

6. Desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais em português língua não materna: para o desenho de um LMOOC

João Morais, Fátima Outeirinho

Abstract: The potential for access and networking offered in particular by mobile technology can be put at the service of teaching and learning a non-mother tongue language through the design of a LMOOC. However, other issues must be taken into account when it comes to considering a geographically dispersed and diverse target audience, namely Portuguese as a non-mother tongue learners, in order to build a learning community. Considering diverse groups of target students, Portuguese as a Heritage language, Portuguese as a Foreign language and Portuguese as a Host language, the aim is to think how the use of LMOOCs can not only favor the development of learner's communicative and relational skills in a plurilingual and multicultural society, but also contribute to the reinforcement of their affective bond with the language and their feeling of belonging to the linguistic and cultural community(ies) associated with the target language. Aiming to answer the question, "To what extent can mobile assisted LMOOCs favor affective ties with the target language in Portuguese as a non-mother tongue learning context?", in this article, we will start by briefly analyzing the syllabus and language as a formal system and scrutinize in more detail cultural and emotional issues which are important to consider when designing a LMOOC. Finally, we will discuss the importance of teacher-learner and learner-learner relationships in a community generated by a LMOOC.

Keywords: Teaching and Learning; L2 Portuguese; Mobile Technology; LMOOC; Affective Issues.

1. Introdução

Pensar o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM) pode significar não apenas trabalhar uma língua ancorada na diversidade do seu pluricentrismo, mas também ter de lidar com uma diversidade, não negligenciável, de condições sociopolíticas e culturais marcadas, no que toca aos grupos de aprendentes. A rodear a complexidade do quadro desafiante que o professor já experimenta, e numa partilha cultural entre professor e estudante e entre estudantes, situa-se, ainda, um ambiente digital a inscrever, no quotidiano, práticas transversais às diferentes áreas da vida humana, atingindo o próprio espaço de ação educativa. Tal impacto encontra-se refletido num uso de meios tecnológicos, desejavelmente inves-

tidos de uma pedagogia digital que estimula a autonomia da aprendizagem e a interação, através da promoção de processos colaborativos e cooperativos entre pares.

De entre as vastas possibilidades que uma tecnologia digital oferece e que pode apoiar o desenho de cursos *online*, queremos debruçar-nos, nesta ocasião, sobre os *Language Massive Open Online Courses* (LMOOCS) com vista à aprendizagem de uma língua não materna, com maior enfoque nas realidades específicas do ensino do Português como Língua Não Materna: Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua de Acolhimento (PLA).

Se, como, já em 2015, Bárcena Madera e Read observavam, os

MOOCs have a great potential for second language learning (henceforth, 2LL) because, amongst other things, the large number of students that take part in them represent a varied, extensive and geographically dispersed community for communication, collaboration and the development of fundamental competences for the correct, adequate, and skillful use of the target language. (p. 30),

não há como não reconhecer a necessidade de desenvolvimento de MOOCS para a aprendizagem de língua, que acolham, de um modo mais explorado, dinâmicas a apoiar grupos singulares de aprendentes, numa estrutura não exclusivamente orientada para um conteúdo que elege quase só uma abordagem da língua enquanto sistema formal. Com efeito, trata-se de apostar na criação de comunidades de aprendizagem a partir de um conjunto de traços que aproximam os diferentes aprendentes, respeitando as suas diferenças a nível identitário e sociocultural. Neste mesmo sentido, lembrar o alerta de Arnold e Brown (1999) - "Attention to affect can improve language teaching and learning, but the language classroom can, in turn, contribute in a very significant way to educating learners affectively." (p. 3) - parece-nos primordial, uma vez que, embora refiram o contexto de sala de aula, as considerações dos autores são transversais aos espaços *online* de aprendizagem. É, portanto, necessária a criação de uma comunidade inclusiva em que o Eu e o Outro dialoguem e partilhem as suas realidades próprias de forma livre.

Aproveitando o quadro digital global em que nos movemos na atualidade, cabe ao docente dele tirar partido e contribuir com o desenho de formações que respondam às necessidades e desafios do seu público-alvo, demonstrando-se sensível e empático face ao Outro e nunca perdendo de vista os objetivos estabelecidos pelos documentos de referência que norteiam o ensino de línguas não maternas (como, a título ilustrativo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) e o seu sucedâneo *Companion Volume* (2020)) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estipulados pela ONU. Este processo de adaptação ao público-alvo poderá passar, desde

logo, pela aposta numa perspetiva acional de ensino-aprendizagem que potencie o desenvolvimento de competências práticas (linguístico-comunicativas, culturais e relacionais) passíveis de aplicação na vida *offline* do aprendente. Para tal, é necessário conhecer as semelhanças e dissimilaridades dos grupos de aprendentes que se poderão inscrever na formação *online*, pois só assim o LMOOC proposto poderá corresponder aos objetivos próprios da comunidade de aprendentes. No caso do ensino de PLNM, a comunidade de aprendentes é deveras heterogénea e, por essa razão, há um grande leque de possibilidades exploratórias da língua e da cultura que se apresenta a nós docentes.

Tendo em conta a existência de uma enorme comunidade de potenciais estudantes de Português como Língua Não Materna, geograficamente dispersa, e marcada pela diversidade e as possibilidades oferecidas por uma tecnologia que permite a criação de uma comunidade de aprendizagem sem ancoragem espacial e aberta a um vasto público de usuários, procuraremos responder à seguinte questão: em que medida LMOOCs assistidos por tecnologia móvel podem favorecer o estabelecimento (ou, dependendo dos casos, o fortalecimento) de laços afetivos com a língua-alvo, no caso em apreço, na aprendizagem do Português como Língua Não Materna?

Considerando diversos grupos-alvo de estudantes de PLH e PLE, em França, bem como de estudantes de PLA, em Portugal¹, propomo-nos pensar como o uso de LMOOCs assistidos por tecnologia móvel pode encorajar o desenvolvimento das competências comunicativas e relacionais do aprendente plurilingue e pluricultural do século XXI, contribuindo desta forma para o reforço do seu vínculo afetivo com a língua e do sentimento de pertença à comunidade(s) linguística(s) e cultural(is) associada(s) à língua-alvo. Tal afigura-se-nos particularmente relevante quando se trata de considerar públicos específicos como aqueles de que nos ocupamos no presente estudo. Assim, num primeiro momento, caracterizaremos os três públicos-alvo de PLNM anteriormente referidos e, num segundo momento, teceremos considerações sobre o lugar das emoções no processo de ensino-aprendizagem, para, num último momento, identificarmos um conjunto de salvaguardas a ter em linha de conta quando se trata de pensar o desenho de um LMOOC para esses grupos.

