

O que ainda não sabemos e precisávamos de saber para o ensino de Português Língua Não Materna¹

Cristina Martins¹, Fátima Silva², Jorge Pinto^{3,4}

¹Universidade de Coimbra, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, Coimbra, Portugal

²Universidade do Porto, CLUP, Porto, Portugal

³Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal

⁴Universidade de Lisboa, CLUL, Lisboa, Portugal

Abstract

This paper aims at identifying gaps in the current understanding of the acquisition of Portuguese as a non-native language that research should fill in order to meet the needs of teachers of Portuguese as a non-native language. We draw attention to the need for research on the following topics: profiling of learners and how variables relevant to these profiles intersect with interlinguistic knowledge and development; description of sequencing patterns of language structures in learners' interlinguistic development (built-in syllabus); description of learners' prior linguistic knowledge, presenting as multilingual competence, and how this competence interacts with metalinguistic awareness and the interlinguistic development of learners; review of available pedagogical models and consideration of how different approaches can selectively respond to the development of specific linguistic competences. In advancing our understanding of these issues and overcoming the gaps we have identified, we call for a reconnection between research on non-native language acquisition and the most effective approaches to its teaching, reclaiming a focus on what is taught and what can/should be taught, rather than merely how it is taught. Finally, we propose the creation of teacher training opportunities with a greater regard for the multilingual competences of learners and teachers themselves.

Keywords: Portuguese as non-native language, teaching, interlinguistic development, multilingual competence, explicit and implicit knowledge.

Palavras-chave: Português Língua não Materna, ensino, desenvolvimento interlinguístico, competência multilingue, conhecimento explícito e implícito.

1. Introdução

O ensino de línguas não maternas (LNM) é uma atividade exigente que requer dos docentes o domínio de conhecimentos de vários tipos, de natureza linguística, por um lado, e de operacionalização pedagógica, por outro. Podendo ser perspetivados como naturais beneficiários dos contributos de diferentes áreas do saber, nomeadamente da Linguística e das Ciências da Educação, e sobretudo das pontes que entre estas áreas do saber se podem construir, os docentes de LNM confrontam-se, na sua formação e na sua prática pedagógica, quer com as potencialidades desses contributos, quer com as suas atuais limitações.

Centrar-nos-emos, na presente reflexão, na identificação de algumas das lacunas que, para satisfazer as necessidades dos docentes do Português como Língua Não Materna (PLNM), em concreto, a investigação ainda

¹Este trabalho foi financiado pelo CELGA-ILTEC, CLUP e CLUL, ao abrigo dos respetivos Programas de Financiamento FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia): UIDB/04887/2020 e UIDP/04887/2020 (CELGA-ILTEC), UIDB/00022/2020 (CLUP) e UIDB/00214/2020 (CLUL).



precisa de colmatar. Em particular, focar-nos-emos no que nos falta conhecer sobre os perfis dos aprendentes do PLNM e sobre o modo como variáveis relevantes para a definição desses perfis se intersectam com o conhecimento e desenvolvimento interlinguísticos. Neste sentido, advogaremos a relevância de se prosseguir com investigação que permita a descrição dos padrões de sequenciação de estruturas linguísticas no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes, no pressuposto de que esse conhecimento é fundamental para orientar o desenho instrucional e a prática pedagógica. Refletiremos, ainda, sobre o impacto que o conhecimento linguístico prévio dos aprendentes, sob a forma de uma competência multilingue, terá no processo de aquisição/aprendizagem de línguas não maternas, sublinhando, neste contexto, a correlação conhecida entre a competência multilingue dos aprendentes e o seu desenvolvimento metalinguístico, bem como a hipótese (fraca ou forte) de um efeito de retorno do conhecimento metalinguístico sobre o linguístico.

2. Conhecer os padrões de sequenciação de estruturas no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes

Uma das formas de conhecermos os perfis dos aprendentes passa por descrever o seu conhecimento linguístico ao longo do processo de desenvolvimento interlinguístico, i.e., passa por descrever a sequência previsível com que se sucedem as estruturas linguísticas no processo de construção das interlínguas. Há, desde que Corder (1967) cunhou o conceito de *built-in syllabus*, um largo consenso entre os investigadores na área da aquisição/aprendizagem de LNM em torno da ideia de que existe uma sequência pela qual as estruturas linguísticas de uma dada LNM são assimiladas e que essa sequenciação é transversal aos aprendentes, sendo, portanto, independente das respetivas línguas maternas (L1) e dos contextos de exposição ao *input* linguístico (Long, 2009). O consenso em torno desta ideia atravessa, na verdade, distintas correntes teóricas, mesmo que nem todas converjam na explicação para a existência desta sequenciação previsível de estruturas interlinguísticas. Assim, e ainda que o conceito de *built-in syllabus*, em si mesmo, corresponda a uma “learner-generated sequence” (Corder, 1967) que é teoricamente compatível com o pressuposto de uma Gramática Universal ao serviço da aquisição da LNM (tal como o será, aliás, a *Natural Order Hypothesis* postulada por Krashen (1981), no âmbito do seu *Monitor Model*), outros constructos, como o de *developmental trajectory*, por exemplo, previsto no quadro da *Processability Theory* (Pienneman, 2008), já se ancoram na ideia de que serão condicionantes ao nível do processamento os responsáveis pela sequenciação das estruturas interlinguísticas. Podemos admitir, ainda, e noutra perspetiva, que as propriedades do *input* linguístico, em si mesmas, como a frequência das estruturas, os seus graus de proeminência semântica e o grau de consistência e de transparência das relações forma-função desempenharão um papel na determinação destes padrões de sequenciação, na medida em que tais propriedades serão compatíveis com as características de mecanismos cognitivos gerais (e não específica e seletivamente vocacionados para a aquisição linguística). Seja, no entanto, qual for a posição teórica de fundo que sustenta a sua explicação, o que importa reter é que prevalece o pressuposto de que o processo de aquisição/aprendizagem de uma LNM não só não ocorre de modo aleatório, como sucede de um modo sistemático (Ortega, 2009). Não deve, portanto, ser subestimada a relevância que assume, numa perspetiva pedagógica, a determinação, para uma dada LNM, do respetivo padrão de sequenciação na construção interlinguística. Assim é porque, no processo instrucional, não adianta procurar subverter este padrão, como, aliás, adverte Ellis (2005): “Instruction needs to take into account the learner’s ‘built-in syllabus’”.

