

Revista Internacional em
Língua Portuguesa
International Journal in Portuguese Language

Ensino da Língua Portuguesa: casos e projetos

IV Série, Semestral N.º 39, 2021



Revista
Internacional
em Língua
Portuguesa

Ensino da Língua Portuguesa:
casos e projetos

IV Série Nº 39 2021

Publicação Semestral da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

A Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) está indexada ao catálogo SciELO Portugal, Latindex, Qualis/CAPES, European Reference Index for The Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) da European Science Foundation (ESF), RCAAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, Scientific Journal Impact Factor (SJIF), Livre – Revistas de livre acesso e REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. A Revista está inscrita no Google Scholar e é membro oficial e autorizado do Crossref para depositar o DOI de todos os artigos publicados.

A Revista Internacional em Língua Portuguesa, editada desde o ano de 1989, é uma publicação interdisciplinar, da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Criada para aprofundar o conhecimento sobre o português, expressa hoje o conhecimento em português, num espaço de intervenção, que em perfeita igualdade participem os membros da comunidade de utilizadores de português no mundo, nas suas diversas formas de expressão e difusão, das ciências humanas, sociais e da natureza, com destaque para a ligação entre o espaço geográfico dos que utilizam a língua portuguesa.

Fundador: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Presidente: Orlando Manuel José Fernandes da Mata (Presidente da AULP)

Director: Cristina Montalvão Sarmento (Secretária-Geral da AULP)

Editores científicos: Alexandre Mavungo Chicuna e Manuel Célio Conceição

Coordenação editorial: Cristina Montalvão Sarmento e Pandora Guimarães

Conselho de acompanhamento científico: Orlando da Mata (Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola); Judite Nascimento (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde); Amílcar Falcão (Universidade de Coimbra, Portugal); Leda Florinda Hugo (Universidade Lúrio, Moçambique); Sandra Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Rui Martins (Universidade de Macau, RAEM-China); Narciso Matos (Universidade Politécnica de Moçambique, Moçambique); Orlando Rodrigues (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal); Albano Ferreira (Universidade Katyavala Bwila, Angola); Antonio José de Almeida Meirelles (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); João Soares Martins (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste); Agostinho Rita (Instituto Universitário de Contabilidade e Administração e Informática, São Tomé e Príncipe); Samba Tenen Camará (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Guiné-Bissau); Fábio Josué Souza dos Santos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil).

Revisão científica: Afonso Miguel (Universidade de Lisboa – Portugal, manafonso@hotmail.com); Alexandre Mavungo Chicuna (Universidade Agostinho Neto – Angola, almakikuna@gmail.com); Alexandre Lucas Selombo Sakukuma (Instituto Superior de Ciências da Educação – Angola, alexandresakukuma@yahoo.com.br); Amadeu Teófilo de Barros (Universidade Metodista – Angola, teubarros2007@hotmail.com); Cristina Flores (Universidade do Minho – Portugal, cflores@ilch.uminho.pt); David Jorge Lopes Suelela (Universidade de Évora – Portugal, davidsuelela@yahoo.com.br); Filomena Gonçalves (Universidade de Évora – Portugal, mfg@uevora.pt); Helena Valentim (Universidade Nova de Lisboa – Portugal, ht.valentim@fch.unl.pt); Ieda Alves (Universidade de São Paulo – Brasil, iemalves@usp.br); Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto – Portugal, iduarte@letras.up.pt); Isabel Roboredo Seara (Universidade Nova de Lisboa – Portugal, irseara@gmail.com); Jorge Baptista (Universidade do Algarve – Portugal, jbbaptis@ualg.pt); Lúcia Maria de Assunção Barbosa (Universidade de Brasília – Brasil, luciunb@gmail.com); Luis Filipe Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal, barbeiro@ipleiria.pt); Marisa Mendonça (Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique, marisagmendonca2018@gmail.com); Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve – Portugal, mconcei@ualg.pt); Paulino Fumo (Universidade Pedagógica – Moçambique, fumo.paulino62@gmail.com); Paulo Osório (Universidade da Beira Interior - Portugal, pjtrso@ubi.pt); Rosa Bizarro (Instituto Politécnico de Macau – Macau, rosabizarro@ipm.edu.mo); Rosa Maria Fréjaville (Université Jean Monnet à Saint Étienne – França, rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr); Veronica Manole (Universidade Babeş-Bolyai – Roménia, veronica.manole@gmail.com).

Montagem e arranjo gráfico: Pandora Guimarães e Sara Teixeira

Capa/contracapa: Pandora Guimarães e Sara Teixeira

Impressão e acabamentos: Europress - Indústria Gráfica

Tiragem: 200 exemplares

Depósito Legal: 28038/89

ISSN: 2182-4452

e-ISSN: 2184-2043

Número de registo na ERC: 123241

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39>

Editor: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Correspondência e oferta de publicações deve ser dirigida à sede da redação:

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), NIPC: 501902830

Avenida Santos Dumont, n.º 67, 2.º, 1050-203 Lisboa

Tel: 217816360 | Email: rilp@aulp.org

Consulta deste número e anteriores, em regime *open access*: www.rilp-aulp.org

Todos os artigos desta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

RILP

Revista Internacional em Língua Portuguesa

Ensino da Língua Portuguesa: casos e projetos

Editores científicos

Alexandre Mavungo Chicuna

Universidade Agostinho Neto - Angola

Manuel Célio Conceição

Universidade do Algarve - Portugal

Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Índice

APRESENTAÇÃO

Alexandre Mavungo Chicuna e Manuel Célio Conceição 11

Ensino da Língua Portuguesa: casos e projetos

Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino

Francelino Wilson 17

A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário

Davi Borges de Albuquerque 33

O ensino da língua portuguesa através da exploração dos géneros textuais digitais

Dina Baptista 55

Projecto de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: *O Canto do Mar*, UW-Milwaukee

Maria Otilia Pereira Lage 81

Análise de quatro manuais atualmente disponíveis para o ensino de português como língua estrangeira

Ana Nunes e Maria Isabel Matos 103

A variação léxico-semântica e o ensino do português guineense

Segunda Cá e Alexandre António Timbane 129

AUTORES - BIOGRAFIAS 155

APRESENTAÇÃO

Apresentação

*Alexandre Mavungo Chicuna*¹

Universidade Agostinho Neto, Angola

*Manuel Célio Conceição*²

Universidade do Algarve, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.11-13>

O português, património de vários povos do mundo, é, atualmente, língua oficial de nove países, sendo também língua de trabalho em várias organizações internacionais e regionais. Dada a sua dispersão geográfica no mundo, a língua portuguesa apresenta variedades em todos os países lusófonos. No contexto das línguas, o português é uma das línguas mais faladas no mundo, o que lhe confere o estatuto de língua global. Por isso, tendo em conta a sua importância, o português é ensinado, como língua estrangeira, em diversas universidades de países não-lusófonos, em África, na Ásia, na América, na Europa e na Oceânia. Para além das universidades, várias escolas básicas e secundárias também contemplam, nos seus programas curriculares, o ensino do português como não materna e língua estrangeira.

O ensino do português em universidades estrangeiras é assegurado por Leitores do Camões I.P.- Instituto da Cooperação e da Língua e por Leitores dos Centros Culturais Brasileiros, colocados nas suas Embaixadas. Para esse desafio, os Centros Culturais Portugueses, espalhados pelo mundo, também participam, arduamente, na difusão e promoção da língua de Camões. No entanto, o ensino formal da língua portuguesa, a nível mundial, é realizado em duas variedades: a lusitana e a brasileira. Fora do espaço lusófono, a norma lusitana é a mais ensinada a nível das universidades estrangeiras.

Neste 2º ano em que se comemora o Dia Internacional da Língua Portuguesa, o 5 de Maio, data consagrada pela UNESCO, em reconhecimento

1. almakikuna@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6858-8435>

2. mconcei@ualg.pt / <https://orcid.org/0000-0001-8179-5025>

da sua importância no mundo, a Revista Internacional em Língua Portuguesa publica este número, dedicado ao ensino do português e suas variedades. Este número de revista é constituído por seis artigos, contribuições de docentes de várias instituições de ensino superior, nomeadamente: do Brasil, dos Estados Unidos da América, da Guiné-Bissau, de Macau, de Moçambique e de Portugal. Os artigos aqui reunidos apresentam métodos, estratégias e tecnologias para o ensino e aprendizagem do português como língua não materna (PLNM) e língua estrangeira (PLE).

No primeiro artigo deste número, discute-se o português como língua pluricêntrica, tendo em conta as diversas formas que a língua portuguesa assume no mundo lusófono. São assinaladas as diferenças entre as duas variedades normalizadas e é proposta a introdução de variedades africanas no ensino formal do português, a nível lexical. Assim, o artigo seguinte é consagrado à análise dos aspectos teóricos sobre o ensino de vocabulário e o uso do dicionário na aula de Português Língua Não Materna (PLNM), bem como são apontados os critérios para a seleção do tipo de dicionário, tendo em conta o perfil da turma e do local onde ocorre o curso. Ainda neste artigo são também indicados dicionários usados para os cursos de português língua não materna, tendo em consideração a variedade do português a ensinar.

O terceiro artigo aborda a questão dos textos que fazem parte do ambiente digital, permitindo o ensino da língua através da exploração dos novos géneros textuais, os chamados digitais. Neste estudo teórico, pretende-se, segundo o autor, reflectir sobre a necessidade de desenvolver nos alunos competências linguístico-discursivas que lhes permitam ler, analisar e produzir textos adequados aos ambientes digitais. Destaca-se também a importância da internet, indicando os tipos de textos digitais, que contribuem para o ensino da língua. O artigo seguinte trata de um projecto de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, tendo como meio um periódico anual, “O Canto do Mar: jornal criativo em língua portuguesa”, que tem como objetivo principal o ensino, uso e difusão da língua de Camões. O Canto do Mar é um periódico anual promovido e editado pelo Departamento de Espanhol e Português da UW-Milwaukee, nos Estados Unidos da América.

O penúltimo artigo é dedicado à análise de quatro manuais seleccionados para o ensino de português língua estrangeira, para os vários níveis. Neste artigo são recomendados os critérios para a melhor seleção e avaliação de manuais para o ensino de português língua estrangeira. Tendo em con-

ta o papel facilitador do manual para o desenvolvimento da competência comunicativa, são assinaladas as funções de um manual didático e a sua importância. Neste estudo são apresentados quatro manuais selecionados para o ensino do português língua estrangeira, usados no curso de Licenciatura em Estudos Portugueses na Universidade de Macau. Finalmente, o último artigo é consagrado à variação léxico-semântica e ao ensino do Guineense, uma variedade do português falado na Guiné-Bissau, que resulta do contacto entre o português e as diversas línguas nativas. O autor deste artigo faz uma análise sociolinguística da Guiné-Bissau, onde o guineense funciona como língua franca e nacional para a maioria da população, apesar de não ter o estatuto de língua oficial, e propõe a valorização e reconhecimento do português guineense no ensino formal.

Os nossos agradecimentos são aqui expressos a todos os autores que submeteram os seus textos à Revista Internacional em Língua Portuguesa, os quais permitiram a concretização deste número; aos revisores que, apesar do momento difícil que o mundo atravessa, analisaram e avaliaram, com rigor científico, os textos ora publicados, e, finalmente, à equipa da RILP pelo trabalho árduo e empenho na organização do presente número.

**Ensino da Língua Portuguesa:
casos e projetos**

Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino

Francelino Wilson

Assistente Universitário,
Universidade Púnguè, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>

Resumo

A língua portuguesa não é falada de forma uniforme nos diversos espaços, tempos, circunstâncias, usuários, etc. Ela, como qualquer organismo vivo, acompanha a dinâmica de que é imbuída, o que lhe confere categorias de variação (cf. Mateus, 2003; Mussalim et al., 2012). Porém, apenas as variedades europeia e brasileira são reconhecidas no ensino. Esta situação abre espaço para dois problemas: a. a sobrevalorização da norma europeia em detrimento das demais; e b. a exclusão das variedades não normalizadas dos meios formais de ensino. Isto, por sua vez, atenta aos princípios da pluricentricidade da língua portuguesa. Ao abrigo deste estudo, urge propor a introdução de variedades não normalizadas (e.g., de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Timor-Leste), no que ao léxico diz respeito, no ensino formal, dadas as vantagens comprovadas no ensino do português como língua estrangeira. A proposta assenta em dados filológicos e de pesquisa de campo.

Palavras-chave: português; língua pluricêntrica; variedade; ensino.

Abstract

The Portuguese language is not spoken uniformly in different spaces, times, circumstances, users, etc. It, like any living organism, follows the dynamics of which it is imbued, which gives it categories of variation (cf. Mateus, 2003; Mussalim et al., 2012). However, only European and Brazilian varieties are recognized in education. This situation opens space for two problems: the overvaluation of the European standard in detriment of the others; and the exclusion of non-standard varieties from formal means of education. This, in turn, is attentive to the pluricentricity principles of the Portuguese language. Under this study, it is urgent to propose the introduction of non-standard varieties (e.g., from Angola, Mozambique, Cape Verde, São Tomé and Príncipe, Guinea-Bissau, Timor-Leste), in terms of lexicon, in formal education, given the proven advantages in teaching Portuguese as foreign language. The proposal is based on philological data and field research.

Keywords: portuguese; pluricentric language; variety; teaching.

1. Introdução

A mudança é uma propriedade intrínseca a qualquer língua natural que se queira viva e funcional. E, quanto maior é a comunidade de falantes de uma língua, como é a CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa¹, mais

1. Em relação às “maiores” línguas mundiais, a língua portuguesa se distingue como a que apresenta os valores de crescimento mais altos em milhões de falantes, visto que desde o século XV, início das viagens e explorações marítimas, ao século XXI progrediu de 1 milhão para mais de 250 milhões de falantes. Inclusive, face ao crescimento demográfico previsto para Angola e Moçambique, estima-se que serão mais de 500 milhões os falantes de português no mundo no final deste século (cf. Crespo et al., 2020).

salientes são as diferenças, nos vários ramos da gramática, i.e., fonologia, morfofossintaxe, semântica, léxico. Assumindo diversas formas, a variação conquistou um lugar de destaque na discussão linguística, desde a afirmação deste domínio do saber sob a batuta do estruturalismo saussuriano.

A reflexão que se augura empreender tem como mote a língua portuguesa, o principal idioma falado no hemisfério sul, presente nos quatro cantos do globo, e retoma as questões da *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, Língua Portuguesa Global – Internacionalização, Ciência e Inovação* (Universidade de Lisboa, 29-31 de outubro de 2013), partilhadas por Duarte (2016):

- a. Que orientações deve seguir a formação de professores para a criação de instrumentos adequados para o ensino da língua nas suas diferentes vertentes (L1, L2, língua de herança, língua para fins específicos) e para uma capacitação adequada dos docentes e formadores?
- b. Como implementar uma política multilateral de ensino da língua portuguesa L2 e língua estrangeira?

Duarte (2016) é apologista do ensino da variante de que o professor é nativo, nos casos das variedades europeia e brasileira, por se encontrarem já normalizadas. Todavia, em países aonde as variedades não se encontram estabilizadas, a exemplo de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Timor-Leste, a norma de ensino a que alunos, professores, formadores e formandos são submetidos é a europeia, excluindo-se todas as outras, incluindo as nativas. Prova material desse facto é apresentada por Gabriel Antunes de Araujo, no que se refere à realidade santomense:

No que diz respeito aos professores de português, por exemplo, não é incomum encontrar no professorado são-tomense uma abordagem lusitanizante da língua, com forte apego às normas escolares do português europeu e negação da existência de uma norma local (Araujo, 2019, s.p, destaque nosso).

Um episódio recente veio “destapar o véu” quando o Governo do Brasil decidiu oferecer apoio a Angola para o ensino do português, notícia recebida com indignação por parte de alguns segmentos da sociedade local². Para estes, ao corrente da tradição, apoios desse género são esperados de Portugal que, por sinal, tem leitorados (pelo Camões IP) espalhados pelo mundo todo.

Esta situação abre espaço para, pelo menos, dois problemas: a. a sobrevalorização da norma europeia em detrimento das demais; e b. a exclusão das variedades não normalizadas dos meios formais de ensino. Isto, por sua vez, atenta aos princípios da pluricentricidade da língua portuguesa (Echeverría, 2020).

2. A notícia levantou debate no programa Debate Africano da RDP África (www.rtp.pt).

Ao retomar esta discussão temos por objetivo:

- a. promover identidades linguísticas plurinacionais e multiculturais no contexto da língua portuguesa (Echeverría, 2020; Fonseca, 2019; 2010; Lopes, 2000); e
- b. minorar focos de incompreensão entre as variedades da língua portuguesa, normalizadas ou não, ao nível do léxico³.

Segue-se adiante com a discussão do português como língua pluricêntrica, pelo viés variacional e do ensino, na seção 2; um caso de dispersão designatória de conceitos nas variedades do português, suas motivações e possíveis consequências é apresentado na seção 3; e, para fechar, em 4 são apontadas as principais ilações advindas da pesquisa.

2. Português, língua pluricêntrica: teoria e prática

O estatuto pluricêntrico da língua portuguesa que se procura defender neste estudo tem como fundamento a variação linguística e o ensino do idioma no mundo, como nos propomos demonstrar, à luz da literatura, em pontos separados.

2.1. O caso da mudança linguística

O português, idioma que se formou do latim no território do Entre Douro e Minho e Galiza, rápido se dispersou para a América Latina, África, Oriente, Oceânia e, inclusive, algumas comunidades europeias de falantes de português se formaram, por conta da história imperialista e da dinâmica migratória do seu povo. Esta situação implicou mudanças, por vezes profundas, na forma de um mesmo idioma se atualizar em diversos espaços e situações.

Em contextos de maior privação das línguas dos povos nativos, o português serviu de base para a formação de outras línguas, como são os casos dos crioulos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; em contextos mais ou menos de aproximação intercultural, assistiu-se a empréstimos mútuos entre o português e os idiomas nativos; em outros ainda, variações diatópicas específicas propiciaram a individualização de cada variedade nos diferentes quadrantes. Numa ou noutra situação, estamos perante casos distintos de mudança linguística.

A dispersão geográfica dos países de língua portuguesa acarreta consigo variação, dado que origina consigo o contacto do português com outras línguas, quer as que eram faladas quando os portugueses chegaram aos diferentes pontos do globo onde ela hoje se fala, quer as que estão ao lado e com ela conviveram e convivem (substratos e adstratos). Assim se justifica, entre outros motivos (como, por exemplo, no caso do Brasil, as sucessivas vagas migratórias que para o país fizeram convergir, ao longo dos anos, outros povos e outras línguas), por que motivo o português tem características próprias que o individualizam nos diferentes locais onde é falado (Duarte, 2016, p. 221).

3. Assume-se o léxico como sendo «a face mais visível» do contacto linguístico (Petter, 2018, p. 201).

No caso das variedades dialetais do português, aspeto que interessa salientar neste estudo, as diferenças entre uma e outra abarcam vários campos. Aliás, “a individualidade de cada variedade do português manifesta-se em todos os níveis da língua: pronúncia, grafia, gramática, léxico e as divergências podem determinar problemas de compreensão até entre os nativos” (Manole, 2013, p. 54).

A partir das formas de tratamento (e.g., *você, o/a Sr.*, para o português do Brasil (PB) e *tu, você, o/a Sr.*, para o português europeu (PE)), a autora ilustra as diferenças entre o PB e o PE, variantes estabilizadas. Adiante, conclui que os contextos situacional e cultural são determinantes para a compreensão, mesmo quando se trata de um mesmo idioma: para um falante brasileiro dar-se conta da forma tripartida de tratamento tem de estar exposto a essa realidade, idem para a situação contrária, por parte de um falante europeu.

Assim, no contexto internacional de ensino do português (como L1, L2, língua de herança, etc.), deve-se permitir aos alunos o contacto com outras variedades (Duarte, 2016, p. 219; Echeverría, 2020; Possenti, 1996). Ensinar a língua portuguesa em regime estrito de variante padrão, como se insiste fazer, quer nos países onde o idioma está normalizado, quer noutros, é sentenciá-lo a uma utopia de normativistas ou, no mínimo, potenciar incompreensões dentro de um mesmo idioma que se quer pluricêntrico.

2.2. O caso do ensino

Com o advento da Gramática Generativa (Chomsky, 1955, 1957, 1965 *apud* Xavier, 1991, p. 78), impulsionada por linguistas, há cada vez maior consciência da necessidade do ensino da língua portuguesa tal como ela é falada e não idealizada, até porque para a representação interna de uma gramática na mente do falante basta apenas a aquisição da língua (Chomsky, 1979/1984 *apud* Xavier, 1991, p. 79). Porém, a intenção parece continuar longe da prática escolar.

De forma particular, os PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste continuam com o cordão umbilical ligado à variante europeia normalizada, de que dependem exclusivamente, desde a sua gramática a outros recursos, para o ensino da língua. Esta prática contribui para a marginalização das variedades locais, confinadas a espaços informais, i.e., longe da escola.

Casos há em que a produção de materiais escolares de língua portuguesa em África depende quase unicamente do apoio de instituições portuguesas. Em São Tomé e Príncipe, por exemplo, nota-se a intervenção direta de organizações como o Instituto Camões, Instituto Marquês de Valle Flôr, Fundação Calouste Gulbenkian e Centro Cultural Português, ante a incapacidade financeira do governo local (Araujo, 2019). Em Moçambique, a par do Instituto Camões está presente a

AIDGLOBAL, uma organização que opera na promoção da literacia e educação para o desenvolvimento e cidadania, estando a desenvolver um projeto do género em Chibuto, província de Gaza, com foco na oferta de material escolar produzido em Portugal às bibliotecas locais. Longe de condenar o esforço destas organizações, fica-se à mercê das suas vontades, havendo inclusive pouco interesse nas variedades locais da língua.

O caso do apoio brasileiro a Angola, em que “as aulas vão ser ministradas por um docente brasileiro, especialista em Língua Portuguesa”⁴, levanta burburinhos pela diferença de gramáticas entre o professor e o aluno. Ou seja, como o professor brasileiro vai ensinar a sua gramática nativa (Duarte, 2016, p. 228) a alunos educados na norma europeia? Visto de outra forma, este mesmo facto abre horizontes para uma prática letiva pluricêntrica do português. Isto é, uma variedade diferente da europeia pode ser introduzida no contexto escolar angolano. Como deve ser dado este ensino?

Sem que se tenha respostas acabadas para as questões acima levantadas, diga-se que o que não deve ser feito é confundir a mente do aluno com uma gramática com a qual não esteja familiarizada. Já basta o choque que muitos desses alunos têm à chegada à escola, sendo ensinados por pessoas estranhas, numa língua diferente da sua, uma vez terem como L1 uma língua bantu. Este é, em parte, o receio que os setores que se indignam com o apoio brasileiro têm. Então, como fica resolvida a situação?

Parece que a resolução da situação, a nosso ver, passa por uma tomada de consciência das diferenças entre as variedades do português, dentro e fora da sala de aula. Dito de outro modo, embora se possa fixar uma norma, para efeitos de ensino, o professor deve dar a conhecer aos alunos as outras maneiras existentes de se falar a língua, nos seus diversos domínios, na pluralidade dos espaços geográficos aonde a língua é falada. Até porque:

- a. “(...) o professor jamais pode deixar de valorizar a linguagem que o aluno traz para a sala de aula ou desconsiderar a possibilidade do falante de interferir na gramática e no léxico do seu idioma” (Echeverría, 2020, p. 90);
- b. “A linguagem coloquial não pode ser estigmatizada, e o contexto social deve determinar a língua utilizada” (idem);
- c. “(...) os alunos devem ser levados a adquirir conhecimento e respeito pela diversidade do uso da língua e das normas linguísticas entre culturas, grupos étnicos, regiões geográficas e papéis sociais distintos” (NTCE *apud* Echeverría, 2020, p. 90).

Como se pode ver, argumentos a favor da introdução de variedades do português no contexto escolar não faltam. Admitir este facto leva à circulação na

4. Lê-se na notícia divulgada pelo Jornal de Angola (www.jornaldeangola.ao).

sala de aula de variedades não estabilizadas, a exemplo das africanas e de Timor-Leste, até então marginalizadas, vistas como resultantes da interferência de línguas substrato na sua formação (cf. Chimbutane & Gonçalves, 2015; Duarte, 2016; Ngunga, 2012). A não inclusão destas variedades e mesmo de outras faladas em contextos de variedades normalizadas⁵ origina incompreensões nos alunos (Duarte, 2016), sobretudo quando expostos a mesma língua em contextos de ensino de português língua estrangeira (PLE).

São necessárias descrições cada vez mais adequadas de todas as variedades do português e a Universidade e os seus centros de investigação são as instituições vocacionadas para o estudo e a descrição plural da língua. E são necessárias descrições da língua em uso, e não apenas da língua padrão, na sua modalidade escrita (Duarte, 2016, p. 227).

É aqui que se insere o papel do professor de língua portuguesa, de que nacionalidade for, em qualquer país onde se encontre a ensinar a língua. O contacto com um máximo número possível de variedades do português colocará o aluno a par do que se passa, para além da variante de referência, dirimindo eventuais incompreensões advindas do contacto quotidiano com “formas intrusas” do mesmo idioma.

Nesta empreitada, “o trabalho do professor de português é caminhar junto com os alunos nesse processo de descobertas” (Castilho & Elias, 2012 *apud* Santos, 2019, p. 2240). Assim, pensamos que o professor deverá ensinar a norma oficial no país, regra na qual o aluno será avaliado em provas provinciais e nacionais, sem com isso deixar de dar conta das formas particulares de mudança da língua, no seu e no dialeto dos alunos. Para esse segundo caso, a contribuição dos alunos em contexto prático de sala de aula deve ser tida em conta e estimulada, até porque pode responder à necessidade de envolvimento da comunidade local na produção do livro (Lopes, 2000; Magona, 2020).

O professor poderá pois utilizar os próprios alunos como guias para penetrar no seu mundo sócio-cultural, na sua visão de mundo. Equipado com o conhecimento do contexto sócio-cultural e com a dimensão cognitiva do aluno, o professor poderá porventura mais acessivelmente estabelecer uma base epistemológica sobre a qual constrói significados mais próximos dos significados do aluno acedidos através da sua produção. Uma tal atuação evita, ou pelo menos reduz, possíveis riscos de incompreensão da mensagem que o aluno compõe e pretende transmitir (Lopes, 2000, p. 627).

5. Por outras variedades faladas em contextos de variedades normalizadas entenda-se por aquele conjunto de falares que o padrão não abarca, porque a fixação de qualquer norma padrão deixa de fora outros falares, mesmo em regiões de norma culta.

Além de melhor compreensão de aspetos linguísticos da disciplina de português, o aproveitamento integral da presença do aluno na sala de aula contribuirá para a sua atenção e pode ser um passo significativo para a exploração do currículo local. Pois, a disciplina de língua portuguesa não se cinge apenas no conteúdo programático de língua, cabendo nela temas transversais e saberes multidisciplinares que o professor tem o dever de “espicaçar” e estimular a todo o instante.

A participação dos alunos na descrição da língua portuguesa com formas locais de se falar poderá estimulá-los cada vez mais e criar sentimentos de pertença muito mais robustos que a herança colonial terá deixado. Não se deve esquecer que, “embora a língua que os países lusófonos partilham seja a mesma, as diferenças que existem entre as diversas variedades do português determinam a criação de identidades linguísticas nacionais e regionais bastante fortes” (Manole, 2013, p. 54). Parte destas identidades linguísticas esconde-se nas marcas regionais do falar (da ‘velha periferia’) conservadas no repositório lexical, uma riqueza a valorar e preservar.

Sobre a eficácia da presente proposta, baseado em observações anteriores, “tem havido alguns exemplos práticos que demonstram as vantagens de expor os pontos centrais de distanciamento, logo desde os níveis iniciais e não apenas nos níveis mais avançados” (Rodrigues, 2016; Stichini, 2014; QECRL, 2001 *apud* Duarte, 2016, p. 228). Até porque a língua como uso e como sistema condiciona-se mutuamente (Duarte, 2018; Lopes, 2000).

Mas essas orientações teóricas que estudam o uso (...) não produziram ainda, no caso do Português Europeu, uma descrição dos usos da língua consistente e alargada, com resultados em número suficiente, contrariamente ao que acontece no Brasil, por exemplo, onde houve mais atenção dos linguistas aos usos, sobretudo aos orais, como atestam, entre outros estudos, o manual de gramática da autoria de Maria Helena Moura Neves (2000), mas também toda a extensa produção teórica em torno do projeto NURC⁶ (Duarte, 2018, p. 2).

À luz de estudos diversos, os pontos de variação, nas variedades normalizadas (PE e PB), de entre outros, são: a nível da fonética e fonologia, a diferença nas vogais e a palatalização; a nível do léxico, um conjunto conhecido de palavras (e.g., casa de banho/banheiro, autocarro/ônibus, deitar/jogar, frigorífico/geladeira, telemóvel/celular); a nível da ortografia, diferenças que o acordo ortográfico tentou resolver, mas deixou ainda pontos em aberto; a nível morfosintático, a presença/ausência de artigo com o progressivo, a colocação dos clíticos, as formas de tratamento, o par *ter/haver*, as regências proposicionais, o emprego dos pronomes retos com função de objeto direto, o SU pronominal (frequente no PB),

6. Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta do Brasil.

a ordem dos constituintes em frases interrogativas, a diferença nas perífrases verbais (estar a + infinitivo (PE) vs. estar a + gerúndio (PB)), ausência de preposição (no *português afro-brasileiro*)⁷, construções de tópico-sujeito. Nas variedades não normalizadas, importará olhar para esses mesmos domínios (entre outros, Atanásio, 2005; Gonçalves, 2010; Wilson, 2016a) e outros derivados do contacto do português com as línguas locais (Alexandre & Gonçalves, 2018; Avelar & Galves, 2014; Gonçalves & Chimbutane, 2008; Ngunga, 2012; Wilson, 2016b).

Estão neste caso, por exemplo, as alterações que atingem constituintes com a função de objecto directo e indirecto, as novas propriedades dos verbos agentivos e inacusativos, assim como o novo formato do sintagma do complementador. Em todas estas mudanças gramaticais, ficou demonstrado que o conhecimento da gramática das LBs por aprendentes de Português como língua segunda (L2) interfere no processamento do input, dando origem a uma nova gramática do Português (cf. Gonçalves, 1990; 2002 *apud* Gonçalves & Chimbutane, 2008, p. 2, destaque nosso).

Na seção que se avizinha, com base no trabalho filológico e de recolha lexical, segue-se um apanhado de vocábulos que, embora não muito alargado, consubstancia o principal argumento deste artigo, i.e., existem formas diversificadas de designar um mesmo conceito nos diversos espaços da lusofonia, entre as variedades do português. Com esta base, defendemos a necessidade de se dar a conhecer aos alunos de português esta diversidade linguística na sala de aula.