¹ A escolha destes grupos de aprendentes deriva da nossa experiência profissional como docentes de PLE e PLH, em França, e formadores de PLA, em Portugal. Apesar de as nossas considerações partirem desta amostra de análise, acreditamos que as considerações por nós tecidas a propósito do lugar das emoções no processo de ensino-aprendizagem (na sua vertente digital) e as salvaguardas deixadas para a conceção de LMOOCs para os grupos em análise poderão ser transversais a múltiplos contextos de ensino do PLE, PLH ou PLA.

2. Uma comunidade dispersa e diversa

Começaremos assim por distinguir os dois públicos-alvo que se encontram em contexto francófono, cujas especificidades não devem ser esquecidas aquando da conceção de um projeto de ensino-aprendizagem por intermédio de plataformas digitais. Tanto os alunos de Português como Língua de Herança (segunda ou terceira geração) como os alunos de Português como Língua Estrangeira têm em comum o facto de residirem em França e, regra geral, terem sido escolarizados em língua francesa. No entanto, seria erróneo considerarmos ambos os públicos como semelhantes face à aprendizagem da língua portuguesa, desde logo por razões de ordem histórica que marcaram as mentalidades portuguesas e francesas e às quais devemos estar atentos enquanto docentes.

Como é consabido, na segunda metade do século XX, tiveram lugar vagas migratórias de portugueses para França, devido, por um lado, à situação de fragilidade social e económica do país e, por outro lado, às políticas autoritárias de Salazar, o que conduziu a que, entre o final dos anos 50 e os princípios dos anos 70, mais de um milhão de portugueses partisse para França (Pereira, 2012). Tal afluxo demográfico, fez com que a língua portuguesa começasse a ser tida em conta no sistema de ensino francês, havendo cada vez mais instituições de ensino a propor o português como língua opcional, de modo a dar resposta à chegada progressiva de famílias de migrantes cujos filhos ingressavam no sistema escolar, na sua maioria sem qualquer conhecimento da língua francesa (Faneca, 2013; Sousa, 2013).

Na contemporaneidade, o ensino do português em contexto francófono é maioritariamente assegurado por instituições vinculadas ao Instituto Camões, mantendo-se igualmente aberto em algumas escolas primárias, básicas e secundárias e em percursos no ensino superior.² Todavia, é perceptível que o paradigma mudou ligeiramente e que o ensino da língua portuguesa se expandiu ao público francófono, não se limitando mais ao público lusodescendente. Podemos ainda ressaltar que o ensino do português em contexto formal de aprendizagem tem vindo a sofrer uma redução em algumas regiões, pois, apesar de a França oferecer aos jovens em contexto escolar uma variadíssima panóplia de línguas vivas, esta oferta acaba por ser desigual e impossível de realizar na prática (Faro-Hanoun & Porcher, 2001). Paralelamente, tem sido observável uma aposta no meio associativo como espaço de difusão da língua portuguesa, sendo este mais voltado para os possíveis aprendentes de PLH. Em França, o espaço associativo é ainda visto por mui-

² “Aprender português em França”, <https://www.epefrance.org/menu/aprender-portugues-em-franca/> (consultado a 20 de junho de 2023).

tos como um local de transmissão e conservação dos valores e tradições de uma cultura minoritária (Faneca, 2007).

O fluxo migratório a que fazemos alusão tem um grande impacto na configuração sociocultural e mesmo identitária dos portugueses de segunda ou terceira geração de emigração que se encontram a residir em França, com consequências para a relação que estes estabelecem com a língua. Como uma grande parte dos emigrantes da segunda metade do século XX fizeram a travessia de uma forma clandestina e eram originários de meios sociais desfavorecidos, existem, ainda hoje, estereótipos e clichés associados a este povo que circulam no imaginário francês e que não são benéficos para a difusão do português. Estas ideias pré-concebidas poderão também ser uma das causas para a rejeição da língua portuguesa, por parte dos falantes de herança, uma vez que esta se pode ter tornado uma herança indesejada e um motivo de retraimento face aos membros da comunidade maioritária (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012). A nosso ver, esta rejeição da herança linguística ocorre, com alguma frequência, devido à associação da língua e da cultura portuguesas ao universo familiar e a uma vivência marginal, tanto a nível geográfico como simbólico (Coutinho, 2009).

Nas palavras de Valdés (1995), a língua de herança é um conceito que gravita entre a língua materna, a língua de origem, a língua dos imigrantes, a língua comunitária ou ainda a língua de casa. Esta associação da língua de herança ao universo da família e dos amigos próximos prende-se com o facto de, em muitos casos, os falantes de herança (de segunda ou terceira geração de emigração) apenas comunicarem nesta língua numa idade precoce e sobretudo em contexto familiar (Flores & Almeida, 2017) e de oralidade. O *input* (e *output*) oral nesta língua vê-se reduzido após a entrada da criança no sistema de ensino da sociedade de acolhimento. A língua maioritária passa a ser a principal língua de comunicação e socialização da criança, podendo mesmo começar a constituir uma das línguas de comunicação no seio da própria família (Flores & Melo-Pfeifer, 2014). Em alguns casos, o facto de viver entre duas línguas e duas esferas socioculturais pode levar o indivíduo a sentir uma certa fragmentação identitária, que se poderá traduzir num sentimento de inautenticidade ou até de ilegitimidade aquando da expressão em língua de herança (Kramsch, 2012).

