



# Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática

## Portuguese as an additional language in multilingual settings: reporting a didactic experience

*Marceli Cherchiglia Aquino\**

**RESUMO:** Neste trabalho, busca-se descrever as experiências e práticas didáticas em uma sala de aula de Português Língua Adicional (doravante PLA) multilíngue, com o intuito de auxiliar professores no desenvolvimento de atividades e tarefas dinâmicas, de forma que seja possível ter em conta a necessidade de alunos de diferentes línguas e contextos sociais. O estudo envolve aprendizes de nacionalidades diversas, que foram e estão sendo expostos ao português como língua adicional (PLA) em contexto acadêmico e social. Nesse sentido, descrevem-se as práticas didáticas que foram conduzidas em uma turma de nível básico da disciplina intensiva de PLA oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado ao final do curso. Os resultados sugerem que atividades dinâmicas e a troca de experiências em um grupo linguisticamente heterogêneo incentivam a autonomia e a confiança dos estudantes, auxiliando, portanto, na superação de desafios na aprendizagem de PLA, além da adaptação cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como língua adicional. Turmas multilíngues. Atividades didáticas e pedagógicas.

**ABSTRACT:** This work describes the didactic and pedagogical activities taken by a multilingual group of students learning Portuguese as an additional language (henceforth PAL). Our main goal is to help PAL teachers develop activities and dynamic tasks, where it is possible to reach the needs of students from different languages and social contexts. The study involves learners of diverse nationalities who are being exposed to Portuguese as a foreign language in an academic and social context. In particular, it is described the didactic practices that were conducted with a basic level class of an intensive PAL course offered by the Federal University of Minas Gerais (UFMG), as well as the data obtained through a questionnaire applied at the end of the course. The results suggest that activities and exchange of personal experiences within small groups encourage students' autonomy and confidence, thus helping them to overcome challenges in learning Portuguese as a foreign language, as well as cultural adaptation.

**KEYWORDS:** Portuguese as additional language. Multilingual settings. Didactic and pedagogical practices.

---

\* Pós-doutoranda, USP.

## 1. Introdução

As pesquisas em ensino e aprendizagem de língua adicional (LA),<sup>1</sup> especialmente em PLA, envolvem temáticas variadas, como aspectos linguísticos, gramaticais, integração de habilidades, contextos culturais, entre outros (ROTTAVA, 2008). No entanto, as questões culturais e identitárias que contemplam o contexto do aprendizado de uma língua adicional merecem atenção redobrada em turmas de PLA, onde alunos multilíngues trazem diferentes contextos culturais e sociais para a sala de aula. Assim, trabalhos recentes oferecem o espaço merecido para discussões interculturais, principalmente em pesquisas que focalizam questões de multilinguismo. Logo, as diferenças e debates linguístico-culturais são temas de grande interesse, tanto para o aluno como para o professor de uma LA. Para Berger e Luckmann, “(...) cultura é um processo recíproco: um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem em locais concretos” (BERGER; LUCKMANN, 1967). Ainda, segundo o comunicólogo Loenhoff (1992, p. 144-168), a cultura é condição da comunicação.

Dessa forma, apresentamos, nesta pesquisa, uma perspectiva voltada ao estudo de LA não restrita apenas à investigação dos aspectos lexicais e gramaticais, mas também à integração entre cultura e sociedade, habilidades essas que devem ser treinadas em sala de aula (AQUINO, 2012, p. 147). Nesse ambiente multilíngue, o professor tem o papel de mediador, provocando reflexões para o desenvolvimento do ensino de maneira estimulante e dinâmica (AQUINO, 2012, p. 91).

---

<sup>1</sup> Neste trabalho optamos pelo termo língua adicional (LA), em detrimento de língua estrangeira (LE). Segundo Schlatter e Garcez (2009), a designação LA valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. A distinção entre LE e LA situa-se na questão do contato social da língua-alvo aprendida; enquanto o primeiro termo indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, o segundo refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Assim, o termo LA tem a ver com a utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social. Ela deixa de ser uma língua estrangeira e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha desse termo destedestestedeste tempo propicia a concepção de língua próxima e acessível, como um instrumento para reconstrução social.