3. Português: seu léxico, seus léxicos

Meio a recusa de acesso à sala de aula, as variedades não normalizadas “invadiram” os espaços oficiais pela imprensa e pela literatura. E por esta via as formas autóctones de falar português fazem seu percurso reivindicativo pelo reconhecimento em contextos formais.

No que à literatura diz respeito, em Moçambique, escritores como José Craveirinha, Aníbal Aleluia, Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto⁸, Suleiman Cassamo, contra a barreira puritana, fizeram questão de introduzir lexemas outrora estranhos no fluxo corrente da escrita em português, na sua maioria, rebuscados das línguas moçambicanas. Com esta ação, busca-se “(...) circunscrever um universo sociopolítico e estético de raiz autóctone, em consonância, portanto, com o mecanismo de construção do *logos* da civilização identitária” (Mapera, 2019, p. 285).

7. Para um aprofundamento do conceito de *português afro-brasileiro*, leia-se Lucchesi, D.; Baxter, A. & Ribeiro, I. (Orgs.) (2009). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.

8. “A fisionomia da escrita deste autor não parece o resultado de uma sobreposição *directa* de diferentes línguas, cuja interferência determina, por exemplo, o nascer de um vocábulo. Possivelmente não será no interior das palavras que irá situar-se este tipo de sobreposição; as interferências poderão existir, por exemplo, não num âmbito morfológico, mas semântico ou sintáctico, o que parece convocar de imediato a ideia de *tradução*” (Brugioni, 2011, p. 200).

Em *O Regresso do Morto*, de Suleiman Cassamo, a título de exemplo, são abundantes expressões que se afeiçoam estranhas ao mosaico da língua portuguesa nos ditames cultistas (cf. (1)). N. Ngomane (comunicação pessoal, dezembro 4, 2020) justifica o seu emprego com a necessidade de traduzir realidades culturais cuja língua portuguesa não conhece, ou seja, não encontra expressões para designar, e se o faz, não o faz em igualdade de circunstâncias.

A maior parte destas histórias que ele [Aníbal Aleluia] narra tem sempre uma componente que se fica a dever à tradição autóctone porque não tem tradução para a língua portuguesa, a língua portuguesa ainda não conhece as nossas realidades. Há várias realidades bantu que a língua portuguesa desconhece e há outras realidades bantu que a língua portuguesa até pode ter tido contacto, mas é incapaz de traduzir. O Aníbal Aleluia faz uma inserção direta de empréstimos dessas línguas (N. Ngomane, cp, dezembro 4, 2020)⁹.

Embora haja empréstimos das línguas nacionais com equivalentes na língua portuguesa, é, em boa parte, aceitável a hipótese de Nataniel Ngomane (cf. (2)), sendo esta uma forma encontrada de resgate da ‘memória cultural’ bantu de que os falantes são originários.

Quadro 1. Exemplo de expressões de origem bantu na prosa literária moçambicana
(cf. Cassamo, 1997)

<i>mbunhar</i>
<i>mufanas</i>
<i>nholo</i>
<i>(ti)ndzava</i>
<i>xicuembo</i>

Quadro 2. Exemplo de expressões de difícil tradução para o contexto português
(cf. Cassamo, 1997: 29)¹⁰

<i>gaiça</i>
<i>mucume</i>
<i>nkeka</i>

9. Estrato de uma aula virtual oferecida na Universidade Federal de São Paulo, subordinada ao tema ‘Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade’.

10. “Nyeleti guardava para Foliche, o mais velho filho de Mahomo, seu corpo xonguile, de se partir e se juntar no andar de antílopes. Foliche voltava um dia feito gaiça. De Foliche, das suas malas e fardos de gaiça, o pai da Nyeleti queria fato e gravata, sapatos e hop-stick. Dele viria o mucume, o lenço para a Mabana, a mãe da Nyeleti, a nkeka e o frasco de rapé para a velha Magugu, mãe do pai de Nyeleti” (Cassamo, 1997, p. 29, destaque nosso).

Os (*ma*)*gaiça* “diz-se dos regressados das minas de África do Sul (Jone), que traziam consigo fardos e malas de roupa com os quais aliciavam as famílias para casarem suas filhas menores” (Mapera, 2019, p. 280). Esta expressão, como outras, está revestida de um contexto histórico-cultural que convoca o saber enciclopédico, o conhecimento partilhado, para o seu escrutínio pela comunidade linguística.

No mesmo diapasão, outras expressões entraram na pilha do léxico do português moçambicano por via da imprensa escrita (Reite, 2013), destacando-se, para o efeito, dois processos – *empréstimo das línguas bantu para o português e expansão de sentido*¹¹ (cf. (quadro 3). A recolha de Reite (2013) é exaustiva e incide sobre os jornais de maior tiragem e abrangência territorial, designadamente, *Notícias, O País, Diário de Moçambique, Savana e @Verdade*¹².

Quadro 3. Exemplo de palavras que entraram para o léxico do português moçambicano por via da imprensa escrita (cf. Reite, 2013)

Empréstimo das línguas bantu	Novo valor semântico
<i>xitique</i>	
<i>mamana</i>	<i>chapa</i>
<i>mahungo</i>	<i>chapeiro(s)</i>
<i>txopela</i>	<i>barraca</i>
<i>ndzava</i>	<i>patamar</i>
<i>nyanyana</i>	<i>estruturas</i>
<i>mwahuri</i>	

“*Xitique* é um exemplo de um empréstimo motivado pela falta de referências adequadas no léxico português para se referir às realidades socioculturais moçambicanas e faz parte de um *vocabulário especializado*¹³” (Petter, 2008 *apud* Reite, 2013, p. 40) que significa a tradição de estabelecer um sistema de poupança e crédito. *Chapa*, por sua vez, de, no PE, “peça achatada de metal fundido,

11. A expansão de sentido manifesta-se pelo uso de palavras do PE com novo valor semântico. “(...) é possível que se possa falar de uma extensão de sentido que também ocorre em Portugal mas que está a ir mais longe em Moçambique” (Reite, 2013, p. 55).

12. Um projeto anterior, iniciado em 2008 através de um acordo assinado entre o Instituto Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, baseado na imprensa escrita e falada, reúne neologismos coletados nos jornais “@Verdade”, “Savana”, “O País”, “Notícias”, “Diário de Moçambique”, “Zambeze”, “Domingo” e “Horizonte”, em pouco mais de 800 expressões, e tem por designação Observatório de Neologismos do Português de Moçambique (ONPM).

13. Refere-se às expressões usadas para designar realidades socioculturais específicas do contexto moçambicano.

moldado ou batido, com configuração e espessura próprias para a produção de determinados objetos”¹⁴, passou a designar o transporte semicolectivo em Moçambique, vulgo *chapa-100*.

Há um considerável número de publicações científicas, dentre dicionários, teses, dissertações e artigos, que dá conta de palavras das línguas moçambicanas integradas no repositório do português de Moçambique, algumas das quais sob designação de ‘moçambicanismos’ (cf. Dias, 2002; Lopes, Siteo & Nhamuende, 2002). Parte dessas palavras encontra-se sistematizada em Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa (VOMOLP), no quadro do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, que o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) tem vindo a dinamizar por conta do Acordo Ortográfico do português¹⁵ de 1990.

Os dicionários de Dias (2002) e Lopes, Siteo & Nhamuende (2002) sobre moçambicanismos têm sido alvo de consulta quase obrigatória quando se fala de léxico de origem bantu no português em Moçambique, asseverando o seu grau de uso entre os falantes. Trata-se de repositórios de vocábulos sobre a culinária, a flora, a fauna, os rituais, etc. de fácil designação nas línguas locais.

Fenómeno curioso tem que ver com um conjunto de expressões usadas para designar um mesmo conceito nas variedades do português, consoante o “gosto” do falante e a “cultura” local (cf. quadro 4). Esta dispersão lexical em torno de um conceito é uma prova da riqueza da língua portuguesa assente nas especificidades dos seus dialetos e na identidade dos seus falantes, sendo a identidade um importante fator para a vida individual e coletiva (Santos, 2015).

Quadro 4. Exemplo de expressões usadas para designar um mesmo conceito nas variedades do português

<i>chapa</i> (Moç.) ~ <i>candongueiro/táxi</i> (Angola) ~ <i>ônibus</i> (Brasil) ~ <i>autocarro</i> (Pt.)
<i>caneca/cerveja a copo</i> (Maputo) ~ <i>chopi</i> (Rio de Janeiro) ~ <i>imperial</i> (Lisboa) ~ <i>fino</i> (Porto) ~ <i>balão</i> (Funchal)
<i>candongueira</i> (sul de Moç.) ~ <i>flexador/a</i> (norte de Moç.) ~ <i>zungueira</i> (Angola) ¹⁵ ~ <i>palaiê</i> (STP) ~ <i>quitandeira</i> (Brasil) ~ <i>vendedor/a ambulante</i> (Pt.)
<i>dumbanengue</i> (Maputo) ~ <i>zunga</i> (Angola) ~ <i>mercado</i> (Portugal)
<i>barraca</i> (Moç.) ~ <i>kitanda</i> (STP) ~ <i>café</i> (Pt.)
<i>xiphêfo</i> (Moç.) ~ <i>candeeiro</i> (Pt.) ~ <i>abajú</i> (Brasil)

Moç. = Moçambique; Pt. = Portugal; STP = São Tomé e Príncipe

Fonte: o autor, de um trabalho de campo

14. In Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-12-09 08:10:26]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chapa>.

15. <https://voc.iilp.cplp.org/index.php?action=von&von=mz>

Pensamos que as múltiplas formas de se referir a um mesmo conceito não colocam em causa o ‘princípio da univocidade’¹⁶ uma vez que cada uma delas melhor se adequa ao contexto da respetiva variedade, consoante os ditames socioculturais da comunidade de falantes. A par disso, falaríamos de palavras do PE que ganharam outras conotações, por vezes até pejorativas (e.g., *bicha* (Moç. ok | Brasil *), *rapariga* (Pt. ok | Brasil *)), conforme o contexto socio-espacial, que se impõe o aluno de português conhecer.

Diante desta realidade, urge fixar um ‘vocabulário compartilhado’¹⁷ a constar dos manuais de ensino de PLE/PL2 e que seja do domínio do professor de português. Pensamos este ser um contributo valioso para os fazedores de políticas educativas, pedagogos, didatas, produtores de manuais escolares e todos os defensores da língua portuguesa, no sentido de repensarem as suas práticas, à luz da pluricentricidade da língua.

4. Considerações finais

O ensino do português, na perspetiva pluricêntrica da língua, mostra-se desafiante para os professores, alunos, pais e encarregados de educação, produtores de manuais escolares e todos os responsáveis pelo desenho de políticas linguísticas, uma vez requerer uma mudança de paradigmas. Neste estudo, propomos a introdução de variedades da língua na sala de aula a partir do léxico, a face exposta da mudança linguística. Assim, as questões da *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, Língua Portuguesa Global – Internacionalização, Ciência e Inovação* encontram resposta, em parte, na proposta de implementação de uma política multilateral de ensino da língua portuguesa L2 e língua estrangeira em estrita observância da pluricentricidade da língua e inclusão das suas variedades.

Com a resposta ora avançada não se quer esgotar um tema que se mostra atual e de intervenção pluridisciplinar. Queremos sim advogar um trabalho muito mais alargado de recolha dialetal nos países de expressão portuguesa para um conhecimento cada vez melhor das suas variedades, sobretudo, as que tiveram menor enfoque neste estudo, particularmente as de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste.

As variedades do português partilham conceitos expressáveis consoante a realidade sociocultural de cada espaço, com os quais expressam a identidade dos

16. Diz que “cada conceito deve ser designado por uma única expressão” (Barros, 2007, p. 406).

17. “É usado como termo para definir palavras usadas por mais de que uma pessoa ou mais do que um grupo restrito de pessoas e que se usa dentro de uma comunidade linguística ou em várias comunidades linguísticas” (Reite, 2013, p. 39).

seus falantes, um direito que o princípio linguístico os assiste (cf. Fonseca, 2010, 2019; N. Ngomane, cp, dezembro 4, 2020; Santos, 2015). Aliás, “uma das razões que torna mais discutível o uso do termo ‘lusófono’ para designar os países africanos de língua oficial portuguesa é que ele faz tábua rasa da sua realidade linguística” (Gonçalves, 2012, s.p).

Ignorar as variedades do português na sala de aula:

– É também negar as identidades linguísticas dos seus falantes e espaços e abrir um precedente de larga escala;

– É compactuar com a velha apologia europeia (‘velho centro’) da assimilação que desterrou cidadãos africanos (‘velha periferia’) e não deixou nem a si, nem ao colonizador, na «terra prometida» (cf. Brugioni, 2011, p. 196);

– É anuir a “(...) perspectiva centralizadora, patrimonialista e impositiva” (Farraco, 2011 apud Gonçalves, 2012, s.p) da lusofonia.

Agradecimentos

Parte das colocações apresentadas neste artigo foram partilhadas nas *Xas Jornadas da Língua Portuguesa* (Universidade Pedagógica de Maputo, 19 e 20 de setembro de 2019) e no *Colóquio ‘À Letra – Novas Vozes do Português’* (Universidade do Porto, 9 de dezembro de 2020), abrindo espaço a comentários e questionamentos de vária ordem, por parte dos participantes, que em muito contribuíram para o seu aperfeiçoamento. O mesmo é, em parte, resultado do apoio dado pela Fundação Calouste Gulbenkian (processo nº 234957) ao seu autor para frequentar o Doutoramento em Ciências da Linguagem na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (2019-), pelo que somos gratos às pessoas e instituições que prestaram a sua contribuição.

Referências

Alexandre, N. & Gonçalves, R. (2018). Language contact and variation in Cape Verde and São Tomé and Príncipe. In: L. Álvarez-López; J. O. de Avelar & P. Gonçalves (Eds.), *The Portuguese Language Continuum in Africa and Brazil* (pp. 237-265). Amsterdam: John Benjamins.

Araujo, G. A. de. (2019). Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? Manuscrito, inédito.

Atanásio, N. (2002). *Ausência do artigo no português de Moçambique: análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 15 de dezembro de 2020 em <https://hdl.handle.net/10216/53818>.

Avelar, J., & Galves, C. (2014). O Papel das Línguas Africanas na Emergência da Gramática do Português Brasileiro. *Linguística*, 30(2), 241-288.

Barros, L. A. (2007). Estruturas morfossintáticas e léxico-semânticas dos termos da dermatologia. In: A. N. Isquerdo & I. M. Alves (Orgs.), *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, Vol. III* (pp. 397-407). Campo Grande: UFMS/São Paulo: Humanitas.

Brugioni, E. (2011). Observações sobre a escrita literária de Mia Couto: apontamentos para uma reflexão crítico-epistemológica. In: C. Flores (Org.). *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo* (pp. 191-208). Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos.

Cassamo, S. (1997). *O regresso do morto*. Alfragide: Editorial Caminho.

Crespo, N. et al. (2020). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Dias, H. N. (2002). *Minidicionário de moçambicanismos*. Maputo: edição da autora.

Duarte, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: C. A. B. de Andrade; G. Micheletti & I. R. Seara (Orgs.). *Memória, Discurso e Tecnologia* (pp. 217-236). São Paulo: Terracota Editora.

Duarte, I. M. (2018). Vantagens de uma gramática de usos para o Português Europeu. Alguns exemplos de análise de expressões extraídas de usos orais informais. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (4), 1-17.

Echeverría, S. A. (2020). O ensino de português como língua de herança nos Estados Unidos: para um ensino integrado. *Portuguese Language Journal* 14, 78-95.

Fonseca, A. M. (2010). O lugar do outro: representações da identidade nas narrativas de Mia Couto e José Eduardo Agualusa. *Diacrítica* 24(3), 237-264.

Fonseca, A. M. (2019). (Re)configurations of Identity: Memory and Creation in the Narrative of Mia Couto. In: S. P. Khan, M. P. Meneses & B. E. Bertelsen (Eds.). *Mozambique on the move: challenges and reflections* (pp. 135-152). Leiden/Boston: Brill.

Gonçalves, P. (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Gonçalves, P. (2012, February). Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia. In: *Comunicação apresentada no II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA HISTÓRICA—Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho*. São Paulo.

Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). Assimetrias da Mudança Linguística em Contextos Pós-coloniais: o caso do português e das línguas bantu em Moçambique. In: P. Gonçalves & F. Chimbutane (Orgs.). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: em direção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 77-101). Maputo: Alcance Editores.

Lopes, A. J. (2000). Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, (3), 621-632.

Lopes, A. J., Siteo, S. J., & Nhamuende, P. J. (2002). *Moçambicanismos: para um léxico de usos do Português Moçambicano*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.

Magona, V. (2020). Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique. *Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery*, 7(1), 48-68.

Manole, V. (2013). Uma língua, várias culturas: algumas reflexões sobre os aspetos sociolinguísticos na localização em português brasileiro e em português europeu. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, 6(Suppl.), 53-63.

Mapera, M. J. C. (2019). O regresso do morto: regresso à desgraça de Suleiman Cassamo. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 6(1), 279-287. DOI: <https://doi.org/10.21814/rlec.388>.

Mateus, M. H. M. (2003). Variação e variedade: o caso do Português. *Folha de Linguística e Literatura*, 6, 2-5.

Mussalim, F. et al. (2012). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora.

Ngunga, A. (2012). Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique. *Revista Científica Da UEM, Letras E Ciências Sociais*, 1(0), 7-20.

Petter, M. M. T. (2018). Por que estudar línguas africanas no Brasil? *Revista Extraprensa*, 11(2), 197-210.

Possenti, S. (1996). *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Reite, T. (2013). *À descoberta de particularidades no português de Moçambique: explorações quantitativas e comparativas* (Dissertação de Mestrado). Universitetet i Oslo.

Santos, D. (2015). Portuguese language identity in the world: adventures and misadventures of an international language. In: E. Khachaturyan (Ed.), *Language-Nation-Identity: The questione della lingua in an Italian and non-Italian context* (s.p). Cambridge Scholars Publishing.

Santos, M. B. (2019). Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. *Fórum Linguístico*, 16(4), 4229-4249. Doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4229>.

Xavier, M. F. (1991). Gramática Generativa: um projecto de investigação em linguística. In: M. H. Campos & M. F. Xavier. *Sintaxe e Semântica do Português: textos complementares* (pp. 77-110). Lisboa: Universidade Aberta.

Wilson, F. D. (2016a). Variação fonológica do Português Oral de Lichinga: análise de estruturas fossilizadas. *M'fundo*, 01, 75-92.

Wilson, F. D. (2016b). *Análise Autossegmental de Obstruintes no Português do Norte de Moçambique: um modelo de oposições privativas [±voz]* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 15 de dezembro de 2020 em <https://hdl.handle.net/10216/84445>.

Data receção: 16/12/2020
Data aprovação: 08/03/2021

A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário

Davi Borges de Albuquerque

Membro do NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário),
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.33-54>

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de vocabulário e sua relação com o uso do dicionário, bem como outras técnicas e estratégias de aprendizagem na aula de Português Língua Não Materna (PLNM), orientada pela abordagem e métodos comunicativos. Assim, são discutidos alguns aspectos teóricos da importância do uso do dicionário e do aprendizado de vocabulário em língua estrangeira, bem como é apresentada uma proposta de atividade comunicativa que contemple tanto o uso do dicionário, quanto a aprendizagem do vocabulário na sala de aula de PLNM. Finalmente, como não há um consenso entre os pesquisadores em relação aos efeitos que o uso do dicionário pode causar no aprendente de uma língua estrangeira, considera-se, com base no que exposto no texto, que o uso do dicionário (monolíngue ou bilíngue) na aula de PLNM é importante, desde que o aluno seja ensinado a consultá-lo e utilize-o apenas como um auxílio em sua aprendizagem, para não se tornar dependente, fazendo com que possa atrapalhar seu desenvolvimento na língua-alvo, no caso, o português.

Palavras-chave: português língua não materna (PLNM); dicionário; vocabulário; ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Abstract

This article objective is to discuss vocabulary teaching and its relation to dictionary use and other learning techniques and strategies in Portuguese as a Non-Native Language (PNNL) class, guided by communicative methods. Thus, some theoretical aspects regarding the importance of dictionary use and vocabulary learning in foreign language learning are discussed, as well as a proposal for communicative task that contemplates both the use of dictionary and vocabulary learning in PNNL classroom. Finally, as there is no consensus among researchers on how dictionary use can affect foreign language student, it is considered that the use of the dictionary (monolingual or bilingual) in PNNL class is important, as long as the student is taught how to consult it and use it only as a tool for learning, in order to not become dependent, causing him to hinder his development in the target language, in this case, the Portuguese.

Keywords: portuguese as a non-native language (PNNL); dictionary; vocabulary; foreign language teaching and learning.

1. Introdução

O ensino de vocabulário e o impacto do uso de dicionários na aula de língua estrangeira (LE) são dois assuntos que merecem uma atenção maior por parte de professores e pesquisadores, já que o primeiro despertou interesse maior nas investigações somente nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990.

Antes desse período, o ensino de vocabulário era considerado uma prática inferior (Coady, 1997) e de responsabilidade unicamente do aluno (Oxford & Scarcella, 1994), sendo que a aprendizagem era feita basicamente por memorização,

no método da tradução e da gramática, ou por uso de técnicas de repetição, no método audiolingual (Carrilho, 2015).

De acordo com os vários estudos sobre a história das abordagens e métodos de ensino de LE, como Larsen-Freeman (1986), Leffa (1988), entre outros, o professor se mostrava seguidor e pouco reflexivo em relação ao método que empregava. Assim, como o ensino de vocabulário possuía pouca importância, o professor não questionava isso, considerando essa aprendizagem como secundária para os objetivos que almejava (a tradução, o conhecimento da gramática, o diálogo formal etc.).

Nas últimas décadas essa situação problemática mudou, sendo desenvolvida uma série de subsídios teóricos e práticos para o professor de LE, entre eles: a abordagem comunicativa, as estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem¹, que colocam o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, levam em consideração aspectos psicológicos e cognitivos dos atores desse processo e trabalham com situações e dados linguísticos autênticos. A partir desses avanços, o ensino de vocabulário ganhou lugar de destaque, sendo encarado como uma das bases na aprendizagem de LE.

De maneira distinta, o uso do dicionário, na maioria das abordagens, teve, e continua a ter, lugar de destaque. As pesquisas nessa área somente estão a avançar, com estudos sobre tipologia, elaboração, uso e efeitos do dicionário nos alunos.

Porém, ainda há trabalho a ser feito quando se trata da Lexicografia. Segundo Welker (2008), há poucos estudos empíricos, bem como muitos profissionais não são capacitados nessa área, o que reflete na produção de livros e na formação de professores, chegando em alguns casos a ignorarem ou desaconselharem o uso do dicionário (Welker, 2008).

O objetivo principal de nosso trabalho é situar o ensino de vocabulário e o uso do dicionário na aula comunicativa de Português Língua Não Materna (PLNM). Para alcançar esse objetivo, além de propormos uma atividade consciente, que vise sanar os problemas mencionados anteriormente, trataremos dos seguintes temas:

- Exposição sobre a abordagem comunicativa, a qual adotamos em nossa prática docente, bem como os conceitos de competência comunicativa e lexical;
- Definição dos conceitos de abordagem, métodos, técnicas e a diferenciação entre atividade e tarefa;

1. Segundo Silva, Simão e Sá (2004), a autorregulação da aprendizagem consiste nas atitudes e motivações do aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, empregamos sempre em nossos cursos de PLNM algumas atividades desse tipo para verificar como está o grau de motivação de nossos alunos em relação a nós (professores), ao curso e à aprendizagem da língua portuguesa. Destacamos aqui a importância na aula de PLNM da elaboração, desenvolvimento e prática de atividades que apresentem espaço para a autorregulação de aprendizagem. Ademais, consideramos também necessárias a pesquisa e as publicações sobre este tema, pois ainda são escassos.

- Discussão de alguns aspectos teóricos e terminológicos das áreas afins (Lexicologia, Lexicografia e Linguística Aplicada);
- Descrição de certos comportamentos dos aprendentes em relação ao dicionário;
- Apresentação de uma proposta de atividade e orientações didáticas que estão em concordância com nossa abordagem.

Com isso, esperamos contribuir tanto na área de PLNM, quanto nos dois assuntos que são temas deste artigo, dando continuidade a tais estudos.

2. Aspectos terminológicos

Nesta seção discorreremos a respeito de alguns termos que serão utilizados no presente trabalho com o intuito de sermos objetivos e evitarmos ambiguidade em nossa exposição. Como nosso tema envolve áreas distintas: Lexicologia, Lexicografia, Linguística Aplicada e, de maneira indireta, a Lexicografia Pedagógica, decidimos subdividir esta seção em três partes: a primeira, engloba a Lexicologia e a Lexicografia, que são áreas próximas, em (2.1); a segunda, consiste em definir a Linguística Aplicada e alguns de seus termos, em (2.2); e a terceira, a Lexicografia Pedagógica, em (2.3).

2.1. Lexicologia e Lexicografia

A Lexicologia é definida como o estudo científico do léxico de uma língua, podendo ser investigado diferentes aspectos desse objeto por diferentes perspectivas, como: a história, o elemento social, análises quantitativas, entre outros (Klein, 2015). Já a Lexicografia é a disciplina, ou ciência², que se dedica à elaboração de dicionário e demais obras de referência (glossários, vocabulários, enciclopédias), bem como às informações e ferramentas necessárias para sua produção (Fuertes-Oliveira, 2017; Tarp, 2017).

Desta maneira, além das informações terminológicas, o estudo da Lexicologia e da Lexicografia oferece vários subsídios para o professor de PLNM, dentre eles: conhecer melhor as palavras da língua de modo a poder ensiná-las a fim de desenvolver a competência lexical e comunicativa do aluno; analisar os dicionários com o intuito de selecionar o mais adequado para sua turma; saber trabalhar teorias e práticas que aprimorem o uso, a consulta e a leitura do dicionário pelos aprendentes.

Vale destacar o caráter mais abstrato do léxico, em contrapartida ao vocabulário, que tem por natureza ser mais concreto devido à língua em uso por meio

2. Sobre o debate da Lexicografia ser uma disciplina da Linguística, uma ciência independente ou uma arte, ver Tarp (2017).

do texto, bem como enfatizamos a estrutura descritiva e pedagógica existente nos dicionários.

Assim, o termo ‘léxico’, segundo Biderman (1996), compreende “o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua”, enquanto “vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades” (Biderman, 1996, p. 32). Ademais, uma distinção importante para o ensino é feita por Genouvrier e Peytard (1974) entre ‘léxico geral’, que corresponde à definição de léxico apresentada, e ‘léxico individual’ que é o conjunto de vocábulos que o aprendente conhece. Na definição reconhecida de Coseriu (1981) para ‘lexema’, destaca-se este como unidade lexical da língua, enquanto ‘vocábulo’ é a ocorrência dessa unidade no texto. Finalmente, o termo ‘dicionário’ apresenta diferentes definições, tendo em comum a característica de ser uma tecnologia que “descreve e instrumentaliza uma língua e, ainda hoje, é considerado um dos pilares de nosso saber metalinguístico” (Pontes, 2009, p. 24).

2.2. Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada pode ser definida como o estudo das relações entre língua, seu ensino e seus diferentes usos para melhorar ou solucionar problemas do mundo real (Schmitt & Celce-Murcia, 2002). A ênfase no ‘mundo real’, segundo Davies e Elder (2004), ocorre como uma oposição a métodos laboratoriais utilizados em algumas áreas da Linguística. Assim, apesar dos problemas e temas de investigação relacionados à língua serem muitos, a Linguística Aplicada prioriza questões ligadas à aquisição e ao ensino de primeira (L1) e segunda línguas (L2), bem como de LE. Por essas razões é que área dos estudos da linguagem mencionada interessa aos assuntos abordados no presente texto, que relaciona dicionário, vocabulário e ensino de PLNM.

No campo da Linguística Aplicada, consideramos importante apresentar os conceitos de abordagem, método e técnicas, bem como algumas considerações relacionadas a eles.

A abordagem é definida como um posicionamento teórico e filosófico a respeito da língua e seu ensino (Brown, 2000), que orienta as ações e decisões do professor, sendo que as principais ações/decisões são: planejamento, produção de materiais, escolha do(s) método(s) e avaliação dos alunos (Almeida Filho, 1993).

O método é um conjunto de regras, com base na abordagem, e experiências que o professor possui a respeito dos alunos, da sala de aula e da língua-alvo (Almeida Filho, 1993). Desta maneira, a escolha do método pelo professor é influenciada por vários fatores, mas são dominantes sua formação e sua abordagem. Como fazemos uso da abordagem comunicativa, logo, empregamos os métodos

comunicativos, que não se tratam de um único, “mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (Franco & Almeida Filho, 2009, p. 18), visando adquirir a língua-alvo para que o aluno possa construir um discurso e realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas, chegando a uma autonomia na língua-alvo, em outras palavras:

(...) uma abordagem comunicativa ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrograda da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistêmico que culmina na avaliação, também ela normativa (Carriho, 2015, p. 8).

Devido à complexidade de sua definição, a abordagem comunicativa apresenta vários métodos comunicativos:

(...) desde os menos comunicativos que são aqueles que possuem como base do planejamento a abordagem estrutural e apresentam momentos comunicativos até os mais ultracomunicativos como aqueles que consideram que o ensino da forma afeta a aquisição da língua (Franceschini, 2014, pp. 55-56).

O que esses métodos comunicativos possuem em comum são os seguintes fatores: o ensino baseado em tarefas, com o emprego de atividades comunicativas³; o foco na interação, no aluno e na significação; situações e textos autênticos. Com isso, o objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno, para que aprenda sobre a língua e a língua (aspectos sociais, culturais, interacionais etc.).

É um consenso entre os linguistas, como em Basílio (1980) ou Figueiredo (2011), somente para citar duas autoras dentre vasta bibliografia existente sobre o tema, que a competência lexical não se limita ao conhecimento de um grande número de lexemas, mas se deve conhecê-los e saber empregá-los de maneira adequada nas diferentes situações comunicativas⁴. Assim, é possível observar que a competência lexical não é mencionada explicitamente nas áreas do modelo de competência comunicativa citadas anteriormente, porém isso ocorre porque, segundo Silva (2013), no ato comunicativo de sucesso há o encontro da competência lexical com a competência sócio-pragmática, sendo que, a nosso ver, ocorre não somente a união entre as duas competências mencionadas, mas entre todas as

3. O termo ‘atividade comunicativa’ é baseado em Almeida Filho e Barbirato (2000) e Franceschini (2014), e será explicado adiante.