A língua de herança surge, assim, associada a uma carga emocional, afetiva e identitária enorme, que não pode ser ignorada pelo docente de português e que deverá ser considerada na planificação dos conteúdos e abordagens de um LMOOC, visando englobar estes aprendentes. Sendo o seu *input*, muitas vezes, oral e pouco formal, cremos que poderá ser pertinente para este grupo seguir um curso que lhe confira ferramentas argumentativas e discursivas que lhe permitam exprimir-se em contexto formal, o que se revelará van-

tajoso para a sua progressão escolar e profissional. Paralelamente, poderá igualmente apostar-se em dinâmicas interativas em espaços de partilha escrita *online* (como fóruns) de forma que, em caso de haver tutores, o estudante possa ver a sua escrita corrigida ou, se a possibilidade de tutoria não existir, possa partilhar as suas dúvidas com os outros. A nível emocional e cultural, pensamos que poderá ser interessante trabalhar sobre temáticas ligadas à vivência plurilingue e pluricultural, evidenciando as vantagens desta herança e explorando os possíveis paralelismos existentes entre as suas culturas e línguas.

Em contexto francófono, encontramos ainda aprendentes sem qualquer ligação familiar ao universo lusófono, mas que, por motivos vários, se sentem motivados para aprender a língua portuguesa. Muitos destes falantes têm uma hetero-representação própria das comunidades lusófonas que cabe ao professor desconstruir. Contrariamente aos falantes de PLH, o português é para estes uma língua estrangeira, ou seja, uma língua que adicionam ao espólio de línguas maternas e estrangeiras previamente aprendidas (Cook, 2002) e que não lhes foi transmitida em contexto de socialização primária (família ou amigos próximos). Esta língua é, portanto, normalmente aprendida em contexto instrucional (de aprendizagem formal ou não-formal), seguindo um processo explícito, intencional, explicável e, regra geral, indutivo, que trata a língua como objeto de estudo e ferramenta de comunicação (Felder & Henriques, 1995). Por essa razão, a sua aprendizagem implica mais esforço e atenção (Schmidt, 2010) e tende a ser integrada de forma declarativa, pelo que depende de processos de memorização e de resolução de problemas (Zobl, 1995). Os falantes de PLE enriquecem, deste modo, a sua panóplia de competências linguísticas, reforçando o seu carácter plurilingue e multicompetente. No que toca à esfera afetivo-emocional, o aprendente de PLE vai tratar esta língua com mais distanciamento do que a língua materna (Pavlenko, 2002) e pode sentir alguma ilegitimidade aquando do momento de expressão neste idioma em frente a nativos (Kramsch, 2012). Tal sentimento é frequentemente devido ao temor de julgamento por parte dos falantes nativos e pela falta de confiança no momento de expressão.

A nosso ver, o delineamento de um LMOOC que vise este público deverá apostar na apresentação de material autêntico (seja ele escrito ou oral) representativo de diferentes registos de língua e na consequente produção oral contextualizada, ou seja, na proposta de tarefas em que o estudante se veja obrigado a adaptar o seu discurso a vários graus de formalidade³. Muitas vezes, nos manuais em circulação nos países em que o ensino do PLE é oferecido, verifica-se um ensino da língua maioritariamente ancorado na escrita,

³ Estas atividades poderiam ser partilhadas num espaço de fórum e comentadas por tutores ou pelos próprios pares, numa perspetiva cooperativa de coconstrução do conhecimento.

unidirecional de tipo maioritariamente transmissivo e pouco sensível às variações entre registos e às marcas típicas da oralidade. Esta realidade pode revelar-se problemática para o estudante de PLE que tenciona interagir com nativos de forma fluida nos mais diversos contextos sociocomunicativos, pois não possuirá conhecimentos suficientes para se mover num *continuum* de registos de língua. Esta preferência dada a alguns registos e à norma-padrão escrita conduz, frequentemente, no plano da compreensão, a um sentimento de impotência face ao discurso do falante nativo quando este se exprime num registo mais informal. No plano da produção, o facto de desconhecer as especificidades de cada registo pode levar a inadequações pragmáticas que provocarão uma reação de estranheza por parte do falante nativo com o qual o aprendente interagirá.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLA), ele apresenta características particulares que o distinguem dos dois casos antes identificados. Desde logo, o ensino de PLA ocorre normalmente em contexto de Educação Não Formal. O contexto de Educação Não Formal assemelha-se a uma realidade de Educação Formal em termos de processos escolares; no entanto, podem-se identificar algumas diferenças notórias, na medida em que não tem de seguir qualquer legislação oficial, nem existe nenhuma imposição de programa de estudos ou de tempo para o cumprimento de um dado objetivo (Bezerra, 2020). Geralmente, este tipo de formações não formais decorre fora do contexto escolar ou dentro do contexto escolar, mas não seguindo padrões normativos estipulados por lei. Segundo Gohn (2006), o foco da Educação Não Formal é a ação, a participação e a interação entre os participantes das sessões, já que a aprendizagem resultará de uma troca de saberes dialogal na qual se aprende e se transmite simultaneamente. A atenção do formador vai estar assim toda ela voltada para o formando e as necessidades deste, valorizando o processo participativo (Caels, 2016). Como são, por norma, aulas livres abertas a uma comunidade alargada, os grupos são geralmente muito heterogéneos, sendo os principais fatores de variação o nível de proficiência em língua portuguesa à chegada a Portugal, os conhecimentos que possuem da língua e da cultura materna (que podem influenciar fortemente o processo de aprendizagem do português), o conhecimento e o uso de outras línguas estrangeiras e ainda variáveis de tipo socioeconómico e profissional (Grosso, Tavares & Tavares, 2008). Consideramos também importante ressaltar que as aulas de PLA respondem a uma necessidade de integração urgente que permita a inclusão e a expressão num contexto linguístico e social que em nada é familiar. Podemos, deste modo, afirmar que um dos principais objetivos do PLA será promover a autonomia destes falantes e a sua preparação para o contacto adequado com os locais (Grosso, 2010). O processo de integração destes aprendentes no

tecido social de acolhimento passa igualmente pela sensibilização para tradições e leis sociais tácitas que regem as interações entre os indivíduos nativos e que podem suscitar algum estranhamento ao migrante. Simultaneamente, devemos ainda tomar em linha de conta a fragilidade da situação em que os aprendentes se encontram e o medo que poderão ter no momento de expressão em língua não materna. Por conseguinte, poderão ser trabalhados conteúdos que favoreçam a criação de uma relação de empatia e entreajuda entre os diversos membros do grupo, de forma que estes se sintam mais *em casa*.

