- 2) explorar as etimologias das palavras mais usuais, por exemplo, nas formas de saudação ou na exploração de um tema.

Segundo Rothman et al. (2013), a Didática da TL pressupõe que se tenha em conta as diferenças individuais como a motivação, as atitudes, a aptidão linguística, as estratégias de aprendizagem, a idade, a personalidade, as capacidades de memória e os estilos de aprendizagem.

A Didática da TL é uma disciplina em diálogo com a Didática da L1 e da L2, mas distingue-se pela representação e manuseamento dos seus componentes e pelas estratégias usadas em aula. A disciplina de TL é, por assim dizer, uma disciplina de comunicação, de escuta e de fala e de integração de aspetos formativos de âmbito social, cultural e antropológico. Finalmente, a disciplina de TL procura encontrar uma lógica de competências compatível com a formação do aprendente, suscitando nele o envolvimento crítico e construtivo do mundo em que está inserido e motivando-o para a sua autoaprendizagem e autoformação ao longo da vida.

Apoio dos Recursos Digitais Educativos à disciplina de TL

Os Recursos Digitais Educativos, RED, entendidos como *websites*, plataformas, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, conteúdos multimédia, informação *online*, programas e *software* educativo, são uma ferramenta importante e indispensável no apoio à didática da TL. No momento da projeção didática, a escolha dos recursos recai naqueles que, além da eficácia intuitiva, motivacional, interativa, e rapidamente adaptativa aos conteúdos, contribuem para a autonomia, a aprendizagem de novos conteúdos e para a autorregulação do próprio aprendente, alargando as suas formas de comunicar de modo prazeroso.

Na base dos critérios seletivos, é fundamental que haja a preocupação com a adequação das potencialidades do recurso à facilidade e fiabilidade dialógica que este pode estabelecer com o usuário. Alguns estudos feitos neste âmbito (Bogdanovic et al., 2014; Hwang & Chang, 2011; Moura, 2009, 2010a, 2010b; Moura & Carvalho, 2007, 2008) mostram que o sucesso da inovação pedagógica, apoiado pelo recurso à tecnologia na sala de aula, motiva o aprendente e põe-no em contacto com quantidades consideráveis de léxico, conectando-o à realidade. Tal requer da parte dos professores, por um lado, a aquisição de competências de natureza exigente e, por outro, a integração de métodos de ensino e de compreensão facilitadores e desafiantes da

aprendizagem, de modo a que os aprendentes aumentem a cada passo a *performance* da sua aprendizagem.

De Smul et al. (2018) defendem que o uso regular dos recursos digitais cria níveis crescentes de interesse, de familiaridade explorativa e de corresponsabilidade na autoformação, requisitos necessários para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Com os RED, pode-se usufruir de uma torrente de *input* de naturezas várias, que pode aproximar realidades. Ensinar a TL é didatizar linguisticamente o real, ou seja, é apresentar a língua com toda a sua variedade cultural, tal como é vista na realidade. A motivação baseia-se na promoção de um diálogo novo entre a língua e a cultura em contexto de autenticidade. Os materiais autênticos, como referem Nunan (1999) e Tamo (2009), promovem o contacto e a exposição dos aprendentes a padrões linguísticos e à cultura-alvo, contribuem para a desmistificação de estereótipos e de preconceitos, além de ajudarem a desenvolver o seu espírito crítico. Nunan (2011) realça a importância em adaptar o material autêntico à realidade dos aprendentes, de modo a estabelecer uma relação visível entre a ação pedagógica e a vida quotidiana.

Os RED oferecem uma oportunidade à disciplina de TL, permitindo-lhe dar a conhecer uma nação rica de história e de cultura e de exemplos humanos que a dignificam em qualquer parte do mundo. É importante procurar a forma mais apelativa para motivar e envolver cada aprendente, numa dinâmica de afetos, ajudando-o a refletir sobre a importância da aprendizagem da TL e sobre a corresponsabilidade na construção do mundo global. Quando o contexto de trabalho não é imersivo, há que valer-se dos recursos mais eficazes que mostrem e aproximem a realidade, objeto de estudo, do público-alvo. Assim, de acordo com Calvani et al. (2020), os RED apresentam-se como os mais vantajosos e económicos, na medida em que:

- disponibilizam material autêntico, importante para a aprendizagem da língua, pondo em contacto quase real os aprendentes que não estão em contextos imersivos;
- colaboram no desenvolvimento da autonomia, através da realização de atividades, manipulando fontes diversas para pesquisa, esclarecimento e completamento de informação, interagindo na língua-alvo;
- proporcionam oportunidades lúdicas individuais e em equipas, convidando ao divertimento e ao prazer de aprender;
- incitam o aprendente a responsabilizar-se pela sua aprendizagem (autonomia de aprendizagem), a integrar-se progressivamente na sociedade (autonomia geral) e a adquirir a língua como meio e objeto dessa aprendizagem (autonomia linguística);
- sustentam a confiança dos aprendentes nos seus conhecimentos, corrigindo sistematicamente os erros ortográficos e pondo de parte as críticas à caligrafia pessoal;
- estimulam a aprendizagem autocorretiva, permitindo a realização dos exercícios quantas vezes forem necessárias;

- estimulam a memória, permitindo o contacto com as palavras e expressões idiomáticas através da audição de registos áudio e vídeo, inúmeras vezes;
- mobilizam grandes quantidades de léxico de modo espontâneo e informal em curtos espaços de tempo, como acontece no real quotidiano;
- dispõem de aplicativos sempre mais atrativos e inovadores para produção e coprodução de materiais, trabalhos, vídeos, imagens e outras atividades;
- partilham imagens, vídeo e músicas, favorecendo a compreensão de certos conceitos, culturas, tradições;
- possibilitam a interação entre aprendentes e professores;
- impelem para formas ativas de ensino e aprendizagem, de colaboração e de participação nas aulas sem menosprezar outras tradicionais.

Os média digitais, por si só, não garantem a construção do conhecimento, porém, sob a orientação, o esclarecimento e a atenção do professor, podem constituir um contributo proveitoso na formação dos aprendentes e na sua aprendizagem. Os recursos digitais não são o centro do processo educativo nem das aulas, mas o seu uso criterioso promove o pensamento crítico. Através de práticas didáticas inovadoras, forma-se o cidadão consciente, atualizado e criativo, seguindo deste modo as linhas orientadoras do Quadro DigCompEdu⁸. Este prevê a interação entre os professores, os aprendentes e os encarregados de educação. A este conjunto de interações, nós acrescentaríamos a interação social, a qual, na didática da TL, se revela crucial, senão mesmo o aspeto-chave.

Com efeito, um clima aberto proporciona um espaço de aceitação dos sucessos e insucessos, avanços e recuos de cada um individualmente. Por insucessos entendemos os erros. A aula é vista como espaço de maturação da interação, onde não se teme o riso ou escárnio dos outros por causa de um erro ou engano, já que a aula de TL trabalha as competências sociais que envolvem o respeito e a aceitação do outro na sua diversidade.

Papel do professor de TL

Em contexto de TL, o professor desempenha um papel fulcral, na medida em que deve ter sempre em conta em que ponto se encontram os aprendentes, não só no primeiro dia, mês ou semestre, mas todas as vezes que projeta a aula e a unidade didática. Também deverá ter em conta qual é a meta e que exigências faltam percorrer para lá chegar. Revela-se também fundamental construir com o aprendente a consciência de aprendizagem da língua baseada na transparência relacional, através do *feedback*

⁸ Disponível em DigCompEdu_Quadro Europeu Competência Digital Educadores.pdf (aefreamunde.com)

coerente entre professor e aprendiz, sendo que ambos estão numa situação de aprendizagem e se ajudam na concentração e combinação de esforços partilhados.

O *feedback* dado com a finalidade de aumentar o empenho e a motivação não é dado no vazio, devendo evidenciar as lacunas de compreensão ou outras, apontar para estratégias alternativas, e disponibilizando informações complementares e com meios diferentes. Os RED exercem aqui um papel importante, já que não esgotam as possibilidades de encontrar resposta para a compreensão de um conceito ou o completamento de uma informação, abrindo a um leque de possibilidades para colmatar qualquer tipo de lacuna. Para o ensino efetivo, Hattie (2012) propõe que o *feedback* aja sobre quatro níveis respondendo a três perguntas: *Onde quero chegar? Como faço para lá chegar? E agora, qual é o próximo passo?*

A primeira pergunta diz respeito aos objetivos, à importância de dá-los a conhecer aos aprendentes. Os objetivos lançam o desafio e o empenho. Se são desafiantes, relacionam o *feedback* com três modos de envolvimento: i) informam os aprendentes sobre o nível das prestações desejadas, para que eles possam monitorizar as próprias prestações no perseguimento dos objetivos; ii) atingidos os objetivos, o *feedback* vai-lhes criar condições para uma aprendizagem constante e torná-los conscientes do processo de aprendizagem da disciplina; iii) avançar para desafios novos e motivadores. Esta pergunta desempenha um papel importante, quer sobre os professores, que criam e conhecem estes aspetos, quer sobre os aprendentes, que devem empenhar-se ativamente nesses objetivos, solicitando *feedback* de fontes diversas para autorregular a sua aprendizagem.