4. Finger-Kratochvil (2010) faz um levantamento das várias definições existentes e características atribuídas à competência lexical.

competências, a saber: a competência lexical com as várias competências relacionadas com a competência comunicativa.

A técnica é caracterizada como todo tipo de recursos, práticas e/ou atividades que o professor utiliza em sala para atingir os objetivos de suas aulas e do planejamento. De acordo com esse conceito, a ‘técnica’ pode ser confundida com ‘estratégias de aprendizagem’, porém, para não haver tal confusão, utilizamo-nos para as estratégias de aprendizagem as concepções de Chamot (2004), a qual destaca que as estratégias de aprendizagem são ações e comportamentos conscientes, ou parcialmente conscientes, que os alunos empregam, visando alcançar seus objetivos como aprendentes da língua-alvo.

As estratégias podem, ainda, ser classificadas em diferentes tipos, sendo que empregamos aqui para a nossa proposta, a classificação de Cohen (2012), que leva em consideração se as estratégias são de aprendizado ou uso, em qual domínio se aplicam e qual sua função, bem como as de Oxford e Crookall (1990), pelo fato de elaborarmos somente atividades contextualizadas ou semi-contextualizadas, e Oxford e Scarcella (1994), pois fazemos uso de estratégias para o ensino explícito e implícito do léxico.

Como empregamos também os termos ‘atividade’ e ‘tarefa’, consideramos importante esclarece-los. Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), que fazem uma revisão dos conceitos de ‘tarefa’, há uma diferença entre ambos, sendo que ‘atividade’ possui um significado mais amplo, pois se trata de um “termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula” (Almeida Filho & Barbirato, 2000, p. 29), enquanto ‘tarefa’ é um conceito mais específico, consistindo em ações orientadas pelo professor para o emprego da língua-alvo em sala de aula seja mais próximo da realidade. Finalmente, as atividades comunicativas, segundo Franceschini (2014), a qual se baseia em Almeida Filho e Barbirato (2000), são “aquelas que envolvem comunicação autêntica e que têm como foco principal a atividade em si e não a linguagem” (Franceschini, 2014, p. 56).

2.3 Lexicografia Pedagógica

A Lexicografia Pedagógica é um ramo que se dedica ao estudo e à elaboração de dicionários para finalidades escolares, sendo considerada como um ramo especializado da Lexicografia.

Segundo a teoria de Fuertes-Oliveira (2009), o enfoque desse ramo passa a ser quatro elementos: os usuários, as situações de uso, as necessidades do usuário e o apoio que o dicionário fornece. Ademais, Duran e Xatara (2007) consideram os atores da Lexicografia Pedagógica sendo: os lexicógrafos, os editores, os profes-

sores e os aprendentes. A importância dessas informações é que a Lexicografia Pedagógica passa a levar em consideração, para a elaboração de dicionários com orientações mais pedagógicas, os usuários reais e potenciais, e todo o cenário em que eles utilizarão a obra.

Desta maneira, apesar do presente trabalho não abordar de maneira direta a Lexicografia Pedagógica, o conhecimento teórico e prático dessa área é fundamental e permeia nossa prática docente, já que consideramos esse ramo da Lexicografia imprescindível para o professor de PLNM, bem como de LE, pois fornece ao profissional ferramentas para conhecer a tipologia da obra lexicográfica, analisá-la e utilizá-la em sala de aula junto com o aluno para desenvolver o processo de aprendizagem.

3. Metodologia

A metodologia do presente trabalho é baseada principalmente nas áreas de Lexicografia e Linguística Aplicada. Assim, é importante expormos os critérios utilizados por nós para efetuarmos: o planejamento e a estrutura do curso de PLNM; a análise e seleção dos dicionários para os diferentes alunos e turmas; e a observação em sala de aula, que antecede a elaboração de algumas atividades.

Nossos planejamentos são baseados em tarefas e em conteúdos, tendo como objetivo principal ensinar o público-alvo a interagir em língua portuguesa, nas mais diferentes situações do dia a dia (desde as mais informais até as formais), nas modalidades oral e escrita, por meio dos gêneros textuais mais empregados e reconhecendo a ampla variação que o português sofre tanto no Brasil, quanto nos demais países lusófonos. Em alguns momentos empregamos também em nosso planejamento a orientação voltada para conteúdos, já que neste tipo de planejamento, de acordo com Byrnes (2005), relaciona-se o ensino de língua e cultura de uma maneira comunicativa, a qual é o ponto principal de nossa abordagem.

Sobre os cursos, as turmas costumam a ter uma média de 20 alunos, organizados pelo nível de conhecimento, com alunos que possuem L1 diversas, e lecionamos cursos básicos ou avançados. O conteúdo de nosso planejamento e nossas aulas são organizados em unidades temáticas que refletem situações reais do uso da língua,

A carga horária de nossos cursos varia entre 60 a 80 horas/aula semestrais, sendo que cada etapa corresponde a 4 horas/aula semanais, sendo divididas em dois dias (duas horas/aula em cada). Assim, é possível afirmar que esses cursos de PLNM apresentam uma estrutura semelhante à de cursos de graduação em instituições de nível Superior.

Em relação à seleção da obra lexicográfica, os critérios utilizados por nós

tratam-se de uma adaptação daqueles elencados por Hartmann (1999), pois observamos: a reputação do dicionário/ editora; sua relevância para as necessidades dos alunos; o tipo de obra; número de entradas lexicais; o preço; e a facilidade ao acesso. Ainda, acrescentamos alguns específicos, como: o local do curso; a L1 dos alunos e o perfil da turma; e a variedade do português a ser ensinada.

Em relação à escolha da obra lexicográfica, observamos os elementos da estrutura canônica, a saber: a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura, o *Front Matter* e o *Back Matter*, bem como damos uma atenção especial ao verbete lexicográfico e ao tipo de definição. Verificamos também se esses elementos estão em acordo com a tipologia do dicionário; a presença (ou não) de elementos não verbais; e a existência de textos informativos a respeito da consulta/ leitura da obra.

Finalmente, para a observação de sala de aula concentramo-nos nos elementos importantes da investigação em ensino de língua (L1 ou LE) e seguimos os métodos já conhecidos, de acordo com Stodolsky (1990), Walker e Adelman (2003) e Wragg (2011). Assim, esses elementos centrais na observação são: o ambiente, os alunos, os materiais utilizados, as atividades aplicadas, informações gerais da escola/ comunidade e o professor.

4. A prática em sala de aula de PLNM: os dicionários e o ensino de vocabulário

Antes de falarmos sobre o uso de dicionários em nossos cursos de PLNM, faz-se necessário oferecer argumentos sobre nossa escolha de planejamento baseado em tarefas, com o intuito de situar melhor como trabalhamos o dicionário e o vocabulário dentro deles.

O planejamento baseado em tarefas tem a vantagem de focar na comunicação (Beglar & Hunt, 2002), dando oportunidade aos alunos de aprenderem a usar a língua em situações comunicativas reais, formais e informais⁵.

Por causa do ambiente que permite e instiga a interação mais livre, do uso de textos e situações comunicativas autênticas, do emprego de tarefas e atividades centradas no aluno e com foco no sentido, todas essas características fazem com que o aprendente consiga se expressar racional e emocionalmente, refletindo tanto sobre seu processo de aprendizagem da língua-alvo, como dos aspectos interculturais envolvidos.

Assim, nossa proposta de atividade, juntamente com suas orientações didáticas, que será descrita aqui, foi retirada de nosso planejamento e experiência em sala de aula, sendo elaboradas pensando nesse público-alvo específico, o básico

5. Sobre planejamento de cursos de línguas, ver as ideias de Viana (1997) e Almeida Filho (2017). Ainda, os trabalhos de Barbirato e Silva (2016) e Macedo (2016) se dedicam exclusivamente a este assunto.

e o avançado, o diferencial na condução e aplicação de nossa proposta para um público ou o outro está apenas nos gêneros textuais empregadas e as produções textuais exigidas.

Estamos conscientes das crises científica e do magistério que ocorreram nas últimas décadas, bem como dos impactos negativos que podem ser causados nos aprendentes, de acordo com Castilho (1998). Em muitos casos, essas crises fazem com que professores não possuam uma boa formação teórico-metodológica, gerando uma série de problemas no ensino de línguas estrangeiras e no manuseio de dicionários: recomendação errada (ou não recomendação) de dicionário que esteja de acordo com sua abordagem e métodos utilizados em aula; falta de orientação ao aluno para ensiná-lo a consultar o dicionário; ausência de planejamento no ensino em que sejam contemplados tanto ensino do manuseio do dicionário, como de atividades que façam uso dele (Salvador, 1985); presença de crenças que prejudicam o ensino, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno (Nesi, 1999; Pontes, 2009); alunos desiludidos ou que não sabem usar o dicionário, pois não foram instruídos sobre como utilizá-los pelo professor (Welker, 2006).

Com o intuito de não cometer tais falhas, tampouco deixar esse hiato no aprendizado de seus alunos, o professor de PLNM (e de línguas estrangeiras em geral) deve utilizar critérios conscientes para a seleção de um dicionário para seus alunos; ensiná-los a usar, ler e consultar o dicionário adequadamente; e separar momentos específicos, em seu planejamento, para o trabalho com o dicionário em sala de aula.

Os critérios utilizados para a escolha de um dicionário foram baseados em Hartmann (1999), os quais já havíamos mencionado anteriormente, são eles: a reputação do dicionário/ editora; sua relevância para as necessidades dos alunos; o tipo de obra; número de entradas lexicais; o preço; e a facilidade ao acesso. Vale a pena mencionar que para o ensino de PLNM algumas questões logísticas e situacionais devem ser esclarecidas antes mesmo do professor decidir sobre qual dicionário escolher, sendo elas: o local do curso; a L1 dos alunos e o perfil da turma; a variedade do português a ser ensinada.

O local do curso é significativo para o professor decidir qual dicionário escolher para verificar se a turma está em imersão (cursos de PLNM realizados em países lusófonos por estrangeiros ali residentes) ou não imersão (cursos de PLNM em países e instituições estrangeiras), bem como em relação à variedade do português a ser ensinada.

A reputação do dicionário também é relevante, pois o professor deve conhecer tanto as pesquisas acadêmicas, as quais vêm fornecendo diferentes análises dos

dicionários existentes⁶, quanto os parâmetros para uma análise metalexigráfica com o intuito de fazer sua própria avaliação. Fizemos essas observações pelo fato de que há dicionários considerados renomados, de uma grande editora (ou de grande circulação) e há muitos anos no mercado, mas que não se adequam ao aprendente ou apresentam diversas falhas em seus verbetes⁷.

No tocante à escolha da obra lexicográfica, o professor de PLNM deve refletir sobre as necessidades dos alunos, tipo de obra e número de entradas lexicais, os dicionários existentes e disponíveis aos aprendentes, bem como o perfil dos aprendentes em sua turma de PLNM para fazer a seleção mais apropriada. Isso vale também para o preço e a facilidade ao acesso.

Conforme já apresentamos anteriormente, empregamos a abordagem e os métodos comunicativos, bem como o planejamento baseado em tarefas e conteúdos. Assim, as aulas previstas para serem dedicadas exclusivamente ao dicionário em nossos cursos de PLNM são poucas, sendo dois blocos de duas aulas cada, podendo ser estendido o número de aulas nos dois blocos, ou dois momentos, de acordo com a necessidade da turma. Denominamos dois blocos, pois se tratam de apenas dois temas que trabalhamos: o primeiro, como ler e consultar o dicionário; o segundo, a prática da leitura, consulta e tradução.

Não obstante o fato de considerarmos o dicionário como um material fundamental para a aprendizagem de uma LE e não esquecermos de dedicarmos aulas para o ensino, a orientação e a prática de uso dessa obra em PLNM, como objetivamos alcançar a competência comunicativa como a principal meta, as aulas dedicadas exclusivamente ao dicionário são poucas. Ainda, com o intuito de não causar dependência ou uso excessivo em certas tarefas, incentivamos outras práticas em sala de aula, como a aprendizagem contextual do vocábulo, a elaboração de *flash cards*, o emprego de estratégias mnemônicas, entre outras, como opções anteriores à consulta da obra lexicográfica, conforme discorreremos posteriormente.

Nossa escolha inicial nos cursos de PLNM tende mais ao dicionário bilíngue, verificando sempre o perfil da turma e do curso. Somente com turmas heterogêneas (com alunos apresentando L1 distintas) ou avançadas é que optamos por dicionários monolíngues do português. Ademais, o local onde ocorre o curso

6. Como exemplo, no Brasil, há o trabalho de Damim e Peruzzo (2006), no qual as autoras realizam um panorama analítico dos vários dicionários escolares existentes no Brasil. Este número alto de obras, porém não é garantia de qualidade lexicográfica, já que muitas delas surgem para atender alguma demanda logística local (edições esgotadas, problemas de transporte de materiais para regiões distantes, adequação a comunidades isoladas específicas etc.).

7. Ver a análise de Biderman (2002), a qual aponta uma série de erros nos dicionários Aurélio e Houaiss (considerados os mais tradicionais para o PB), esses erros são de natureza gramatical, linguística e até lexical, com classificações erradas, emprego de terminologia inadequada e problemas nas definições. Isso é notável, já que de acordo com o senso comum, uma obra reconhecida, muito utilizada e há muito tempo sendo reeditada/atualizada não era para conter esse grande número de problemas.

também influencia nossa escolha, já que cursos de PLNM no Brasil, optamos por dicionários publicados no país, mas em cursos de PLNM em países estrangeiros selecionamos dicionários publicados em Portugal.

Apontamos alguns exemplos da seleção de obras lexicográficas, as quais utilizamos nos cursos de PLNM:

Tabela 1. Sugestões de dicionários para aulas de PLNM (Fonte: Elaborado pelo autor)

	PORTUGAL	BRASIL
MONOLÍNGUE – BÁSICO	- <i>Dicionário Básico da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i> .	- <i>Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Essencial da Língua Portuguesa</i> .
MONOLÍNGUE – AVANÇADO	- <i>Grande Dicionário da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea</i> .	- <i>Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil</i> .
ON-LINE	- <i>Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico</i> ; - <i>Dicionário online português MICHAELIS</i> ; - <i>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa</i> .	

Vale lembrar que nossos alunos, como são do nível básico ou avançado, desejam fazer uso do dicionário (básico) ou já possuem o hábito de consultar (avançado). Com isso, o que fazemos é orientá-los a ler, consultar e usar tal obra de maneira mais adequada no processo de aprendizagem de PLNM de cada um, por meio de algumas atividades em sala e para casa, as quais visam colocar em prática os conhecimentos teóricos sobre o dicionário exposto em sala pelo professor.

O primeiro momento se dá durante as aulas iniciais dos cursos de PLNM, as quais dedicamos entre 2 a 4 horas/aulas da semana para as seguintes práticas:

- Mostrar aos alunos qual dicionário (ou dicionários) adotado para o curso;
- Apresentar as justificativas de nossa escolha, bem como as vantagens da obra selecionada;
- Expor alguns conceitos básicos da Lexicografia, principalmente sobre a estrutura da obra lexicográfica, a importância do conhecimento do verbete e das definições e a tipologia dos dicionários⁸.

8. Essas explicações dar-se-ão somente para um público-alvo específico, a saber: adulto e com alta escolaridade, o qual está apto compreender tais questões teóricas e terminológicas. Caso os alunos não tenham esse perfil, basta o professor não realizar tais explicações ou oferecer apenas algumas palavras rápidas sobre a organização do dicionário, as definições e os diferentes dicionários que o aluno pode encontrar.

Essa primeira aula dedica-se a uma apresentação mais teórica, enquanto para a segunda aula, ainda no primeiro bloco, os alunos já devem estar com o dicionário em mãos para o professor:

- Explicar alguns aspectos específicos da obra, como: ordem, tipo de definição, exemplos, marcas de uso e abreviaturas;
- Destacar a importância da leitura do texto introdutório, ou explicativo, que o dicionário traz, enfatizando algumas partes para o aprendiz.

Dessa maneira, nesse primeiro bloco procuramos oferecer ao aluno uma orientação sobre como o dicionário deve ser lido e consultado, pois estamos cientes de como tal orientação nos cursos de LE ainda permanece ausente ou negligenciada até os dias atuais, conforme apontam pesquisas como Liu (2014) e Veloso (2016). Da mesma forma, procuramos chamar atenção para o texto explicativo que obra lexicográfica possui pelo fato de quase não ser lido pelos alunos ou professores (Sterkenburg, 2003), mas que é fundamental para um bom uso por parte do aluno.

O segundo bloco, que também é composto de 4 horas/aula durante a semana, planejamos para ocorrer no meio do curso, ou um pouco antes, a depender de nossas observações em sala, pois efetuamos uma atividade que junta práticas de leitura, tradução e retextualização, com base no uso de dicionário. Os objetivos dessa atividade são os seguintes: verificar se o aluno apresenta algum tipo de dependência ou uso indevido do dicionário e corrigi-los; ampliar o uso do dicionário para diferentes práticas; desenvolver a compreensão do verbete lexicográfico.

Assim, na primeira aula do segundo momento, entregamos um texto formal para o aluno, geralmente do gênero reportagem, em que aparecem vários vocábulos que exigem a consulta ao dicionário. Antecipamos que os alunos devem trabalhar em dupla, traduzir o texto, elaborar um resumo e uma apresentação oral para a turma sobre a compreensão do texto, contendo também as principais ideias, que ocorrerá na aula seguinte.

Desta maneira, durante a tarefa de tradução e consulta ao dicionário na primeira aula, observamos o comportamento dos alunos, a leitura da obra lexicográfica, a seleção da acepção a ser colocada na tradução e sua colocação correta.

Na segunda aula desse bloco, ou até mesmo ao final da primeira, desenvolvemos algumas explicações com base no que observamos. Nessas explicações, chamamos a atenção de três problemas que podem surgir no uso do dicionário: o aluno pode ficar dependente, gerando uma insegurança ou ansiedade linguística; o aluno emprega a chamada ‘estratégia da regra infantil’ (ing. *Kidrule strategy*), a qual discutiremos posteriormente; o aluno tem dificuldades no uso contextualizado e/ou na fixação do vocabulário novo aprendido ou consultado. Conforme será analisado posteriormente, como soluções incentivamos a prática da apren-

dizagem contextual do vocábulo; o emprego recorrente de vocábulos novos, em diversos usos e em diferentes atividades; em alguns casos, a utilização de estratégias mnemônicas; e a elaboração de *flash cards*.

A insegurança ou ansiedade linguística vem sendo investigada nos estudos sobre o processo de aprendizagem de uma LE e variam de uma cultura para outra e, por isso, são específicos, apesar de apresentarem traços em comum⁹. Basicamente, trata-se de sentimentos ruins que o aprendente possui quando precisa usar a língua-alvo em alguma modalidade (oral ou escrita) ou situação específica (interagir com falantes nativos, fazer uma apresentação para um público, elaborar um texto, ser avaliado pelo professor etc.) e acaba por considerar o dicionário, principalmente dicionários on-line (mais acessíveis e dinâmicos), como um apoio para solucionar seus medos.

A estratégia da regra infantil é descrita por Nesi e Meara (1994) como o ato de utilizar na leitura do verbete um comportamento que se assemelha ao de crianças em fase de aquisição de L1, sendo compostas por quatro fases: o aluno pesquisa a definição de um vocábulo; ao se deparar com vários sinônimos e/ou acepções ele escolhe aquele que conhece ou que faz algum sentido a ele; em seguida, o aluno constrói uma sentença com o vocábulo que tinha dúvida; e, por último, substitui nessa sentença somente o vocábulo consultado por uma acepção dentre as escolhidas. As críticas que temos em relação a essa estratégia, e devemos explicá-la aos aprendentes, juntamente com nossas críticas, são: o aluno não aprende o significado do vocábulo, tampouco como usá-lo de maneira correta; não consegue diferenciar as acepções, escolhendo-as de maneira aleatória; não adquire esse vocábulo para seu repertório lexical individual; além de manter a dependência do dicionário.

O último problema que mencionamos, dificuldades no uso contextualizado e na fixação de novos itens lexicais, está relacionado com os dois explicados anteriormente. Caso o aluno desenvolva ansiedade linguística e/ou pratique a ‘estratégia da regra infantil’, ele também terá esse problema.

Consideramos que o professor de PLNM deve pensar num processo que misture os resultados das pesquisas empíricas juntamente com uma série de técnicas, estratégias e atividades já testadas e bem-sucedidas, conforme discutiremos a seguir, com o intuito de alcançar um aprendizado lexical de sucesso para seus alunos e solucionar os problemas listados anteriormente.

Em nossa prática, além do uso do dicionário, aderimos à aprendizagem contextual do vocábulo (ing. *contextual guessing*); ao uso recorrente do vocábulo e

9. Monteiro (2014) e Veloso (2016) investigam a ansiedade linguística de aprendentes chineses de PLNM, enquanto em Zhang (2000) há um estudo dessa ansiedade por parte de aprendentes chineses de inglês.

de diferentes atividades; a elaboração de *flash cards*; e o emprego de estratégias mnemônicas.

A aprendizagem contextual do vocábulo é considerada importante por estudos feitos por Lawson e Hogben (1996) e Laufer e Hadar (1997). Foi comprovada que é realizada pelos falantes de L1 e tem efeitos positivos em aprendentes de LE, porém não deve ser exagerada ou usada como única opção. Por isso, orientamos os aprendentes a praticá-las, por meio da observação do assunto, do tema, dos elementos textuais e sintáticos (imediatamente anteriores e posteriores ao vocábulo). Aconselhamos também aos nossos alunos que essas observações contextuais devem ser feitas e tentadas antes de se recorrer ao dicionário. Ademais, como já adiantamos, utilizamo-nos no processo de aprendizagem do léxico de PLNM essa estratégia somada a várias outras.

Em relação à frequência que o vocábulo deve aparecer para que o aluno o aprenda, Gu (2003) apresenta uma série de pesquisas em que se destaca que essas ocorrências devem ser em número superior a oito, bem como devem surgir em diferentes contextos e fixados pelo aprendente por meio de atividades que sejam distintas, com o intuito de não se tornarem atividades mecânicas, as quais visam ao ato de decorar e repetir. Estando conscientes dessas afirmações, quando inserimos vocábulos novos em nossas aulas de PLNM, fazemos apresentando-os em diferentes gêneros textuais, instigamos os alunos a os empregarem em situações comunicativas reais (ou simuladas em sala), a praticarem em suas produções textuais e apresentações orais em sala. Com isso, pretendemos sempre expor o aluno ao mesmo vocábulo em várias ocorrências e em diferentes atividades.

De acordo com Mondria e Mondria-de Vries (1994) e Schmitt e Schmitt (1995), o uso de *flash cards* é uma das estratégias mais efetivas para a aprendizagem de vocabulário em LE. Assim, avaliamos este como o motivo principal o qual a empregamos em nossos cursos de PLNM. Além disso, visando a questão do frequência e recorrência dos vocábulos para aprendizagem, citada anteriormente, procuramos trazer nossos *flash cards* para os alunos; fazer atividades em sala para a elaboração manual de *flash cards*; solicitar que eles façam em casa *flash cards*, tanto manuais, quanto virtuais¹⁰; trabalhar o contexto dos vocábulos dos *flash cards* dos alunos com vários exercícios distintos (diálogo, elaboração de sentenças, leitura de textos etc.).

10. Há uma série de aplicativos para a elaboração de *flash cards* no ensino de LE, com os principais sendo: *anki*, *brainscape*, *chegg prep*, *cram.com*, *flashcards by rolandos*, *flashcards app* e *quizlet*. Apesar de não ser o escopo do presente texto, destacamos brevemente que nos utilizamos de uma série de recursos tecnológicos, na medida do possível, para o ensino de PLE, desde internet, sites, fóruns, plataformas, softwares e aplicativos até os dicionários on-line e em cd-rom.

Em relação a técnicas mnemônicas, não as inserimos em nossos planejamentos, porém caso percebamos que há algum aluno, ou grupo de alunos, com dificuldade na aprendizagem do vocabulário e/ou dependente do dicionário, acabamos por separar uma aula para tecer algumas considerações e apresentar algumas dessas técnicas para o aluno fazer uso como uma estratégia de aprendizagem. De acordo com Gu (2003), os estudos empíricos são unânimes em apontar que a única técnica superior as demais no aprendizado de uma LE é a ‘técnica da palavra-chave’, a qual o aprendente para memorizar o vocábulo da língua-alvo faz uma série de associações, geralmente por sons, significados ou situações, misturando o vocábulo da língua-alvo que quer memorizar em sua L1, por exemplo: do inglês *boy* ‘menino’ com ‘boi’ em português; a interjeição ‘ai’ em português pode ter uma relação com *eye* ‘olho’ do inglês.

A proposta de atividade que se encontra descrita nesta seção não recebe um nome próprio para ela em nossos planejamentos, trata-se de um conjunto de técnicas e estratégias que reunimos em uma atividade, ou uma série de atividades, que tem entre os objetivos a aprendizagem/ expansão do léxico individual e memorização/ fixação dos vocábulos novos.

Para alcançar os objetivos almejados, esta atividade faz uso dos elementos mencionados na seção anterior: dicionário, *flash cards*, produção escrita e oral, situações comunicativas, entre outros. A seguir, apresentamos um esquema das três etapas da atividade e seus diferentes momentos para, posteriormente, detalhar cada um deles.

1ª etapa:

- Formar grupos, dividir e demarcar as estações;
- Realizar a leitura dos *flash cards* e dos recortes que estão na estação;
- Colocar os recortes em ordem para formar uma sentença;
- Consultar o dicionário caso tenha dúvida em algum vocábulo¹¹;
- Elaborar sentenças com os vocábulos dos *flash cards*.

2ª etapa:

- Apresentação do vocabulário e das sentenças para os outros grupos;
- Rotação das estações;
- Diálogo entre os grupos das diferentes estações;
- Correção colaborativa.

11. De acordo como nível de nossos alunos, bem como as aulas anteriores que oferecemos orientações a respeito do dicionário e como usá-lo, a partir da observação em sala, as dúvidas ocorreram com maior frequência com lexemas novos que estavam nos recortes de jornal e os alunos não conseguiram inferir o significado pelo contexto.

3ª etapa:

- Elaboração de *flash cards* manuais e virtuais;
- Montagem de novas sentenças;
- Apresentação para a turma;
- Possíveis diálogos e correções.

Na primeira etapa, o primeiro passo é formar grupos para cada um deles ficar nas estações, que nada mais são do que uma disposição das cadeiras em quadrantes, contendo alguns *flash cards* e umas sentenças recortadas para que os alunos as montem na ordem e significado corretos. Recomendamos que cada estação tenha um vocabulário de um campo semântico específico¹², diferenciando uma estação da outra, bem como gêneros textuais também distintos, por exemplo: saúde e reportagem; esporte e crônica; alimentação e cardápio/ receita.

As orientações do professor serão que os alunos leiam os *flash cards* e as sentenças a fim de conhecer os primeiros e organizar corretamente as segundas. O professor deve aconselhar que o dicionário pode ser consultado, mas somente em casos em que o aluno não saiba o significado de algo na sentença ou a colocação de algum vocábulo. Após esses momentos, o professor solicita também que os alunos construam sentenças com os vocábulos dos *flash cards*.

Digno de nota é que, apesar de considerarmos o dicionário uma ferramenta fundamental para o aprendizado, conforme reiteramos no decorrer deste texto, procuramos desenvolver em nossos alunos a competência lexical ao lado da competência comunicativa, assim orientamos que a consulta do dicionário pode ser feita em qualquer momento e para qualquer tipo de atividade, de acordo com o que foi ensinado em momento prévio do curso, deixando que o aluno se sinta à vontade para sua consulta (seja para a procura de definições, sinônimos, exemplos de uso etc.), porém fazemos a ressalva para que não ocorra a dependência, já que isso pode acarretar insegurança e dificuldades nas situações reais de comunicação.

A segunda etapa é a mais comunicativa, pois com as tarefas da primeira etapa realizadas, o professor pede que cada grupo fale/ explique o vocabulário de sua estação para a sala, ou seja, as demais estações e instiga que ocorram perguntas, dúvidas e diálogo entre os grupos. Sendo feito esse momento da segunda etapa, o professor efetua a rotação das estações a qual os grupos mudam de mesas e observam os *flash cards* e sentenças do outro. Como já ocorreu a apresentação e o diálogo, o professor serve como um mediador da correção colaborativa em que um aluno, ou

12. Entendemos aqui 'campo semântico' como um conjunto de palavras que compartilham algum traço de significado em comum. As unidades/ capítulos de grande parte das obras de PLNM, e de LE também, são organizadas de maneira mista visando o campo semântico e a competência comunicativa, assim é comum encontramos capítulos com os temas: casa, família, comida, saúde, roupa, eletrônicos, compras etc.

grupo, começa a verificar e a revisar os problemas da produção dos demais.

A terceira etapa é solicitada para ser feita em casa e entregue numa aula seguinte, já que o professor orienta que os alunos façam seus próprios *flash cards* manuais do vocabulário da nova estação em que parou após a rotação, bem como escolhe um aplicativo para a confecção de *flash cards* virtuais. O professor deve adiantar que se trata de uma atividade lúdica que será compartilhada com a turma e comparada as diferenças existentes entre os *flash cards* manuais e virtuais para um mesmo vocábulo. Da mesma maneira, o aluno deve elaborar sentenças com o novo vocabulário da estação a qual foi designado e também as apresentar em sala. Finalmente, com o objetivo de avaliar e fechar a atividade, o professor realiza uma etapa semelhante a uma já citada, mediando novamente a interação entre os alunos sobre possíveis dúvidas, curiosidades, opiniões e temáticas interculturais, principalmente entre algum vocábulo ou conceito lusófono que se destaque em relação a L1 do aprendente, bem como as etapas de revisão e correção colaborativa e pelo professor.

6. Considerações finais

Conforme discutimos no decorrer do texto, consideramos o aprendizado do vocabulário e o uso de dicionários importantes para o aprendente de PLNM, bem como estamos conscientes da necessidade de os professores estarem preparados para analisar e ensinar a respeito de tal material e, da mesma maneira, orientar os alunos a respeito de sua leitura e consulta, as quais muitas vezes são negligenciadas pelos professores e desconhecidas pelos aprendentes.

Todavia, na sala de aula de PLNM com um enfoque comunicativo, o uso do dicionário está em segundo plano, já que, em tal abordagem, o objetivo principal é a competência comunicativa. Ademais, o professor de PLNM, que tenha uma boa formação, sabendo usar o dicionário junto com os alunos, mesmo que em poucos momentos, o faz de maneira eficaz e otimizada, trazendo somente os efeitos positivos para a aprendizagem, apresentando certas estratégias, tornando o aluno independente para emprega-las e desenvolve-las, e orientando-as em sala, evitando que surjam os efeitos negativos de algumas práticas, como a dependência do dicionário e ansiedade linguística.