No processo de construção de um LMOOC em que os criadores pretendam incluir conteúdos adaptados a este público, poderá, portanto, ser interessante estimular o trabalho em torno de tópicos da vida quotidiana cujo vocabulário o aprendente deverá dominar de forma a integrar-se eficazmente na sociedade de acolhimento. Ademais, pensamos que poderia ser uma mais-valia explorar alguns aspetos culturais que poderão ter um impacto direto na experiência do aprendente no país de acolhimento, como, a título meramente ilustrativo, algumas celebrações especiais ou até os feriados.

De modo geral, podemos referir que a caracterização dos três grupos aqui eleitos permite-nos identificar que, ainda que distintos, os públicos aprendentes mencionados partilham de necessidades comuns de: 1) desenvolvimento de competências de comunicação ancoradas na sua realidade quotidiana; 2) fomentação da consciência cultural a permitir um diálogo intercultural; 3) encorajamento do pensamento crítico sobre auto e hetero-representações; 4) estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo que favoreça a criação de laços afetivos entre pares e entre estudantes e tutores; e, por fim, 5) reforço de emoções positivas e ativadoras durante o processo de aprendizagem, com vista a um equilíbrio identitário.

Do exposto, resulta ainda clara a importância de duas dimensões a não negligenciar quando se trata de pensar formações para estes três grupos: uma dimensão que assenta na exploração de questões culturais que enformam a relação com a língua e uma outra que atenta em dinâmicas emocionais significativas, pois envolvem questões de construção identitária e de inscrição num coletivo mais alargado de que se é ou se quer ser parte integrante, de forma plena.

Promover o trabalho da competência cultural do aprendente revela-se, assim, uma questão central. Não por acaso, esta preocupação encontra-se plasmada nos documentos de referência para o ensino das línguas, como é o caso do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001) e do seu sucedâneo *Companion Volume* (2020), quando neles se sublinha a importância de um ensino que confira aos alunos as ferramentas de que estes precisam para dar resposta às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural na

qual a Alteridade impera. A título ilustrativo, destacamos a secção “Facilitating pluricultural space” do *Companion Volume* (2020), na qual se estipulam critérios para a atestação da competência cultural dos estudantes de uma LE (Língua Estrangeira), sendo previsto o estudante do nível C2 conseguir “mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking into account of sociocultural and sociolinguistic differences” (p. 121) e “guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents” (p. 121). Para que tal ocorra, ao longo do processo de ensino-aprendizagem (seja ele nos moldes tradicionais ou com recurso a plataformas de interface digital como os LMOOCs), é necessário haver uma estimulação das diversas facetas da competência cultural do estudante, a qual, segundo Puren (2014), pode envolver uma competência transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural e ainda cocultural.

Estas diversas declinações da competência cultural, definidas por Puren (2014), permitem avaliar a complexidade e importância dos aspetos culturais no ensino e aprendizagem de uma língua-cultura. Com efeito, no que toca à competência transcultural, ela relaciona-se com a capacidade do aprendente para identificar traços comuns às diversas culturas com as quais contacta, não implicando qualquer interação com essas culturas (Reis & Brock, 2010). Por essa razão, Grant e Portera (2011) observam que “as for the terms ‘trans- and crosscultural’, they define a movement, a crossing-over of frontiers (...) however, they do not imply dialectic movement of reciprocity” (p. 35). Podemos, portanto, considerar o desenvolvimento da competência transcultural como o primeiro passo para um contacto produtivo com a cultura estrangeira, podendo esta fomentar no estudante a curiosidade pela cultura do Outro. Já no que concerne à componente metacultural, esta define-se como a capacidade que o aluno tem para mobilizar os seus conhecimentos culturais prévios e que lhe permite extrair novos conhecimentos sobre uma cultura estrangeira a partir de documentos autênticos (Puren, 2014). A terceira competência compósita da competência cultural que importa lembrar é a competência intercultural. De acordo com a classificação estabelecida por Puren (2014), a competência intercultural traduz-se na capacidade que o aprendente tem para identificar as incompreensões que surgem aquando dos contactos iniciais e pontuais com pessoas de uma outra cultura. Podemos, por isso, assertar que o trabalho intercultural encoraja o estudante a problematizar as suas representações e visões pré-concebidas do Mundo e comunicar com o Outro de forma a compreender as dele, através de um processo dialogal e autocrítico. A este propósito, Martins (2003) declara que “o ‘interculturalismo’ deve ser entendido, por um lado, como interação, reciprocidade, intercâmbio, abertura, aproximação, convivência e solidariedade efectiva e, por outro lado, como o reconhecimento de valores, de modos de

vida, costumes, representações simbólicas” (p. 10). No que toca à competência pluricultural, ela prende-se essencialmente com a capacidade que o indivíduo tem para viver harmoniosamente numa sociedade com pessoas com culturas diferentes da sua, sendo, nesse contexto, capaz de adequar as suas atitudes e os seus comportamentos ao meio em que se encontra inserido. Neste sentido, o indivíduo pluricultural é “un individuo al que se le capacita para la comunicaci3n entre varias culturas, capaz de integrarlas de manera significativa (...) se enriquece con las experiencias culturales a las que va accediendo en su experiencia vital” (Robles vila & Palmer, 2020). Por fim, o último conceito a que gostaríamos de aludir  o de competência co-cultural. Esta competência foi definida por Puren (2019) como uma capacidade indispensável de “se crer une culture partage d’action commune” (p. 219). Esta perspetiva de ação comum exige, então, uma negociação de objetivos, princípios e modos de ação partilhados por um dado coletivo a fim de poder agir segundo um plano comum de ação respeitador de todas as identidades culturais por ele abrangidas. Assim sendo, esta vontade de ação comum pode servir desde logo a pr3pria comunidade de aprendizagem.

Face ao exposto, somos de opinião que a presença constante do universo *online* na vida dos aprendentes pode, também ela, contribuir para a exploração de competências culturais de compreensão, diálogo e cooperação com o Outro, já que, muitas vezes,  através da Internet que o estudante do século XXI,  partida nativo digital, começa a estabelecer os primeiros contactos com as LE e empreende um processo de reflexão mais profundo sobre o Eu e o Outro. Na verdade, práticas pr3prias de um agir em digital, tais como dinâmicas em rede e de caráter colaborativo, o acesso facilitado  informação e a construção de conhecimento assistido por tecnologia m3vel omnipresente no dia a dia de cada um, sustentam uma aprendizagem social, não formal e aut3noma. Por esse motivo, tais práticas não podem ser desvalorizadas, pois favorecem processos de ensino e aprendizagem. Como lembram Bárcena Madera e Read (2015), “separation between everyday life and learning is blurring” (p. 30).