A segunda pergunta evidencia o *feedback* ligado aos progressos ou aos pontos de partida e de chegada. Para que a aprendizagem seja mais eficaz e eficiente, o professor pode fornecer *feedback* que incentive o avanço e encorajar a que os aprendentes construam a própria aprendizagem. A terceira pergunta remete para a reflexão sobre se a escolha do *feedback* é apropriada e desafiante e permite desenvolver maior destreza na resolução das atividades, no encontro de outras estratégias e no desenvolvimento de mais autorregulação. O *feedback* foca-se em quatro níveis: nas atividades na aula, nos processos, na autorregulação e em si próprio (ele).

A nível das atividades na aula, o *feedback* é eficaz se se fornece de forma clara e objetiva, se este conduz a aquisições novas e diversas e, ainda, se despoleta mais conhecimento. Este tipo de *feedback* é o mais comum e é dado com base nas atividades desenvolvidas. Segundo Hattie e Timperley (2006, p. 92), este tipo de *feedback* pode ser feito de forma individual ou em grupo:

“Feedback, particularly at this task level, can be delivered and received in both individual and group situations. When delivered in groups, the feedback messages may be confounded by the perceptions of relevance to oneself or to other group members. For example, a student may interpret the feedback as pertaining to him or her or may interpret it as relating to the group as a whole or to other individuals in the group.”

A nível dos processos, o *feedback* relaciona-se com o processo de desenvolvimento de uma atividade. Este tipo de *feedback*, segundo os autores, parece ser mais efetivo que o anterior, uma vez que atinge níveis de maior profundidade na aprendizagem.

O *feedback* pode também contribuir para ajudar na autoeficácia na relação de confiança que estabelece com o processo e com as estratégias que estão a ser praticadas.

A nível da autorregulação, o *feedback*, que deve ser encorajado pelo professor, envolve uma capacidade de autoavaliação dos aprendentes, aumenta a sua autoestima e a sua autonomia.

Finalmente, os aprendentes devem ser convidados a refletirem e a verificarem os próprios passos, pensando em: *quando, onde e porquê*. A consciência das respostas a estas perguntas implica uma grande capacidade de autoanálise, que deve ser trabalhada frequentemente na interação das aulas.

Estudo empírico

O contexto de trabalho, com turmas reduzidas dos 9.º, 10.º e 11.º anos, conduziu-nos para o desenvolvimento dos temas do Programa através de unidades didáticas (UD). A projeção da UD é entendida como um modo coeso e eficaz para guiar a aprendizagem, colocando o aluno numa posição simultânea i) de procura de respostas para resolver os problemas com que é confrontado, ii) de construção do pensamento crítico, iii) de leitura e análise do real e iv) de relação dos saberes individuais com os dos colegas ou com os do professor. Esta metodologia envolve uma estrutura aberta e flexível adequada a contextos de didática da TL, onde os conhecimentos, experiências e competências precedentes são valorizados e articulados com a nova experiência linguística. Constatase que esta articulação facilita a compreensão do que se pretende ensinar, como ensinar e porquê ensinar, fazendo sobressair um quadro de ensino organizado e estruturado. A planificação da UD é um trabalho de exigência contínua, pois, pelo seu carácter dinâmico, ligado ao real quotidiano requer adaptações e correções coerentes, cada vez que é utilizada.

Apresento os pontos fortes da UD subordinada ao tema “Animais de estimação”, desenvolvida com um grupo de alunos do ensino secundário, oriundos de vários países da Europa (Itália, Inglaterra, Grécia e Chipre), inseridos no segundo ano de aprendizagem da Língua, uns no nível A2 e outros A1+, os quais incluíram a Língua Portuguesa no seu currículo por curiosidade. Para todos eles esta é a quarta ou quinta língua que aprendem formalmente e, por essa razão, dispõem de dois períodos de 45 minutos por semana.