Registramos aqui, como sugestão de pesquisas futuras, investigações que possam elaborar processos capazes de medir e avaliar o grau de desempenho e desenvolvimento dos alunos, em diferentes níveis e em situações distintas, em relação a testes e à expansão do léxico individual em PLNM para que, assim, se possa diferenciar, de maneira comprovada, quais técnicas e estratégias são positivas e quais não e o papel do dicionário como uma estratégia de aprendizagem, bem

como atividades e tarefas de autorregulação de aprendizagem para que o aluno também possa avaliar seu processo, já que, conforme reiteramos no decorrer deste artigo, ainda é incipiente o número de pesquisas empíricas e quantitativas que possam oferecer resultados cientificamente testados e comprovados.

Finalmente, vale destacar que as atividades da aula comunicativa de PLN, de acordo com a que foi proposta neste artigo, não descartam o dicionário, tampouco o ensino do vocabulário e a expansão do léxico individual do aluno, mas aparecem de maneira implícita em diferentes momentos das aulas e atividades, sendo um objetivo implícito destas. Mas isso não quer dizer que o dicionário não seja importante, sendo o contrário, é um material didático fundamental para o desenvolvimento da competência lexical, que envolve o conhecimento do léxico e seu emprego.

6. Referências

- Almeida Filho, J. C. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. (2017). Ensinar línguas começando pelo plano de curso. *Revista de Estudos de Cultura*, 7(1), 71-82.
- Almeida Filho, J. C., & Barbirato, R. C. (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36, 23-42.
- Barbirato, R. C., & Silva, V. L. (2016). *Planejamento de cursos de Línguas: Traçando Rotas e Explorando Caminhos*. Campinas: Pontes Editores.
- Basílio, M. (1980). *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2002). Implementing task-based language teaching. In J. Richards & W. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 2276-2280). Nova York: Cambridge University Press.
- Biderman, M. T. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, 40, 27-46.
- Biderman, M. T. (2002). Análise de dois dicionários gerais do Português Brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, 5(1), 85-116.
- Brown, H. D. (2002). *Principals of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Byrnes, H. (2005). Content-based foreign language instruction. In C. Sanz (Ed.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice* (pp. 282-302). Washington: Georgetown University Press.
- Carrilho, A. R. (2015). *Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira* (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Learning*, 1(1), 14-26.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2012). Strategies: the Interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coseriu, E. (1981). *Princípios de semântica estrutural*. Madri: Gredos.
- Damim, C., & Peruzzo, M. (2006). Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*, 2(18), 93-113.
- Davies, A., & Elder, C. (2004). Applied linguistics: subject to discipline? In A. Davies & C. Elder (Ed.). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 1-15). Oxford: Blackwell.
- Duran, M. S., & Xatara, C. M. (2007). Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *D. E. L. T. A.*, 27(2), 203-222.
- Figueiredo, O. (2011). Ensino-Aprendizagem do Léxico. Orientações Metodológicas. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.). *Português. Língua e Ensino*. (pp. 345 -362). Porto: Universidade do Porto.
- Finger-Kratochvil, C. (2010). *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Franceschini, A. (2014). *A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Franco, M. M., & Almeida Filho, J. C. P. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, 10(1), 4-22.
- Fuertes-Olivera, P. (2009). Specialised Lexicography for Learners: Specific Proposals for the Construction of Pedagogically-oriented Printed Business Dictionaries. *Hermes – Journal of Language Communication Studies*, 42(1), 167-188.
- Fuertes-Olivera, P. (2017). Introduction. Lexicography in the Internet era. In: P. Fuertes-Olivera (Ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 1-9). Londres: Routledge.
- Genouvrier, E., & Peytard, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *Tesl-Ej*, 7. Recuperado a partir de: <https://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>.
- Hartmann, R. R. K. (1999). Case Study: The Exeter University survey of dictionary use. In R. K. K. Hartmann (Ed.). *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999* (pp. 36-52). Recuperado a partir de: www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1.

Klein, W. (2015). Lexicology and lexicography. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2ª ed., Vol. 13, pp. 938-942). Amsterdam: Elsevier.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nova York: Oxford University Press.

Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and “bilingualised” dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81(1), 189-196.

Lawson, M., & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.

Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn & P. Vandresen (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: UFSC.

Liu, L. (2014). The Integration of Dictionary Use Strategy Training into Basic English Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2138-2143.

Macedo, C. (2016). *(Re)planejamento como Política Institucional de Ensino de Línguas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Mondria, J.-A., & Mondria-De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of word cards and “hand computer”: Theory and applications. *System*, 22(1), 47-57.

Monteiro, H. D. (2014). *Contributo das atividades lúdicas para o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais em português língua estrangeira para estudantes chineses* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Nesi, H. (1999). The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education. In R. K. K. Hartmann (Ed.). *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999* (pp. 53-67). Recuperado a partir de: www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1.

Nesi, H., & Meara, P. (1994). Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System*, 22(1), 1-15.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Language: A critical Analysis of Teaching. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.

Oxford, R., & Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of art in vocabulary instruction. *System*, 22(1), 231-243.

Pontes, A. L. (2009). *Dicionário para uso escolar. O que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE.

Salvador, G. (1985). *Semántica y Lexicología del Español: estudios y lecciones*. Madri: Paraninfo.

Schmitt, N., & Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. In N. Schmitt (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 1-16). Londres: Arnold.

Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133-143.

Silva, H. (2013). *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, A. L., Simão, A. M., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. Intermeio: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (UFMS), 10(19), 58-74.

Sterkenburg, P. (2003). *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Stodolsky, S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 175-190). Londres: Sage.

Summers, D. (1988). The Role of Dictionaries in Language Learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. (pp. 111-125). Londres: Longman.

Tarp, S. (2017). Lexicography as an independent science. In P. Fuertes-Olivera (Ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 19-33). Londres: Routledge.

Veloso, A. J. (2016). *O dicionário na aprendizagem de Línguas Estrangeiras: uma reflexão acerca do seu papel no processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira por sinofalantes* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Viana, N. (1997). Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In J. C. P. Almeida Filho (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* (pp. 29-48). Campinas: Pontes.

Walker, R., & Adelman, C. (2003). *A guide to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge.

Welker, H. A. (2006). Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. *Cadernos de Tradução* (UFSC), 18(2), 175-194.

Welker, H. A. (2008). Sobre o uso de dicionários. In *Anais do CELSUL 2008 (8º Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul)* (pp. 1-17). Porto Alegre: CELSUL.

Wragg, T. (2011). *An introduction to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge.

Zhang, L. J. (2000). Uncovering Chinese ESL students' reading anxiety in a study-abroad context. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 3(2), 31-56.

Dicionários consultados

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Borba, F. (2002). *Dicionário de usos do Português do Brasil*. Ática: São Paulo.

Dicionário Básico da Língua Portuguesa. (2017). Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Recuperado a partir de: <https://www.infopedia.pt/ajuda/dicionarios/lingua-portuguesa/>.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2017). Porto: Porto Editora.

Dicionário online português – Michaelis. Recuperado a partir de: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=inferir>.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Recuperado a partir de: <http://www.priberam.pt/dlpo/lexicografia>.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (5ª ed.)*. Curitiba: Positivo.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Mini Aurélio*. O dicionário da língua portuguesa (8ª ed.). Curitiba: Positivo.

Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2014). Porto: Porto Editora.

Houaiss, A. (2001). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss.

Sacconi, L. A. (2001). *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa (1ª ed.)*. São Paulo: Atual.

Data receção: 02/11/2020
Data aprovação: 20/03/2021

O ensino da língua portuguesa através da exploração dos géneros textuais digitais

Dina Baptista

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA),
Universidade de Aveiro, Portugal.

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.55-79>

Resumo

Os textos produzidos em ambientes digitais são inegavelmente herdados da forma impressa. Contudo, os traços que adquirem, condizentes com o novo espaço e com as novas circunstâncias de comunicação por escrito, criam formas comunicativas híbridas, interativas e participativas. O presente artigo aborda a questão da necessidade de se incluírem, no ensino da língua portuguesa, propostas didáticas adequadas aos novos géneros textuais, chamados digitais. Pois, se se considerar que toda a comunicação se desenvolve fortemente por meio de ambientes digitais, será inevitável reconhecer que o ensino de uma língua deve preparar os estudantes para a produção e compreensão dos géneros de texto recorrentes no contexto social e desenvolver neles competências que respondam às tendências e transformações comunicacionais das organizações.

Palavras-chave: didática; língua portuguesa, géneros textuais digitais, textos híbridos.

Abstract

The texts produced in digital environments are undeniably inherited in print. However, the traits they acquire, consistent with the new space and the new circumstances of written communication, create a hybrid, interactive and participative communicative forms. This article addresses the issue of the need to include, in the teaching of Portuguese, didactic proposals for new textual genres, called digital. In case we consider that all communication develops strongly through digital environments, it will be inevitable to recognize that the teaching of a language must prepare students for the production and understanding of recurrent text genres in the social context and develop competences related to communicational trends and transformations of the associations.

Keywords: didactics; Portuguese language, digital text genres, hybrid texts.

Introdução

Há muito que deixou de fazer sentido considerar a internet e as tecnologias digitais como uma realidade nova. Atualmente, será impossível pensar e/ou imaginar o mundo sem internet. Estar ligado em rede passou a ser uma necessidade de extrema importância para todos. Ninguém é capaz de conceber uma escola, uma universidade, uma empresa ou até mesmo um lugar público sem ligação à internet, pois tal significaria simplesmente a privação de conhecimento e de informação ou (dir-se-ia com alguma ironia) o “corte” com o mundo “virtualmente real”.

Esta mudança de paradigma comunicacional tem desenvolvido novas formas de produção e de circulação de textos, e, por conseguinte, fomentado o surgimento de novos géneros textuais. Géneros que, nem sempre inteiramente novos, se afastam dos modelos tradicionais, na medida em que atenuam as fronteiras entre

a oralidade e a escrita, se articulam na construção de determinados propósitos e favorecem a interatividade e a participação.

Embora se considere que o contexto de aprendizagem exigirá sempre a aceitação de que os géneros são entendidos como “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”(Marcuschi, 2002, p. 35) e que, como tal, continuam a funcionar como geradores de expectativas de compreensão mútua, a previsão de Bakhtin quando conceituou os géneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, abraza desde logo a possibilidade de entender os géneros como conjuntos de marcas discursivas que naturalmente se prestam a deslocamentos, desvios e ruturas (Lara, 2005).

Esta liberdade a que se prestam os géneros, associada às mudanças tecnológicas e comunicacionais e ao próprio processo evolutivo da educação, que deve formar jovens plenamente integrados no contexto atual globalizado, exige uma discussão séria e rigorosa sobre os instrumentos adequados que devem ser dados aos estudantes, a partir do ensino básico, para que, reconhecendo e respeitando especificidades dos diferentes géneros, sejam capazes de transferir características de uns géneros para os outros e de os modificar, no sentido de os adequar aos objetivos comunicacionais dos novos ambientes e suportes.

Nesta perspetiva, este estudo teórico, alicerçado na nossa experiência de docência no ensino secundário e superior, pretende fomentar a reflexão sobre a necessidade de o ensino da língua portuguesa, no ensino básico e secundário, desenvolver nos alunos competências linguístico-discursivas que lhes permitam ler, analisar e sobretudo produzir textos adequados aos ambientes digitais, para que depois, em contexto profissional, sejam capazes de responder às necessidades comunicacionais das empresas.

Não sendo possível explorar neste artigo todos textos que fazem parte do ambiente digital atual, destacar-se-ão particularmente os que constavam no Programa de Português para o Ensino Básico, homologado em março de 2009, e cuja revogação através do Programa e Metas Curriculares de Português em vigor a partir do ano letivo de 2015/2016, suprimiu, nomeadamente, o *blogue*, o *e-mail* e a mensagem instantânea, através do *Chat*.

A tecnologia e os conteúdos digitais

O surgimento da internet remonta à década de 1960, e desde então passou por várias transformações que mudaram por completo o paradigma da comunicação e da interação entre os seus interlocutores. É possível neste momento determinar três fases destas transformações, classificando-as como *Web 1.0* (primeira

geração), *Web 2.0* (segunda geração) e *Web 3.0*, também conhecida pela *Web semântica* (a terceira geração), esta última mais focada nas estruturas do que propriamente no utilizador. A *Web 3.0* faz uso inteligente do conhecimento e do conteúdo disponibilizado *online*, devolvendo aos utilizadores respostas baseadas nas pesquisas e no comportamento de cada indivíduo. Na evolução do paradigma tecnológico é possível distinguir a *Internet of Things* (IoT), a internet das coisas, também algumas vezes referida como a “Internet dos objetos”, cujos dispositivos ou objetos passam a ter capacidades de processamento que lhes permitem, entre outras tarefas, enviar e receber informação através da rede, quer como resposta a comandos executados por humanos, quer de forma autónoma.

A internet, enquanto meio de comunicação, permite a fusão de todos os meios num só suporte. Neste sentido, a mudança de paradigma ao nível dos meios de comunicação não implica uma desvalorização dos meios tradicionais, mas apenas o fim do isolamento de cada um e, por conseguinte, a simbiose entre eles.

A televisão, o rádio ou a imprensa foram durante muito tempo os únicos meios de difusão da informação. Posteriormente, a *Web 1.0* fomentou a criação de páginas na *web*, que permitiram a partilha de informações, embora sem interatividade por parte dos utilizadores.

Numa fase de transição da *Web 1.0* para a *Web 2.0*, a internet evoluiu de um patamar de conteúdos estáticos para o de informações transacionais, nas quais produtos e serviços passaram a poder ser comprados e vendidos. Nesta fase explodiram no cenário da internet empresas como o *Ebay* e a *Amazon*.

Em 2004, a *Web 2.0* passa de um repositório de informação para um espaço de comunicação simétrica, participativa e interativa, ou seja, para uma plataforma de transferência de conhecimento e de conversações entre pessoas de lugares diferentes (Philips & Young, 2009). Esta nova forma de comunicar popularizou-se de tal forma que se tornou obrigatória para qualquer indivíduo, que facilmente passa de leitor passivo a produtor ativo de conteúdos, e para qualquer empresa, independentemente da sua dimensão, natureza ou setor de atividade, na medida em que lhe permite partilhar, através do *website*, do *blogue*, das redes sociais e do *chat*, conhecimentos, tendências e todos os seus produtos, assim como tornar o processo de comunicação mais eficaz, porque baseado em respostas e reações imediatas.

A comunicação é agora, e cada vez mais, propícia à interação participativa e imediata. O que implica inevitavelmente a mudança dos textos, ao nível das estruturas linguísticas (frases simples com ordem sintática direta, domínio da voz ativa, períodos frásicos curtos e muitas vezes estruturados apenas com palavras-chave, números ou listagens); ao nível das funções socio-comunicativas que, no

contexto digital, deverão estar alinhados com os próprios objetivos estratégicos do seu autor ou da empresa e ao nível da semiótica, aplicando-se a máxima de que uma imagem vale mil palavras e um vídeo um milhão delas. Os princípios base que orientam a escrita para a *web* são “Escrever do mais importante para o menos importante e quanto mais curto menor” (Baptista, 2017, p.933). Pois, no ambiente digital as pessoas leem na diagonal, centram a atenção nos títulos, nos números e nas palavras específicas e não perdem muito tempo a ler textos extensos (Franco, 2008).

Além disso, o ambiente digital promove também uma menor distância entre o caráter formal da escrita e a informalidade da oralidade, e, por conseguinte, privilegia outras formas semióticas como o som e a imagem, trazendo uma nova formatação ao texto escrito (Magnabosco, 2009, p. 52).

Se até ao início da década de 70, o texto era unicamente o resultado de uma sucessão de unidades linguísticas, cujas propriedades definidoras da sua construção estavam explícitas na organização do material linguístico e, por isso, era visto como um produto acabado, cujo contexto se resumia ao que estava expresso no texto (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 4), a partir dos anos 90, a possibilidade de combinação de diferentes “modos de representação, nomeadamente “imagem, entonação, efeitos visuais, gestos, cores, músicas” e de “recursos semióticos” (Oliveira, Lima, & Silva, 2014, p. 6) fizeram com que a linguagem não-verbal, interferindo no processo de referenciação, contribuisse também para a própria construção de sentidos do texto.

O surgimento dos ambientes digitais, como o *World Wide Web* (WWW), que é em si a própria rede mais do que um mero ambiente, o correio eletrónico, os ambientes de discussão assíncronos, os ambientes de *chat* síncronos e os que permitem a interação síncrona de vídeo e som (Marcuschi, 2004, pp. 26-27), assim como a possibilidade de um mesmo texto contemplar diversos “elementos multimidiáticos, multimodais e hipertextuais” (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 8), fomentaram o aparecimento de novos géneros digitais, como o *e-mail*, o *chat*, a vídeo-conferência e o *blog* (Marcuschi, 2004, p. 25), e mais recentemente as suas derivações em formato de vídeo (*Vlog*) ou de fotografia (*Flog*). Há ainda outros textos que, entretanto, se foram desenvolvendo, que são regularmente publicados em redes sociais como o *Facebook*, o *Linkedin*, o *Twitter* ou o *YouTube* e que articulam diferentes elementos, como o vídeo, a fotografia, a infografia animada ou o hipertexto. Neste contexto surge o conceito de conteúdo digital que, embora amplo, pode ser entendido como tudo o que existe em formato digital e que é passível de ser transmitido através da internet ou serviços eletrónicos e serem consumidos de forma gratuita ou paga.

A nova geração de estudantes leitores/utilizadores

Depois da geração *Baby Boomer*, composta por pessoas nascidas entre o início da década de 1960 e final da década de 1970, que assistiram ao nascimento da tecnologia e se adaptaram a muitos dos seus recursos, e da geração *Millennial* nascida entre o início da década de 1980 e metade da década de 1990, que não conheceram o mundo sem Internet e que vivem de acordo com a velocidade da tecnologia, é a geração *Z*, também conhecida por *Centennial*, nascida entre a metade da década de 1990 e inícios dos anos 2000 (aproximadamente entre 1997-2010), que se assume como o novo paradigma de estudante leitor/utilizador e futuro profissional. É possível também identificar a geração *Alpha*, indivíduos nascidos depois de 2010, e que, embora não frequentem ainda o ensino básico e secundário, deverão igualmente ser objeto de estudo e de análise pelos profissionais da educação, na medida em que são ainda mais digitais e, por conseguinte, mais sujeitos à velocidade e ao dinamismo da comunicação do que a geração anterior.

Nascidos em plena era digital, estes jovens estudantes são incapazes de imaginar o mundo sem correio eletrónico, sem blogues, sem *skype*, sem *apps*, sem redes sociais, e sobretudo sem *youtube*. A tecnologia faz parte das suas vidas tal como o ar que respiram, na medida em que a usam de forma imediata para resolver qualquer problema. São assim também mais impacientes porque mais sujeitos a estímulos constantes. O que significa que são uma geração a quem o conteúdo impresso e as estruturas linguístico-discursivas dos tradicionais géneros textuais ou “géneros escolares”, conforme a designação usada nos atuais Programas e Metas Curriculares de Português do Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015), como, por exemplo, a carta, o diário, a notícia, o comentário, o artigo de opinião, entre outros, só fazem sentido se tiverem representação *online*. Pragmatismo e Inovação são talvez as duas palavras que melhor definem os atuais estudantes que estão a ser preparados para entrar no mercado de trabalho.

Contudo, a questão está muito para além de garantir a utilização das infraestruturas tecnológicas nas práticas e metodologias de ensino e de proporcionar aos estudantes o acesso a conteúdos digitais e interativos.

É inegável o investimento que tem sido feito ao nível das infraestruturas de forma a dotar os parques escolares com equipamentos e serviços que permitam corresponder às necessidades requeridas pelas mudanças, e a Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, que instituiu o Plano Tecnológico da Educação na vigência do XVII Governo Constitucional, foi prova disso mesmo. Também é verdade que se assiste a uma massificação do uso de computadores e da internet por parte da comunidade escolar, com programas gratuitos ou a preços significativamente abaixo do mercado e computadores com ligações

livres à internet. Contudo, a questão das infraestruturas escolares e de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não é suficiente se não existir uma maior interdisciplinaridade com a disciplina de TIC, como de resto vários estudiosos o têm demonstrado, e se os Programas Curriculares de Português do ensino básico e secundário não abordarem a questão da comunicação digital, do ponto de vista da identificação das marcas características dos novos textos digitais, da interpretação daquilo que são os objetivos estratégicos desses textos e sobretudo das técnicas de escrita adequadas à criação de conteúdos.

É fundamental compreender que os jovens estudantes leitores, nativos digitais e multiculturais, praticamente não conheceram o mundo sem internet, e por isso estão muito mais familiarizados com os suportes digitais do que com os impressos. O que significa que, contrariamente ao suporte tradicional do papel, que permite uma atividade lenta e concentrada, a leitura em suporte digital, mais multimédia, mas também mais fragmentada, através das constantes articulações hipertextuais, é propícia a uma velocidade mais rápida e, por conseguinte, mais concentrada nos elementos não-verbais do que verbais.

Trata-se, por isso, de aproximar o ensino da língua portuguesa daquilo que efetivamente é a realidade quotidiana dos estudantes, enquanto utilizadores da internet, daquilo que são as próprias necessidades do paradigma comunicacional atual e também de responder àquilo que são cada vez mais as exigências do mercado de trabalho.

A “transmutação” dos géneros textuais escolares

Desde a antiguidade clássica que há uma necessidade de se agregarem os textos em torno de características e especificidades. Marcuschi define os géneros textuais como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2004, p. 22). Os textos assumem-se assim como entidades concretas que se realizam materialmente através de um género textual.

Geralmente aceite a ideia de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p. 154), é fundamental compreender que os géneros textuais não podem ser considerados como formas estruturais estáticas e definidas segundo marcas rígidas de género.

Sendo certo que, de acordo com a teoria clássica dos géneros, e numa perspetiva taxionómica, muitas vezes usada no contexto escolar, os géneros textuais se assumem como modelos comunicativos, que conseguem criar uma expectativa no interlocutor, abrindo caminho à sua compreensão e preparando-o para deter-

minada reação (Bakhtin, 1997, citado por Marcuschi, 2004, p. 33), na verdade, conforme defende Marcuschi, (2005, p. 16) “parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista”.

Nem sempre de definição e classificação simples e unívoca, a dificuldade e complexidade do estudo dos géneros aumenta, porque “there are as many different genres as there are recognizable social activity types in our culture” (Eggins, 2004, p. 56). E neste sentido, independentemente da sua categorização, os géneros textuais deverão ser entendidos como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, “emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (Marcuschi, 2004, p. 19).

Nesta perspetiva, é inegável que as necessidades sociocomunicativas atuais, a atratividade pelos meios digitais e sobretudo a utilização intensiva das tecnologias, quer no contexto social, quer no contexto profissional, tenham sido responsáveis pelo surgimento de formas inovadoras. Embora algumas não devam ser consideradas inteiramente novas, porque resultam da “transmutação” dos géneros já existentes (Bakhtin, 2000, citado por Lara, 2005, p. 148), “criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo*, que desafia as relações entre oralidade e escrita”, e géneros que são determinados pelo “próprio suporte” ou “ambiente” em que os textos aparecem (Marcuschi, 2004, p.20). E assim se compreende que, apesar de os géneros estarem tendencialmente orientados para a repetição e a reprodução, constituem entidades orientadas para a variação e a inovação (Coutinho, 2011), na medida em que são impulsionadas pelo contexto social e cultural, pelos ambientes, pelos suportes em que surgem, pela capacidade que um género tem de assumir a função de outro (Ursula Fix, 1997, p.97, citado por Marcuschi, 2005, p. 31), pela possibilidade de um género associar a si traços que caracterizam outros géneros (Miranda, 2007, p. 1047, citado por Lara, 2009) ou de um género poder assumir a função de outro, emprestando-lhe, ao mesmo tempo, a sua forma (Lara, 2009).

Face aos vários estudos que têm sido feitos sobre o género textual, facilmente se compreende que o desafio que se impõe ao ensino não será apenas o de sensibilizar os estudantes para a transmutação dos géneros escolares tradicionais em ambientes digitais, mas de garantir a efetiva promoção da literacia digital e o desenvolvimento de competências digitais, no âmbito da produção textual.

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE, 2002), a literacia de leitura é a capacidade individual de compreender, refletir e usar textos para atingir um objetivo, assim como para desenvolver o conhecimento e potencial individual para poder participar na sociedade. O con-

ceito de literacia não é um estado estático, mas antes uma construção sujeita a uma atualização continuada, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as mudanças que “incessantemente operam na sociedade” (Tfouni, 1985, citado por Pedroso, 2012, p.16).

Como se compreende, o desenvolvimento de uma literacia digital vai muito para além do uso das tecnologias por parte de alunos e professores no processo de aprendizagem, e de alguma forma exige também o desenvolvimento conjunto de pelo menos 2 das 5 áreas de competências digitais, apontadas pelo DigComp - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Ferrari, 2013, p.4), nomeadamente, a *Comunicação*, que implica saber comunicar em ambientes digitais e ter consciência intercultural e a *Criação de conteúdos*, que exige a criação e edição de novos conteúdos (textos, vídeos, imagem...).

Parece, no entanto, difícil, senão mesmo impossível, o desenvolvimento destas competências transversais, atualmente essenciais no contexto comunicacional, se não se contemplar no ensino da língua portuguesa, em momento algum, a leitura, análise e produção de textos adequados aos ambientes digitais síncronos e assíncronos. Pois só assim a abordagem dos géneros textuais poderá fomentar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, adequadas à mudança de paradigma do leitor e do próprio processo de leitura, assim como responder às necessidades sociocomunicativas atuais.

A revogação dos Programas de Português e a ausência de referências *em ambiente digital e eletrónico*

Sem ser pretensão deste artigo aprofundar a discussão sobre o documento orientador dos Programas e Metas curriculares do ensino de Português (básico e secundário), o que efetivamente importa constatar são as evidentes lacunas ao nível da ausência total de referências a outros géneros que não sejam os “escolares”.

De acordo com o definido no atual Programa do ensino básico, os “géneros escolares” pretendem desenvolver o domínio da escrita como forma de exprimir “o conhecimento, a exposição e a argumentação” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 28). No ensino secundário pretende-se desenvolver a capacidade de “o aluno expor informação e opiniões relevantes, objetivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos; e construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista à sua conclusão”. No ensino secundário, espera-se que estes objetivos sejam alcançados através da “convergência de textos pertencentes aos mesmos géneros ou a géneros afins” e por conseguinte da exploração, de forma estruturada, das “relações

entre os diferentes domínios” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8).

Não obstante a variedade de géneros textuais abordados e os princípios orientadores dos Programas visarem o desenvolvimento de competências ao nível de três domínios essenciais - Oralidade, Leitura, Escrita -, não há, de facto, qualquer referência à linguagem e aos géneros utilizados em ambiente virtual. O que existe é apenas a abordagem de conteúdos na forma de manuais digitais ou dos manuais híbridos, ou seja, manuais com conteúdos digitais acessíveis por *smarthone* e com realidade aumentada.

Além disso, apesar de se indicarem como objetivos gerais “Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades”, assim como “Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 11), na verdade, a aprendizagem é feita quase exclusivamente através da apreensão das “marcas de género comuns” e das “marcas de género específicas” (Ministério da Educação e Ciência, 2014). O que orienta o estudo dos géneros mais para a repetição e reprodução do que para a inovação e variação.

Têm sido vários os pontos de discussão em torno das mudanças provocadas nos programas curriculares pelas “metas curriculares” de 2012, transformadas em programa oficial em 2015, para o ensino básico, e em 2014, para o ensino secundário, destacando-se particularmente a extensão do *corpus* literário obrigatório (APP, 2015). Contudo, praticamente fora deste debate tem estado, não só a necessidade de adequação dos géneros textuais a ambientes digitais, como a própria supressão de todas as referências a textos produzidos e partilhados em ambientes eletrónicos e digitais, nomeadamente, o blogue; o correio eletrónico; o SMS e as mensagens e conversas curtas em ambientes digitais - *Chat* e Fóruns de discussão, presentes no Programa curriculares do ensino básico de 2009.

Consta-se assim que, no Programa anterior à revogação de 2015, a abordagem pedagógica desses textos estava contemplada nos 3 ciclos do ensino básico: no 1.º ciclo, ao nível da apresentação e integração dos textos em “circuitos pedagógicos de divulgação”, entre os quais se inclui o blogue e o correio eletrónico (Ministério da Educação, 2009, p. 42); no 2.º ciclo, ao nível do “Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (*chat*), blogues, fóruns de discussão” (Ministério da Educação, 2009, p. 90) e no 3.º ciclo, ao nível da “Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição

de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos.” (Ministério da Educação, 2009, p.138).

Face ao desenvolvimento dos conteúdos digitais no contexto da comunicação social e empresarial, à mudança de paradigma dos jovens estudantes, à necessidade de garantir o desenvolvimento da literacia digital e das competências digitais, seria de esperar um reforço das referências a textos produzidos em ambientes digitais, nos Programas Curriculares, e não uma eliminação total desses mesmos textos.

O que significa que, atualmente, mais do que um desafio, é urgente e inevitável a introdução de determinadas alterações no ensino da língua portuguesa, nomeadamente:

- explorar as potencialidades dos “novos” géneros digitais comparativamente aos géneros impressos, compreendendo as diferenças estruturais, objetivos comunicacionais e as suas potencialidades no contexto pessoal e social, mas também profissional e empresarial;
- desenvolver, nos estudantes, competências linguísticas em domínios com correspondência com saberes de natureza mais prática e, sempre que possível, direcionados para a sua área de formação. É fundamental confrontar os estudantes com situações de escrita e de oralidade que lhes exijam, por exemplo, a redação de um *email* no contexto do recrutamento ou de uma entrevista de emprego;
- promover “literacias múltiplas, que se estendem hoje para além da palavra escrita e incluem os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimédia, presenciais e a distância” (APP, 2016). O *pitch* e a escrita criativa com recursos a ferramentas multimédia são estratégias que favorecem o desenvolvimento de competências digitais e simultaneamente permitem trabalhar aspetos da linguagem não verbal (prosódios, cinésicos e próximos). Além disso, favorecem também o desenvolvimento de competências transversais cada vez mais solicitadas pelas entidades empregadoras, como a criatividade e a resolução de problemas (World Economic Forum, 2020);
- trabalhar a leitura, análise e produção de conteúdos em ambientes digitais. A possibilidade de os estudantes acompanharem a estratégia comunicativas de uma marca, empresa ou comunidade, se possível, relacionada com a sua área de formação, nas diferentes plataformas de comunicação (*website*, blogue e redes sociais), permite compreender a adequação dos conteúdos (extensão, intenção e estruturas linguístico-discursivas) aos diferentes públicos-alvo e meios comunicativos digitais.