Este trabalho desenvolve um levantamento de informações com relação às atividades didáticas permeando aprendizes multilíngues. Os estudantes que participaram desta pesquisa eram provenientes de países falantes de língua persa e espanhola. Esses dois grupos foram expostos à língua portuguesa em contexto acadêmico (pós-graduação), social (morando no Brasil) e na disciplina de graduação de nível básico oferecida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional (Neppla) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Com o objetivo de compartilhar uma perspectiva didática, apresentamos as atividades e propostas para o ensino de língua em uma turma com diversos perfis linguísticos. Não obstante, para avaliar a utilidade e aceitabilidade das atividades propostas, aplicamos um questionário escrito ao final do curso. Logo, este trabalho de pesquisa se baseia na experiência de práticas didáticas, apresentando propostas de atividades que foram bem-sucedidas.

Tendo em conta a complexidade do ensino entre dois grupos de estudantes, nos quais diferenças culturais e linguísticas eram marcantes, foram desenvolvidas aulas com foco na interação entre os alunos, proporcionando a oportunidade de um aprendizado autônomo e dinâmico. O propósito central das atividades relaciona-se com a prática, tão frequente quanto possível, de atividades de interação em duplas (ou pares), nas quais falantes de espanhol e de persa formavam uma parceria para a produção de exercícios práticos dentro e fora de sala. As aulas expositivas eram realizadas com todos os alunos juntos e as atividades práticas realizadas em duplas, incentivando, assim, a colaboração entre os estudantes e o auxílio mútuo na compreensão da língua estudada.

Nas próximas seções, apresentaremos: (1) a abordagem teórico-metodológica que fundamentou este projeto de ensino; (2) o perfil dos alunos envolvidos neste trabalho; (3) sugestão de atividade desenvolvida com o grupo de alunos; (4) discussão das respostas ao questionário final; (5) considerações sobre as questões discutidas neste artigo.

## 2. Abordagem comunicativa: alguns princípios orientadores

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se como base as metodologias da abordagem comunicativa no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), o conceito de autonomia aplicada ao ensino de LA (NICOLAIDES, 2003) e, finalmente, o uso de estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975).

Tomamos como base a abordagem comunicativa no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), partindo do pressuposto que a dimensão linguística do ensino de uma LA não deve ser concebida como o único aspecto a ser abordado em sala de aula. Segundo Hymes (1972), questões linguísticas precisam ser ensinadas de forma a estarem conectadas com o seu uso.

Nesse sentido, a capacidade de atuar de forma crítica e modificadora no ensino de PLA, levando em conta tanto o contexto social como o contexto de aprendizagem (NICOLAIDES, 2003), são habilidades essenciais para a aquisição proficiente da língua estudada. A teoria da autonomia evidencia que, além da relevância das questões de consciência social, é essencial que professores e alunos estejam diretamente envolvidos no planejamento e na execução de projetos didáticos. De acordo com Müller-Verweyen (1999), as definições de autonomia são apresentadas como a habilidade de gerenciar a aquisição de conhecimento. As estratégias cognitivas são alcançadas quando o aprendiz procura solucionar problemas, adquirindo, por exemplo, o conhecimento de um conceito (RUBIN, 1987, p. 22-23).

Sharle e Szabó (2000) consideram que há três estágios no processo de desenvolvimento da autonomia: no primeiro, ocorre uma fase de conscientização (*raising awareness*), um estágio de descoberta, em que os alunos são levados a pensar sobre como aprendem; num segundo momento, ocorre a mudança de atitudes (*changing attitudes*), que se refere à prática das habilidades iniciadas no estágio anterior; e finalmente, no terceiro, o estágio de transferência de papéis (*transferring roles*), que exige o planejamento e a estruturação das atividades por parte do professor,

proporcionando aos alunos liberdade no desempenho das tarefas. Pode-se concluir, portanto, que a inclusão do conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem em LA pode representar uma mudança de caráter significativa relacionada com os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento de atividades, a atuação do professor e o papel do aluno.

Segundo Rubin (1975), estratégias são “as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento” (p. 43). De acordo com Oxford (1990), elas podem ser diretas ou indiretas, sendo que as diretas contribuem para a aprendizagem propriamente dita (como a memória e as estratégias cognitivas), e as indiretas se desenvolvem de forma externa (são as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas) (COSCARELLI, 2012, p. 18). As habilidades metacognitivas são aquelas que se referem aos processos cognitivos e ao controle da cognição que permitem ao aluno planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem.