Começámos por apresentar os objetivos a desenvolver na UD. Como habitualmente, fizemo-lo em língua portuguesa e só depois explicámos noutra língua comum a todos. Esses objetivos consistiam em: mobilizar os conhecimentos precedentes sobre as experiências com animais de estimação (AE) ou domésticos; ler e compreender textos curtos (BD, imagens, publicidades); relacionar informações de diversas fontes relativas ao tema; ouvir pequenos relatos, textos, músicas e visionar vídeos sobre o tema; dar

opinião, defender o seu ponto de vista sobre o tema; descrever imagens subordinadas à temática de modo reflexivo; participar nos diálogos e debates sobre os temas ou situações geradas na aula; descrever, em termos simples, o seu animal de estimação, indicando características elementares desse animal; escrever pequenos textos, anúncios e notas breves sobre o tema em questão; demonstrar conhecimento e compreensão pelas estruturas lexicais e gramaticais fundamentais para comunicar.

Não tendo sido usado Manual, todo o material foi fornecido diretamente pelo professor, ou colocado antecipadamente no *Google Drive*. Usámos material fotocopiado (livros, revistas, jornais) e material produzido pelo professor, ao qual chamámos Documento de Trabalho e Estudo, DET1, DET2, numerado sucessivamente para cada UD. Cada unidade didática é composta de 12 aulas e gera uma quantidade variável de DET, contendo não só explicação de algumas regras gramaticais, usos e ocorrências de expressões, como também exercícios práticos. Estes distinguem-se das Fichas ou Testes de avaliação.

Iniciámos com a apreciação geral das representações de animais nas capas dos cadernos, ecrãs do telemóvel ou do tablet, porta-chaves, ou *emojis* presos nas mochilas que cada um tinha ali. Com esta apreciação, elaborámos o bilhete de identidade do animal, revimos aspetos como a idade, o peso, o aspeto físico em geral e anotámo-lo num cartão preparado para o efeito, faltando a foto que seria colocada posteriormente em casa, para depois ser afixada na parede da sala de aula.

Usámos vídeos⁹ de curta duração, de modo a lançar a discussão sobre a importância dos animais de estimação nas famílias, quer como companhia de idosos, ajuda no crescimento das crianças, quer como guias de pessoas com deficiência de audição, visão, deslocação, entre outros. Salientámos as expressões orais ouvidas e frequentes na linguagem oral (*eu cá acho que; pois é; é não, é?; né?; se calhar; olha;* entre outras) e os alunos, no seu DET, fizeram a correspondência com outras de sentido equivalente nas línguas conhecidas.

Observámos que nem todos os animais de estimação têm uma utilidade visível. Ligámos esta questão com a privação de liberdade dos membros da família e recorremos ao blogue¹⁰ para defender a posição pessoal, usando dois argumentos de forma estruturada quanto ao valor de um animal de estimação. Aproveitámos para lançar o diálogo sobre a questão se o animal tem deficiência, cego, surdo, ou outra, se tem uma doença, ligado ao abandono dos animais nestes casos e, ainda, quando chegam as férias e os animais são abandonados nas estradas ou lugares onde não poderão

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=KSicBDQ5KRc> - vídeo sem voz sobre um cão que salva a vida do seu dono;

<https://www.youtube.com/watch?v=e03ECDIRk-k> - cão guia que orienta pessoas invisuais; <https://tvuol.uol.com.br/video/criancas-surdas-recebem-ajuda-de-caesguiana-grabretanha-04028D993268D8A92326> - cão guia para pessoas com deficiência auditiva, <https://recordtv.r7.com/hoje-em-dia/videos/veja-as-vantagens-de-se-terum-animal-de-estimacao-na-terceira-idade-14102018> - cão guia para pessoas idosas.

¹⁰ <https://www.hospvetsantamarinha.com/blog/natal-solidario-2014-escola-portuguesa-caes-guia-abaadv/>

sobreviver. Para ajudar tal diálogo, visionámos os vídeos¹¹. Aproveitámos a oportunidade para estudar as expressões fixas com a base de formação “nome+ de+ nome” (por exemplo: *animal de estimação*) e relebrámos outras expressões, assim como os plurais dos nomes simples e juntámos o plural destas expressões compostas.