Ora, sobre a configuração do que podemos genericamente designar o *built-in syllabus* de aprendentes do PLNM sabemos ainda muito pouco, já que é bastante recente o interesse dos investigadores pela aquisição e a aprendizagem do português com este estatuto. Partindo do estudo seminal de Leiria (1991) sobre a aquisição dos aspetos verbais do pretérito perfeito simples e do imperfeito do indicativo por aprendentes de PLNM em contexto instrucional e em imersão, desenvolveu-se, em Portugal, apenas desde há uma década e meia, uma crescente atividade investigativa (cf. o gráfico 1) que já trouxe alguma informação relevante para a descrição



de algumas sequências de desenvolvimento interlinguístico, mas que se caracteriza, ainda, e sobretudo, por notáveis lacunas².

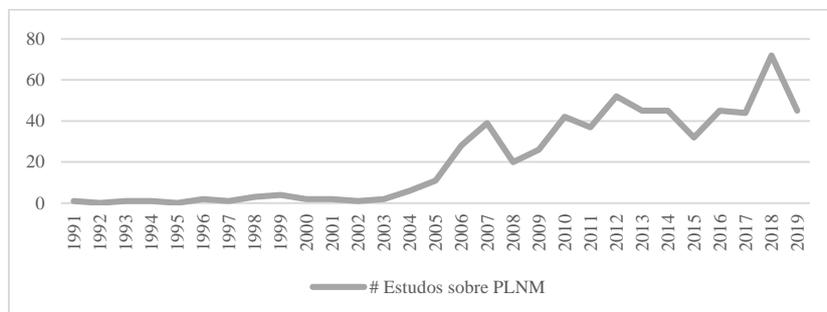


Gráfico 1 – Evolução do número de estudos sobre o português europeu como LNM de 1991 a 2019

Fonte: *Bibliografia sobre aquisição, aprendizagem e ensino do Português Europeu como Língua Não Materna* (<https://catedraportugues.uem.mz/bibliography-search/7>)

Temos, portanto, atualmente, alguma informação avulsa sobre o desenvolvimento interlinguístico de alguns perfis de aprendentes no que concerne a certas estruturas linguísticas, como, por exemplo, a concordância nominal (em particular, a concordância em género, cf. e.o., Ferreira, 2019; Pinto, 2017; Martins, 2020b para uma revisão de estudos), a concordância verbal (cf., sobretudo, Madeira, Crispim & Xavier, 2008 e 2017; Madeira, Xavier & Crispim, 2009), preposições (cf. Martins, 2020c para uma revisão), tempos verbais, em particular sobre o pretérito perfeito simples do indicativo vs. o pretérito imperfeito do indicativo (cf. e.o., Yang & al., 2019 e Loureiro, 2021 para uma revisão), clíticos (cf., por exemplo, Fiéis & Madeira, 2016 e 2017; Madeira, Crispim & Xavier, 2006), sujeitos pronominais e nulos (cf., Lobo, Madeira & Silva, 2017; Madeira, Crispim & Xavier, 2008, 2010 e 2012; Madeira, Xavier & Crispim, 2009; Mendes & Iribarren, 2007), léxico (cf., e.o., Leiria, 2006, Pinto, 2012, 2015) e desenvolvimento fonológico (cf., e.o., Castelo & Freitas, 2019; Oliveira, 2016 e 2020; Oliveira & Rato, 2018; Zhou, 2017 e 2021). Sabemos nada ou quase nada sobre o desenvolvimento de outras estruturas e, acima de tudo, sabemos muito pouco sobre usos, i.e., sobre a pragmática da interlíngua, como, por exemplo, a capacidade de produção e de compreensão de diferentes tipos atos de fala (cf., a este propósito, os estudos de Carvalho, 2013; Gonçalves, 2013; Li, 2019).

Os docentes de PLNM precisam, portanto, de estudos sobre aquisição do PLNM, empiricamente fundados, que tenham uma preocupação descritiva e que apresentem dados comparativos relativos a aprendentes em diferentes estádios de desenvolvimento das respetivas interlínguas e também com diferentes perfis de conhecimento linguístico prévio (da L1 e outras línguas)³.