Cabe salientar que este trabalho oferece o relato de uma experiência didática desenvolvida conjuntamente entre professor e aluno. Com as entrevistas realizadas pelos alunos, a intenção é oferecer uma alternativa ao ensino baseado apenas no livro didático, dando espaço para que os alunos tenham uma postura ativa na aprendizagem, expressando as suas preferências em busca de um aprendizado mais eficiente e autêntico, partindo de situações reais de comunicação. O professor pode, ao observar a necessidade de um grupo de alunos multilíngues, solucionar possíveis problemas e conflitos ao adotar uma abordagem mais reflexiva, criativa e flexível. Assim, considera-se que este relato possa contribuir com uma aprendizagem mais tolerante ao adaptar as atividades desenvolvidas em sala de aula ao contexto dos alunos.

### **3. Contexto e participantes**

Neste trabalho, descrevemos a experiência em sala de aula do curso básico intensivo conduzido na graduação da UFMG, com duração de 60 horas e realizado

durante o período de férias dessa universidade. O grupo de alunos inscritos era bastante heterogêneo, contendo dois grandes grupos, o de hispano-falantes e os falantes de persa.

O curso básico, que aqui descrevemos, foi constituído primeiramente de 12 alunos. Após quatro desistências, o grupo ficou com oito alunos. Acredita-se que essas desistências tenham sido provocadas pela diferença multilíngue entre os alunos, já que o conteúdo era facilmente compreendido pelos hispano-falantes, enquanto os falantes de persa apresentavam grande dificuldade de compreensão e relataram se sentir isolados. No entanto, os alunos que permaneceram até o final do curso conseguiram, com as atividades didáticas propostas, alcançar níveis de proficiência satisfatórios.

Assim, o curso foi formado por três colombianos, uma cubana e quatro iranianos. Sete destes eram estudantes de pós-graduação da UFMG. A faixa etária estava por volta de 30 anos, sendo eles quatro homens e quatro mulheres. Observa-se também que apenas para alguns desses alunos o português era uma LA, já que todos tinham conhecimento de inglês e alguns de uma terceira língua.

Nos cursos de PLA oferecidos por essa instituição, os alunos desenvolvem atividades orientadas por temas gramaticais e linguísticos, assim como culturais. A competência comunicativa é desenvolvida baseada na leitura e produção escrita de gêneros textuais diversos, além da utilização do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008), e de materiais extras que ficavam a cargo do professor.

O inglês e o espanhol eram as línguas predominantes utilizadas tanto no trabalho como nas relações sociais fora da universidade. Esses alunos tinham acesso à língua portuguesa quase exclusivamente em aulas na universidade. Assim, o conhecimento e a convivência com a língua e a cultura brasileira eram restritos. Não obstante, eles estavam bastante envolvidos e interessados em ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais.

A primeira reação dos alunos ao perceberem a heterogeneidade da turma foi bastante negativa. Os falantes de persa não se sentiam confiantes e faziam comparações com os falantes de espanhol que, pela proximidade entre as línguas, tinham a compreensão do português facilitada. Inicialmente, formou-se em sala uma divisão entre grupos linguísticos. Além disso, os alunos iranianos se recusavam a tentar falar português, comunicando-se apenas em inglês com a professora e em sua primeira língua (doravante L1) entre eles. Esse fato foi muito preocupante, trazendo vários desafios. Logo, além do ensino de línguas, foi preciso adequar o papel da professora como moderadora, ou seja, procurando aproximar os dois grupos e ensinar a língua de maneira igualitária.

Nesse sentido, em estudos da área de ensino e aprendizagem de PLA, é relevante dar espaço para discussões que abordam o multilinguismo. Assim, teve-se a intenção, neste trabalho, de incentivar tanto a interação cultural com os brasileiros, no momento da atividade com entrevistas, como entre os alunos multilíngues.

#### **4. Atividades propostas**

Tendo em vista a necessidade de conciliar a aprendizagem de grupos multilíngues, desenvolvemos práticas em duplas, buscando, portanto, a autonomia para proporcionar um ambiente de ensino criativo e justo. As atividades foram propostas de maneira que hispano-falantes ficassem responsáveis por ajudar os falantes de persa e trabalhar com eles. As duplas eram sempre modificadas, dependendo da atividade proposta.