Com o intuito de introduzir novos verbos (*doar* e *adotar*), criámos um cenário hipotético: a necessidade repentina de mudar de país e de ter de deixar o seu animal de estimação entregue a um desconhecido, ou numa loja de animais. O que é que cada um faria? Primeiramente, pedimos que cada um refletisse individualmente, depois que se discutisse em grupo. De seguida, distribuámos um DET, com o texto adaptado do sítio www.mundodosanimais.pt, e, em conjunto, lemo-lo. Sublinhámos no texto os passos indicados para a adoção dos animais, discutimos o tema e relacionámo-lo com a doação dos animais de estimação. Aprendemos o presente do indicativo dos verbos indicados e exercitámo-lo no mesmo documento.

Num momento sucessivo, visionámos o vídeo¹² para que os alunos associassem os sons aos respetivos animais. Distribuámos o DET com a linguagem dos animais e as respetivas onomatopeias. Conjuntamente, completámo-lo. A par da diversão deste momento, observámos que a imitação dos sons dos animais varia de país para país. Por exemplo, o som do galo, para os portugueses, é *có-có-ró-có*, para os gregos e cipriotas é *cu-cu-ru-cu*. Nesta altura, pedimos que cada um escrevesse uma quadra com rimas, usando ou não os sons onomatopaicos.

Na aula seguinte, distribuámos um novo DET com um texto adaptado¹³, os alunos leram-no e responderam a um breve questionário de interpretação. Visitámos virtualmente a “Quinta Pedagógica de Lisboa”¹⁴ e dialogámos sobre viagens, visitas a lugares, ou outro tipo de contacto que tenham tido com os animais que visitaram. Abordámos a questão que está na ordem do dia, sobre os animais em vias de extinção, e, que naturalmente, sensibiliza os alunos. Para ajudar a reflexão, vimos alguns vídeos¹⁵.

¹¹<https://www.publico.pt/2018/05/15/p3/video/nasceu-a-primeira-plataforma-parahumanosguia-de-caes-cegos-89582> e <https://www.youtube.com/watch?v=MJa4Jfi0E5E>

¹² <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.fagames.android.playkids.animals&hl=pt>

¹³ <http://animais.mundoentrepatas.com/animais-quinta.htm>.

¹⁴ <http://quintapedagogica.cm-lisboa.pt/index.php?id=3849>.

¹⁵ <https://www.msn.com/pt-pt/video/noticias/exposi%C3%A7%C3%A3o-dofot%C3%B3grafo-joel-sartore-retrata-esp%C3%A9cies-em-vias-deextin%C3%A7%C3%A3o/vi-BBQdwDk>; <https://rr.sapo.pt/video/152212/o-que-tem-em-comum-um-tigre-uma-tartaruga-e-um-rinoceronte>;

<https://rr.sapo.pt/video/152212/o-que-tem-em-comum-um-tigre-uma-tartaruga-e-umrinoceronte>.

Nesta unidade didática, estudámos também os nomes coletivos. Para tal usámos um DET com o texto adaptado do artigo de Lúcia Vaz Pedro¹⁶ intitulado “Nomes, coletivos II”. A fim de exercitar este tópico, resolvemos em conjunto dois *quizzes*¹⁷.

Seguidamente, referimos alguns autores (Esopo, Fedro, La Fontaine) conhecidos por todos os alunos que usaram os animais nas suas fábulas, que encheram universos de imaginação em todas as idades. De facto, todos recordavam uma ou duas fábulas e todos recordaram a que mais gostavam. Para complementar este tópico, distribuámos duas fábulas retiradas do sítio https://www.pensador.com/fabulas_de_esopo/, lemos e salientámos a importância deste tipo de texto, que veicula ensinamentos, transmite valores e muda comportamentos. Pedimos-lhes que, em grupo, inventassem uma fábula, com dois ou três animais à escolha. Curiosamente, alguns colocaram os seus próprios animais de estimação na história. O cão, grande sabedor da vida, ensinava aos dois gatos que não deviam fumar, porque podiam queimar os bigodes. Constatámos, com grande satisfação, que os alunos tinham percebido este género textual, mesmo usando uma estratégia muito simples. Alguns alunos quiseram, depois, completar a fábula escrita com as fotocópias das fotos que tinham dos seus animais. Realizado o trabalho, colocaram-no na parede da sala.