Um passo prévio necessário para atingir o objetivo apresentado passa, naturalmente, pela revisão exaustiva da literatura, com o intuito de identificar, para cada estrutura/uso, o que já se sabe, por um lado, e, por outro, as lacunas descritivas (respeitantes a perfis de aprendentes não considerados nos estudos), tendo em vista a criação de um programa de investigação que contribua para colmatar as lacunas existentes e, também, a exploração das valências pedagógicas da investigação já disponível. São, aliás, precisamente estes os objetivos de um projeto que está atualmente em desenvolvimento no CELGA-ILTEC: *Para uma gramática descritiva das interlínguas de aprendentes de PLNM: valências pedagógicas*. O desenvolvimento de um tal programa de investigação é importante porque, atualmente, o desenho instrucional (de materiais e de programas de estudo) faz-se com base

² No Brasil, os estudos sobre Português como Língua Adicional (PLA), designação mais usual naquele contexto, têm incidido sobretudo nas vertentes do ensino e da formação de professores e bastante menos na descrição de padrões aquisitivos dos aprendentes. Para uma visão panorâmica desta área de trabalho no Brasil, cf. Schlatter, Bulla & Costa (2020).

³ Note-se que tende a predominar, na investigação atualmente disponível, informação sobre o desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes que têm o mandarim como L1.



em referenciais para o ensino que, embora úteis, não se fundam, tanto quanto se sabe, em descrições empíricas do desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de PLNM.

Assim sendo, os estudos sobre a aquisição de PLNM têm muito a dar aos agentes de ensino de PLNM. São necessárias, na verdade, pontes viáveis entre estudos de aquisição e as abordagens pedagógicas, porque também é fundamental voltar a centrar o foco **no que se ensina e no que se pode/deve ensinar** (e não apenas em **como se ensina**).

Como se sabe, as teorias de aquisição de LNM começaram por se centrar em fortes preocupações pedagógicas (na década de 50 do século XX). Todavia, e ressaltando algumas exceções, como é o caso de VanPatten (1996, 2002), proponente do *Input Processing Theory* e do seu correlato pedagógico, a *Input Processing Instruction Theory*, essa preocupação foi sendo abandonada, à medida que os estudos de aquisição foram também renegando o behaviorismo e o estruturalismo como matrizes teóricas. Este movimento emancipatório dos estudos de aquisição terá feito sentido a vários níveis, nos planos teórico e descritivo (legitimando, por exemplo, o alargamento da base empírica para incluir dados de aprendentes em contexto naturalístico, com acesso restrito a *input* de natureza metalinguística), mas foi, em geral, nefasto para o ensino de LNM. Entre outros efeitos negativos, podemos apontar dois: (i) as abordagens pedagógicas ficaram muito enredadas em discussões sobre o **como se ensina**⁴ em detrimento de **o que se pode/deve ensinar**; (ii) foi produzida muita investigação sobre a aquisição de LNM orientada para testar as múltiplas assunções teóricas que entretanto proliferaram nesta área de estudos, um fim legítimo, naturalmente; contudo, os resultados dessas investigações, pese embora o interesse descritivo e pedagógico de muitos deles, são frequentemente ininteligíveis e inacessíveis a não linguistas, nos quais se incluem docentes de LNM.

Na ótica dos interesses dos agentes de ensino de LNM, é, pois, fundamental promover uma reaproximação entre a investigação sobre a aquisição de LNM e as abordagens mais eficazes a adotar no seu ensino. Embora existam alguns esforços recentes nesse sentido, de que são exemplo Slabakova (2014) ou os trabalhos incluídos na coletânea editada por Whong & Marsden (2013), há, neste âmbito, um longo caminho ainda a percorrer, sobretudo no caso em que a LNM é o português.

3. Conhecer a competência multilingue dos aprendentes

Para além da descrição do *built-in syllabus* dos aprendentes, baseada em dados recolhidos junto de aprendentes com distintos níveis de proficiência, i.e., em diferentes fases de construção das respetivas interlínguas, uma outra forma de conhecermos os perfis dos aprendentes de PLNM passa por descrever a sua competência multilingue, a fim de compreender como essa competência pode ser rentabilizada em contexto instrucional. Centramo-nos, deste modo, na relevância do conhecimento linguístico prévio, perspetivado enquanto competência multilingue, para o desenvolvimento interlinguístico, também por via do seu papel como promotor da consciência metalinguística (e metapragmática).

O estudo da aquisição multilingue colocou em destaque questões importantes para a nossa discussão, como a consciência metalinguística dos aprendentes multilingues (Jessner, 2006) e as suas estratégias de aprendizagem (Mißler, 2000). Tem-se, assim, perspetivado o multilinguismo como um benefício na aprendizagem de línguas estrangeiras (Cenoz, 2003).

Neste âmbito, é necessária mais investigação em torno do português como língua-alvo que incida sobre o modo como se pode rentabilizar a competência multilingue dos aprendentes (em sala de aula) em prol do seu desenvolvimento interlinguístico, em linha com a investigação internacional sobre outros contextos (Cenoz & Santos, 2020; Safont Jordá, 2017; Cenoz & Gorter, 2015; Cenoz, 2013; González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremías, 2010; Hornberger, 2009). Algumas abordagens pedagógicas foram propostas para este grupo-alvo de aprendentes, como o *Foco no Multilinguismo* (Cenoz & Gorter, 2014), que se caracteriza por considerar, de

⁴ Para uma amostra representativa da multiplicidade de orientações pedagógicas que têm vindo a ser propostas, cf., por exemplo, Larsen-Freeman & Anderson (2011).