A primeira atividade realizada com esse modelo didático foi a entrevista com brasileiros. Primeiramente, o professor realizou a mediação de conceitos gramaticais, focando na temática dos verbos *ser* e *estar* e em como utilizá-los em diferentes situações (tema mais acessível para os alunos falantes de espanhol devido à proximidade e intercompreensão entre o português e essa língua), além de outros verbos e

conjugações. Após a interação dos alunos com o conteúdo proposto, prosseguiu-se com a integração das estruturas previamente adquiridas com a formulação de perguntas básicas do dia a dia, por exemplo, como apresentar-se e pedir informações sobre outras pessoas. Essas perguntas foram expandidas para questões sobre gostos, hobbies, curiosidades, entre outras.

Nesse sentido, as tarefas envolviam o ensino de diferentes conjugações verbais e vocabulário, proporcionados por leituras e pela realização de exercícios escritos. Além disso, os alunos foram incentivados a criar suas próprias perguntas, dependendo do que gostariam de conversar com seus colegas e pessoas que interagem em seu contexto social. Essa participação ativa foi bastante proveitosa, já que os aprendizes foram envolvidos ativamente na compreensão do tema, fazendo com que o conhecimento fosse desenvolvido em sala e aplicado em situações reais. Ademais, a aula foi bastante divertida, pois os alunos brincavam entre si com perguntas descontraídas, treinando como poderiam interagir com brasileiros, levando em consideração as curiosidades culturais.

As perguntas foram primeiramente testadas com os colegas em sala de aula. Após esse teste, os estudantes foram separados em duplas. Para a atividade de entrevista, foi pedido que escolhessem pelo menos sete perguntas, que apresentariam para pessoas que encontrassem pelos corredores da universidade. Apesar do primeiro desconforto relatado pelos alunos, em razão da insegurança em interagir com desconhecidos e apresentar as suas perguntas, o grupo aceitou realizar a atividade, que foi acompanhada de perto pela professora.

O resultado dessa tarefa de entrevista foi bastante positivo em dois sentidos. Em primeiro lugar, ela estabeleceu uma maior proximidade e confiança entre os dois grupos, fazendo com que eles se sentassem juntos, conversassem nos intervalos, resultando em um evidente progresso no ambiente em sala de aula. Em segundo lugar, o aprendizado do tema foi alcançado de maneira compartilhada com o



desenvolvimento das habilidades linguísticas e competências comunicativas necessárias ao aprendizado de LA, implicando melhor proficiência e uma aprendizagem mais autônoma. Conseqüentemente, o conteúdo, que primeiramente apresentava dificuldade para alguns, acabou sendo bem compreendido e aplicado de forma autônoma pelos dois grupos. Foi possível, portanto, por meio da atividade de entrevista, fornecer ferramentas para um aprendizado efetivo em contexto de sala de aula com alunos multilíngues.

Podemos observar que essa atividade representou o primeiro passo para que os estudantes iranianos se sentissem mais à vontade e confiantes com a língua portuguesa e o curso. Além disso, os hispano-falantes ficaram satisfeitos em poder auxiliar os colegas, fazendo com que o seu potencial fosse ainda mais acentuado. Assim, durante toda a disciplina, a interação entre os grupos foi se fortificando. O aprendizado de português, por meio de parcerias, mostrou-se como solução adequada, tanto para o ensino de língua propriamente dito como para a evolução na interação entre alunos de contextos linguísticos e sociais distintos.

## 5. Questionário

Com o intuito de averiguar a utilidade da atividade realizada, assim como de compreender as opiniões e necessidades particulares de cada estudante, aplicamos, ao final do curso, um questionário escrito (anônimo). As perguntas foram pensadas no sentido de validar a proposta das atividades em dupla e de sugerir novas ideias para cursos futuros.

Por motivo de espaço e repetição, disponibilizamos um resumo dos dados coletados e, quando necessário, apresentamos entre aspas a transcrição exata do discurso direto dos alunos. Optou-se por manter alguns dos discursos na forma integral pela sua relevância para a identificação das necessidades individuais de cada aluno no momento da aprendizagem. O Grupo 1 era formado pelos alunos do Irã, e o Grupo 2, pelos estudantes latinos.

### 1) Por que você escolheu fazer o curso de Português durante a sua estada no Brasil?

Quadro 1: Respostas dos dois grupos para a pergunta 1.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Por estudar no Brasil; poucas pessoas falam inglês; interação com brasileiros; resolução de problemas.	Aprender outro idioma; desenvolvimento de trabalhos acadêmicos na língua (realizar trabalhos e cursos em português); interação com brasileiros.