Em síntese, podemos afirmar que o ensino de competências linguísticas e comunicativas na atualidade  indissociável do desenvolvimento da competência intercultural, podendo, com vantagem, apoiar-se na competência digital dos estudantes, acabando todas elas por se retroalimentarem, na medida em que, quanto mais proficiente for o aprendente em termos digitais, mais possibilidade terá de interagir eficazmente e proficuamente com indivíduos advindos de outros meios socioculturais. Neste contexto,  inequívoco o potencial apresentado pelos *Massive Open Online Courses*. Com efeito, ao assegurar um funcionamento *Whenever, Wherever*, encorajam dinâmicas interculturais e promovem a constituo de comunidades de interesse de base cultural diversa. Apesar das ameaças tantas vezes identificadas, tais como

altas taxas de abandono, interação insuficiente ou eventual falta de credibilidade da avaliação, os MOOCs apresentam oportunidades não negligenciáveis: ubiquidade, frequência voluntária, ductilidade no desenho do curso e possível combinação de aprendizagem formal e não formal, a que nos LMOOCs se acrescenta uma natureza *skill-based* e o uso da língua-alvo como meio de ensino. A questão que é, por diversas vezes, levantada a propósito do recurso a LMOOCs prende-se com a sua capacidade de motivar o aluno, captando a sua atenção ao longo do curso e conduzindo a um melhoramento da relação que este estabelece com a língua-alvo. É, partindo desta questão, que nos iremos em seguida deter em algumas considerações sobre o lugar das emoções ao longo do processo de ensino-aprendizagem, concentrando-nos mais especificamente no contexto dos LMOOCs.

3. Do lugar das emoções no ensino e na aprendizagem

Como em qualquer outro cenário de ensino-aprendizagem, questões de gestão de emoções não podem ser evitadas. Com efeito, a gestão emocional em contexto de ensino-aprendizagem através de plataformas virtuais tem um grande impacto na forma como o estudante adere a determinado formato de ensino ou a determinada disciplina.

Assim sendo, estamos em crer que é importante dotar o aprendente de uma inteligência emocional de modo que este adquira competências endógenas que lhe permitam gerir as suas emoções e explorar o seu potencial para estabelecer relacionamentos positivos com os que o rodeiam física e/ou virtualmente (Goleman, 1995). Em nosso entender, o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos é fulcral para que estes possam, ao longo do seu processo de aprendizagem, contribuir para o estabelecimento e conservação de um ambiente positivo e acolhedor da diversidade no seio da comunidade virtual em que se inserem.

Este aspeto afetivo dos LMOOCs e das comunidades que em volta deles se formam encontra-se igualmente relacionado com a competência interacional e relacional do docente (ou tutor), como sublinham Rodrigues, Silva, Carvalho e Fardilha (2016). Grande parte do *input* dado pelo docente, em termos afetivo-relacionais em contexto virtual, poderá eventualmente traduzir-se no *feedback* que dá depois da execução de uma dada atividade por parte dos aprendentes. Segundo Chaleta e Entwistle (2011), o *feedback* sistemático promove o pensamento crítico e incita a aprendizagens mais profundas centradas em processos de compreensão, revelando-se extremamente benéfico para o desenvolvimento de competências múltiplas do aprendente e estimulando um processo de construção co-participativa e em rede do conhecimento.

No caso dos LMOOCs, o apoio a nível emocional e o *feedback* por parte de um tutor parece-nos, portanto, crucial, dado que não existe um contacto humano tão próximo como no caso de um contexto de aprendizagem formal convencional. Atendendo a que o MOOC constitui um ambiente de aprendizagem formal com crescimento galopante (Buhr et al., 2019), com grande acessibilidade devido ao custo reduzido ou à gratuitidade (Tang & Carr-Chellman, 2016) e cujos utilizadores se encontram geograficamente separados, a transmissão de emoções neste espaço parece tornar-se algo complexa e desafiante (Liu et al., 2018). Regra geral, quanto maior o número de participantes e mais massificado for o curso proposto, menos espaço de interação entre pares, entre o aprendiz e o tutor haverá (Yang et al., 2015), o que se traduzirá numa certa ausência de apoio emocional e de *feedback*. Esta falta de suporte emocional poderá resultar numa sensação de isolamento durante o processo de aprendizagem e, em alguns casos, num abandono do curso. Neste sentido, a conceção de LMOOCs orientados para grupos mais bem definidos poderá tornar-se uma mais-valia, pois um número mais restrito de participantes tornará mais exequível a emissão de *feedback* produtivo para os estudantes. Este apoio conferido através do *feedback*, parece-nos representar um ponto-chave para a construção de um LMOOC, na medida em que a interação entre tutores e usuários-aprendentes pode, quando bem pensada, espoletar no aprendiz uma motivação para continuar o curso, levando-o possivelmente a participar mais e a tirar um maior proveito da formação (Dillon et al., 2016; Hillaire, Iniesto & Rienties, 2017). Importa, então, sublinhar que o apoio emocional dado através do *feedback* irá ter impacto na forma como o aprendiz se relaciona com a língua e, por conseguinte, na esfera emocional do estudante.

Há que, no entanto, não simplificar a análise, pensando que as emoções negativas conduzem a um abandono dos cursos *online* e emoções positivas levam forçosamente a um maior envolvimento nas atividades propostas, uma vez que a relação entre emoções e aprendizagem/envolvimento no curso são complexas e ultrapassam classificações duais em emoções positivas-negativas (Barak, Watted & Haick, 2016; Lee & Choi, 2011). Ora, o estudo das emoções sentidas pelo aprendiz de LE foi, durante muitas décadas, acantonado para um segundo plano no domínio da investigação em ensino, datando os primeiros estudos sobre a temática dos anos de 1970 (Chastain, 1975; Horwitz et al., 1986). A partir dessa década, a investigação nesta área foi aumentando e o espectro das emoções estudadas foi sendo alargado, ampliando-se o leque de variáveis socioafetivas problematizadas pelos especialistas (MacIntyre & Dewaele, 2014; Elahi Shirvan & Talebzadeh, 2020). Neste contexto, consideramos pertinente destacar os tipos de emoções que o estudante de LE pode sentir, já que, se os conhecermos, poderemos pos-

sivelmente antecipar de forma mais eficaz possíveis reações do aprendente face ao processo de aprendizagem da LE e até à plataforma de aprendizagem. Simultaneamente, consideramos importante mencionar que os estados emocionais não devem ser considerados como estáticos ou imutáveis, dado que um mesmo estudante, ao longo de um processo de aprendizagem de uma LE, pode experienciar múltiplos estados emocionais distintos.