forma holística, três elementos essenciais: o aprendente plurilingue, o seu repertório linguístico completo e o contexto social. Segundo os autores, estes aprendentes usam as línguas que dominam para comunicarem com sucesso e desenvolverem a sua própria identidade através de práticas multilingues. A *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2017, 2021) é um termo abrangente que tanto pode referir-se a estratégias pedagógicas usadas para ensinar línguas estrangeiras, tendo em consideração todo o repertório linguístico dos aprendentes, como também pode referir-se a práticas multilingues espontâneas e à forma como essas práticas podem ser usadas pedagogicamente. Ainda a *Dominant Language Constellation* (DLC) (Aronin, 2006, 2016; Aronin & Singleton, 2012), que, ao contrário das duas abordagens anteriores, considera apenas as línguas mais ativas do repertório linguístico do aprendente, normalmente três, propõe o estudo dessas línguas sincronicamente, permitindo direcionar a atenção dos aprendentes para as diferenças, semelhanças, e características de cada uma das línguas dentro de uma determinada constelação. A DLC vai ao encontro do conceito de multicompetência de Cook (1996), pois proporciona ao aprendente uma “visualização” das várias línguas na sua mente e ativa o seu interesse pela complexa interação entre elas (Aronin, 2016). Estas abordagens emergentes visam reconhecer a importância do repertório linguístico completo dos aprendentes ou, no caso da última, das três línguas mais relevantes para o falante, e utilizá-las como estratégia para a aprendizagem de novas línguas, procurando relações entre elas e, assim, fomentando o desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendentes.

A premissa é, portanto, a de que o conhecimento de línguas contribui de forma positiva para a aquisição de outras línguas. Admita-se que uma das razões para que assim seja tem a ver com a relação positiva entre competência multilingue e o desenvolvimento metalinguístico dos aprendentes atestada na literatura (cf., e.o., Sanz 2000; Bialystok 2005; Cenoz 2009; Bono, 2011). Por exemplo, Jessner (2006) demonstrou que aprendentes de línguas mais experientes têm uma percepção aumentada de características e informações explícitas das línguas e da organização dos seus sistemas e que este conhecimento não só acelera o processo de aquisição de outras línguas, como também desenvolve habilidades analíticas usadas para decodificar uma nova língua de forma mais estruturada. Sendo, então, consensual que tal relação existe e que é benéfica para a aprendizagem de línguas, é necessário traduzir pedagogicamente os resultados da investigação que a evidencia, até porque essa relação concorre para a legitimação de alguns modelos pedagógicos em particular (como o *focus on form*) em detrimento de outros.

No global, sabemos que a consciência metalinguística desenvolvida a partir do conhecimento prévio e da experiência de aprendizagem de línguas oferece uma ampla informação sobre diferentes estruturas e sobre a organização dos sistemas linguísticos, que permite ao aprendente ter uma percepção aumentada e flexibilidade cognitiva face a um novo sistema (Jessner, 2006). Há evidência de que a consciência metalinguística de um aprendente combinada com as interações, nas interlínguas, a diferentes níveis – léxico, fonologia e (morfo)sintaxe – pode ser explorada pelos professores para aumentar os efeitos do processamento da língua-alvo. Resta, no entanto, ainda saber em que medida o desenvolvimento interlinguístico depende do desenvolvimento das competências metalinguísticas proporcionadas pela experiência multilingue. Melhor dizendo, é importante perceber que aspetos do desenvolvimento interlinguístico mais beneficiarão do conhecimento metalinguístico dos aprendentes e quais serão insensíveis à sua influência.

Assim, e admitindo que o conhecimento metalinguístico explícito (CE) dos aprendentes é um fator que pode contribuir para o seu desenvolvimento interlinguístico, seria relevante compreender em que medida esse conhecimento se relaciona com o conhecimento implícito (CI), de natureza mais processual e não consciente (Ellis, 2006), e qual o contributo dessa relação para o desenvolvimento interlinguístico, uma vez que, sobre tal relação, não existe consenso entre os investigadores.

De acordo com a revisão de Ellis (2005), e dependendo do posicionamento teórico, a relação entre o CE e o CI pode ser inexistente, pela diferença de funções de ambos e pela impossibilidade de conversão do CE em CI (Krashen, 1981); existente e direta, na medida em que o CE se transformaria em CI através de treino reiterado (DeKeyser, 1998); existente, mas não direta, resultando, em larga medida, da capacidade de monitorização (via CE) dos próprios enunciados pelos aprendentes (Ellis, 2014). Independentemente de um posicionamento mais



forte (DeKeyser, 1998) ou mais fraco (Ellis, 2014) no que diz respeito a esta relação, tomamos como ponto de partida a assunção de que, na aquisição de uma LNM em contexto instrucional, o desenvolvimento do CE ocupa um espaço importante, envolvendo igualmente o desenvolvimento de CI⁵ (e.o. Rebuschat, 2005), relevante para atingir os objetivos comunicativos da LNM (Ellis, 2014).

4. Conhecer o papel da instrução no desenvolvimento interlinguístico

A experiência instrucional é um fator a ponderar no desenvolvimento do conhecimento interlinguístico e da competência multilingue de um grande número de aprendentes de LNM. O papel que a instrução desempenha nestes processos não é, contudo, uma questão linear, se atendermos ao debate patente na literatura desde os anos 60 do século XX, com a assunção de diferentes tomadas de posição, que se podem resumir essencialmente a duas, em certa medida, antagónicas: (i) a instrução não tem impacto nem representa um fator condicionador na aquisição (e.o., Krashen, 1982; Cook, 1991; Pienemann, 1998); (ii) a instrução é benéfica para a aquisição de LNM (e.g. Long 1983; Schmidt, 1990; VanPatten 2004; Ellis & Wulff, 2015; Gass & Mackey 2015; Benati & Basile, 2016). Esta segunda posição, que subscrevemos, é a mais consensual⁶, existindo bastante investigação que, reconhecendo o facto de a instrução não poder alterar o percurso da aquisição, indicia um impacto positivo da experiência instrucional no desenvolvimento interlinguístico, nomeadamente no que diz respeito ao ritmo desse desenvolvimento e à maior convergência do conhecimento interlinguístico adquirido com a gramática-alvo no *end state* dos aprendentes.