### 2) Durante o curso, qual foi o seu tema preferido e por quê?

Quadro 2: Respostas dos dois grupos para a pergunta 2.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Atividades que enfatizam a melhora das competências de fala e compreensão; guia de “sobrevivência” <sup>2</sup> em diferentes situações do dia a dia; atividades gramaticais.	Atividades gramaticais; aspectos culturais da língua portuguesa; atividade de perguntas e respostas; apresentações pessoais.

### 3) Você considera produtivo para o seu aprendizado cursar uma disciplina com alunos de diferentes culturas e línguas? Por quê?

Quadro 3: Respostas dos dois grupos para a pergunta 3.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
“A melhor forma de aprender é estar misturado com alunos de outros países, isso faz com que as aulas sejam divertidas. O único problema é que, aprender português para os falantes de espanhol é bem mais fácil, em comparação a outros, assim, os estudantes precisam ser pacientes para lidar com isto” <sup>3</sup> ; “É ótimo, mas nós não conseguimos entendê-los (eles são expert em português). Nós somos do nível básico” <sup>4</sup> .	“A experiência de interação com outras culturas é produtiva tanto em sala de aula como fora dela”; “Sim, porque nos completamos”; “Aprendemos novas culturas e línguas”.

<sup>2</sup> A professora preparou um guia de conversação em diferentes situações do dia a dia, como: conhecer pessoas (temas básicos de conversação e apresentação pessoal); compras (tamanho, cor, preferências, pedir, pagar, recusar etc.); viagem (hotel, passagens, passeios, transportes etc.); passeios (convidar/recusar convites, tipo de lugares para sair e como se comportar etc.); serviços úteis (correio, ligações, internet, polícia etc.), entre outros temas.

<sup>3</sup> Tradução pessoal para: “The best way of learning is being mixed with students from other countries it makes the course fun. The only problem is learning Portuguese for Spanish speakers is much easier compare to others. So other students need to be patient enough to handle it”.

<sup>4</sup> Tradução pessoal para: “It is great. But if we could understand them (they were expert in Portuguese) not like us. We were in basic level”.

#### 4) Discorra sobre as atividades onde foram formadas duplas entre falantes de duas línguas diferentes.

Quadro 4: Respostas dos dois grupos para a pergunta 4.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
“A coisa mais inteligente que aconteceu nesta aula foi a escolha de pares de diferentes línguas, já que, neste caso nós damos o nosso melhor para nos comunicar com os outros, e acabamos sempre encontrando uma maneira (de nos comunicar)” <sup>5</sup> .	“Foi ótimo interagir diretamente com pessoas de outros países; aprendemos uns com os outros; muito interessante; conversamos sobre diferentes temas, que iam além da sala de aula; tínhamos que conseguir nos comunicar em português; foi um desafio”.

#### 5) No geral, quais atividades vocês gostaram e quais não gostaram?

Quadro 5: Respostas dos dois grupos para a pergunta 5.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Positivo: “A minha atividade favorita foi a segunda sessão, onde saímos e fizemos perguntas para locais. Prefiro atividades relacionadas à conversação em diferentes situações. Como dar direções para alguém e etc.” <sup>6</sup> . Negativo/Sugestão: Pela dificuldade de comunicação e compreensão entre as duas línguas, dividir as turmas com base nas línguas.	Positivo: Aprovação total das atividades; a personalidade da professora; interação na sala. Negativo: Pouco tempo de aula. Sugestão: Mais atividades com áudio.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio das respostas apresentadas acima, podemos identificar a preocupação dos estudantes com relação à diferença linguística entre os dois grupos e como essa disparidade pode afetar a aprendizagem e comunicação em sala de aula. No entanto, mesmo conscientes dessa questão, os alunos se mostraram abertos à prática didática em grupos multilíngues. Dessa maneira, as interações em dupla parecem ter agradado ambos os grupos, já que os comentários sobre essas atividades foram positivos e incentivadores: “A melhor forma de aprender é estar misturado com alunos de outros

<sup>5</sup> Tradução pessoal para: “The smartest thing that happened in this class was choosing pairs from different language because in this case we do our best to communicate with each other and always we found a way”.

<sup>6</sup> Tradução pessoal para: “My favorite activity was the second session when we went out to ask some questions from local people personality. I prefer more activities related to conversation in different situations. Like to give direction to someone or...”.

países, isso faz com que as aulas sejam divertidas”; “Sim, porque nos completamos”; “Aprende-se novas culturas e línguas”.