Relativamente ao leque de emoções ditas positivas, como o entusiasmo e a felicidade, podemos salientar que a investigação sobre a questão converge na ideia de que as emoções positivas são elementos facilitadores da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da memória a longo prazo e da memória de trabalho (Erez & Isen, 2002). Além disso, as emoções positivas parecem igualmente conduzir a uma melhoria da capacidade de resolução de problemas do aprendente, pois a experiência de emoções positivas leva à alteração do contexto cognitivo no qual a atividade cognitiva tem lugar (Isen, Rosenzweig & Young, 1991). Paralelamente, alguns investigadores apontam ainda para a possibilidade de as emoções positivas terem um impacto sobre o modo como os indivíduos se relacionam entre si, podendo influenciar as atitudes, os juízos e a perceção de satisfação de quem as sente (Weiss *et al.*, 1999). Os indivíduos que experienciam estados emocionais mais positivos podem tender a emitir juízos e *feedback* mais satisfatórios, considerando que, devido ao seu estado de espírito, interpretam as situações de forma mais positiva e esperançosa (Um, Song & Plass, 2007). A esse propósito, Erez e Isen (2002) acrescentam ainda que as emoções positivas parecem constituir um vetor de motivação para a aprendizagem, conduzindo o aprendente a envolver-se mais nas tarefas que lhe são pedidas, o que, a longo prazo, poderá aumentar o seu potencial cognitivo.

No que concerne às emoções negativas, uma das emoções que é recorrentemente destacada nos estudos da especialidade e que, tendo em conta a nossa prática pedagógica, nos parece mais frequente no decurso do processo de aprendizagem de uma LE é a ansiedade. Este sentimento, que intimida alguns estudantes de LE, relaciona-se, por vezes, com o medo de falhar e de não se exprimir de forma correta em frente de nativos ou de outros colegas mais proficientes. Tal medo, no caso dos LMOOCs, faz-se notar com especial destaque nos segmentos de partilha de informação como os fóruns. Devido ao facto de não se sentirem suficientemente proficientes ou legítimos na LE, alguns aprendentes tenderão a não participar em atividades que envolvam uma maior exposição ao Outro, especialmente se o Outro for um falante nativo da LE. Tendo em conta a frequência deste sentimento, Horwitz *et al.* (1986) desenvolveram o conceito de *Foreign Language Classroom Anxiety*. Este tipo de ansiedade apresenta algumas características específicas, podendo ser descrito como “a distinct complex of self-perceptions, beliefs,

feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 198: 128). Nesta mesma linha de pensamento, MacIntyre e Gardner (1991) definem o conceito de *Foreign Language Anxiety* (FLA), que, embora similar ao anteriormente apresentado, se configura como mais geral, não se concentrando apenas no contexto de instrução formal. A FLA é, então, um sentimento de tensão e apreensão especificamente associado a qualquer contexto no qual é necessário usar ou compreender uma língua estrangeira, seja este exercício escrito ou oral. Podemos, por conseguinte, afirmar que a FLA constitui uma emoção multifacetada e compósita que se prende com fatores de ordem contextual e se altera ao longo do tempo (Yu, 2022). Esta pode resultar da coexistência de ansiedades distintas relacionadas com as múltiplas competências comunicativas do aprendente. Nesse sentido, tem sido objeto de estudo uma larga panóplia de conceitos derivados da FLA como, a título de exemplo, a *Foreign Language Oral Anxiety Scale* (Woodrow, 2006); a *Foreign Language Writing Anxiety Scale* (Cheng, 2004) ou ainda a *Foreign Language Reading Anxiety* (Saito et al., 1999). Estes sentimentos de ansiedade são considerados, por numerosos autores, como entraves à aprendizagem de uma LE, resultando numa menor capacidade de mestria da língua (Salehi & Marefat, 2014). Todavia, cremos que, se a FLA estiver presente de forma moderada em alguns momentos da aprendizagem de uma LE, pode até ser benéfica e incitadora ao desenvolvimento de competências comunicativas (Marcos-Llinás & Garau, 2009). Seguindo esta lógica, Alpert e Haber (1960) declaram que a ansiedade sentida ao longo do processo de aprendizagem de uma LE pode ser de dois tipos: inibidora ou ativadora. Esta distinção entre ansiedade inibidora e ativadora leva-nos à inferência de que nem sempre as emoções vistas como negativas geram desmotivação, incapacidade ou improdutividade.

Neste contexto, o estudo desenvolvido por Pekrun (2006) surge como fulcral. Segundo o autor, o tipo de emoções com maior influência no desempenho do aprendente são as *achievement emotions*. Este tipo de emoções está intimamente relacionado com a percepção de sucesso ou de fracasso que o aprendente tem da atividade que realiza (no caso da aprendizagem de línguas, da sua performance em LE). Por essa razão, as *achievement emotions* podem ser caracterizadas como “goal-directed and appraisal-driven multi-componential psychological processes” (Jarrell, Harley & Lajoie, 2016: 290), ou seja, são baseadas no *outcome* do indivíduo. É, por isso, importante sublinhar que estas derivam de auto-avaliações individuais de controlo de sucesso, que, por seu turno, vão depender das expectativas e conceções subjetivas de cada aprendente (Pekrun & Perry, 2014), tal como se pode observar na representação-síntese seguinte:



Fig. 1 Representação-síntese das relações entre achievement emotions e as variáveis que para elas contribuem, baseada no trabalho de Pekrun (2006)