Ainda assim, e apesar do (potencial) benefício da experiência instrucional para a aquisição de LNM, a verdade é que os docentes são continuamente confrontados com modelos pedagógicos diversos e, também, algo contraditórios. Não é, portanto, inteiramente claro de que modo modelos pedagógicos distintos contribuem positivamente para o desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

Já no início dos anos 90 do século XX, a propósito de metodologias e da sua eficácia, Nunan (1991) referia que

[...] recently, it has been realised that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about processes of second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself.

Neste mesmo sentido, mais recentemente, muitos investigadores (e.o. Penman, 2005; Samuda & Bygate, 2008), em convergência com a experiência de muitos docentes, defendem uma nova abordagem, designada “abordagem informada” ou “abordagem holística”, que considera o aluno no seu todo e não apenas o aluno enquanto comunicador. Nesta linha, tem-se aconselhado a opção por um pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2006), i.e., pelo recurso a abordagens múltiplas e complementares que, por sê-lo, correspondem melhor aos desafios de turmas heterogéneas (até do ponto de vista dos perfis individuais de aprendizagem e das expectativas pessoais/culturais dos aprendentes) (Ellis 2014; Tomlinson & Masuhara 2017; Benati & Schwieter 2019; Martins, 2020a). Na perspetiva de Kumaravadivelu (2006), a pedagogia pós-método assenta em três parâmetros: particularidade, praticabilidade e possibilidade. No caso do primeiro, considera-se que qualquer pedagogia que seja seguida nesta era deve focar-se em quatro aspetos: o meio sociocultural que envolve a comunidade educativa, esta em si mesma, e o grupo de professores e alunos que dela fazem parte. Defende-se, pois, que uma pedagogia significativa só pode ser pensada tendo em conta uma interpretação holística de contextos específicos – necessidades, exigências e experiências. O segundo parâmetro refere-se à relação entre teoria e prática e à capacidade de o professor monitorizar a eficácia do seu ensino. Se o conhecimento pedagógico sensível às

⁵ Rebuschat & Williams (2012) fazem notar a escassez de estudos empíricos que tomam como objeto o CI em comparação com os estudos que se centram sobre o CE.

⁶ Para uma revisão das posições teóricas relativas ao papel da instrução na aquisição de uma LNM e dos principais benefícios atribuídos à experiência instrucional, cf., e.o., Benati & Basile (2016) e Benati & Schwieter (2019).



situações particulares tem que emergir dos professores e da sua prática de ensino, então, estes devem ser capazes de não só praticar a partir da teoria, como também teorizar a partir da sua prática. O parâmetro da possibilidade põe a tónica nas experiências que os participantes (professores e alunos) trazem para a sala de aula, vivenciadas num determinado contexto social, económico e político, uma vez que estas experiências têm a capacidade de modificar os objetivos e atividades da sala de aula. Por esta razão, os professores de línguas devem atender não só à realidade sociocultural que forma a identidade na sala de aula, como também às necessidades linguísticas dos alunos na sua relação com as necessidades sociais. Apenas uma verdadeira correspondência entre o texto linguístico e o contexto sociopolítico, assim como entre os conteúdos académicos e a comunidade em geral, pode levar a que o *input* e a interação em sala de aula se convertam em efetivas ferramentas de transformação social. Isto ainda se torna mais evidente no ensino de uma LNM, que põe em contacto diferentes línguas e culturas.

Admita-se, ainda, que abordagens pedagógicas diferentes poderão responder, seletivamente, ao desenvolvimento de competências específicas em momentos particulares da construção interlinguística, potenciando a ação do *built-in syllabus* dos aprendentes. Neste sentido, haverá, por exemplo, estruturas linguísticas cujo desenvolvimento pode ser fomentado através do método de ensino *x* e outras estruturas cujo desenvolvimento pode, antes, ser fomentado através do método de ensino *y*. Será assim? Precisávamos de saber, até porque perceber se assim é ou não é importante para quem ensina, mas também é importante para avaliar e validar os próprios modelos teóricos de aquisição de LNM.

Por outro lado, e independentemente do efeito facilitador que a experiência multilingue, por exemplo, com todas as suas implicações, pode assumir na aquisição de novas LNM, a verdade é que, nos dias de hoje, a experiência multilingue dos aprendentes existe simplesmente e é uma realidade incontornável. Assim sendo, tem de ser assumida como um dado no processo de ensino-aprendizagem.

Há, por isso, necessidade de perceber se os professores de PLNM têm preparação formal e experiência para trabalhar em salas de aula multilingues. Por um lado, há investigações que têm evidenciado o papel positivo de professores plurilingues (Canagarajah, 2017; Makalela, 2015), especialmente daqueles que ensinam várias línguas estrangeiras (Aslan, 2015; Calafato, 2020), uma vez que estes podem aproveitar, não apenas a competência multilingue dos alunos, como a sua própria, de forma significativa e produtiva. Por outro, alguns estudos demonstram que as crenças monolingues dos professores sobre o uso de outras línguas além da língua-alvo na sala de aula influenciam as suas práticas de ensino nesse sentido (Rodríguez-Izquierdo, Falcón & Permisán, 2020) e que, para além disso, muitos professores não receberam formação para a prática de um ensino multilingue e/ou não têm muita experiência em contextos de ensino/aprendizagem multilingues, o que dificulta a mudança para pedagogias com este enfoque (De Angelis, 2011). Por esta razão, considerando as experiências positivas com um ensino multilingue, por um lado, e a falta de formação, por outro, é necessário que se dê mais atenção ao multilinguismo na formação inicial e ao longo da vida dos professores (De Angelis, 2011; Lundberg, 2019). Só assim estes terão competências para reconhecer e aproveitar a interação interlinguística dos aprendentes, realizada através de *code-switching*, *codemixing*, *translanguaging* e de empréstimos, e otimizá-la na comunicação (Mayr, 2021).