As atividades em dupla foram ponderadas para instigar a empatia entre os grupos, além de viabilizar a autonomia na aquisição da língua. Nesse sentido, tivemos o intuito de proporcionar tanto a independência dos alunos como a colaboração no momento da aprendizagem. Assim, ao invés de evidenciar a diferença linguística, optamos por aproximar os dois grupos para que eles se completassem e criassem vínculos dentro e fora da sala de aula.

Além de uma maior participação ativa em sala, os alunos não deixavam de realizar tarefa de casa e atividades extras – anteriormente, era comum a não entrega de tarefas no início das aulas. Ainda, ao final da disciplina realizamos uma prova oral individual, em que todos conseguiram manter uma conversação proficiente em língua portuguesa.

Tanto a aprovação dos alunos com relação às atividades propostas como o resultado dessa interação faz com que esse exemplo de atividade didática seja válido para salas de aulas heterogêneas e multilíngues. Dessa maneira, recomenda-se que tarefas em duplas, com base na interação autônoma, sejam aplicadas em salas de aula de cursos de PLA. Essas atividades podem ser adaptáveis, dependendo do nível do curso, dos tipos linguísticos e até da personalidade da turma e do professor.

## 6. Considerações finais

Os resultados deste estudo, embora com número limitado de participantes e recorrendo apenas a um exemplo de atividade, pode apresentar sugestões relevantes de como superar os desafios encontrados em uma sala de aula multilíngue de PLA. Os exercícios em equipes ofereceram uma alternativa didática adequada para esse grupo de alunos. Além da aproximação em sala e de uma maior confiança, esses estudantes alcançaram níveis mais proficientes de língua portuguesa por meio de estratégias de

aprendizagem autônoma voltadas ao desenvolvimento da capacidade de atuar de forma crítica e modificadora em seu contexto.

Portanto, verificou-se que atividades em dupla parecem ser vantajosas e bem aceitas pelos estudantes. A parceria entre falantes de espanhol e de persa ofereceu uma solução relevante para questões de dificuldades de aprendizagem de ambos os grupos. Também é importante ressaltar a vantagem social envolvida nessa interação, já que grupos de alunos de contextos sociais e culturais diferentes compartilharam informações e experiências, tornando as atividades em sala de aula mais ricas.

Nesse sentido, estratégias didáticas, voltadas a estimular a autonomia, proporcionam um maior envolvimento dos alunos no processo de aquisição de conhecimento. Quando colocados em situações reais e dinâmicas, em que necessitam encontrar uma forma desenvolta de comunicar-se no idioma estudado, os alunos conseguem desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e do contexto social em que estão inseridos.

### Referências bibliográficas

AQUINO, M. **A função dinâmica das partículas modais alemãs doch e ja no ensino de línguas**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AQUINO, M. Interculturalidade e conhecimentos linguísticos em aula de português língua adicional. In: DELL'ISOLA, R. (Org.). **Português língua adicional: Ensino e Pesquisa**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 147 - 155.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**. Garden City: Doubleday. 1967. 249 p.

CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v. 1, n. 1., p. 1 – 47. 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: DELL'ISOLA, R. (Org.). **Português língua adicional: Ensino e Pesquisa**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 17 - 34.

DELL' ISOLA, R.; ALMEIDA, M. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 320 p. il. 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. (Eds.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford University Press, 1972, p. 269 - 293.

MÜLLER-VERWEYEN, M. Reflection as a means of acquiring autonomy. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (eds.). **Learner Autonomy in Language Learning: defining the field and effecting change**. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien, Lang, 1999, p. 79 - 88.

NICOLAIDES, C. **A Busca do aprendizado autônomo de línguas no contexto acadêmico**. 2003. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

OXFORD, L. **Language Learning Strategies**. New York: Newbury, 1990, p. 342.

ROTTAVA, L. Brazilian Portuguese as Foreign Language/second Language: An Overview. In: SILVA, K.; ALVAREZ, M. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 245 - 266.

RUBIN, J. **What the "Good Language Learner" Can Teach Us**. TESOL Quarterly. V. 9, n. 1, p. 41-51. 1975. <https://doi.org/10.2307/3586011>

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy**. Cambridge University Press, 2000.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

Artigo recebido em: 11.07.2017

Artigo aprovado em: 20.10.2017