O cumprimento destes objetivos exige também, e inevitavelmente, mudanças ao nível das práticas pedagógicas e das técnicas de escrita e, por conseguinte, do trabalho a realizar com os estudantes. Destacam-se cinco alterações que se consideram essenciais, devidamente acompanhadas de propostas de exercícios a trabalhar com os estudantes do ensino básico e secundário:

- a consciencialização das mudanças linguístico-discursivas que a comunicação participativa e interativa impõe aos textos em ambiente digital, e que têm como princípio base a síntese, a objetividade e o compromisso entre a formalidade do escrito e a informalidade do oral. Sugere-se que o cumprimento deste objetivo seja trabalhado primeiro com exemplos muito simples e, sempre que possível, com enunciados textuais que se integrem no contexto social e escolar dos estudantes. Depois, a partir de imagens alusivas aos conteúdos programáticas da disciplina, pode-se pedir aos estudantes para criarem títulos para as imagens que não ultrapassem os 60 caracteres (a extensão ideal de um título para ambiente web), para partilhar, por exemplo, no Padlet (mural digital) da turma ou num blogue criado no contexto da disciplina, para partilha de trabalhos, leituras e reflexões. A título de exemplo, apresenta-se um exemplo simples adequado às mudanças linguísticas que a introdução dos géneros digitais impõe:

Suprima todas as palavras supérfluas, mas assegure-se de que a mensagem continua a ser perceptível e cuidado (Pode acrescentar a esta instrução o número de palavras que pretende na nova frase, limitando todas as frases, por exemplo, a 10 palavras. Isto torna o exercício mais objetivo e desafiante):

A data-limite que deve ser respeitada para a apresentação dos trabalhos de grupos é 12 de março de 2021. (Permite trabalhar a diferença entre a síntese e o resumo e os elementos sintáticos essenciais de uma frase.):

Este trabalho foi feito pelo nosso grupo para ajudar os nossos colegas a falarem e escreverem melhor. (Permite trabalhar a voz ativa e a voz passiva, e a importância que a ordem sintática das frases tem na clareza das ideias.);

Ex.mos Senhores

Em resposta à vossa solicitação, é um verdadeiro prazer poder confirmar-lhe que iremos enviar o trabalho concluído por nós com data de 12 de março de 2021, para desta forma dar cumprimento à vossa generosa encomenda de perfumes, feita na nossa empresa. (Permite trabalhar as formas de tratamento e

os princípios de cortesia, respeitando o compromisso entre a formalidade escrita e a informalidade da oralidade, no contexto digital e não só, uma vez que tais “pretensões literárias” há muito que caíram em desuso (Torriente, Zayas-Bazan, 1989, p. 18).).

- a exploração de conceitos como *Copywriting*, a arte de utilizar as palavras com o objetivo de influenciar e persuadir, sem ter de ser necessariamente através de textos argumentativos. Quando se confrontam os estudantes com textos argumentativos, há sempre a tendência para respeitar a extensão (entre 160 e 260 palavras no básico e entre 200 a 300 no ensino secundário) e as diretrizes deste tipo de textos nos exames nacionais (texto de opinião ou texto expositivo-argumentativo, com necessidade de apresentar dois argumentos e dois exemplos). No entanto, o que se pretende é aplicar as características linguístico-discursivas destes textos a contextos criativos, empresariais e profissionais, desenvolvendo competências linguísticas com correspondência com saberes de natureza mais prática. De acordo com o perfil das novas gerações, e tomando como referência os estudos que têm sido feitos no sentido de compreender as diferenças entre a leitura e a compreensão do texto no papel e na tela, é possível concluir que a leitura na *web* não só é mais rápida, como pouco centrada em pormenores (Delgado, Vargasb, Ackermanc, & Salmeróna, 2018). Esta nova forma de leitura, tem inevitavelmente repercussões na escrita. Além disso, os jovens manifestam cada vez mais dificuldades na leitura e escrita de textos extensos. Por isso, sem descurar as características linguístico-discursivas dos textos argumentativos, é possível explorar esta tipologia em contextos mais adequados ao digital e mais atrativos para os estudantes. Os exemplos apresentados fazem parte de um conjunto de exercícios que permitem ultrapassar a resistência à redação de textos argumentativos, dominar as características exigidas a este tipo de género textual e trabalhar os conteúdos em ambiente digital:

Imagine que é vendedor de colchões e que quer criar um texto adequado a uma publicação no Facebook. No seu texto, o mais importante não é o produto que tem para vender ao cliente, mas os benefícios que o seu produto tem para oferecer e as necessidades que satisfaz. (Este tipo de exercícios leva o estudante a colocar-se na perspetiva do recetor/leitor consumidor, colocando a argumentação ao serviço de um conceito muito importante no digital: o Marketing de Conteúdo, que pretende atrair e reter conteúdos, a fim de alterar ou melhorar

comportamentos (Pulizzi, 2014, p.5). Além disso, este tipo de exercício permite estimular a criatividade, e trabalhar conceitos de retórica, numa perspetiva mais atual, conforme a concebe Perelman e Olbrechts-Tyteca (2007), para quem o conhecimento do auditório é fundamental.

Redija um texto, apenas com duas linhas, na qual argumente sobre a necessidade de civismo na interação e nos comentários escritos nas redes sociais. (Este exercício permite trabalhar a capacidade de síntese, no contexto argumentativo, nem sempre muito habitual, nesta tipologia textual).

- a exploração da técnica da pirâmide invertida em todos os textos redigidos em ambiente digital e não apenas nos textos jornalísticos. Os leitores da *web* são cada vez mais apressados e, por isso, a arquitetura da pirâmide invertida, que parte do mais importante para o menos importante, deve ser mantida na lista das “maravilhas do mundo” (Franco, 2008, p.52). Além disso, de acordo com as pesquisas feitas pelo *Poynter Institute*, e pela consultoria norte-americana Nielsen/Norman Group (Nielsen, 2006), é possível identificar na *web* um padrão de leitura em forma de F (F-Shape Pattern for Reading Web), que inevitavelmente também condiciona a escrita e a concentração da informação no primeiro parágrafo. Estratégias de escrita assentes na resposta às questões essenciais Quem? O quê? Onde? Quando?, logo no primeiro parágrafo, facilitam o paradigma de leitura em F e conseguem atrair mais facilmente a atenção do leitor:

Imagine que o seu grupo de trabalho pretende criar um evento na rede social Facebook, para uma tertúlia literária, no âmbito de uma iniciativa na disciplina de Português. Redija um texto para apresentar o seu evento, que respeite as seguintes orientações: não deve ter mais de 80 palavras; tem de responder às perguntas Quem? O quê? Onde? Quando?; deve incluir uma questão e a redação do texto deve ser escrito de forma a desenhar a letra F.

- o estímulo para a escrita criativa. A necessidade de explorar “processos da construção ficcional”, no ensino básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p.36) e de redigir “um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual”, no ensino secundário ((Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.50) é favorecida pela motivação do estudante e pela temática do texto a escrever. Neste sentido, a opção por exercícios de escrita criativa, com orientações

específicas que contenham fatores surpresa, e a possibilidade de trabalho colaborativo, com recurso a ferramentas tecnológicas, é uma estratégia que permite trabalhar competências estruturais e linguísticas, num contexto descontraído, criativo e tecnológico. Concorda-se com a perspetiva de João Matos, quando conclui que na competência de escrita está “implicada a noção de criatividade, não no sentido de imaginação ou fantasia, mas no sentido mais próximo da etimologia, relativo ao “criar” soluções linguísticas que o simples uso da língua pode implicar” (Matos, 2005, p. 43). Além da criatividade, do trabalho colaborativo e do manuseamento de ferramentas tecnológicas, o exercício da escrita criativa permite também a exploração de um conceito muito comum no digital: a técnica do *Storytelling*. O termo *storytelling*, uma palavra composta (*story+telling*) que, numa tradução livre, poderá significar o “ato de contar histórias”, é atualmente a designação dada às narrativas visuais estratégicas contadas através das novas tecnologias de comunicação e das novas formas de interação social (Baptista, 2017, p.588). Habitualmente usada na publicidade, é também uma estratégia de escrita favorável à história das empresas e das marcas, num registo mais biográfico. As pessoas gostam de conhecer a história das marcas, quais os desafios e as dificuldades que enfrentaram e como conseguiram alcançar o sucesso. É possível redigir histórias fantásticas a partir do conceito de Jornada do Herói, criado por Joseph Campbell, em 1949, no seu livro “O Herói de Mil Faces”, no qual todas as histórias giram em torno de um herói mitológico, que sai da sua cabana ou do castelo, porque é atraído, levado ou se dirige voluntariamente para o limiar da aventura (Campbell, 1949, p. 241). Os estudantes assistem cada vez mais a séries, e a construção de narrativas assentes em modelos, como a Jornada do Herói, permite a criação de narrativas colaborativas, em que cada grupo dá continuidade à narrativa do anterior e todos assistem/leem as sequências narrativas que culminarão num final, no qual todos participarão. São variadas as estratégias que podem ser usadas para trabalhar a escrita criativa. As propostas de exercícios que se apresentam favorecem a escrita colaborativa, o cumprimento das metas curriculares estipuladas para o básico e para o secundário. Além disso, conseguem também desenvolver competências transversais, que, no futuro, serão essenciais para a entrada no mercado de trabalho, como a criatividade e a resolução de problemas:

- **Criar textos narrativo-descritivos, a partir de uma sequência de perguntas e de respostas descontraídas;**
- **Criar narrativas, a partir de uma associação livre de ideias, com recurso ao *brainstorming*;**

- **Recriar contos ou alterar finais;**
- **Criar histórias, usando apenas palavras começadas pela mesma letra;**
- **Contar a história da sua vida pessoal de uma forma original e criativa, como se fosse um herói mítico;**
- **Pesquisar uma empresa, consultar o *website*, na página “Quem Somos” e criar a história do nascimento e crescimento dessa empresa, que cativa a atenção e o interesse dos leitores. Esta narrativa pode ser posteriormente ilustrada com fotografias ou apresentada através de um friso cronológico.**

• o reforço da comunicação assertiva e empática. Na análise dos programas curriculares de Português, no ensino básico e secundário, constata-se a total ausência de dois conceitos fundamentais na comunicação oral e escrita: empatia e assertividade, que não se restringem aos princípios de cortesia e formas de tratamento, presentes no ensino básico, apenas nos programas do 1.º ciclo e no ensino secundário, apenas no 10.º ano. Embora se possa pensar que a assertividade e a empatia sejam conceitos inerentes a um programa de Comunicação e não de Português, é importante pensarmos que não existe nenhuma disciplina que contemple estes conceitos e que, por isso, a disciplina de Português é a mais indicada. Dominar uma comunicação assertiva e empática é fundamental no contexto social e profissional, mas também no digital, cuja interação imediata foi a grande revolução proporcionada pela *web 2.0* e é atualmente a forma privilegiada de comunicação entre os estudantes em diferentes plataformas de comunicação (redes sociais e WhatsApp). Exercícios que trabalhem a necessidade de se tratar o outro pelo nome próprio, de se usar um estilo de comunicação e uma linguagem corporal amistosos, até à seleção de estruturas sintáticas e de vocabulário sem carga negativa e pejorativa são fundamentais numa disciplina que se espera que também contribua para o desenvolvimento de duas das cinco competências digitais indicadas pelo Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Ferrari, 2013, p.4): a comunicação e a criação de conteúdos em ambiente digital. Para trabalhar o objetivo da assertividade e da empatia apresentam-se duas sugestões de exercícios:

Colocar os estudantes perante situações, escritas e orais, de confronto de opiniões, de reclamações ou de solicitações que violem os princípios da empatia e da assertividade e solicitar-lhes que os analisem e proponham alterações.

Solicitar aos estudantes que pesquisem nas suas redes sociais, comentários ou publicações que revelem falta de empatia, que os analisem e que, em trabalho colaborativo, criem um manual de boas práticas para comunicação na web.

Reconhecendo-se a dificuldade das sugestões e alterações propostas na estrutura programática da disciplina de Português, uma vez que exigiriam por parte dos docentes formação e atualização de conhecimentos, mas também da falta de flexibilidade dos programas curriculares de Português, considera-se que a mera reintrodução dos conteúdos programáticos suprimidos no ensino básico seria pelo menos suficiente para se conseguir a “sensibilização dos estudantes para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos” e para o “domínio de literacias múltiplas”, tal como constituíam objetivos a alcançar nos Programas de Português do ensino básico de 2009 (Ministério da Educação, 2009, pp. 101-102).

Gêneros digitais – novos suportes, novas funções socio-comunicativas

É inegável que a evolução tecnológica promoveu o surgimento de suportes que permitem a mudança das condições de produção dos diversos textos. Nos estudos sobre gêneros digitais verifica-se mesmo que o suporte se assume como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2003, p.3). O que significa que o suporte se torna determinante para distinguir o próprio gênero. Desta forma, textos como o *e-mail* só existem em suportes específicos e a categorização de outros gêneros como “o bilhete, o recado, o telegrama” (e também a própria carta), poderá estar apenas determinada pelo suporte (Araújo, 2007). Contudo, a questão é muito mais complexa do que a simples categorização do texto num ou noutro gênero textual, uma vez que as condições de leitura se alteram, que o conteúdo é tendencialmente mais sucinto e menos formal e que a mudança de suporte favorece a eficácia da função socio-comunicativa do gênero, como acontece, por exemplo, com a carta de reclamação que, se for transferida para suporte digital e divulgada através das redes sociais, consegue um maior alcance e, por conseguinte, cumprir de forma mais eficaz a sua função e propósito. Este terá sido o caso da música feita pelo músico canadiano Dave Carroll, em 2008, quando publicou “United Breaks Guitars”, uma reclamação musicada contra a companhia aérea *United Airlines*, e cujo elevado número de visualizações obrigou a companhia, que inicialmente se recusara a indemnizar o músico, a rever a sua posição. Também marcas como a *Renault*, a *Arezzo* e *Twix* foram surpreendidas por críticas feitas no *Twitter* e no *Facebook*, cujo alcance e efeito terão provocado prejuízos

financeiros avultados, o que evidencia bem o poder de repercussão desta nova forma de usar a carta de reclamação.

Também é possível que a mudança de suporte de um género favoreça outras funções socio-comunicativa, conforme se verifica, por exemplo, nos géneros confessionais narrativos, como o diário ou as memórias, que, materializados na forma de blogues, tendem a perder o seu carácter intimista para se tornarem poderosas estratégias persuasivas. E isto porque as vivências pessoais passam a ser partilhadas para poderem inspirar, auxiliar e orientar quem as lê. Quanto ao género narrativo, como o conto, podendo assumir a forma de narrativa visual, consegue cumprir propósitos descritivos e argumentativos: permite contar a história de uma empresa de uma marca ou de um produto e desta forma tornar-se uma excelente estratégia publicitária, sem, no entanto, perder as suas marcas específicas de género narrativo.

A reintrodução, no ensino da língua portuguesa, do estudo do blogue, do *e-mail* e as mensagens curtas instantâneas permitiria aos docentes trabalhar as técnicas de escrita, adequadas aos novos suportes ao novo paradigma de leitor, assim como a argumentação, função sociocomunicativa comum a praticamente todos os géneros digitais e que se torna fundamental no ensino superior e no contexto profissional.

Blogue- criador de tendências e influenciador de opinião

O estudo do blogue não é recente e são vários os estudiosos e obras que reúnem trabalhos sobre a sua definição, origem, usos e apropriações, no âmbito político, educativo e jornalístico (Amaral, Recuero, & Montardo, 2009), enquanto forma de entretenimento ou género evolutivo do tradicional diário intimista (Pimentel, 2010, p.150).

Na sua origem, os blogues estiveram muito próximos da escrita íntima, apresentando marcas próprias do género textual do domínio discursivo confessional narrativo, como é o diário, a autobiografia ou a memória, embora se distinguissem desde logo pela possibilidade de incorporarem recursos multimédia, por apresentarem uma estrutura não linear, através da inclusão de *links*, por permitirem a interferência dos leitores através dos comentários e sobretudo porque perderam o seu carácter privado e ganharam um valor público.

Entendido como um relato que procura anotar periodicamente experiências pessoais e observações, assim como interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, aparentemente sob uma forma espontânea de escrita, o “diário virtual” fala diretamente e com um propósito para os outros. As suas temáticas tornam-se tão variadas quanto as suas finalidades e as suas funções são múltiplas, conforme

reconhece Orihuela (2007, p. 9, citado por Islas & Rosa, 2009, p. 168), para quem a blogosfera atua como um “filtro social de opiniões e um sistema de alerta prévio para as mídias”.

Atualmente, o reconhecimento comunicativo que o blogue adquiriu na sociedade elevou os seus autores à categoria de “formadores de preferências” (Carvalho & Rosa, 2008) e de “produtores e comunicadores de tendências” (Santos, 2014), ao ponto de a opinião de um(a) *blogger* ou *vlogger* conseguir ser mais eficaz e persuasiva do que certas campanhas publicitárias. E por isso mesmo há atualmente um número significativo de empresas de diversas áreas que estabelecem parcerias comerciais com os *bloggers*, no sentido de estes poderem experimentar e divulgar os seus produtos. Isto porque reconhecem que é precisamente a faceta intimista deste género que melhor consegue a empatia, a confiança e a fidelidade do público. Prova disso mesmo é a existência da plataforma portuguesa que junta os *bloggers*, as marcas /agências e os leitores, no sentido de fomentar ferramentas que de uma forma simples pretendem ajudar a comunicar via blogosfera (<https://blogsportugal.com>). Assim como também a criação dos prémios “Blogs do Ano”, que pretende revelar e premiar os *blogues* e *vlogues* mais influentes em diferentes categorias, como beleza, culinária, desporto, decoração, educação entretenimento, família, inovação e tecnologia, *lifestyle*, moda, negócios e empreendedorismo, política ou economia.

Desta forma, aquilo que efetivamente constituía uma característica diferenciadora do diário, a sua natureza autobiográfica, confessional e intimista, é mantida no blogue, embora agora com novos propósitos que nada têm de pessoal e individual, mas que se assumem como uma excelente estratégia de comunicação empresarial. Pois, afirmando-se como expressão de gostos pessoais, na verdade, a intenção do seu autor é a de motivar os leitores a explorarem novas formas de atuação e em última instância de terem a oportunidade de adquirir os produtos, serviços e meios referenciados no blogue.

Esta nova faceta do “diário” implica desde logo uma abordagem diferente das próprias características diferenciadoras do género, na medida em que as marcas autobiográficas do registo intimista e autobiográfico se entrecruzam com o género persuasivo e argumentativo da publicidade, criando-se aquilo que se poderia identificar como uma “publicidade testemunhal”.

A integração do estudo do blogue e dos conteúdos digitais no ensino do Português permitiria não só fomentar a reflexão crítica, na medida em que o aluno é confrontado com temas variados, mas também de explorar a produção de escrita intimista e confessional com propósitos argumentativos. Uma estratégia para promover este tipo de escrita é encontrar uma temática de interesse comum a to-

dos os estudantes (*lifestyle*, desporto, ciência...) e criar um blogue participativo, com um calendário de conteúdos. A criação do blogue deve ser antecedida de um plano estratégico no qual se define: tema, objetivo, público-alvo, periodicidade de publicações (que deve ser diária e sequencial), identidade visual e políticas de escrita. Estas políticas podem passar, por exemplo, pelo número mínimo e máximo de palavras, pelo estilo e tom de voz mais adequados, registo de língua a usar e pela uniformização ou diversificação de género textual. O ideal é que este blogue inclua diferentes secções dentro do tema geral para permitir a participação de todos e a diversidade textual. Se se quiser tornar a estratégia mais desafiante, podem-se criar regras para os títulos dos artigos (por exemplo, todos os títulos de uma secção devem começar por números - *5 razões para ler o livro X* – ou todos os títulos devem despertar a curiosidade e ter um intuito educativo – *Roteiro para aproveitares melhor o teu tempo livre* -). Esta estratégia estimula a escrita, mas também a interação com outras ferramentas e ambientes, uma vez que os estudantes terão de fazer pesquisas sobre plataformas de alojamento e ferramentas de produção de conteúdos mais visuais, como, por exemplo, as infografias, ideais para trabalhar a capacidade de síntese. Além disso, é também possível associar a este blogue a rede social *Facebook* ou *Instagram*. Isto permitirá aos estudantes continuarem a trabalhar as capacidades de síntese e compreenderem a interação que estas redes favorecem face ao blogue. Nas redes, os textos ou legendas terão de respeitar a extensão adequada a publicações visíveis, sem recurso ao “ver mais”.

No caso de se tratar de uma turma com muitas dificuldades linguísticas, será melhor limitar este exercício a um mural digital fechado, criado com recurso a uma ferramenta que permite criar quadros virtuais, como por exemplo o *padlet.com*. Além da partilha, esta ferramenta permite também interagir com o conteúdo, através de reações ou comentários, proporcionando uma aproximação com o contexto das redes sociais.

E-mail- correspondência rápida e eficaz

O *e-mail* será certamente o género digital que mais tende a preservar as características do género escrito, a carta, embora constitua uma inovação, na medida em que permite cumprir as mesmas funções de outros géneros de correspondência, como o bilhete, o aviso, o convite, o memorando entre outros, mas também porque os tornou mais rápidos, mais económicos e mais completos.

Enquanto suporte e género digital, assíncrono, permite o envio para vários destinatários em simultâneo e a receção imediata de mensagens em formatos diversos (textos, imagens, vídeos), assim como a anexação de textos extensos e de

estruturas composicionais maiores e mais elaborados, como notícias, relatórios, *newsletters*, comunicados, etc. Em termos empresariais, além de cumprir a mesma função da correspondência administrativa e comercial, permite estabelecer um contacto mais próximo com todos os seus *stakeholders*, assim como apresentar novos produtos e serviços. O que significa que, neste caso, exigirá uma redação mais personalizada, mais apelativa e persuasiva e uma composição que permita a hipertextualidade e a interatividade com todos os outros canais de comunicação da empresa.

Em termos estruturais, o *e-mail* segue a mesma estrutura da carta, dispensando apenas os elementos identificadores do local e da data. Contudo, em termos linguístico-discursivos, o *e-mail* deve ser o mais sucinto e objetivo possível, deve respeitar os princípios de cortesia, sem ser demasiado formal, os períodos frásicos devem ser curtos, preferencialmente escritos na voz ativa, e o assunto deve identificar de forma clara e direta o conteúdo do texto. Além disso, é fundamental reconhecer o carácter pouco sigiloso deste género, dada a possibilidade de se enviar o texto em CC ou em BCC, assim como a necessidade de o reencaminhamento de *e-mail* exigir alguns cuidados por parte do emissor, nomeadamente o de não se esquecer de excluir as mensagens anteriores encaminhadas ou respondidas e que são desnecessárias para o destinatário.

No contexto profissional, o *e-mail* constitui uma das ferramentas mais usadas para variados contextos. No entanto, não faz sentido trabalhar com estudantes do ensino básico e secundário o *e-mail* neste contexto, dada a distância temporal. Um exercício muito eficaz, para o ensino básico, é trabalhar a redação deste género textual, num contexto muito prático, que consiste, por exemplo, no simples envio de *e-mail* para o docente a solicitar ajuda para a resolução de um exercício ou para a Diretora de Turma a solicitar o agendamento de uma reunião com o Encarregado de Educação. Outra estratégia é, através de trabalho de pares, pedir-lhes que escrevam um *e-mail* a um colega da turma a solicitar ajuda para determinada matéria. O colega deve explicar a temática, através da resposta dada ao *e-mail*. Depois o processo é invertido. Trata-se de um exercício que favorece a aprendizagem ativa e permite trabalhar a língua num suporte muito usado pelas empresas.

O Chat – mensagens instantâneas em tempo real

Habitualmente usado para designar aplicações de conversação em tempo real, que permite juntar várias pessoas para conversar, o *chat* rompe com a clássica dicotomia oral *versus* escrito, ao ponto de se assumir como um género em si mesmo (Mayanns, 2002, citado por Paiva, 2015, p. 161). Definido por Marcuschi

(2005) como um género digital, que estabelece uma nova relação com a escrita, o *chat* permite ao aluno “interagir de forma síncrona, em distintos contextos, em situações reais do uso da linguagem e em interações com pessoas geograficamente distantes” (Paiva, 2015, p. 18).

O *chat* é atualmente o ambiente preferido pelos jovens estudantes para conversas informais, sem restrições. Permite enviar mensagens breves, concisas e claras, produzidas a partir de uma planificação imediata que deixa pouco ou nenhum tempo para refletir. Contudo é importante incutir nos estudante que a ausência de restrições não significa descuidar a correção linguística, o tom, a linguagem e o estilo amistoso e empático que deve ter a comunicação.

A abordagem orientada do *chat* no contexto do ensino da língua portuguesa, através da promoção de discussões, poderá desenvolver a capacidade de interação e de argumentação dos alunos num ambiente mais descontraído e menos formal e também menos influenciado pela pressão da presença do professor. Além do *chat* também é possível identificar o *e-fórum* de discussão, uma ferramenta possível de ser usada no contexto de aprendizagem, embora seja menos espontânea e se preste à produção de textos mais extensos e reflexivos. O *Skype*, o *Hangout* e o *WhatsApp* são também formas de comunicação instantâneas que permitem a comunicação em tempo real e que são cada vez mais usados em termos académicos e por empresários.

Sendo certo que deverá haver uma sensibilização prévia para a necessidade de estar garantida a correção linguística, o foco não será a avaliação ortográfica, mas antes a avaliação e a reflexão conjunta da coerência entre o que é abordado e discutido. E de uma forma indireta, porque orientada, a familiaridade com este género digital em contexto escolar permitirá a desenvoltura de competências escritas e orais, através da produção de mensagens instantâneas e, por conseguinte, a posterior utilização de meios que são cada vez mais usados pelas empresas para contactarem com os seus clientes. Além disso, preparará os estudantes para a utilização da escrita nas redes sociais como no *Facebook* ou no *Twitter*, evitando a produção de *tweets*, *posts* ou comentários inadequados e descuidados.

A criação de um grupo no *WhatsApp* ou no *Facebook* são cada vez mais estratégias usadas no ensino superior para facilitar a divulgação de informações ou a interação mais imediata com o docente e entre os colegas. No ensino básico e secundário esta é uma prática pouco frequente, preferindo-se o *email* institucional, o mural digital ou as plataformas como o *Google Classroom* (muito usado desde 2020 no período de pandemia e de isolamento social devido ao novo coronavírus e à passagem do ensino presencial para *online*). Contudo, usar estas ferramentas apenas para favorecer a troca de informação, a submissão ou envio

de trabalhos é demasiado redutor. Neste sentido, sugere-se a criação de um perfil e de um grupo fechado no Facebook. Embora no estudo “Os Portugueses e as Redes Sociais 2020”, publicado pela Marktest, o Instagram seja a rede social líder entre os jovens, de acordo com os dados do *Report Digital 2021* (Hootsuite & *We are Social*, 2021) o Facebook continua a ter mais utilizadores no mundo e em Portugal. Nesta rede será possível partilhar textos, imagens, vídeos e infografias de interesse para as turmas, apresentar desafios, que poderão ser classificados com uma bonificação extra), abrir *chats* para trocas de informações pré-acordadas em tempo real, criar eventos, e fomentar a interação, através dos comentários. Desta forma, os estudantes são (in)consciente e (in)voluntariamente estimulados a produzir enunciados textuais e a trabalhar outra forma de linguagens dentro das redes, ou seja, num contexto que lhes é familiar e que não está conotado como “avaliativo”.

Conclusão

O presente artigo pretendeu trazer para a discussão pedagógica a necessidade de os alunos do ensino básico e secundário conhecerem e dominarem as modificações da escrita em ambiente virtual, resultante de uma comunicação mais curta no menor tempo possível, mais síncrona e interativa, com um predomínio da oralidade e da multimédia, mas também de uma informalidade que visa sobretudo a criação de vínculos afetivos entre os interlocutores/utilizadores da internet. O que exige inevitavelmente a mudança de paradigma relativamente à abordagem dos géneros textuais escolares.

O domínio dos conhecimentos gramaticais e semânticos que garantam a produção de conteúdos corretos e eficazes é comum à escrita impressa e à escrita na *web*. A diferença está, no entanto, no facto de as pessoas, na *web*, não lerem propriamente, mas antes navegarem. O que implica o domínio eficaz das técnicas de redução de texto e a compreensão das diferenças entre a redação de um conteúdo tradicional, pautado pelo pormenor e por uma redação mais extensa (e, por conseguinte, mais complexa do ponto de vista da leitura e da interpretação) e a redação desse mesmo conteúdo na *web*, facilmente perceptível através de uma leitura rápida ou até mesmo diagonal.

A maior dificuldade da abordagem dos géneros digitais prende-se efetivamente com a classificação/categorização dos textos ou identificação de elementos tipológicos, na medida em que, num mesmo conteúdo digital, é possível encontrarem-se marcas dos diferentes géneros, de acordo com os objetivos estratégicos que se pretendem alcançar. O que significa que qualquer género textual quando se posiciona no ambiente digital é passível de alterações em termos de estrutura

composicional, linguístico-discursiva e, sobretudo, da sua função socio-comunicativa, cumprindo objetivos e propósitos diferentes dos que habitualmente são estudados nas aulas de Português.

Referências

Alves, N.A. & Rodrigues, C. (2014). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização. *Revista da Associação portuguesa de sociologia. Revista online* 7 (Fev.). Retrieved from <https://revista.aps.pt/pt/as-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-na-escola-causas-de-uma-subutilizacao/>

Amaral, A.; Recuero, R. & Montardo, S. (2009). Blog: mapeando um objeto. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs. com: estudos sobre blogs e comunicação* (pp.27-53). São Paulo: Momento Editorial.

Araújo, J. (2007). Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios. In J. Araújo (Org.), *Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios* (pp.15-20). Rio de Janeiro: Lucerna.

APP-Associação de Professores de Português. (2015). *Educação literária nos novos programas do ensino básico*. Retrieved from <https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>

APP-Associação de Professores de Português (2016). *Português para o século XXI*. Retrieved from <https://www.app.pt/7620/portugues-para-o-sec-xxi/>

Baptista, D. (2017). A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa III*. (pp.925-944). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/18281>

Campbell, J. (1949). *O herói de Mil Faces* (A. Sobral, Trans). São Paulo: Cultrix/Pensamento

Carvalho, C. & Rosa, H.A. (2008). Os formadores de preferência em blogs: importância deste ambiente na sobrevivência organizacional. *Revista de Estudos da Comunicação*, 9(18), 27-36.