A última aula foi dedicada à navegação livre pelo sítio <https://www.natgeo.pt/animal-deestimacao>, onde figura um álbum de animais domésticos. Foi-lhes pedido que escolhessem a fotografia que considerassem mais interessante e que imaginassem, para o animal escolhido, o nome, a idade, a cidade ou outras informações que considerassem interessantes. De seguida, foi-lhes solicitado que construíssem um anúncio: *PROCURA-SE o cão / gato...* Cada aluno expôs oralmente o seu anúncio e afixou-o na parede da sala. A UD terminou com o preenchimento do DET de avaliação da mesma.

Reflexão sobre o estudo empírico

Do trabalho desenvolvido, chegámos a duas conclusões. A primeira é que a apresentação do estudo empírico nos permite perceber que a TL é, efetivamente, uma disciplina complexa que impõe aos seus aprendentes a construção de uma consciência linguística e a valorização de todas experiências linguísticas anteriores. A realidade plurilingue presente na sala de aula não pode ser entendida como a soma de saberes de cada língua (Herdina & Jessner, 2002), mas como um espaço aberto, onde cada aprendente é levado a refletir sobre i) a sua capacidade metalinguística, ii) a sua competência pragmática, iii) a sua criatividade, iv) a sua flexibilidade cognitiva, e v) a combinação de estratégias fundamentais para a sua nova aprendizagem, tal como defende Hufeisen (2000).

¹⁶ <https://www.jn.pt/artes/dossiers/portugues-atual/interior/nomescoletivos-ii-2974459.html>,

¹⁷ <https://rachacuca.com.br/quiz/solve/93218/substantivos-coletivos-i/> e <http://guida.querido.net/jogos/portug/colect-1.htm>

A segunda ilação a que chegámos é a de que os próprios alunos, depois da conclusão da UD, indicaram os aspetos que, segundo eles, os ajudaram a explorar e a alargar o seu conhecimento acerca do tema e da língua. Foi interessante verificar que todos referiram como aspeto mais positivo a valorização do plurilinguismo individual. Foi notória ainda a consciência que cada um tinha do seu contributo para a aprendizagem dos seus pares. Cremos que as metodologias utilizadas no campo empírico aguçaram a motivação dos aprendentes e deram espaço às experiências de aprendizagem ativa. A flexibilidade a nível metodológico, de atenção ao ritmo individual e a preocupação com o envolvimento de todos foram fundamentais para o sucesso desta ação didática.

Conclusão

Neste artigo, procurámos refletir sobre a disciplina de TL como espaço de confluência de competências, de aquisições, experiências e saberes. A liberdade didática sugere não só um diálogo com o *background* competencial linguístico de cada aprendente, como também um investimento da parte do professor na disciplina como um todo, de modo permanente, de forma a rentabilizar o tempo, a diversificar metodologias e a flexibilizar o *feedback* continuado e avaliativo. Os recursos digitais desempenham um papel fundamental no âmbito motivacional, de contacto com a realidade linguística, cultural e histórica do país e, finalmente, de estímulo à interação e integração social. O ensino de TL não dispõe de uma receita, pois, em termos de Didática, os contextos não se repetem. Futuros trabalhos neste âmbito, além da divulgação de experiências e metodologias, podem recolher dados sobre o modo como as línguas adquiridas interagem e, ainda, qual o tipo de relação que pode existir entre as línguas envolvidas nos fenómenos da TL.

Referências bibliográficas

- Barde, C., & Sánchez, L. (Eds.). (2020). Third Language Acquisition: Age, proficiency and multilingualism. *Language Science Press*. [DOI:10.5281/zenodo.4138753](https://doi.org/10.5281/zenodo.4138753)
- Beacco, J.-C. (2018). *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue – Insegnare a partire dal Quadro europeo comune di riferimento*. Edizioni Centro Studi Erikson.
- Bogdanovic, Z., Barac, D., Jovanic, B., Popovic, S., & Radenkovic, B. (2014). Evaluation of mobile assessment in a learning management system. *British Journal of Educational Technology*, 45 (2), 231-244. <https://doi.org/10.1111/bjet.12015>
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Menichetti, L., & Vivanet G. (2020). *Le tecnologie Educative*. Carocci Editore S.p.A., Roma.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001b). Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (p. 8-29). Multilingual Matters. https://doc.rero.ch/record/18298/files/04_Cenoz.pdf