Assim, gostaríamos, na presente reflexão, de alertar para uma componente das emoções que se afigura ainda mais importante para o atual estudo e para além do seu carácter positivo ou negativo: a sua produtividade. Com efeito, ao invés de recorrermos à classificação das emoções sentidas pelos estudantes como negativas ou positivas, classificação esta que nos parece simplista, cremos ser mais interessante e produtivo perspetivar as emoções como facilitadoras ou inibidoras da realização do aprendente. As emoções de realização dividir-se-ão, deste modo, em quatro grupos distintos: emoções positivas e ativadoras (e.g. esperança, alegria), emoções negativas e inibidoras (e.g. o desespero, o aborrecimento); emoções positivas e inibidoras (e.g. o relaxamento) e emoções negativas e ativadoras (e.g. certos graus de raiva). Normalmente, os aprendentes que sentem emoções positivas e ativadoras tendem a envolver-se cada vez mais nas atividades, tentando dar sempre o melhor de si, uma vez que fazem uma avaliação po-

sitiva dos seus resultados de aprendizagem. Acreditamos que este tipo de emoções pode ser reforçado pelo *feedback* dado possivelmente pela figura dos tutores, pois, ao receber um bom *feedback*, o estudante sentir-se-á não somente acompanhado, mas também valorizado. Pelo contrário, os aprendentes que experienciam emoções negativas e inibidoras têm uma imagem negativa das atividades e dos resultados que obtêm e não empreendem ações concretas para mudar essa situação, interiorizando uma percepção não-favorável do seu próprio desempenho. Relativamente aos indivíduos que experimentam emoções positivas e inibidoras, podemos dizer que estes demonstram uma atitude bastante positiva em relação ao seu desempenho e, por esse motivo, tendem a não se empenhar. Neste âmbito, assinala-se que existe um conforto extremo face ao conhecimento apreendido que, em vez de ser motivador, leva o aprendente a assumir uma certa posição de passividade face ao processo de aprendizagem. Por último, os aprendentes que experienciam emoções negativas e ativadoras possuem uma má impressão dos resultados obtidos e, por essa mesma razão, empenham-se bastante de modo a conseguir melhorá-los (Xing, Tang & Pei, 2019).

Estas considerações permitem-nos declarar que as *achievement emotions* podem, sem sombra de dúvidas, ter um grande impacto na performance do aprendente e nos meios cognitivos e metacognitivos que este vai mobilizar ao longo do seu processo de aprendizagem (Artino & Jones, 2012). Além disso, acreditamos que estas emoções podem igualmente afetar a dinâmica do grupo em que o estudante esteja inserido, já que a emoção é contagiosa. De acordo com Schoenewolf (1990), o contágio emocional é “a process in which a person or group influences the emotions or behavior of another person or group through the conscious or unconscious induction of emotion states and behavioral attitudes” (p. 50). Sendo assim, podemos deduzir que, se houver uma parte considerável dos estudantes que experimenta emoções inibidoras, os restantes podem começar a apresentar sinais de contágio deste tipo de emoções, havendo, deste modo, uma baixa da produtividade e da emoção do grupo (Barsade, 2002). Ora, no universo da aprendizagem *online*, parece-nos necessário ter especial atenção a este aspeto, uma vez que, no seio da comunidade de utilizadores de uma dada plataforma, o contágio emocional pode ser benéfico para o desenvolvimento das competências dos aprendentes ou, em casos de falta de apoio emocional aos utilizadores, reduzir as taxas de sucesso e conduzir ao abandono do curso.

4. Considerações finais

Neste quadro, cremos ser crucial avaliar as emoções dos aprendentes de forma holística, tentando minimizar a possibilidade de emoções inibidoras. Tal processo poderá então passar pela diversificação do tipo de atividades, pelo investimento em conteúdos que correspondam aos centros de interesse do público-alvo do LMOOC, pela presença assídua nos espaços de partilha ou ainda pelo *feedback* que é dado tanto ao indivíduo como ao grupo, acautelando dinâmicas interculturais que, para além de promoverem o desenvolvimento da competência cultural do aprendente, asseguram a formação de uma comunidade de aprendizagem mais coesa.

Ousamos, assim, afirmar que é necessária uma reconceptualização do conceito de LMOOC. Na verdade, nas principais plataformas de divulgação de LMOOCs, é ainda verificável um lugar reduzido da interatividade e da avaliação centrada no aprendente, sendo o LMOOC grandemente concebido como repositório de conhecimentos (Chong et al., 2022). A nosso ver, afigura-se muito redutor perceber o LMOOC como um simples acervo de saberes ou de informação teórica, já que este nos parece ter uma potencialidade agregadora imensa, podendo constituir uma plataforma de encontro e partilha para uma comunidade digital de aprendentes em que a empatia e a partilha reinem.

Deste modo e com vista a uma conceção de um LMOOC que prime pela formação do indivíduo como falante, mediador cultural e mediador emocional, gostaríamos de destacar algumas precauções e/ ou sugestões:

- Aposte num LMOOC assistido por tecnologia móvel
- Tenha como base um modelo cMOOC (abordagem conectivista), modelo este que “facilita consideravelmente a comunicação, gera oportunidades de interação maior” (Fontana & Leffa, 2018, p. 462)
- Desenhe um LMOOC para grupo(s)
- Escolha um LMOOC não apoiado num programa
- Crie conteúdos ao serviço do envolvimento dos aprendentes nas atividades de aprendizagem e na interação com os pares
- Atente nas questões culturais
- Encoraje a consciência emocional
- Dê *feedback* sistemático

A atenção a este tipo de orientações enunciadas, na conceção de novas formações *online* dirigidas aos públicos-alvo anteriormente identificados (PLH, PLE e PLA), permitirá acautelar e acolher o reforço de, por um lado, uma dimensão que assenta na exploração de questões culturais a moldar a relação

com a língua e, por outro lado, uma dimensão ligada a dinâmicas emocionais, ambas as dimensões envolvendo processos de construção identitária que ocorrem, precisamente, num espaço coletivo, neste caso, numa comunidade de aprendizagem que se quer funcional e significativa, agregando comunidades de interesse de base cultural diversa.