Coutinho, M. A. D. C. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In I. Duarte (Ed.), *Português, língua e ensino* (pp. 189-220). U. Porto Editorial.

Delgado, P.; Vargasb. C.; Ackermanc. R. & Salmeróna. S. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25, 23–38. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300101>

Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. (2ª ed.) London: Continuum.

Franco, G. (2008) *Como escrever para a web: elementos para a discussão e construção de manuais de redação online*. Texas: Knight Center for Journalism in the Americas. Retrieved from: <http://knightcenter.utexas.edu/pt-br/ebook/como-escrever-para-web-pt-br>

Ferrari A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. In Y. Punie & B. Brecko (Eds.), *Publications Office of the European Union*. Retrieved from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>

Hootsuite & We Are Social (2021). Digital 2021 Global Digital Overview. *We Are Social*. Retrieved from <https://wearesocial.com/digital-2021>

Islas, O. & Rosa, H. (2009). Contribuições dos blogs e avanços tecnológicos na melhoria da educação. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs.com com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial.

Lara, G. (2005) Mídia, gêneros do discurso e transgressão. *Caligrama: Revista de Estudos Românticos* 10, 143-162. Retrieved from: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/221>

Lara, G. (2009). Uma proposta para a abordagem dos gêneros em sala de aula. In *Anais V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Retrieved from https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/uma_proposta_para_a_abordagem_dos_generos_em_sala_de_aula.pdf

Magnabosco, G.G. (2009). Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. *Conjectura*, 14(2) 44-63.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. Dionísio, A. Machado, & M. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp.19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. In *DLCV: Língua, lingüística e literatura*. 1(1), 9-40.

Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: A. L. Marcuschi, A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais* (pp.13-67). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A.M. Karwoski, B. Gaydeczka & K.S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (3ª ed., pp.15-26). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Marketest.(2020). Os Portugueses e as Redes Sociais 2020. *Grupo Marketest*. Retrieved from:https://www.marktest.com/wap/private/images/Logos/Folheto_Portugueses_Redets_Sociais_2020.pdf

Matos, J. C (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo* 2, 37-43. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/871>

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Nielsen. J. (2006). F-Shaped Pattern For Reading Web Content (original study). *Nielsen Norman Group*. Retrieved from <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content-discovered/>

Oliveira, C., Lima, G & Silva, M. (2014). Leitura, escrita e as inovações tecnológicas: interagindo com o texto no ambiente escolar. *Hipertextus Revista Digital* 12, 1-16. Retrieved from: http://www.hipertextus.net/volume12/01-Hipertextus-Vol12_Camila-Oliveira%20_Geralda-Santos-Lima_Maria-Oliveira-da-Silva.pdf

Paiva, C. (2015). *Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de Língua Espanhola*. Colección Vitor. Salamanca: Edições Universidad de Salamanca.

Pedroso, F. (2012). *Literacia da Informação -Um Projeto de Intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/929/1/TMEB%2030.pdf>

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2007). *Tratado de Argumentação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Phillips, D. & Young, P. (2009). *Online Public Relations: A Practical Guide to Developing an Online Strategy in the World of Social Media*. London and Philadelphia: Kogan Page Publishers.

Pimentel, C. (2010). *BLOG: da Internet à sala de aula*. (Tese de Doutoramento) Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp137431.pdf>

Pulizzi, J. (2014). *Epic Content Marketing: How to Tell a Different Story, Break Through the Clutter, and Win More Customers by Marketing Less*. New York: Mcgraw-Hill education

Santos, V. R. T. A (2014). *Influência dos Blogues no Consumo de Moda*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.21/4456>

Torriente, G.F & Zayas-Bazán, E. (1989). *Como escrever cartas eficazes – se toda a carta é uma forma de apresentação procure oferecer a melhor imagem*. Lisboa: Edições CETOP.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

Data receção: 16/12/2020

Data aprovação: 14/03/2021

Projecto de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: *O Canto do Mar*, UW-Milwaukee

Maria Otilia Pereira Lage

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória,
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (CITCEM-FLUP), Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.81-102>

Resumo

Este artigo apresenta a descrição sucinta, recensão crítica e leitura analítica do periódico anual *O Canto do Mar: jornal criativo em Língua Portuguesa* da UW-Milwaukee, (n.ºs 1-4, 2017-2020), cuja criação e produção resultam de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, metodologias pedagógicas ativas/participativas e modelo curricular de investigação-ação inovador da estrutura académica letiva convencional. Para além da introdução e notas finais que enquadram e explicitam globalmente essas temáticas, o presente texto desenvolve-se em duas seções articuladas numa aproximação transversal aos tópicos centrais abordados: *O Canto do Mar...*, jornal em português da Lusofonia e o Projeto sócio-educativo polifacetado que o orienta. É seu objetivo principal a divulgação ampla desta revista, a nível internacional e no âmbito do mundo Lusófono, contextos espaço-temporais que a enformam, e cuja análise se faz, num enquadramento conceptual transdisciplinar, em adequação a esta publicação de vocação multicultural.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem do português; *O Canto do Mar*; Jornal académico; Projeto Pedagógico; Lusofonia; Língua e Cultura Portuguesa; Multiculturalidade.

Abstract

This article presents the brief description, critical review and analytical reading of the annual journal *O Canto do Mar: jornal criativo em Língua Portuguesa* of UW-Milwaukee, (no. 1-4, 2017-2020), whose creation and production result from a process of teaching-learning, with active/participatory pedagogical methodologies and innovative research-action curriculum model of the conventional academic school structure. In addition to the introduction and final notes that globally frame and explain these themes, this text develops in two sections articulated in a transversal approach to the two central topics addressed: "The Corner of the Sea", a newspaper in Portuguese of Lusophony and the multi-methodological socio-educational project, which underlies and guides it. Its main objective is the broad dissemination of *O Canto do Mar...*, at the international level and within the Lusophone world, spore-temporal contexts that inform it, and whose analysis is made, in a transdisciplinary conceptual framework, in compliance with this publication of multicultural vocation.

Keywords: Teaching and learning portuguese; Academic journal; Pedagogical Project; Lusophony; Portuguese Language and Culture; Multiculturalism.

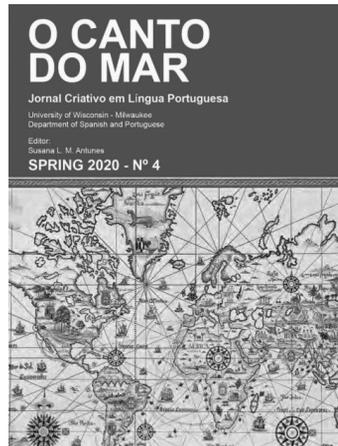
Introdução

O Canto do Mar: jornal criativo em língua portuguesa é um periódico anual de escrita criativa, promovido e editado no âmbito do Programa de Ensino do Português, coordenado pela professora portuguesa Susana L. Maria Antunes, do Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Wisconsin-Milwaukee, única docente de português implicada neste projeto de relevo na Lusofonia. Tem colaboração da comunidade e de alunos/autores de várias nacionalidades falantes e aprendentes do português como língua estrangeira.

Resultado de um projeto pedagógico transdisciplinar, edita, anualmente, trabalhos escolares e acadêmicos em “língua portuguesa: uma paixão que nos une” (Antunes, 2018, p. 3), agregando trabalhos de escrita criativa sobre múltiplas temáticas, de responsabilidade individual. Publica-se na Primavera, desde 2017, data do 1º número continuado por mais 3 editados nos anos seguintes, em suporte papel e *online*, disponível em <https://uwm.edu/spanish-portuguese/media/o-canto-do-mar/>.

Como jornal aberto a quem quisesse e queira escrever em português, *O Canto do Mar* é assim chamado “porque o mar é um dos elementos que une todos os Países de Língua Portuguesa”. Surgiu da abordagem à Poesia em aulas de língua portuguesa e contagiou em sensibilidade e sabedoria, o entusiasmo e envolvimento geral dentro e fora das aulas do semestre, expandindo-se nos encontros e conversas no “Bate-Papo” semanal (Antunes, 2017, p.2), iniciativa de apoio ao planejamento e organização desta publicação, construída em consensos coletivos de alunos e comunidade.

Figura 1. Capa de *O Canto do Mar* nº4, 2020



1. Uma leitura analítica de *O Canto do Mar*: jornal criativo em língua portuguesa

Chegou-se assim “à inevitável conclusão que era necessária uma publicação em português, destinada ao trabalho e exercício da língua dentro da Universidade de Wisconsin-Milwaukee (...) surge *O Canto do Mar* que passa a ideia exata do mundo lusófono, como no poema de Fernando Pessoa” (Filho, 2017, p.6):

“Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”

Fernando Pessoa (s.d.). Mensagem - Mar Português.

Um vasto universo de falantes de português, grande potencial de colaboradores e públicos-leitores de *O Canto do Mar*, é assim perspetivado por Susana Antunes, (nº 2, 2018, p.3) nesta descrição introdutória:

“Nos dias de hoje, 236 milhões de pessoas espalhadas por cinco continentes (África, América do Sul, Ásia, Europa e Oceânia) falam a língua portuguesa, ultrapassando, ao longo dos séculos, todas as barreiras e usando as mais diversas formas na contínua divulgação de uma língua que se fala em Angola, no Brasil, em Cabo Verde, na Guiné-Bissau, em Goa (Índia), em Macau, em Moçambique, em Portugal, incluindo as ilhas dos Açores e da Madeira, em São Tomé e Príncipe e em Timor-Leste. (...) Até 2050, estima-se que serão 335 milhões de pessoas que falarão português no mundo, o que prova a dinâmica e a força da língua portuguesa - uma língua viva, em contínuo movimento e adaptação linguística, flexibilizando-se de acordo com as necessidades externas e intrínsecas dos seus falantes, o seu elo mais forte”.

Milwaukee, no Estado de Wisconsin é a cidade onde nasceu, se cria e donde nos chega, a cada Primavera, *O Canto do Mar*, periódico que compila e divulga trabalhos semestrais dos alunos, em que a escrita em língua portuguesa é primordial no seu processo de aprendizagem, sendo trabalhada de uma forma interdisciplinar e integrante de todos os tipos de textos.

Pela prosa livre de um dos seus colaboradores, Anthony Heffron, universitário falante de português e futuro professor de inglês na China, vamos conhecer Milwaukee mais por dentro, através do seguinte texto de sua autoria:

“Por que escolhi Milwaukee

Tenho tantas razões para escolher esta universidade e esta cidade. A maior razão pode ser representada através de números: UW-Milwaukee tem 26 centros de pesquisa, 78% dos estudantes graduados encontram empregos nas suas áreas de estudo, a cidade está no top 5 de entre as cidades que apresentam um crescimento mais rápido nos EUA... Mas este número não tem nada a ver com as razões pelas quais eu gosto de Milwaukee. A razão mais importante são as pessoas, as pessoas que moram aqui.

Cada pessoa nesta universidade está disposta a ajudar os outros. A cidade e seus bairros têm um caráter único. Professores, amigos, colegas de trabalho e das aulas - sem eles nunca poderia ter tido o sucesso que agora posso apreciar. Agora, tenho que olhar para o futuro. (...)” (*O Canto do Mar*, 2018, p.21).

Figuras 2, 3 e 4. Milwaukee: árvore florida, mini biblioteca coletiva e casinha da poesia. Fotos Susana Antunes



Porém, à beleza acolhedora da Primavera, sucede-se “o verão que tenta esquecer o que o Outono faz lembrar”, ou seja, “O frio de Milwaukee”, título deste poema de Inverno, drástico e solitário de Dalila Fernandes de Negreiros, outra colaboradora de *O Canto do Mar*... (nº 3, 2019, p.31):

Figuras 5 e 6. Milwaukee - magnoleiras em flor. Fotos Susana Antunes



“Pode nevar sem parar por dias,
Podem congelar dos lagos ao orvalho das folhas,
As plantas hibernam em tons de cinza,
Os olhos ardem, o ar é seco, o vento corta.

O inverno em Milwaukee é drástico,
As pessoas morrem porque tem vazamento nas casas,
As pessoas morrem por não ter onde morar,
As pessoas morrem por falta de abrigo.

O frio de Milwaukee separa,
O frio de Milwaukee segrega,
O frio de Milwaukee esconde
Uma intencionalidade.

A cada ano as escolhas se renovam,
O verão tenta esquecer o que o outono faz lembrar,
Que o inverno nunca passa,
Porque reside na alma.”

Folhear os cinquenta e quatro textos polifacetados do número mais recente (nº4, 2020) de *O Canto do Mar* jornal criativo em língua portuguesa e suas variantes que usa em exclusivo e divulga, iniciativa pedagógica inovadora, também pela sua acentuada multiculturalidade e diversidade linguística e cultural, é como o rodar mágico de caleidoscópio intercultural de tradição-inovação que tem vindo a cada primavera, a fidelizar imaginativos colaboradores e surpreender mais leitores, com revigorante juventude. Ler esta publicação de qualidade gráfica, acrescida de um vídeo de projetos dos alunos de português, em tempos de Covid-19, é imaginar «Passatempos...em três tempos!!!», degustando «salada de frutas», desafio de «aprender a brincar» da professora portuguesa Susana L.M. Antunes, coordenadora do Programa de Português do Spanish and Portuguese Department, UM- Milwaukee, promotora e editora de *O Canto do Mar*, desde início.

Vários são os temas e géneros de escrita contemplados (poesia, música, arte e artes visuais, literatura, educação, história e cultura, economia, saúde, gastronomia, desporto, etc.) e muitos os autores de diferentes trajetórias de vida, culturais e académicas. Decorre daqui um panorama significativo de opções expressivas e materiais substantivos cobertos nesta publicação, como se ilustra na seguinte súmula de tópicos, conteúdos e escritores abordados nos quatro números entretanto editados:

Nº 1, Spring **2017** (Ed. University of Wisconsin – Milwaukee/Departement of Spanish and Portuguese, (S&P); Susana L. M. Antunes; Luís Filho: Poesia, Prosa Livre, Outro tempo – Electronic and Contemporary Music from Brazil 1978-1992.

Nº 2, Spring **2018** (Ed. UWM/ S&P; Susana L. M. Antunes; Luís Filho): Azulejos e o Galo de Barcelos - tradições portuguesas, Carnaval em Belo Horizonte,

Tóquio, Milwaukee e Lago Michigan, curiosidades linguísticas, língua e desporto, falando português, todos nós, felicidade, reflexão, conflitos da vida, resenha de livros, Sophia de Mello Breyner Andersen, Clarice Lispector e Manoel de Barros.

Nº3, Spring 2019 (Ed. UWM/ S&P; Susana L. M. Antunes; Luís Filho): Importância da saúde mental, imaginação, emoções, o amor e a amizade, Cozido das Furnas, meus pratos brasileiros predilectos, Ensaio sobre o Samba e o Fado, Os cripto judeus de Portugal, Estamos juntos – Moçambique, Aicais e textos de expressão literária.

Nº 4, Spring 2020 (Ed. UWM/ S&P; Susana L. M. Antunes): Dia Mundial da Língua Portuguesa, Ensinar, Influência portuguesa na Arte Macaense, a Arte e sua importância em nossas vidas, a importância da poesia e da literatura, violência doméstica no Brasil, isolamento quarentena Nighthawks e Covid19, Cabo Verde, enigmas alimentares, resenhas de livros, Clarice Lispector e Ana Luísa Amaral.

O português falado e escrito, aprendido e ensinado, amado em muitos cantos do mundo é o denominador comum de todos os trabalhos publicados pelos mais diversos autores neste jornal criativo unindo qualquer fronteira como claramente explica o texto *A língua e o esporte* do aluno Charles Organ (Port. 699) evocando o ditado “mente são em corpo são”:

“Olá, Oi! Prazer! Meu nome é Charles Organ. Eu sou estudante da UWM estudando Marketing e Logística com um Minor em português. Estou formando nesse mês de maio. Minha vida pode ser vista em partes: esporte e língua. Basquete faz parte da minha vida desde pequeno, mas recentemente a Língua Portuguesa entrou minha vida através de uma viagem de intercâmbio ao Brasil. Língua e esporte são coisas diferentes mais muito similares. Como? Vou explicar. Claro que o esporte é físico enquanto que a aprendizagem de uma nova língua é um exercício mental. No entanto, também há similaridades e a mais importante é que os dois conceitos conectam pessoas. Quando a gente joga basquete, é fundamental comunicar e saber as forças e as fraquezas dos seus colegas de equipe. Conhecer-te vai ajudar a jogar mais fluído para que todo mundo se sinta parte do time e essencial no jogo. Usualmente, o time que faz isso melhor vai ganhar. Esporte pode atravessar fronteiras que a política e a economia não podem atravessar. Esporte pode atravessar fronteiras raciais, nacionais e globais. Esporte foi sempre uma ferramenta que eu usei para me adaptar a um ambiente novo e conhecer gente nova e, ao mesmo tempo, criando relacionamentos para toda a vida. Quanto à língua, o ponto mais importante é que pela língua se podem criar entendimentos entre pessoas diferentes. Quando você sabe uma língua, a gente pode conectar entre si num nível pessoal e profundo em vez de ser só por um momento. Enfim,

eu quero dizer para você pensar em aprender uma nova língua não somente como mais um trabalho da faculdade e esporte não só como uma coisa que você assiste na televisão. Lembre que os dois são chaves de conexão que podem atravessar qualquer fronteira.” (*O Canto do Mar*, nº2, 2018, p. 9)

Este jornal, projeto de escrita e de ensino-aprendizagem de uma língua viva, o português como língua estrangeira, em ação e movimento, nasce e vive da experiência, mãe de todas as coisas. De número para número, reinventa-se em mudança e movimento próprios do autêntico “trabalho em equipa” que, para além de tudo, também é, redescobrimo-se na alquimia das palavras e nas emoções e vivências sugeridas, como se pode perceber neste curioso exercício de ensino-aprendizagem de contar/cantar à desgarrada em equilíbrio e harmonia, *Pensamentos* ou *Palavras e Expressões Portuguesas Preferidas* de vários autores:

Minha palavra preferida em português é “OBRIGADO” Eu gosto de dizer “obrigado” todos os dias porque eu amo a vida. Muito obrigado! Gerard - Port 104

Minha palavra favorita é nefelibata, uma palavra deriva da palavra nephele (cloud) e batha (a place where you can walk). Nefelibata se refere a alguém que vive nos sonhos e na imaginação. Isabelle Kalmer - Port 104

O português tem muitas palavras bonitas, mas minha palavra preferida é ‘SORRISO’. Ainda que o sorriso seja uma das expressões mais bonitas de gratidão ou de felicidade, a fonética da palavra, pela suavidade do ‘s’ juntamente com a vibração do ‘rr’, é agradável para mim. Além disso, o fato de que a seu equivalente em espanhol seja uma palavra feminina faz ‘sorriso’ ser original e diferente. Como falante de espanhol, eu estou habituado a relacionar a palavra ‘sorriso’ com o universo feminino: as mulheres, a minha mãe e minhas amigas... Porém, em português, a palavra ‘sorriso’ consegue juntar o feminino e o masculino em três sílabas e de uma maneira muito simples. Manuel Zelada - Port 204

A minha palavra preferida é POUPAR porque é uma palavra nova para mim. Também é muito divertido dizer EU POUPO porque esta palavra não é semelhante à tradução no espanhol. Blanca Munoz - Port 204

A palavra que eu mais gosto da língua portuguesa hoje em dia é FICAR porque é uma palavra muito flexível. FICAR pode ser “estar”, “mudar”, “tornar” e “beijar” também. Josh Petrovish
FORTUNA é a minha palavra preferida porque a fortuna traz tudo. Rosa Furtado

Eu gosto da palavra CACHORRO porque eu tenho dois cachorros e eles me amam. John Aponte - Port 104

A minha palavra favorita é RESILIÊNCIA porque é a capacidade que uma pessoa tem de passar por algo muito difícil, mas conseguindo dar a volta por cima. Cristina Mercado - Port 104

SAPATOS é a minha palavra preferida porque eu gosto de colecioná-los. Eu também gosto de usar sapatos diferentes. Quando eu era criança eu não podia ter mais do que um par de sapatos. Quando

fiquei mais velho, consegui comprar mais sapatos. Então, comecei a colecioná-los, Tomas Jerónimo - Port 104

A minha palavra favorita é MACAQUINHO porque soa engraçado, bonitinho e doce! Ema Santos - Port 104

BEIJINHOS é a minha palavra favorita em língua portuguesa. Para além de transmitir carinho e afeto, tem um som muito musical! Susana Antunes

OCRE porque tem cheiro de terra. Giovanna Gobbi

A minha palavra favorita é saudade, porque expressa muito bem os sentimentos nós emigrantes temos quando pensamos na nossa terra querida. Não é fácil de traduzir para outras línguas e eu acho que isso mostra bem que emigrar faz parte da nossa cultura. Eu penso que este sentimento particular é uma parte importante de quem somos. Laura Martinez-Geijo Roman

Minha palavra favorita da língua portuguesa é saudade porque expressa um sentimento profundo que é difícil de traduzir. É também por isso que gosto do Fado. Kathleen Wheatley

Minha palavra preferida é AMOR porque amor é unidade. É uma pura emoção que todo o ser humano pode sentir e curtir. Não importa se é amor de país, amigos ou de um relacionamento. Amor é a “cola” que esse mundo tão feio precisa! Bianca Turner – Port 204

Eu gosto de muitas palavras! Mas as duas palavras que eu mais gosto em português são saudade e fofo. Saudade porque não existe no espanhol. Fofo porque eu aprendi a usar esta palavra para bebés e para animais de estimação! E funciona! María Fernanda Valerio Capellá (AAV, “O Canto do Mar”, nº 3, 2018, p.p. 41-43)

Como quem tem de voltar de novo ao início, para, ciclicamente, desenvolver conhecimento, importa agora salientar o trabalho editorial empenhado deste jornal, o que melhor se pode fazer através do depoimento escrito “Os Ciclos” do co-editor Luis Filho, aluno brasileiro, na primavera de 2017, que regressou ao seu país, após concluir a licenciatura. ... Mais um bocadinho da história de “O Canto do Mar...”(nº 3, 2019, p.5):

“O relógio quase marca meia-noite.

Acabei de revisar este Canto, em pontos como diagramação, ortografia e outros assuntos que só preocupam os editores.

Assim que terminei fechei o índice, que se encontra a seguir a esta introdução, me lembrei de escrever este texto. Confesso um certo nervosismo em juntar as palavras neste momento. Por isso prefiro contar uma história. Um dia, após uma aula, comentei com Susana Antunes, minha eterna mestra e co-editora, da minha vontade de publicar algumas coisas que havia escrito.

Pensava eu que isso seria complicado demais, trabalhoso, difícil. Susana me respondeu: “vamos fazer isso acontecer”, ou algo do gênero. Assim nasceu esta revista. O meu desejo se tornou muito maior do que jamais poderia pedir. Tanta gente boa escrevendo, se esforçando, demonstrando o amor por deitar

tinta no papel.

Três edições depois, não poderia me despedir de forma mais bonita. Entrego a edição d'O Canto para aqueles que, no futuro, continuarão a cultivar o amor pela escrita em nossa língua portuguesa.

Continuarei observando de longe, e esperando que a cada primavera também floresça mais uma edição desta publicação.

Até logo, leitor.”

Assim contribuindo para exercitar o ensino-aprendizagem das componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, em unicidade partilhada no entrecruzamento de itinerários de vida e na língua que é nossa e dos que querem seja também a sua língua, fica o propósito de que *O Canto do Mar*, de cores cambiantes permeadas pelo verde esperança, continue por mais primaveras... a sua “escrita criativa” como um novo mundo de descoberta de novos caminhos habitualmente não percorridos.

Na verdade, esta publicação vai sendo construída através de um projeto colaborativo, experimental e renovador de métodos de ensino-aprendizagem, numa aventura coletiva de práticas criativas de expressão e teorias críticas de educação que contribuem para corporizar a promoção da língua e cultura portuguesa à escala internacional. Modalidade de ensino audaz e persistente configura-se como projeto promissor do Programa de Português da UM-Milwaukee entretecido em árduo, mas gratificante trabalho de investigação-ação de falantes do idioma português, com múltiplas experiências de vida e dificuldades iniciais transformadas depois em rostos de sorrisos.

“Estudar Português é Como Fazer Exercício

No início, é muito difícil e pode nos cansar,

mas com tempo,

seu conforto e confiança aumentam.

Suas habilidades melhoram

e as pessoas podem ver o resultado do seu esforço.

Tudo se torna mais fácil

e se torna uma ótima experiência.

No final,

seu rosto de luta

se torna um rosto de sorrisos. “

(Naomi Esquivel, nº4, 2020, p.77)

Convém agora conhecer também o que se passa depois com este ensino-aprendizagem da língua portuguesa para fins específicos, contexto ambiental onde se origina e constrói este instrumento de seu uso e disseminação, através do testemunho de um recente colaborador de *O Canto do Mar*..., RJ Hayes, sobre a sua longa e apaixonante experiência de estudante de português, texto que vale a pena

transcrever, na íntegra:

“De Português 101 até Microsoft 4 de maio, 2020

Como as aulas de Português influenciaram minha carreira.

Uma década de ensino de português

Eu nunca imaginava que português ia influenciar minha vida tanto, mas antes de explicar, vou falar um pouco sobre mim, meu nome é RJ Hayes e faço parte de uma família grande. Devo dizer que não somos brasileiros, nem portugueses, nem cidadãos ou descendentes de países lusófonos. Sou uma parte francês, uma parte irlandês e uma parte boêmio. Digo isso só para dizer que, na hora em que decidi aprender, ninguém na minha família falava português.

Talvez esteja pensando agora, então como você fala português e por quê? Nesse artigo, gostaria de falar um pouco sobre minha jornada e como a língua de portuguesa dirigiu, e continua a dirigir, meu caminho.

Vamos voltar uma década atrás, para agosto de 2010, eu estava na orientação de “freshmen” na Universidade de Wisconsin – Madison. Eu tinha que escolher algumas aulas para matricular. Eu não fazia ideia do que eu queria estudar. Eu estava olhando um livro de opções para aqueles na mesma situação como eu, que não sabiam o que queriam estudar. Vi uma opção para escolher um “pacote” de aulas sobre a língua, a história e a sociedade do Brasil. Fiquei interessado...

Decidi matricular nessas aulas e vou dizer que foi a melhor escolha da minha vida. Eu não fazia nenhuma ideia, na hora de matricular, a aventura em que português ia me levar. Depois de um semestre de português na UW-Madison, eu fiquei apaixonado pela língua. Minha professora, Jackie, era tão animada e divertida. Eu continuava com as aulas de português. Depois de dois anos a estudar português, eu fiz intercâmbio universitário na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Belo Horizonte, Brasil. Todo amor que tinha pelo português e pela cultura brasileira multiplicou mil vezes em BH. Eu estudava antropologia e sociologia e fiz novas amizades com as pessoas da minha turma.

Foi lá em Belo Horizonte que ganhei a confiança para falar português sem vergonha. Se você está tentando melhorar seu português, recomendo passar um tempinho num país lusófono – você vai ficar chocado com os resultados.

Meu visto de estudante para ficar no Brasil era válido por 365 dias, e eu fiquei 364. Eu só tenho lembranças boas do Brasil, da UFMG e dos meus amigos brasileiros. Para mim, esse foi o “ponto sem retorno.”

Voltei para os Estados Unidos para terminar mais um ano de graduação na UW-Madison. Eu estava gostando das minhas aulas de português e queria continuar aprendendo. Então fiz inscrição para o mestrado de literatura portuguesa na UW-Madison. Fiquei muito feliz quando fui admitido no programa. Esses dois anos do mestrado seriam o maior desafio da minha experiência com a língua portuguesa. Eu fui desafiado a analisar português de uma maneira nova e mais profunda. Eu não podia ler só para diversão, eu tinha que ler e mergulhar nas mensagens e no simbolismo atrás das palavras físicas. Não vou mentir, havia momentos que eu queria desistir, mas no final das contas, eu me senti em casa aprendendo português e meus professores eram incríveis, então eu fiquei.

Quando eu estava no último ano do mestrado, eu pensava nas maneiras em que eu podia continuar a usar meu conhecimento de português, mas não num ambiente acadêmico. Eu decidi fazer inscrição para o Corpo da Paz (Peace Corps) para trabalhar num país luso-africano. Para vocês quem não conhecem o Corpo da Paz – é uma organização do governo americano que manda voluntários para partes do mundo em desenvolvimento para fazer trabalho humanitário por dois anos nos setores de educação, da saúde, da agricultura e do desenvolvimento juvenil. Eu fui aceito para ser professor de inglês em Moçambique.

Moçambique foi colônia de Portugal até 1975, então a língua oficial é o português. Eu fiquei lá durante

dois anos, dando aulas de inglês, mas fazendo muitos outros projetos, tudo em português.

No meu retorno em 2018, eu estava procurando um novo emprego. Não sabia o que queria fazer, nem quem queria me contratar. Para minha surpresa, eu fiquei sabendo que a empresa da Microsoft tinha uma nova vaga para alguém ser o recrutador em universidades do Brasil. Entre alguns pré-requisitos, essa pessoa tinha que saber falar português.

Eu fiz a inscrição e fui contactado pelo recrutador. Depois de 6 entrevistas (uma em português com alguém no Brasil) eles me ofereceram o emprego. Agora, eu sou o recrutador e eu trabalho com as maiores universidades no Brasil durante o ano inteiro.

Se você está apaixonado, seja por uma língua, uma arte, um passatempo, uma ciência aleatória – por favor, não desista por causa dos outros. Tantas vezes na minha carreira, pessoas me perguntaram: “O quê vai fazer com português?”

Eu nunca tinha uma resposta certa para eles, mas eu sentia, no meu coração, que algo ia dar certo. Então espero que você também possa seguir a mensagem do seu coração e não seguir as opiniões/dúvidas dos outros.” (*O Canto do Mar*, 2020, p.p.1-2)

Mas o que, a nosso ver, mais abrangente e profundamente distingue *O Canto do Mar* são, no campo da estética, os «afetos», devires que transbordam do que passa por eles, e os «perceptos», sensações e percepções independentes dos que as sentem (Deleuze, Guattari, 1991) cuja circulação se espelha no seu firme lema de saber que “pelo sonho é que vamos” poema do jovem professor e ambientalista *avant la lettre*, Sebastião da Gama, «o poeta da Serra da Arrábida», em cuja curta vida sempre guiada pelos afetos, tudo aconteceu muito cedo e de forma intensa.

“Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.
Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.
(Sebastião da Gama, 1951)

Assim com determinação e coragem rumo a um horizonte de sonho, tem caminhado *O Canto do Mar*, trabalho interativo de aulas e encontros semanais em “bate-papo” onde a “palavra puxa palavra” para novas ideias e práticas do português, como logo no seu início se salienta em “Algumas Palavras de Abertura”

a esta revista transdisciplinar de atualidade multicultural e criatividade literária (Antunes, 2017, p.p. 3-4).