Existem, assim, várias lacunas no nosso conhecimento de como os professores de PLNM usam o repertório linguístico dos seus alunos como recurso pedagógico. E também é necessária investigação sobre em que medida a competência multilingue dos docentes influencia as suas práticas de ensino (porque os resultados deverão ter impacto em programas de formação de professores).

5. Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo teve como finalidade proceder ao levantamento de algumas lacunas detetadas no conhecimento de aspetos relevantes para o ensino do PLNM, tanto ao nível da investigação como da prática, e apontar alguns caminhos no sentido da sua atenuação, a partir do conhecimento já disponível, assumindo como premissa a exigência da atividade de ensino de uma LNM, plasmada na necessidade de dispor



de conhecimentos de vários tipos, com particular incidência no linguístico, e na capacidade da sua operacionalização pedagógica.

Partindo da dupla pergunta inferível no título deste artigo, podemos sintetizar esta reflexão em duas vertentes interligadas: o que ainda não sabemos e o que precisamos de saber. Começando pela primeira e em síntese, consideramos que não temos ainda conhecimento suficiente em relação às seguintes questões: quais são as diferenças e semelhanças entre os aprendentes de PLNM; de que modo essas diferenças e semelhanças se refletem no respetivo desenvolvimento interlinguístico; que opções pedagógicas promovem a aquisição tendo em conta o perfil dos aprendentes; em que medida a competência multilingue pode ser capitalizada em sala de aula. Da necessidade de resposta a estas questões decorre, em grande medida, o levantamento feito sobre o que precisamos ainda de saber e de fazer. Assim, precisamos de: mais descrições do desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de PLNM; intérpretes da investigação existente sobre aquisição de PLNM, que estabeleçam a ponte entre essa investigação e os agentes de ensino; estudos empíricos que permitam perceber de que modo podem abordagens teóricas diferentes contribuir para a compreensão de aspetos particulares do desenvolvimento interlinguístico; desenvolver programas de formação de professores de LNM que prevejam o papel da competência multilingue dos aprendentes e o refinamento de referenciais para o ensino e a prática pedagógica.

No percurso necessário para satisfazer as necessidades apontadas, avançando através da concretização de ações futuras, subsumidas no que precisamos de fazer, acentuamos a relevância de fomentar o diálogo entre os estudos sobre aquisição e as abordagens pedagógicas, que, como vimos, não tem sido sempre o *modus operandi* seguido. Esse diálogo é benéfico por várias razões, de que salientamos apenas duas. Por um lado, não podemos esquecer que o aprendente de PLNM em contexto instrucional também é um aprendente e, por conseguinte, interessa aos estudos de aquisição, nomeadamente no que se refere a eventuais particularidades do seu processo aquisitivo atribuíveis a esse contexto específico. Por outro, o melhor conhecimento do desenvolvimento interlinguístico, tanto mais que é importante não subverter o *in-built syllabus*, e de aspetos comuns e especificidades dos aprendentes atribuíveis a variáveis como a L1 que os estudos sobre aquisição podem propiciar constitui um suporte valioso para o desenho instrucional, com implicações na seleção de modelos pedagógicos e na produção de documentos orientadores, como é o caso dos referenciais, ou para suporte da aprendizagem, como, por exemplo, os manuais e outros materiais de apoio. Este é um campo privilegiado de interseção entre investigadores e agentes de ensino, que, como foi referido, deve beneficiar intérpretes da investigação que façam a mediação entre esses agentes e os investigadores. Em resultado desse diálogo, será importante promover novas propostas de formação de professores, tanto ao nível da formação inicial quanto contínua, que forneçam preparação formal e experiência para capitalizar a competência multilingue dos aprendentes e conhecimentos que permitam aos docentes a adoção de metodologias de ensino diferenciadas para responder a diferentes necessidades do desenvolvimento interlinguístico e comunicativo dos aprendentes. Paralelamente aos estudos em contexto instrucional, fonte do que de substancial conhecemos acerca dos aprendentes, é importante realizar também estudos em contexto naturalístico, quase inexistentes, porque fornecerão, de certeza, contributos muito relevantes para os estudos de aquisição, constituindo uma base de comparação para avaliarmos o que consideramos saber sobre o ensino do PLNM.

Ao fazer o ponto da situação sobre o que não sabemos e seria necessário saber no contexto do ensino do PLNM, procurámos fornecer algumas pistas que possam orientar a ação investigativa e pedagógica, no sentido de vir a colmatar pelo menos algumas das lacunas identificadas.

6. Referências

Aronin, Larissa (2006) Dominant language constellations: An approach to multilingualism studies. In Muiris Ó Laoire (ed.) Multilingualism in educational settings. Hohengehren: Schneider Publications, pp. 140-163.