Em tempos de intensa mobilidade causada por fatores de globalização, mas também por circunstâncias e conflitos de natureza vária, porém todos eles extremamente adversos, a atenção e reação à criação de novas possibilidades formativas é um imperativo. É, pois, incontornável, para todos aqueles que estão no terreno educativo, contribuir para a atenuação das consequências gravosas advindas de tais ocorrências, ajudando ao desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. Por conseguinte, a aposta no desenho de LMOOCs, tendo em conta as salvaguardas anteriormente apontadas, não pode de todo ser negligenciada, continuando a ser uma via relevante a explorar.

Referências

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain in affect in language learning. In *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170–175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Bárcena Madera, E., & Read, T. (2015). The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia – Journal of English and Spanish Studies*, 1, 28–35.
- Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644–675. <https://doi.org/10.2307/3094912>
- Bezerra, G. (2020). *O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais de apoio a imigrantes. O caso do Centro Comunitário São Cirilo* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Buhr, E. E., Daniels, L. M., & Goegan, L. D. (2019). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a massive open online course. *Computers in Human Behavior*, 96, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.009>
- Caels, F. (2016). *Guia para o ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)* (I.P. Alto Comissariado para as Migrações, Ed.). Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

- Camões - Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro. (n.d.). *Aprender português em França*. Retrieved June 3, 2023, from <https://www.epefrance.org/menu/aprender-portugues-em-franca/>
- Chaleta, E., & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior português (ASSIST). *Educação- Temas e Problemas*, 9, 7–18.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chong, S. W., Khan, M. A., & Reinders, H. (2022). A critical review of design features of LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2038632>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (J. M. Alves, Ed.). Asa.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user* (Vol. 1). Multilingual Matters Clevedon.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Coutinho, A. P. (2009). *Lentes bifocais: Representações da diáspora portuguesa do século XX* (1ª edição). Edições Afrontamento / Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (FLUP).
- Dillon, J., Bosch, N., Chetlur, M., Wanigasekara, N., Ambrose, G. A., Sengupta, B., & D’Mello, S. K. (2016). Student emotion, co-occurrence, and dropout in a MOOC context. In T. Barnes, M. Chi, & M. Feng (Eds.), *Student emotion, co-occurrence, and dropout in a MOOC context* (pp. 353–357). International Educational Data Mining Society (IEDMS).
- Elahi Shirvan, M., & Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: A retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 23–44. <https://doi.org/10.32601/ejal.710194>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055–1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1055>
- Faneca, R. M. (2007). A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França. *Palavras*, 32, 39–53.
- Faneca, R. M. (2013). Aprendizagem e representações do português língua de herança por lusodescendentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*, 5(3).
- Faro-Hanoun, V., & Porcher, L. (2001). *Politiques linguistiques*. L’Harmattan.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Língua: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico da criança lusodescendente na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3), 16–45.
- Fontana, M. V. L., & Leffa, V. J. (2018). LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCs comunicativos. *Calidoscópico*, 16(3). <https://doi.org/10.4013/cld.2018.163.10>
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas

- colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 14(50), 27–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (12ª edição). Temas e Debates.
- Grant, C., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural - Enhancing Global Interconnectedness*. Routledge.
- Grosso, M. J. D. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento* (L. Varela, Ed.). Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hillaire, G., Iniesto, F., & Rienties, B. (2017). Toward Emotionally Accessible Massive Open Online Courses (MOOCs). *14th AAATE Congress 2017*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Isen, A., Rosenzweig, A., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on social behaviour and cognitive processes. *Medical Decision Making*, 11, 221–227.
- Jarrell, A., Harley, J. M., & Lajoie, S. P. (2016). The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: pedagogical considerations for emotions in CBLEs. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0064-3>
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107–128.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Liu, Z., Pinkwart, N., Liu, H., Liu, S., & Zhang, G. (2018). Exploring Students' Engagement Patterns in SPOC Forums and their Association with Course Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7). <https://doi.org/10.29333/ejms-te/91667>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P., & Dewaele, J.-M. (2014). The two faces of Janys? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 237–274.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Martins, E. (2003). O desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia. *ITINERÁRIOS - Revista Do Instituto Superior de Ciências Educativas*, 11, 9–22.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45–78.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (1st ed., 130–151). Routledge.
- Pereira, V. (2012). *A ditadura de Salazar e a emigração: O Estado português e os seus emigrantes em França (1957-1974)*. Temas e Debates-Círculo de Leitores.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal*, 7, 21–38.
- Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, 52/2, 213–226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Reis, K., & Brock, M. (2010). Inter-relação cultural e língua para professores de língua inglesa. *Revista Perspectiva*, 128, 73–88.
- Robles Ávila, S., & Palmer, Í. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34, 125–143.
- Rodrigues, S., Silva, F., Carvalho, Â., & Fardilha, L. (2016). Referencial de qualificação profissional do docente de português língua não materna: proposta de um quadro teórico e metodológico para a sua construção. *V SIELP*.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 2, 202–218.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931–940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. Chan, S. Chi, K. Cin, J. Istanto, M. Magami, J. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721–737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: Behavioral induction in individuals and groups. *Modern Psychoanalysis*, 15(1), 49–61.
- Sousa, A. O. de. (2013). *O ensino do português em França. Que política de língua para as associações da comunidade portuguesa?* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna]. Universidade Aberta.
- Tang, H., & Carr-Chellman, A. (2016). Massive Open Online Courses and Educational Equality in China: A Qualitative Inquiry. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1). <https://doi.org/10.18785/jetde.0901.04>
- Um, E. R., Song, H., & Plass, J. (2007). The Effect of Positive Emotions on Multimedia Learning. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4176–4185). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal*, 79, 299–328.
- Weiss, H. M., Nicholas, J. P., & Daus, C. S. (1999). An examination of the joint effects of affective

- experiences and job beliefs on job satisfaction and variations in affective experiences over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78(1), 1–24.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Xing, W., Tang, H., & Pei, B. (2019). Beyond positive and negative emotions: Looking into the role of achievement emotions in discussion forums of MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100690>
- Yang, D., Wen, M., Howley, I., Kraut, R., & Rose, C. (2015). Exploring the Effect of Confusion in Discussion Forums of Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning @ Scale*, 121–130. <https://doi.org/10.1145/2724660.2724677>
- Yu, Q. (2022). A Review of Foreign Language Learners' Emotions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Zobl, H. (1995). Converging evidence for the “acquisition-learning” distinction. *Applied Linguistics*, 16(1), 35–56.