Por isso aos obreiros potenciais de *O Canto do Mar*, jornal cujo título evoca, semiologicamente, uma vocação universal de fortes ressonâncias históricas portuguesas, plasmada na língua herança de que emana, abre-se um trajeto onde continuará a ecoar a matéria do sonho «que comanda a vida» (A. Gedeão - *Pedra Filosofal*, 1956) a par da pedagogia do “bom senso” (Freinet), da abertura à mudança e ao sempre novo.

Aos seus leitores, amigos, professores e alunos falantes da língua portuguesa “uma paixão que nos une” (nº2, 2018, p. 3) auguram-se leituras inspiradas, utilização e disseminação neste apreço intrínseco: “A minha pele é a minha língua. / Acoplada a mim e enlaçada com o mundo, / amo a minha língua.” (Antunes, 2018,p.6).

2. Projeto pedagógico plurifacetado

Após a precedente leitura analítica de *O Canto do Mar...*, importa agora fazer uma abordagem conceptual ao contexto educativo de seu surgimento e concretização, para melhor se compreender, como foi possível nos bastidores, fazer vingar esta proposta inicial da professora e editora Susana Antunes “vamos fazer isso acontecer”.

O ensino da língua portuguesa, pela sua natureza, envolve muitos fatores essenciais, desde a escolha e aplicação de metodologias pedagógicas consistentes e uso de recursos e materiais didáticos adequados a necessidades e problemas, até, em especial, a implementação de iniciativas e atividades educativas e sócio-culturais, de que é exemplo esta publicação, foco principal da seção anterior, sobretudo de natureza empírica.

Em nossa perspetiva, a construção e produção deste jornal de escrita criativa em língua portuguesa, onde interagem múltiplas competências sociais, diversas experiências culturais e várias formas de expressão e comunicação, beneficiam de um ensino-aprendizagem assente num suporte reatualizado de metodologias educativas de referência designadamente o método do “texto livre” de Freinet, fundador do movimento Escola Moderna, a «aprendizagem cooperativa» (Sharan, 2014) e a «pedagogia da autonomia» (Freire, 2002), metodologias ativas/participativas que confluem no novo modelo curricular, a «investigação-ação» (Stenhouse, 1975) .

a) Método do “texto livre”. A pedagogia do teórico Célestin Freinet (1896-1966), importante referência da educação de sua época, consubstancia uma nova orientação sócio-educativa cujas propostas continuam a ter grande ressonância

no ensino-aprendizagem atual. Enfatiza a importância do meio ambiente na construção do conhecimento, assim como a conceção integral do ser humano e incentiva a livre expressão dos alunos por meio de várias técnicas: aulas-passeio, jornal e imprensa escolar, roda da conversa, texto livre, etc. (Scarpato, 2017). Segundo este educador, aprende-se sendo levado pelo quotidiano, num desenvolvimento de forma natural. O texto livre, à base da livre expressão - poesia, prosa, pintura, desenho, ou outra linguagem - surge naturalmente a partir das impressões de cada um suscitadas pelo meio ambiente, sendo os alunos e orientação docente em coletivo, a determinar, em criatividade e espontaneidade, diálogo e sociabilidade, as formas, os temas e os tempos para a sua criação e construção que obedecem ainda a várias técnicas e estratégias educativas. Este o grande potencial pedagógico do princípio da expressão livre de C. Freinet, um dos muitos aspetos de destaque da sua proposta educativa assente no impulso criador do ser humano do qual decorrem ainda algumas práticas da “escrita criativa”.

b) Na «Pedagogia da autonomia», promovida pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1977), cuja última obra publicada em vida tem precisamente esse título, o autor defende uma “ética universal do ser humano”, ou “ética educativa” essencial ao trabalho docente, para o qual apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação. Esta é entendida como forma de construir a autonomia dos educandos, respeitando e valorizando a sua individualidade, cultura e acervo de conhecimentos empíricos.

Notável pensador da história da educação e influenciador da chamada pedagogia crítica, Paulo Freire procura a integração do ser humano e a investigação de novos métodos, valorizando a curiosidade de educandos e educadores e refutando a rigidez ética dos interesses capitalistas e neo-liberais que marginaliza os menos favorecidos no processo de socialização. Analisa a prática pedagógica do professor em relação com a autonomia de ser e de saber dos alunos, sujeitos sociais e históricos. Considerando que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, releva a importância de os educadores abandonarem técnicas de ensino ultrapassadas e estimularem os educandos para uma consciencialização e reflexão crítica sobre a realidade económico-social em que estão inseridos e impulsiona.

Enfatiza aspetos essenciais como: humanismo, simplicidade, bom senso, esperança, nem sempre seguidos nas sociedades capitalistas de consumo e comunicação de massas e de alienação coletiva. Acredita que a educação é uma forma de transformação da realidade, que não é neutra nem indiferente, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la. Defende que os edu-

cadores, exercendo a sua autoridade e liberdade, numa relação dialética centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, deverão ensinar a pensar corretamente, do que faz parte a “disponibilidade para assumir o risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério rigoroso para recusar o velho” e releva a importância de criarem condições para a construção do conhecimento em parceria, e para a socialização dos educandos enquanto seres históricos e sociais que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões. Educadores e educandos devem ser respeitados em sua autonomia, o que exige compreensão da realidade, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, necessitando todos de estímulos que despertem a curiosidade e a busca para chegar ao conhecimento, incentivando a imaginação, intuição e senso investigativo.

Mas ensinar exige querer bem aos educandos, expressando a afetividade, pelo que a atividade docente é uma atividade também de caráter afetivo, para além de uma formação científica séria, juntamente com o esclarecimento político dos educadores. Estes, como seres históricos, políticos, pensantes, críticos e emotivos têm de saber escutar, crítica e pacientemente, e devem procurar mostrar o que pensam, indicando diferentes caminhos sem conclusões acabadas e prontas, para que o educando construa assim a sua autonomia.

Para Freire, a prática educativa, não obstante transmitir saberes, significando, construindo e redescobrimo os mesmos, pois fomos programados para aprender, ensinar, conhecer e intervir, é um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos.

Mas salienta ainda que a educação tem a política como característica inerente à sua natureza pedagógica, enfatizando que ensinar requer a plena convicção de que a transformação é possível porque a história deve ser encarada como uma possibilidade e não como um determinismo moldado, pronto e inalterável. O educador não pode ver a prática educativa como algo sem importância, sendo preciso lutar e insistir em revoluções e mudanças.

Para a “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, não há docência sem discência, ou seja, ensinar não existe sem aprender e vice-versa e só aprendendo social e historicamente se descobre ser possível ensinar, o que não é transferir conhecimento, mas preparar o caminho da autonomia de quem aprende. Ensinar é uma especificidade humana em que há necessidade de conhecimento e afetividade por parte do educador para que este tenha liberdade, autoridade e competência na sua prática, acreditando que a disciplina verdadeira não está no silêncio dos que são silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, o que implica uma autoridade verdadeiramente democrática. Ensinar requer rigor, método e imaginação

instigante; pesquisa, investigação e transformação; respeito pela autonomia e pelos saberes dos educandos; conhecimento de ser condicionado e consciência do inacabamento.

Em síntese, ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreendendo enfim que a educação é uma forma de intervenção no mundo e a missão do educador é “Educar para a vida”. Este axioma base da educação permite compreender melhor que o aprender precedeu do ensinar, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, o que se traduz numa preparação para a total autonomia de quem aprende, formando cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. O que nos remete à suma importância de sempre dever existir em quem ensina, uma vontade constante de aprender acompanhada de genuína vocação, forte garra, imaginação e, hoje, capacitação para adequar-se ao mundo tecnológico, digital e virtual em vertiginosa mudança.

c) Por sua vez, a “aprendizagem cooperativa”, e/ou “aprendizagem colaborativa”, isto é aprender a aprender, cooperativamente, requer várias mudanças na perceção de aprendizagem, nas atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem e nos seus comportamentos sociais e cognitivos em sala de aula. Neste processo de mudança, professores e alunos estão interligados e interdependentes e tomam juntos as medidas necessárias para se criar uma nova forma de ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma pedagogia genérica, minuciosamente abordada e investigada no campo da educação, tendo-se assim desenvolvido numa grande variedade de métodos (vias sistemáticas), modelos (seguidos ou adaptados de modo flexível) e procedimentos para facilitar o ensino-aprendizagem em pequenos grupos, com vista a um objetivo ou resultado comum, a partilhar um problema ou tarefa comum, através de um comportamento interdependente que responsabiliza esforços e contribuições individuais e só assim conseguem fazer um trabalho cooperativo, de responsabilidade individual e coletiva pelos resultados. (Brody & Davidson, 1998, p. 8). Procedimentos de aprendizagem colaborativa vocacionados para a abertura à diversidade permitem que alunos de vários níveis académicos, diferentes origens étnicas, religiosas, linguísticas e culturais, e patrimónios multiculturais enriqueçam a aprendizagem significativa de todos, com base na experiência, conhecimento e compreensão de cada um do mundo, em cooperação intercultural. (Sharan, 2014, p.802)

A aprendizagem cooperativa assente na diversidade, composição heterogénea de diferentes grupos culturais e linguísticos e potencial de formas de pensamento alternativo, propicia ambientes culturalmente sensíveis à troca de ideias, pontos de vista diversos e envolvimento ativo de diferentes estilos de *back-grounds*,

numa aceitação entre pares e ganho de estatuto em relação recíproca com a interculturalização. (Cohen, 1994; Sharan e Sharan, 1992).

Tais oportunidades e perspectivas diversas de aprendizagem, convidam a respostas múltiplas e conduzem a uma transição gradual do ensino professor-aluno para a aprendizagem cooperativa, onde a aceitação da diversidade é a norma. Desde atividades simples de interação mínima a modelos mais complexos como a investigação de grupo, a aprendizagem cooperativa fomenta competências e conhecimentos diferenciados. Professores e alunos, percebem, com o tempo e a prática, que os diferentes interesses, valores e capacidades dos membros do grupo enriquecem o conjunto de recursos para expansão de conhecimento partilhado.

Criar sentido de comunidade é um princípio que está no centro da aprendizagem cooperativa. A sua construção alimentada pela comunicação interpessoal, pelo sentimento de responsabilidade mútua e pelas competências de ajuda e inter-ajuda, que, no geral, se têm vindo a perder nas sociedades ocidentais onde domina o princípio do indivíduo e do trabalho dependente, é importante para tentar resolver a perda de um sentido de comunidade que por exemplo muitos imigrantes sentem nos seus novos países.

Por isso se tem vindo também a salientar a comunidade de construção inerente à aprendizagem cooperativa não apenas nas salas de aula mas ainda em muitas organizações que valorizam o trabalho em equipa e a cooperação já mobilizadas no domínio atual das redes e plataformas digitais e virtuais, cujo funcionamento eficaz exige uma sólida base de confiança mútua e colaboração.

d) As “metodologias ativas e participativas” favorecem uma aprendizagem e construção ativa e coletiva de conhecimentos e saberes, proporcionando um pensamento reflexivo e crítico sobre as vivências práticas no quotidiano, dos indivíduos e sua interligação com os objetivos da investigação /intervenção proposta, pautada pelo diálogo de saberes e práticas de desenvolvimento educativo e formativo.

A introdução das metodologias ativas em muitos planos de estudo de várias áreas do ensino superior, tem acompanhado a mudança cultural registada nas universidades que prioriza a importância do processo de aprendizagem dos estudantes. As metodologias ativas, (como por exemplo: a aprendizagem cooperativa, já abordada; o projeto baseado na aprendizagem; a aprendizagem assistida por pares; o portefólio de ensino; etc.), melhoram o processo de ensino com o objetivo de conseguir que o aluno tome a iniciativa na sua aprendizagem. Usam técnicas, como o intercâmbio de notas ou a resolução de problemas, sessões de aprendizagem baseadas em projetos ou a sua combinação com grupos informais de trabalho cooperativo. Desenvolvem estratégias e procedimentos educativos

que permitem aos alunos trabalhar de forma efetiva e coordenada entre si, em pequenos ou grandes grupos, ambientes semi-presenciais e equipas multidisciplinares, para realizarem tarefas académicas e aprofundar conhecimentos. Estes fatores podem ter diferentes impactos nas atividades realizadas à distância em plataformas virtuais que por sua vez podem ter impacto positivo nas aulas tradicionais. Merecem ainda ser consideradas as competências transversais quer por fazerem parte do currículo, que por serem vetores de motivação e implicação dos estudantes nas aulas (Perez-Poch, 2019).

Como se pode observar através de vários estudos especializados tem-se registado um importante esforço generalizado para se facilitar uma mudança do sistema educativo nos Ensinos Superior e Universitário de modo a fazer-se frente à globalização mundial e ajudar os estudantes a adquirir novas competências básicas exigidas pelas sociedades atuais muito baseadas nas tecnociências e no conhecimento.

Neste contexto verifica-se que as metodologias ativas mais importantes que têm sido usadas são: a aprendizagem cooperativa, onde a cooperação entre estudantes e o trabalho em equipa são fundamentais; o projeto baseado na aprendizagem, onde esta se organiza em torno de projetos ou tarefas complexas que envolvem os estudantes no planeamento, resolução de problemas, tomada de decisões e investigação de atividades; a aprendizagem assistida por pares, em que um estudante assume o papel de líder do grupo; A aprendizagem baseada em problemas, mais centrada na matemática e em situações comuns do meio industrial; Portefólio de ensino e portefólio e aprendizagem reflexiva mais utilizados nos planos de estudo de engenharia; a aprendizagem holística de enfoque integrado onde a tecnologia está relacionada com um desenho centrado no ser humano (Perez-Poch, 2019:32).

Quanto às metodologias participativas podem definir-se como práticas de ensino-aprendizagem que envolvem os indivíduos no seu processo de aprender, fortalecem os mecanismos de comunicação através do encontro interativo entre as pessoas e possibilitam uma aprendizagem mais consistente e profunda que permite a alunos e professores tornarem-se “capazes de desenvolver novas formas de pensar, novas maneiras de sentir, novas formas de relacionar-se e novas formas de atuar” em participação conjunta, cooperação e atuação responsável e democrática.

Designadamente no ensino universitário, a aplicação das metodologias participativas, com suas vantagens e limitações, possibilita conjugar um modelo educativo centrado na interação e inter-relação de professores e alunos, na participação dos alunos nas aulas, na aprendizagem de competências, habilidades e

aptidões para o futuro desempenho profissional, assim como para o desenvolvimento de uma avaliação contínua que estimula a própria responsabilidade do aluno, mobilizando conhecimentos da vida diária na ação social e educativa. Para os professores trabalhar a nível das competências obriga-os a rever as suas próprias competências, melhorar os conhecimentos, capacidades e atitudes para conseguir maior competência nos temas pedagógicos.

As avaliações das metodologias participativas conformam-se como processos de retroalimentação que perseguem a melhoria constante das práticas docentes, assim como permitem o conhecimento e aprofundamento de novas linhas de formação específica. O que exige, entre outras questões, formular objetivos e competências, medir o seu alcance, e avaliarem-se professores e alunos, os próprios protagonistas do processo, com base no sistema de aprendizagem baseado nas competências, que é aquele em que nos encontramos na atualidade (Rodríguez Casado e Rebolledo Gámez, 2017, p.p. 99-121)

e) A **Investigação-Ação** é genericamente uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática, havendo múltiplas aceções, propostas e práticas, pelo que não é possível encontrar uma definição única.

O método de “**investigação-acção**” que se considera ter sido desenvolvido no domínio da psicologia social por Kurt Lewi (1946) aproxima duas formas de conhecimento até então dissociadas: uma mais teórica (orientada para o problema do conhecimento), e outra mais empírica (virada para a ação). Esta “nova forma de fazer” distingue-se da ciência tradicional precisamente pela sua capacidade de combinar a produção teórica com a pesquisa direcionada para os problemas práticos. (Ferreira, 2008) Trata-se assim também de uma estratégia de resolução de problemas, que procura encorajar os indivíduos a trabalharem em conjunto na busca de soluções para problemas.

A investigação-ação implica a tomada de consciência de que a construção de conhecimentos emerge do confronto e contraste dos significados produzidos no diálogo e na reflexão. Quando aplicada ao campo da educação estimula a capacidade de decisão para a mudança escolar, educativa e formativa. Supõe um trabalho pedagógico cooperativo e interventivo na comunidade que se reflete positivamente no funcionamento escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Potencia a investigação empírica enquadrada por professores experientes a qual se revela interativa e motivadora na relação academia-ensino-sociedade.

A Investigação-ação consiste num processo contínuo de investigação e aprendizagem cujo principal objetivo é desenvolver ou descobrir aspetos do funcionamento da organização que possam conduzir à mudança e ao melhoramento. O fato de o processo implicar uma compreensão do sistema, definição de soluções,

aplicação e modificação dessas soluções e confirmação dos resultados, acaba por envolver um espectro de atividades centradas na investigação, planeamento, teorização, aprendizagem e desenvolvimento, ligando, deste modo, os campos da «investigação» e da «ação». (Ferreira, 2008: 218)

Segundo alguns autores, a Investigação - Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Para tal existem atualmente diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar, sendo que “o essencial na Investigação – Ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, et. al., 2009, 360).

No campo da educação, a Investigação – Ação procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo).

De acordo com vários autores (Coutinho et al., 2009, p.363) a Investigação-Ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, que se reveste de algumas características fundamentais, como por exemplo ser participativa e colaborativa, prática e interventiva, crítica, cíclica e auto-avaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos. Tem por objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. São suas metas: a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procura uma melhor compreensão sobre a respetiva prática; b) Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação; c) Aproximar da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento; d) Fazer dos educadores protagonistas da ação.

No presente contexto, perante ambientes pedagógicos cada vez mais diversificados e heterogéneos, a investigação-ação tem vindo a revelar-se como uma metodologia que permite operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade (Sanches, 2005, p.p. 127-142). Assim, e mais do que uma metodologia, a in-

investigação-ação assume-se atualmente como uma parte fundamental da atividade docente, ativando a consciência crítica do professor através da prática e da reflexão sobre a prática, contribuindo para a melhoria das atuações educativas mediante a aproximação dos intervenientes. A integração da investigação-ação na atividade docente revela-se, portanto, um importante suporte de desenvolvimento profissional dos professores/educadores. O desenvolvimento de projetos de investigação-ação possibilitam que os professores participem colegialmente em processos de reflexão na ação e sobre a ação, resultando numa melhor compreensão de si próprios enquanto professores e na melhoria da sua prática educativa. Nesta perspetiva, pode afirmar-se que o desenvolvimento da investigação-ação tem um impacto significativo na (re)construção colaborativa de conhecimentos relacionados com a prática educativa e com o processo investigativo, assim como pode favorecer o desenvolvimento de uma supervisão de natureza colaborativa (Barros, 2012, p.VII).

Considerações finais

Considera-se ter contribuído não só para divulgar *O Canto do Mar...*, periódico de escrita criativa em língua portuguesa, fazendo-lhe jus enquanto publicação original com enfoque no ensino, uso e difusão da língua portuguesa, uma das línguas mais faladas no mundo, mas também concorrer para que possa ser debatido e replicado, de modo reflexivo, crítico e abrangente, no universo da Lusofonia do qual em certa medida emerge e a que também se dirige.

Compaginam-se esses propósitos com a importância crescente da língua portuguesa à escala internacional, em que o ensino-aprendizagem do português se tem vindo a afirmar com o estabelecimento da cooperação multidirecional entre países de língua oficial portuguesa e outros países do mundo, sobretudo, para dar resposta ao aumento dos intercâmbios em contextos mais profissionais e específicos, facto que explica o crescimento do interesse pela aprendizagem da língua portuguesa entre muitas comunidades estrangeiras. O ensino do português tem sido considerado uma resposta pertinente a necessidades emergentes desses outros públicos, quer se encontrem ou não em países de língua oficial portuguesa, e que procuram interagir com os falantes de português em contextos variados do quotidiano, e/ou em contextos profissionais. (Zhang, Hanzhi, 2015). Neste horizonte se compreende a necessidade de desenvolvimento sustentável do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ao nível prático e teórico de que são exemplo paradigmático *O Canto do Mar: jornal criativo de língua portuguesa* e o projeto pedagógico plurifacetado de que emana e lhe serve de suporte.

Em suma, pode depreender-se da leitura analítica feita a *O Canto do Mar...* que o projeto ambicioso que o ancora, assente na actividade de ensino-aprendizagem de grande abertura e alcance que se traduz, parcialmente, na sua produção regular, consiste numa reapropriação renovada e flexível do grande potencial que atravessa todas as propostas educativas aqui revisitadas nas quais se conjugam, entre tradição e inovação, pedagogias de referência clássica e “metodologias ativas/participativas” mais recentes a par do modelo curricular da “investigação-ação”.

A prática pedagógica de inegável vocação e determinação que impulsiona *O Canto do Mar* e, em grande medida, o explica enquanto atividade editorial de relevo, não está dissociada das mudanças ocorridas nas sociedades atuais. Estas têm desencadeado um acréscimo de exigências para as escolas, professores e alunos, e levado ao surgimento de novas realidades educativas em que se valorizam mais a capacidade de atualização, adaptação e intervenção autónoma, bem como o uso e aplicação ativa de conhecimentos, procedimentos e comportamentos mais do que a sua mera aquisição. Tal pressupõe também reconhecer a educação e o ensino cada vez mais como um projeto comum global.

É de salientar, por fim, que *O Canto do Mar...*, em seu surgimento, realização e produto concretizado, quer enquanto projeto pedagógico de escrita criativa transdisciplinar e multicultural, quer enquanto projeto educativo multifacetado de tradição-inovação, mobilizando várias metodologias, se pode configurar enquanto paradigma e exemplo a seguir no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, podendo contribuir para a produção de mais valor científico e sócio-cultural.

Referências

Antunes, L. Maria Susana (2017). Algumas palavras de abertura. *O Canto do Mar*. Ed. University of Wisconsin-Milwaukee, nº1, p.2-4.

Antunes, L. Maria Susana (2018). Língua portuguesa: uma paixão que nos une. *O Canto do Mar*. Ed. University of Wisconsin-Milwaukee, nº3, p.6.

Barros, Patrícia Torres de (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Braga, Universidade do Minho-Instituto de Educação. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação).

Brody, Celeste M.; Davison, Neil. *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*. SUNY Press, 1998.

Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2nd ed.). NY: Teachers College Press.

Coutinho, C. P., et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.

Deleuze Gilles; Guattari, Félix (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie ?* Paris, Les Éditions de Minuit.
Ferreira, Paula (2008). A utilização da metodologia de Investigação-Ação na intervenção social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, nº 32-34, p. 215-236.

Filho, Luís (2017). Introdução. *O Canto do Mar*. Ed. University of Wisconsin-Milwaukee, nº1, p.5-6.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia*. São Paul, Paz e Terra.

Gama, Sebastião (2011). *Diário. Obras Completas de Sebastião da Gama*. Lisboa, Editorial Presença, vol.I.

O Canto do Mar: jornal criativo em língua portuguesa (nº1, 2017; nº2, 2018; nº3, 2019; nº 4, 2020). Ed. University of Wisconsin-Milwaukee/Departement of Spanish and Portuguese, S&P. Disponível em <https://uwm.edu/spanish-portuguese/media/o-canto-do-mar/>.

Perez-Poch, Antoni (2019). *Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Tesis Doctoral.

Perez-Poch, A., et al. (2019). Cooperative Learning and Embedded Active Learning Methodologies (R) for Improving Students' Motivation and Academic Results. *International journal of engineering education*. Vol.35(6), p.p. 1851-1858.

Pessoa, Fernando (1959). *Mensagem. Poema X Mar Português*. Lisboa, Ed. Ática.

Rodríguez Casado, M^a Rocío e Rebolledo Gámez, Teresa (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, 31. p.p.99-121.

Sanches, I.. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p.p. 127-142.

Scarpato, Marta (2017). A livre expressão na Pedagogia Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.p.620-628. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667>>.

Sharan, Yael (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30, (3) p.p. 802-807. Murcia, Universidad de Murcia. Disponível em <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30>.

Sharan, Yael and Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. NY, Teachers College Press.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann.

Zhang, Hanzi (2015). *Investigação-ação das necessidades no ensino do português para fins específicos: o caso do público chinês em Portugal*. Universidade de Lisboa-Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Disponível <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20325>.

Data receção: 11/12/2020
Data aprovação: 15/03/2021

Análise de quatro manuais atualmente disponíveis para o ensino de português como língua estrangeira

Ana Nunes

Maria Isabel Matos

Universidade de Macau, China

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.103-128>

Resumo

Apesar dos novos recursos tecnológicos, o manual didático para o ensino de línguas estrangeiras ainda é um instrumento privilegiado; orienta sobre os conteúdos do programa, sobre as competências a desenvolver, e permite controlar os progressos das aprendizagens. Os manuais adquiriram novas responsabilidades junto dos seus utilizadores. Mudam os tempos, mudam os desafios e as exigências. Ensinar conteúdos linguísticos não é suficiente. Um manual tem de ser facilitador do desenvolvimento de competências. A escolha de um manual deve ser criteriosa. Dos resultados da análise de 4 manuais usados para o ensino de português língua estrangeira (PLE), conclui-se que quase todos privilegiam o estudo da gramática, mas propõem também atividades para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, procurando adaptar-se às modernas pedagogias de ensino, modernizando-se, tornando-se mais apelativos. Outros ainda adotam as metodologias mais tradicionais. Porém, todos se apresentam num formato tradicional, recorrendo pouco ao potencial das novas tecnologias.

Palavras-chaves: manual didático; português língua estrangeira; metodologias de ensino; competência comunicativa.

Abstract

Despite the new technological resources for teaching foreign languages, the textbook is still a privileged instrument; it guides the contents of the syllabus, the competences to be developed, and allows to monitor the progress of learning. Textbooks have acquired new responsibilities for their users. The times, challenges and demands have changed. Teaching language content is not enough. A textbook has to be a facilitator of the skills development and its choice should be cautious.

Four teaching Portuguese as foreign language textbooks have been analyzed, and it is observed that they all emphasize the study of grammar and present different activities concerning communication development skills, being more engaged with new pedagogical approaches, therefore more attractive. However, one may clearly notice that they still keep a traditional plan and layout and do not consider the use of new technologies.

Keywords: textbooks; portuguese as a foreign language; teaching methodologies; communicative competence.

1. Introdução

Apesar da grande oferta de recursos que o desenvolvimento tecnológico trouxe para a sala de aula, o manual didático ainda é um instrumento de trabalho privilegiado para alunos e professores.

Cunningsworth (1995, p. 7) considera algumas das funções do manual didático: 1) é fonte de material escrito e oral; 2) é um importante recurso de atividades para a prática e interação do aprendente; 3) é fonte de referências

gramaticais, vocabulário, pronúncia, etc.; 4) fornece estímulos e ideias para atividades de aula; 5) funciona como programa, uma vez que reflete objetivos previamente determinados; 6) proporciona meios de autoaprendizagem; 7) é um suporte para professores menos experientes.

McDonough, Shaw & Masuhara (2013, p. 67) consideram que “materials are often seen as being the core of a particular program and are often the most visible representation of what happens in the classroom”. O manual didático (MD) é uma importante referência sobre o que é necessário aprender na nova língua, fornece quantidade de material que permite o exercício de revisão de conteúdos, ajuda a controlar os progressos da aprendizagem, ao mesmo tempo que permite aos mais interessados e mais curiosos familiarizarem-se com os novos conteúdos. O uso de um manual tem também a vantagem de poder uniformizar o que é ensinado e avaliado num grupo mais vasto de alunos, uma vez que todos seguem o mesmo material.

Tomlinson (2012) destaca a importância dos materiais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e surpreende-se com a pouca atenção que, de um modo geral, lhes é dada na área dos estudos linguísticos, uma vez que só a partir de meados dos anos 90 do século XX é que esta questão começou a ser tratada com rigor e seriedade pelos académicos. Até aí, os materiais não passavam de uma subsecção da metodologia de ensino.

No Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro (Ministério da Educação, Portugal, 1990), pode ler-se a seguinte definição de manual escolar: “entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”. Esta perspectiva, ainda que aplicável a manuais escolares em geral, dá conta da importância do livro didático enquanto facilitador das aprendizagens, responsável pelos conteúdos de um programa, e também enquanto instrumento capaz de desenvolver capacidades e de mudar atitudes.

2. Objeto e objetivos do estudo

O manual, por si só, como refere Castro (1999), suscita múltiplos olhares em relação às ideologias que pode veicular e às funções culturais e pedagógicas que pode desempenhar.

Neste estudo, o olhar que nos interessa é o do manual no seu todo, enquanto instrumento pedagógico que se apresenta ao professor ou à instituição na sua multiplicidade de textos e atividades, para ser usado como base de trabalho e cumprir a missão de ensinar um grupo de aprendentes. Foram analisados 4 manuais de PLE para os níveis A1/A2, dois deles publicados em Portugal, para o mercado global, e dois desenhados para um público específico de aprendentes chineses – um editado em Macau e outro em Pequim.

Os objetivos do estudo são:

1. verificar em que medida os manuais didáticos de PLE atualmente disponíveis no mercado se modernizaram e procuram estar à altura dos desafios dos novos tempos;
2. contribuir para uma reflexão sobre a importância destes materiais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

3. A necessidade de avaliar manuais didáticos

A escolha de um manual com base na sua popularidade e não na eficácia pedagógica deve ser evitada (Sheldon, 1988). Num tempo em que cresce o número de interessados na aprendizagem da língua portuguesa, impõe-se a necessidade de refletir sobre o valor pedagógico do manual didático e de ponderar sobre o que melhor responde ao desafio de ensinar a língua e corresponder às exigências locais e às especificidades dos aprendentes.

Os manuais, enquanto produtos comerciais, nem sempre correspondem às exigências e necessidades dos estudantes. O aumento de publicações nem sempre é sinónimo de qualidade. Por vezes, o manual é uma amálgama de mau material habilmente comercializado (Brumfit, 1980). Na atualidade, frequentemente, os interesses comerciais das editoras se sobrepõem aos interesses pedagógicos e às reais necessidades dos aprendentes (Tomlinson, 2013). As editoras não têm em consideração as limitações de alguns contextos de ensino (Sheldon, 1988). Para responderem a critérios de mercado e darem lucros aos editores, os manuais apresentam-se com diálogos muito artificiais (Sheldon, 1988), vazios de amostras de língua autêntica. Um MD editado para um mercado global, por princípios de conveniência editorial, procura distanciar-se de contextos culturais e de situações demasiado comprometidas com uma conjuntura político-social específica. Na sua génese estão, preferencialmente, materiais neutros. Deste modo, as editoras asseguram que o manual não perde atualidade e poderá ser um investimento válido para alguns anos. Na prática, os manuais apresentam-se vazios de atualidade e de língua viva, de temas que possam gerar interesse e discussão. Para que um manual seja credível e consistente no objetivo de ensinar e proporcionar o desenvolvimento de

uma competência comunicativa na língua-alvo, não pode ignorar as propostas mais recentes da didática das línguas estrangeiras e da aquisição de segundas línguas. O manual didático deve ser elaborado com base na evidência empírica sobre a natureza do ensino e do uso da língua (Nunan, 1991).