- Cenoz, J., & U. Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe – the acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2003b). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE*, 24, 38-51. <https://doi.org/10.4000/aile.1151>
- Comissão Europeia. (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Edições Asa.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters, 42-58. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x>
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Sousa, A. M. (2019). Recursos digitais e metodologias eficazes na didática do Português. *Revista de Humanidades Digitais*. Vol 1, Nº1. <https://doi.org/10.21814/h2d.239>
- De Sousa, A. M. (2021). *Expansão do Léxico do Português – terceira Língua – com os recursos digitais*. (Tese de doutoramento) Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/53638>
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G. & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8547718>
- Dewaele, J-M., & Pavlenko, A. (2003). Languages and Emotions: A Crosslinguistic Perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2), 93-98. <https://doi.org/10.1080/01434630408666522>
- Eurobarómetro 243 (2006). *Europeans and Their Languages*. http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey-64.3europeansand-languages-report_en.pdf
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds), *Cross-linguistic influence in third language*

- acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters, 21-41.
<https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Hammarberg, B. (2018). *L3, the tertiary language*. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.). *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. John Benjamins, 127-150. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1259367/FULLTEXT01.pdf>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2006). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Faculty of Education, 77, N. 1.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz and U. Jessner (eds). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters, 84–98.
- Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* Lawrence Erlbaum Associates, 209-229.
<https://doi.org/10.4324/9781410605016.ch10>
- Hufeisen, B. (2005). The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3. *AILA Applied Linguistic*. Ed. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/aals.6>
- Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56 (4), 1023-1031. <https://doi.org/10.12691/education-5-1-3>
- Jessner, U. (2006). Review of Linguistic Awareness in Multilinguals. *English as a Third Language*. *Language and Education*, 22 (4). Edinburgh University Press.
<https://doi.org/10.1080/09500780802152606>
- Liu Z. (2022). Mapping the research trends of third language acquisition: A bibliometric analysis based on Scopus. In *Language Sciences*. *Front. Psychol.* 13:1021517.
[doi: 10.3389/fpsyg.2022.1021517](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021517)
- Lucas, M. & Moreira A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro. [Lucas Moreira 2018 DigCompEdu.pdf](https://www.uevora.pt/~/media/UEVORA/Departamento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Arquivos/2018/Lucas%20Moreira%202018%20DigCompEdu.pdf)
- Malakoff, M. 1992. Translation ability: a natural bilingual and metalinguistic skill. In *Cognitive processing in bilinguals*, ed. R. Harris. Lawrence Erlbaum, 515-530.
- Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In Dias, P. ; Osório A. J., (orgs). *Challenges 2009 : actas da Conferência Internacional de TIC na Educação*. Centro de Competência da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/10056>
- Moura, A. (2010a). O telemóvel para gravar e ouvir podcasts: potencialidades na aprendizagem de línguas. In A.A.. Carvalho & C.A.A. Aguiar (Orgs.). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. De Facto Editores, 145-162.

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/479/2/O%20Telem%C3%B3vel%20para%20ouvir%20e%20gravar%20Podcasts.2009.pdf>

- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2007). Learning anywhere, anytime through a laptop: a pilot study in a secondary school, In Inmaculada Arnedillo, Sánchez, (ed.) IADIS International Conference Mobile Learning mLearning. *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação*. (uminho.pt), 184-188.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2008). Mobile learning: teaching and learning with mobile phone and Podcasts, In *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT* 8, 631-633. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.899.3172&rep=rep1&type=pdf>
- Nunan, D. (1999). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System* 39(2), 144-163. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.05.004>
- Rothman, J., & Iverson, M. (2013). Islands and objects in L2 Spanish. Do you know the learners who drop? *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 589-618. <https://www.jstor.org/stable/26328387>
- Rothman, J., González Alonso, J., and Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. 1st Edn Cambridge University Press [doi: 10.1017/9781316014660](https://doi.org/10.1017/9781316014660)
- Sánchez, L. (2020). Multilingualism from a language acquisition perspective. In C. Bardel and L. Sánchez (eds). *Third Language Acquisition: Age, Proficiency and Multilingualism*. Language Science Press), 15–41. [doi: 10.5281/zenodo.4138735](https://doi.org/10.5281/zenodo.4138735)
- Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino. *Magriberia*, 4, 169-184. http://cidtff.web.ua.pt/producao/abdelilah_suisse/OsDesafiosDoEnsinoaprendizagemDoPortugues.pdf
- Tamo, D. (2009). The Use of Authentic Materials in Classrooms. *International Journal of Language Education*, 3 (2), 68-77. http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf

Recebido 6/03/2024

Aceite 15/10/2024

Publicado 11/12/2024

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