- Aronin, Larissa (2016) Multi-competence and Dominant Language Constellation. In Vivian Cook & Li Wei (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-163.
- Aronin, Larissa & David Singleton (2012) *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aslan, Erhan (2015) When the native is also a non-native: "Retrodicting" the complexity of Language teacher cognition. *Canadian Modern Language Review* 71 (3), pp. 244-269.
- Benati, Alessandro & Basile, Benedetta (2016) Theoretical and Pedagogical Views on the Role of Grammar Instruction. In Alessandro Benati & Sayoko Yamashita (eds.) *Theory, Research and Pedagogy in Learning and Teaching Japanese Grammar*. London: Macmillan, pp. 7-38.
- Benati, Alessandro & Schwieter, John W. (2019) Pedagogical Interventions to L2 Grammar Instruction. In John W. Schwieter & Alessandro Benati (eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, UK/New York, NY: CUP, pp. 477-499.
- Bialystok, Ellen (2005) Consequences of bilingualism for cognitive development. In Judith Kroll & Annette de Groot (eds) *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: OUP, pp. 417-432.
- Bono, Mariana (2011) Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In Gessica DeAngelis & Jean-Marc Dewaele (eds.) *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 25-52.
- Calafato, Raees (2020) Language teacher multilingualism in Norway and Russia: Identity and beliefs. *European Journal of Education* 55 (4), pp. 602-617.
- Canagarajah, Suresh (2017) Multilingual identity in teaching multilingual writing. In Gary Barkhuizen (ed.) *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, pp. 67-73.
- Carvalho, Marlene Vieira Agostinho (2013) *Cortesia e indireção: a expressão do pedido em Português Europeu Contemporâneo. Uma leitura das produções de alunos com PL2*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Castelo, Adelina & Freitas, Maria João (2019) Produção de vogais orais tónicas do PLE por falantes nativos de chinês mandarim. *Orientes do Português* 1, pp. 47-58.
- Cenoz, Jasone (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7, pp. 71-88.
- Cenoz, Jasone (2009) *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone (2013) The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46, pp. 71-86.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2014) Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.) *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 239-254.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2015) Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In Jasone Cenoz, & Durk Gorter (eds.) *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2017) Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (eds.) *Language Awareness and Multilingualism*. Switzerland: Springer, pp. 309-321.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2021) *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, Jasone & Santos, Alaitz (2020) Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System* 92, 102273.
- Cook, Vivian (1991) *Second language learning and language teaching*. London: Edward. Arnold.
- Cook, Vivian (1996) Competence and multi-competence. In Gillian Brown, Kirsten Malmkjaer & John Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-69.



- Corder, S. Pit (1967) The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, pp. 161-170.
- De Angelis, Jessica (2011) Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8 (3), pp. 216-234.
- DeKeyser, Robert (1998) Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick & Wulff, Stefanie (2015) Usage-based approaches to SLA. In Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York: Routledge, pp. 75-93.
- Ellis, Rod (2005) Principles of Instructed Language Learning. *System* 33, pp. 209-224.
- Ellis, Rod (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* 40(1), pp. 83-107.
- Ellis, Rod (2014) Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia* 2 (14), pp. 10-15.
- Ferreira, Tânia (2019) *Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLN*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Fiéis, Alexandra & Madeira, Ana (2016) Clíticos e objetos nulos na aquisição de português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 1, pp. 441-462.
- Fiéis, Alexandra & Madeira, Ana (2017) Interpretação de pronomes fortes e clíticos em português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 2, pp. 253-264
- Gass, Susan, & Mackey, A. (2015) Input, interaction and output in second language acquisition. In Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York: Routledge, pp. 180-206.
- Gonçalves, Mafalda Raquel Marques (2013) *Atos expressivos e ensino do português como língua não materna*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- González Piñeiro, Manuel, Guillén Díaz, Carmen & Vez, José Manuel (2010) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hornberger, Nancy (2009) Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching* 42 (2), pp. 197-211.
- Jessner, Ulrike (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Krashen, Stephen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (1994) The postmethod condition: (E)merging strategies for second/ foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28 (1), pp. 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, Diane & Anderson, Marti (2011, 3^a ed.) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leiria, Isabel (1991) *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Leiria, Isabel (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Li, Xin (2019) *Contributos para a análise do ato ilocutório de crítica numa perspetiva contrastiva: o caso dos aprendentes chineses de PLE*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Lobo, Maria, Madeira, Ana & Silva, Carolina (2017) Interpretação de pronomes sujeito anafóricos e catafóricos por falantes de português L2: efeitos da língua materna. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 3, pp. 135-153.



- Long, Michael (1983) Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly* 17, pp. 359-382.
- Long, Michael (2009) Methodological Principles for Language Teaching. In Michael Long & Catherine Doughty (eds.) *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell, pp. 373-394.
- Loureiro, Tiago (2021) *Valores aspetuais do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito na aquisição/aprendizagem do português como língua não materna*. Relatório de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Lundberg, Adrian (2019) Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning* 20 (3), 266-283.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2006) Clíticos pronominais em português L2. In Fátima Oliveira & Joaquim Barbosa (orgs.) *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 495-510.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2008) Concordância verbal e sujeitos nulos em português. In Sónia Frota & Ana Lúcia Santos (orgs.) *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 315-327.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2009) A aquisição de sujeitos nulos em português L2. *Estudos da Língua(gem)* 7 (2), pp. 163-198.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2010) Interpretação semântica e/ou pragmático-discursiva de sujeitos na aquisição de português L2. In Ana Maria Brito, Alexandra Fiéis, Fátima Silva e João Veloso (orgs.) *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 513-529.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2012) Uso e interpretação de sujeitos pronominais em português L2. In Ana Costa, Nélia Alexandre e Cristina Flores (orgs.) *Textos Seleccionados. XXVII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, pp. 376-397.
- Madeira, Ana, Crispim, Maria de Lurdes & Xavier, Maria Francisca (2017) A concordância verbal na interlíngua de falantes de mandarim. In Paulo Osório (org.) *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel, pp. 34-54.
- Makalela, Leketi (2015) Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29 (3), pp. 200-217.
- Martins, Cristina (2020a) Da aquisição/aprendizagem ao ensino de Português Língua Não Materna: Pontes possíveis entre os contributos teóricos e o desenho instrutivo. In Joaquim Coelho Ramos, Zhang Yunfeng, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil e Tânia Marques (eds.) *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*. Macau: IPOR & IPM, pp. 201-224.
- Martins, Cristina (2020b) Estudos sobre a aquisição/aprendizagem do género nominal por aprendentes de português língua não materna: valências pedagógicas. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* 25, pp. 169-184.
- Martins, Cristina (2020c) Estudos sobre a aquisição/aprendizagem de preposições por aprendentes do português europeu como língua não materna: valências pedagógicas e limites descritivos. *Portuguese Language Journal* 14, pp. 11-27.
- Mayr, Gisela (2021) Building bridges between languages: How students develop crosslinguistic awareness in multilingual learning settings. In Jorge Pinto & Nélia Alexandre (eds.) *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*. Berlin: Language Science Press, pp. 165-184.
- Mendes, Célia & Iribarren, Carolina (2007) Fixação do parâmetro do sujeito nulo na aquisição do português europeu por hispanofalantes. In Sónia Frota e Ana Lúcia Santos (orgs.) *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 483-497.



- Mißler, Bettina (2000) Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In Sigrid Dentler, Britta Hufeisen & Beate Lindemann (eds.) *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, pp. 7-21.
- Nunan, David (1991) *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Oliveira, Diana Moreira de (2016) *Percepção e produção de sons consonânticos do português europeu por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Oliveira, Diana Moreira de (2020) *Auditory selective attention and performance in high variability phonetic training: The perception of Portuguese stops by Chinese L2 learners*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Oliveira, Diana Moreira de & Rato, Anabela (2018) Assimilação perceptiva das oclusivas orais do português europeu L2 por falantes nativos do cantonês. *Diacrítica* 32 (2), pp. 133-156.
- Ortega, Lourdes (2009) Sequences and Processes in Language Learning. In Michael Long & Catherine Doughty (eds.) *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell, pp. 81-105.
- Penman, Christine (2005) *Holistic approaches to language learning*. Berlin: Peter Lang.
- Pienemann, Manfred (1998) *Language processing and L2 development*. New York: Benjamins.
- Pinto, Jorge (2012) Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica* 26 (1), pp. 171-187.
- Pinto, Jorge (2015) O papel da L1 e da L2 na aquisição lexical de português L3. *liLETRAd* 1, pp. 307-318.
- Pinto, Jorge (2017) A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In Paulo Osório (coord.) *Teorias e Usos Linguísticos*. Lisboa: Lidel, pp. 91-110.
- Rebuschat, Patrick & Williams, John N. (2012) Implicit and explicit knowledge in second language acquisition *Applied Psycholinguistics* 33, pp. 829-856.
- Rebuschat, Patrick (2005) *Implicit and explicit learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa, Falcón, Inmaculada & Permisán, Cristina (2020) Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education* 90, 103035.
- Safont Jordá, Pilar (2017) Third language acquisition in multilingual contexts. In Jasone Cenoz, Durk Gorter, & Stephen May (eds.), *Language awareness and multilingualism, encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, pp. 137-148.
- Samuda, Virginia & Bygate, Martin (2008) Language Use, Holistic Activity and Second Language Learning. In Virginia Samuda & Martin Bygate, *Tasks in Second Language Learning*. London: Palgrave Macmillan, pp. 7-17.
- Sanz, Cristina (2000) Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 107(8), pp. 59-78.
- Schlatter, Margarete, Bulla, Gabriela da Silva; Costa, Everton Vargas da (2020) Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, 18 (35), 489-508.
- Schmidt, Richard (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, pp. 129-158.
- Slabakova, R. (2014). The bottleneck of second language acquisition. *Foreign Language Teaching and Research* 46 (4), 543-559.
- Tomlinson, Brian & Masuhara, Hitomi (2017) *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Wiley-Blackwell.
- VanPatten, Bill (1996) *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, Bill (2002) Processing Instruction: an Update. *Language Learning* 52 (4), pp. 755-803.
- VanPatten, Bill (ed.) (2004) *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah: Erlbaum.
- Whong, Melinda, Gil, Kook-Hee & Marsden, Heather (eds.) (2013) *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Springer: Dordrecht.



- Yang, Aoran, Oliveira, Fátima & Silva, Fátima (2020) A distinção entre Pretérito Imperfeito (PI) e Pretérito Perfeito (PPS) em Português Europeu (PE) por estudantes de nível B2 com L1 cantonês. In Joaquim Coelho, Ramos, Zhang Yunfeng, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil & Tânia Ribeiro Marques (eds.) *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Instituto Português do Oriente, pp. 41-68.
- Zhou, Chao (2017) *Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Zhou, Chao (2021) *L2 speech learning of European Portuguese /l/ and /r/ by L1-Mandarin learners: Experimental evidence and theoretical modelling*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