Dada a importância do livro didático, impõe-se a necessidade de se fazer escolhas criteriosas e tomar as melhores decisões: “it has to be recognized that teaching materials can exert considerable influence over what teachers teach and how they do it. Consequently, it is of crucial importance that careful selection is made and that the materials selected closely reflect the aims, methods and values of the teaching programme (Cunningsworth, 1995, p.7). Além da influência significativa do manual sobre o que se ensina e aprende, McDonough, Shaw & Masuhara (2013, pp. 67-68) destacam o facto de uma má escolha poder traduzir-se em desmotivação para os alunos e desperdício de recursos: “The evaluation of current materials therefore merits serious consideration as an inappropriate choice may waste funds and time, not to mention the demotivating effect that it would have on students and possibly other colleagues”.

A escolha de um manual é um ato de responsabilidade. Tem custos financeiros elevados, encerra um determinado contrato de ensino que se estende por um ou mais períodos letivos, molda-se em função de uma determinada metodologia com a qual docentes e alunos têm que se identificar para desempenharem com sucesso os seus papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Frequentemente, os docentes são chamados a decidir, por vezes num curto espaço de tempo, sobre qual o melhor manual a adotar. O que se faz com os poucos meios disponíveis é folheá-lo e decidir normalmente segundo uma apreciação muito genérica, impressionista e superficial. Só posteriormente, com o seu uso, o professor é confrontado com situações imprevistas, com atividades que resultaram menos bem, às quais os alunos não aderiram e que, ao invés de facilitar, se tornaram obstáculos à aprendizagem.

O livro didático é o principal instrumento e suporte pedagógico; no entanto, nem sempre inspira completa confiança e credibilidade junto dos seus utilizadores. Como refere Sheldon (1988), os manuais didáticos são frequentemente vistos como males necessários. Os sentimentos de quem os utiliza oscilam entre a percepção de que são ferramentas válidas, que economizam tempo ao docente, e a convicção de que também são uma amálgama de material menos adequado ou mesmo “masses of rubbish skillfully marketed” (Brumfit, 1980, p.30). Numa visão ainda mais extrema, poderá responsabilizar-se o livro didático pelo fracasso das aprendizagens: “many would agree with Swales (1980) that textbooks, especially coursebooks, represent a ‘problem’, and in extreme cases are examples of educational failure (Sheldon, 1988, p. 237).

Hutchinson e Waters (1987, p. 97) consideram a avaliação do manual didático como sendo, basicamente, um processo de análise da correspondência direta entre as necessidades dos alunos e as soluções disponíveis: “textbook evaluation is basically a straight forward, analytical ‘matching process: matching needs to available solutions’.

Cunningsworth (1995) refere que, provavelmente, nada influencia tanto a natureza do ensino e da aprendizagem como os manuais ou outros materiais utilizados. Nesse sentido, é da maior importância que sejam adotados os mais apropriados. Ainda para o mesmo autor, a avaliação e escolha de um MD de entre os vários que se encontram disponíveis no mercado, pode constituir um desafio. Com o crescente desenvolvimento tecnológico, os aprendentes de uma língua estrangeira são atualmente muito mais informados e exigentes do que no passado.

4. Critérios para avaliar manuais didáticos

Cunningsworth (1995) considera que as variáveis que se conjugam para um manual ser (ou não) bem-sucedido são inúmeras, pelo que, quando se trata de fazer uma avaliação, os critérios devem ser limitados ao essencial. Ao longo das últimas décadas, com a publicação crescente de manuais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, foram também surgindo inúmeras propostas de análise de manuais que procuravam facilitar o processo da escolha pelo mais adequado (Cunningsworth, 1979; Williams, 1983; Cunningsworth, 1987; Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 1998; McGrath, 2002; Tomlinson, 2010; Tomlinson, 2012; Tomlinson, 2013). Todos estes autores propuseram ferramentas de análise destes recursos pedagógicos que auxiliassem professores e/ou as entidades responsáveis por essa escolha a tomar decisões informadas, conscientes, mais adequadas aos objetivos pretendidos, ao perfil e ao contexto cultural dos aprendentes. As publicações, no entanto, não propõem soluções perfeitas porque não há critérios de seleção perfeitos e, como refere Sheldon (1988), é talvez por esse motivo que muitas vezes, de forma apressada, os docentes ou outros responsáveis seguem critérios de escolha de um MD baseado na popularidade que este possui num determinado momento e na convicção de que, se ele se vende bem, é porque alguma qualidade deve ter.

Da mesma maneira que não existem manuais perfeitos nem adaptados a todos os contextos, também não há critérios de análise completos, adequados a todos os perfis de estudantes. Estas listas de critérios para avaliação e seleção de materiais estão sempre incompletas e serão sempre passíveis de alterações. Algumas são demasiado simplistas, outras demasiado complexas ou até vagas e subjetivas, permitindo interpretações distintas e circunstanciais por parte dos avaliadores.

Cunningsworth (1995) salienta que diferentes critérios se aplicam a diferentes circunstâncias, pelo que é no terreno que se devem identificar as prioridades. Sheldon (1988) considera que nenhuma fórmula ou sistema poderá fornecer um padrão definitivo, até porque a avaliação do livro não é uma etapa única – o sucesso ou insucesso de um determinado manual só pode ser verdadeiramente determinado após o seu uso na sala de aula. Ao mesmo tempo, é importante adaptar os critérios aos contextos a que se destinam porque nenhum critério global se pode ajustar a contextos particulares sem as devidas alterações: “The point is, of course, that any culturally restricted, global list of criteria can never really apply in most local environments, without considerable modification. We can be committed only to checklists or scoring systems that we have had a hand in developing, and which have evolved from specific selection priorities” (Sheldon, 1988, p. 242).

McDonough e Shaw (2003) propõem 24 critérios para proceder a uma avaliação interna e externa de um manual. A avaliação externa analisa a organização do manual e as intenções dos seus autores. A avaliação interna é uma etapa mais complexa que envolve olhar aprofundadamente para o MD (num mínimo de duas unidades) e refletir sobre aspetos como as competências linguísticas às quais dá mais ênfase, o modo como os conteúdos estão organizados e sequenciados, a natureza e adequação dos textos. McDonough e Shaw (2003) consideram que a avaliação de manuais didáticos pode ser preditiva, isto é feita antes do uso do livro, e retrospectiva, realizada depois de ter sido usado e “testado” com o envolvimento dos aprendentes.

Ellis (1997, p. 36) considera duas etapas importantes na seleção de um manual didático: o professor deve fazer uma avaliação geral, prevendo o que melhor se adapta ao contexto dos aprendentes, mas também uma avaliação retrospectiva, isto é uma avaliação adicional após o uso dos materiais e que avalia o que efetivamente funcionou com o grupo de aprendentes: “Teachers [...] are required to carry out a predictive overview evaluation of the materials available to them in order to determine which are best suited to their purposes. Then, once they have used the materials, they may feel the need to undertake a further evaluation to determine whether the materials have ‘worked’ for them. This constitutes a retrospective evaluation”. Nunan (1998) considera também que o processo de seleção de materiais didáticos deve ser efetuado através de procedimentos de avaliação sistemáticos que tenham em conta as necessidades e os interesses dos aprendentes aos quais se destinam, e que estejam em harmonia com as ideologias institucionais.

5. O que dizem os professores sobre manuais de PLE

Um inquérito sobre manuais de PLE (Baptista et al., 2007) a docentes que lecionam nos leitorados de português espalhados pelo mundo permitiu concluir que quase todos assumem adotar um MD na sala de aula e, como, a maior parte dos professores de línguas estrangeiras, ainda recorrem ao manual como suporte básico da prática letiva quotidiana. No entanto, revelam estar descontentes com o material didático de que dispõem: cerca de 72% têm uma opinião negativa sobre os manuais usados. A razão do descontentamento deve-se à inadequação dos manuais ao contexto de ensino e à pouca qualidade do material. A maior parte assume a necessidade de complementar os livros didáticos com outros materiais, adaptados ou criados para o efeito.

Os professores participantes no inquérito (Baptista et al., 2007) afirmam que a qualidade dos textos não é satisfatória e estão desatualizados, tendo os docentes que recorrer a material da Internet, de jornais ou de outras fontes, mais atual, mais apelativo e mais motivador para os alunos. Os textos, geralmente demasiado simples e até mesmo infantis, não estão ajustados ao público adulto, na maior parte dos casos. Também as atividades propostas parecem ser inadequadas: “Esta inadequação deriva, essencialmente, de três fatores: (i) alguns exercícios são demasiado simplistas e não permitem uma sistematização clara de regras gramaticais; (ii) alguns exercícios não permitem resolver dificuldades específicas de aprendentes de uma determinada língua materna, dando a ideia de que os exercícios foram concebidos partindo-se do princípio que as dificuldades do português são comuns a todos, independentemente da língua materna do aprendente; (iii) a qualidade de alguns exercícios é questionável, não reflectindo usos correntes do português” (Baptista et al., p. 2007, 170).

Dos comentários dos docentes aos diferentes manuais usados, pode ler-se que o caderno suplementar tem exercícios demasiado fáceis; o método apresenta textos muito curtos; as situações comunicativas nem sempre são adequadas; o manual reflete apenas a realidade portuguesa da camada média alta; os materiais são desequilibrados em relação à gramática e aos textos; há muito pouca variedade de exercícios, de textos e de atividades; o manual é obsoleto e completamente desatualizado (Baptista et al., 2007).

Os resultados do estudo destes autores permitem concluir que, de um modo geral, os professores/leitores consideram a área da produção de materiais didáticos de língua portuguesa muito deficitária, o que leva a que muitos docentes sintam a necessidade de preparar, adaptar e recorrer à Internet para procurar materiais mais recentes, mais atuais, e que contribuam para o enriquecimento da componente cultural, que consideram muitas vezes negligenciada nos manuais.

Deste estudo sobressai a importância de investir na produção de materiais didáticos adequados e eficientes para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

6. Metodologia do estudo

6.1. A seleção do *corpus*

Os manuais de PLE que constituem o *corpus* do presente estudo são dois dos atualmente editados em Portugal para os níveis A1/A2: *Passaporte para Português* (doravante, manual 1) e *Português XXI* (doravante, manual 2), ambos publicados pela LIDEL. São manuais elaborados à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e destinados a todo o tipo de público, europeu e não europeu, que aprende a língua portuguesa pela primeira vez. São também objeto deste estudo os manuais *Português para Ensino Universitário I* (doravante, manual 3), publicado na China (Pequim) pela editora Foreign Language Teaching and Research Press, e *Português Global* (doravante, manual 4), editado pelo Instituto Politécnico de Macau. Estes dois últimos foram elaborados especificamente para aprendentes chineses. No Anexo 1 é fornecida uma tabela informativa sobre os livros didáticos analisados.

Os três primeiros manuais são alguns dos mais frequentemente usados no 1.º ano da licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau (UM) *Português Global*, não sendo, normalmente, adotado neste estabelecimento de ensino, foi selecionado por ser editado localmente para um público específico de aprendentes chineses.

6.2. Critérios que orientaram a análise dos manuais do *corpus*

No presente estudo, os manuais selecionados foram analisados em função de alguns dos critérios adaptados de Cunningsworth (1995), pelo facto de manterem toda a atualidade. Este investigador propõe uma lista de verificação constituída por 8 tópicos e 45 perguntas orientadoras que abrangem diferentes aspetos a considerar no MD: os objetivos, o *design* e a organização, os conteúdos linguísticos, o desenvolvimento das 4 competências, os temas, a metodologia implícita, o livro do professor e considerações práticas, como a disponibilidade do manual no mercado. A estes critérios acrescentou-se o item *A Internet como recurso para aprender*, uma vez que, com o grande desenvolvimento tecnológico em curso, impõe-se olhar para o modo como os livros didáticos, atualmente, se articulam com novos recursos de aprendizagem e com fontes de valioso material autêntico, como a Internet.

Além disso, como forma de melhor visualizar o modo como cada manual se organiza ou privilegia as diferentes componentes da língua, foi analisada uma unidade de cada livro didático, em função dos exercícios propostos para cada um dos seguintes tópicos:

1. Texto/leitura; 2. Compreensão escrita; 3. Produção escrita; 4. Compreensão oral;
5. Produção oral; 6. Vocabulário; 7. Gramática; 8. Fonética/pronúncia.

7. Apresentação e análise dos resultados

7.1. A definição de objetivos

Os manuais 1, 2 e 4 foram elaborados à luz das diretrizes do QECR (Conselho da Europa, 2001) e revelam preocupação com a definição de objetivos que permitem a alunos e professor ter presentes as metas a atingir e avaliar regularmente os progressos da aprendizagem.

7.2. O *design* e a organização

Os manuais 1, 2 e 4 procuram apresentar-se aos seus utilizadores como material atraente, convidativo e moderno, à altura de um público atualmente mais exigente. Os livros didáticos devem ser atraentes – no uso da cor e das fotografias (Tomlinson, 2011); devem ser claros no *layout* (organização, configuração) e visualmente apelativos (McGrath, 2002); devem ir ao encontro dos novos padrões e estilos de vida dos jovens nascidos na era da imagem e da tecnologia. Os aprendentes de uma língua estrangeira são, atualmente, muito mais informados e exigentes. O aspeto visual ganhou importância (Cunningsworth, 1995). Espera-se que um MD seja eficiente a ensinar mas que, ao mesmo tempo, seja também sedutor. Material pouco atraente pode gerar desinteresse.

Os manuais 1, 2 e 4 são globalmente atraentes, modernos, atuais pela qualidade gráfica, pela diversidade e atualidade das imagens que, mais ou menos abundantes, complementam informação e são veículo de aspetos particulares da cultura portuguesa – retratam pessoas, vivências e situações atuais.

O manual 3 é sóbrio e simples no grafismo, indiciando a pouca importância que esse aspeto possa ter, na perspetiva de um aprendente chinês, quando se trata de aprender uma língua. O foco da atenção dos alunos deve recair nos conteúdos a aprender. Os aspetos gráficos que possam distrair ou desviar a atenção do aprendente devem ser eliminados. A sobriedade deste MD, como já referido, coaduna-se com a ideia de rigor e concentração que se pretende que o aluno chinês ponha nos estudos. A organização do manual favorece essa concentração e a possibilidade de ser seguido página a página, unidade a unidade, sem dispersão.

7.3. Os conteúdos linguísticos

Os manuais analisados dedicam muitas páginas ao ensino da língua nos seus aspetos morfossintáticos, lexicais e fonéticos. O ensino da gramática ocupa um lugar de destaque nos diferentes livros didáticos. O manual 3 coloca o conhecimento gramatical como objeto central do estudo da língua. Ensinar a gramática da língua-alvo é fundamental, mais ainda quando a estrutura desta é completamente distinta da do idioma materno dos alunos chineses. Como salienta Swan (1985), as línguas são sistemas complexos, e chega a ser perverso não ensinar a gramática quando ela é desejável. O conhecimento da gramática de uma língua é absolutamente necessário. Sem gramática muito pouco pode ser transmitido (Wilkins, 1972). No momento de implementar um programa de línguas as categorias semânticas são tão importantes como as categorias formais (Swan, 1985). O conhecimento da gramática é necessário para que uma comunicação eficaz aconteça. Um curso de línguas deve prever aulas que trabalhem explicitamente a gramática e as suas regras sem que, no entanto, isso signifique voltar a métodos tradicionais (Thompson, 1996).

Nos manuais analisados, geralmente, a partir de um texto, o aluno é levado a refletir sobre traços específicos da língua. A gramática surge destacada em notas informativas, na explicitação de regras de funcionamento, em quadros de conteúdos gramaticais mais relevantes (pronomes, verbos) e numa grande variedade e quantidade de exercícios estruturais, no livro do aluno e no caderno de exercícios.

O ensino de um idioma pode ser explícito ou implícito, declarativo ou processual (Tomlinson, 2011). Em todos os livros didáticos analisados predomina o modelo da apresentação explícita e da “prática mecânica” (Ellis, 2002). Em nenhum deles foi encontrada uma abordagem da gramática que preconize o caminho da descoberta de traços formais específicos e de regras de uso. Nos manuais, geralmente por questões de economia de tempo, as regras são explicitadas e sistematizadas.

E se sem gramática muito pouco pode ser transmitido, sem vocabulário nada pode ser transmitido (Wilkins, 1972). Existe em todos os MD analisados a preocupação com o ensino do vocabulário e com os aspetos fonológicos da língua. Em relação ao léxico, este surge contextualizado e relacionado com os temas do programa, destacado em listas ou através de exercícios diversificados: definir relações semânticas ou gramaticais entre grupos de palavras; associar vocabulário a contextos ou temas específicos. No caso do manual 1, o vocabulário é também introduzido frequentemente através de fotografias. No MD 3, o léxico é apresentado, desde a primeira unidade, em longas listas, com a respetiva tradução para chinês. Neste livro didático o conhecimento da gramática e do léxico que é exigido

do ao aprendente é intenso, exaustivo e minucioso.

Nos diferentes manuais objeto deste estudo são também abundantes os exercícios que pretendem familiarizar os alunos com os sons da língua e promover o aperfeiçoamento da pronúncia, oscilando entre a repetição de palavras ou de frases isoladas e a leitura e audição simultânea dos textos escritos, breves ou mais extensos.

O MD 3 centra-se sobretudo nos conteúdos linguísticos. Desde a primeira unidade são apresentadas extensas páginas que explicitam as regras de funcionamento da língua e listas de vocabulário que o aluno deve decorar. Desde as primeiras unidades são propostas ao aluno atividades para ler, decorar e traduzir.

Parece não haver lacunas em nenhum destes livros didáticos relativamente à promoção do conhecimento linguístico. Porém, nem todos investem no uso da língua e no desenvolvimento das quatro competências linguísticas.

7.4. O desenvolvimento das quatro competências

O que distingue o ensino numa perspetiva comunicativa de metodologias pedagógicas mais tradicionais é o entendimento da competência comunicativa como o principal objetivo do ensino-aprendizagem de línguas (Brown, 2001). Um dos princípios básicos para a aprendizagem é uma experiência rica no uso da língua (Tomlinson, 2010). É fundamental ensinar o idioma, gramática, vocabulário, etc. em contextos reais, de modo a que os aprendentes tenham a perceção de como os diferentes itens se encaixam, do modo como a língua funciona com todos os seus elementos (Waring, 2006).

Nos manuais 1, 2 e 4 as tarefas surgem como uma atividade que se articula com outras, num modelo que alguns investigadores designam de *task-supported* (Ellis, 2014) e que combina diferentes tipos de atividades e tarefas, geralmente sem grande complexidade, que procuram envolver os alunos no uso da língua. Estes três manuais visam, desde as primeiras unidades, promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua portuguesa. Existe a preocupação de fornecer aos aprendentes uma ferramenta para se exprimirem numa variedade de situações que se pretende próximas do quotidiano, e de os tornar comunicadores hábeis no idioma-alvo. Para que a aprendizagem aconteça é importante estimular a participação dos estudantes em comunicação genuína (Tomlinson, 2013). Os materiais didáticos devem ter potencial para fomentar o gosto pela comunicação.

Nos três manuais referidos (1, 2 e 4), as atividades que procuram simular situações de comunicação da vida real são abundantes. O grau de interesse e de criatividade das atividades e tarefas propostas varia de manual para manual mas,

no essencial, elas têm a capacidade para estimular o uso da língua na sua riqueza, variedade e em contextos de uso específicos. Nenhum dos três livros didáticos (1, 2 e 4) aborda a língua como um organismo frio, distante do aluno, ou como um aglomerado de regras gramaticais que não tem uso prático. Partilham a mesma ideia de língua viva, dinâmica e exigente, que se aprende pela apropriação, pelo efetivo envolvimento do aprendente ao usá-la para comunicar.

Embora o manual 3 proponha no final de cada unidade, quase sempre uma breve conversa de pares, esta atividade visa, principalmente, exercitar aspetos formais acabados de aprender. Neste MD são amplamente valorizados os aspetos formais, mas não é dado espaço ao desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua portuguesa. Esta opção pressupõe uma ideia de língua para conhecer em profundidade, num acumular sucessivo de conhecimentos que só a longo prazo permitem dotar o aprendente de uma competência para comunicar.

Refletir sobre o desenvolvimento de competências numa língua estrangeira requer um olhar sobre a natureza do material didático.

Para os aprendentes de uma língua estrangeira adquirirem autonomia numa conversação eficaz na língua-alvo, é importante o contacto com modelos reais de falantes proficientes (Brown & Yule, 1983). A autenticidade de um texto decorre da sua capacidade de gerar situações comunicativas reais (Widdowson, 1978).

Estão identificadas algumas dificuldades no uso de material autêntico – a densidade e os efeitos irónicos de algum vocabulário, os idiomatismos (Widdowson, 1998), ou o desconhecimento dos códigos culturais que os textos veiculam. No entanto, são também amplos e comprovados os benefícios. Os materiais autênticos oferecem uma fonte rica de informações e têm o potencial de serem explorados de diferentes maneiras e em diferentes níveis, de modo a desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes (Gilmore, 2007).

Em relação à natureza dos textos, nos quatro manuais analisados, embora haja um esforço dos autores para recriar, através de diálogos orais ou escritos, situações do mundo real, o recurso a material autêntico é quase inexistente.

Apesar dos inegáveis benefícios dos textos autênticos como forma de promover um conhecimento real da língua, dos seus modelos naturais e contextos de uso específicos, nenhum destes livros didáticos se aventura na introdução deste tipo de textos para alunos de um nível inicial de aprendizagem.

O que define competência comunicativa é também o conhecimento sociolinguístico e da pragmática da língua (Canale & Swaine, 1980; Bachman, 1990; Conselho da Europa, 2001). No entanto, a maior parte dos manuais de PLE, nomeadamente os contemplados neste estudo, ignoram ou dão uma importância mínima a esses aspetos. Existe a ideia de que a pragmática só deve ser introduzida

nos níveis mais avançados. Porém, esta componente da língua pode ser trabalhada a partir dos níveis iniciais. Gerir um programa de ensino de línguas é também gerir o tempo disponível. Tratando-se de uma língua estrangeira com uma gramática complexa como é a da língua portuguesa, o tempo parece ser escasso. Com pouco tempo, a opção é ensinar modelos de língua mais ou menos padronizados e preparar os alunos para situações básicas de comunicação que se ajustem, ainda que precariamente, a múltiplos contextos. Contudo, a completa ausência de conhecimento sociolinguístico pode gerar um grande desfasamento entre a língua (mais artificial) que o aluno aprende dentro da sala de aula e a que ouve fora da sala, em contexto natural, por falantes nativos.

Nos manuais 1, 2 e 4, de um modo geral, os textos orais ou escritos têm potencial para *contagiar* o aluno que, pelo uso, vai consolidando conhecimentos linguísticos. Os temas são tratados em contextos atuais, de jovens modernos e pessoas comuns que vivenciam problemas e situações quotidianas. No entanto, sendo exclusivamente forjados, falta-lhes a natural espontaneidade e autenticidade das situações reais. Se o manual proporciona estabilidade e segurança em relação ao que é necessário aprender, a inclusão de material autêntico pode gerar instabilidade, introduzir alguma *perturbação* na transmissão de conhecimentos controlados e previsíveis. Mas é essa *perturbação* que introduz uma nova dinâmica no ensino, que cria desafios novos ao aprendente, que é potencialmente geradora de interesse e de curiosidade, e portanto capaz de induzir novas aprendizagens. Material que não traz nada de novo, que não vem do mundo real e apenas serve como pretexto para introduzir vocabulário e ensinar a gramática de forma artificial, corre o risco de se tornar monótono e desinteressante. Estes MD, ao não optarem por material autêntico, tornam-se mais pobres nas amostras naturais de língua, da sua pragmática e dos seus contextos de uso. Pela escolha de textos que oferecem, procuram ajustar-se, de forma tranquila e sem grandes sobressaltos, a uma grande diversidade de públicos, pensados para não perderem atualidade durante alguns anos.

A natureza dos materiais desempenha um papel importante no desenvolvimento das competências para ouvir, falar, ler e escrever. O material autêntico fornece modelos naturais de língua, *input* rico, diversificado e contextualizado e, além disso, constitui uma amostra de particularidades da cultura da língua-alvo – gastronomia, música, hábitos quotidianos, gostos e tempos livres, estilos de vida. Aquilo que se nota, na maior parte dos manuais, e também nos que aqui foram analisados, é a introdução de textos próximos do autêntico, que tentam cumprir a função de familiarizar o aluno com a riqueza e com a diversidade linguística nos seus múltiplos contextos comunicativos. No entanto, é sempre possível incluir

material autêntico nos manuais – poesia e música, por exemplo, para trabalhar a pronúncia, com a vantagem de ir sensibilizando os aprendentes para poetas e artistas de referência da cultura da língua-alvo.

Numa perspetiva de harmonização de diferentes metodologias de ensino, quando se trata de ensinar uma língua, o melhor caminho será o de familiarizar os alunos com todo o tipo de materiais (autênticos e não autênticos) porque todos podem servir determinados propósitos e oferecer vantagens para aprender aspetos específicos do idioma ou do contexto de uso (Swan, 1985). No momento de se elaborar um MD é importante gerir o equilíbrio entre proporcionar ao aluno amostras naturais de língua falada ou escrita através de textos autênticos e outros mais simples, de carácter semi-autêntico, mas que têm o poder de envolver o aprendente na aventura da comunicação. No essencial, o importante é evitar textos que não despertem o interesse, que não suscitem a curiosidade, que infantilizem o público aprendente, empobrecendo o processo educativo.

A leitura extensiva ou a “Free Voluntary Reading” (Krashen, 2004, p. 1) é crucial no desenvolvimento de competências. Ao longo das últimas décadas há cada vez mais evidência dos benefícios da leitura extensiva no desenvolvimento da proficiência na escrita, na gramática e no léxico. A leitura favorece a literacia (Krashen, 2004).

Tratando-se de refletir sobre MD e outros materiais pedagógicos, idealmente, os cadernos complementares que acompanham o livro do aluno devem sobretudo dar espaço à leitura extensiva e ao conhecimento da cultura da língua. Os manuais devem oferecer a possibilidade de mais narrativas de que os aprendentes possam usufruir (Tomlinson, 2013). Nenhum dos MD analisados propõe textos para leitura extensiva. Nos casos em que existem cadernos suplementares (manuais 1 e 2), eles servem apenas para complementar o livro do aluno e destinam-se a trabalhar aspetos formais da língua.

A leitura apresenta benefícios em todos os níveis de ensino, satisfaz os mais curiosos, os mais ávidos de saber, e os mais arrojados na aventura de aprender um idioma. O desafio é apenas o de fazer as escolhas adequadas para cada nível de ensino. Os manuais escolares lidam com o vocabulário mais superficial, mais elementar. Como o tempo de uma aula é escasso, uma das formas de poder aprofundar aprendizagens, pode ser, muito bem, através da leitura extensiva (Waring, 2006).

Apesar de todas as evidências que apontam para os benefícios deste tipo de leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira, a tendência dos professores é alegar que não há recursos nem orçamento para seguir estes novos caminhos

(Waring, 2006). No entanto, é muito importante que os alunos leiam muito, que sejam orientados para outros recursos de aprendizagem fora da sala de aula. Os manuais iniciam a caminhada no estudo da língua. A leitura extensiva permite alargar horizontes e aprofundar conhecimentos de outras dimensões linguísticas, da(s) cultura(s) particular(es) da língua-alvo e do mundo, em geral.

A dependência total de um MD não é benéfica. As necessidades de um grupo de estudantes raramente podem ser cobertas por um único manual, mesmo quando selecionado tendo em conta as especificidades desse grupo (Cunningsworth, 1995). O livro didático é apenas um meio para aprender e não um fim em si mesmo (McGrath, 2002). Seguir apenas um MD pode potenciar o risco de o professor ensinar o manual em vez de ensinar a língua (McGrath, 2002).

Complementar o livro didático com outro material é sempre desejável. Adicionar material suplementar equivale a acrescentar qualquer coisa de novo (McGrath, 2002). Os manuais 1 e 2 fazem-se acompanhar de um caderno complementar que, no entanto, oferece um *cabaz* de exercícios estruturais descontextualizados, no prolongamento dos já propostos no livro do aluno. O caderno não acrescenta nada de novo e encarece o pacote, com lucros para as editoras mas sem benefícios adicionais para os estudantes. A abundância de exercícios não se traduz, forçosamente, em aprendizagem efetiva, em ganhos pedagógicos. São, geralmente, exercícios desenhados para serem bem-sucedidos e proporcionar ao aprendente apenas domínio formal da língua.

Os meios para complementar um manual escolar passam, hoje em dia, pelo recurso à Internet.

7.5. A Internet como recurso para aprender

Nos dias de hoje, a Internet pode também ser a fonte desse material suplementar útil e necessário a qualquer curso. O recurso à *Web* pode permitir que o material didático cumpra critérios impossíveis de reunir num único manual – material diversificado e permanentemente atualizado; material adequado e capaz de atender a necessidades específicas dos aprendentes ou de um determinado momento da aprendizagem; material que pode ilustrar a autenticidade da língua e de situações de comunicação; material capaz de fornecer amostras da riqueza e diversidade cultural da língua-alvo.

Nenhum dos manuais aqui apreciados faz uso das potencialidades da Internet. Desde a década de 70 que novas perspetivas pedagógico-didáticas obrigam a repensar e a adaptar os MD ao que de novo está a acontecer. No entanto, ainda que com significativos avanços e melhorias ao nível dos conteúdos e do grafismo, o

formato dos manuais que temos é ainda o tradicional.

Caminha-se num processo de integração “natural” da tecnologia na prática pedagógica (Mishan, 2013). Na atualidade, já não é possível ignorar os benefícios das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A Internet não é apenas uma enorme biblioteca de conteúdo autêntico; é também um recurso para complementar o ensino que acontece na sala de aula, para promover aprendizagens mais individualizadas, ao ritmo e em função da disponibilidade de cada um e responder a necessidades específicas dos aprendentes (Slaouti, 2013).

Os tempos são de transição: de um manual impresso para modelos exclusivamente digitais; de um manual elaborado por um ou dois autores, para manuais pensados por equipas multidisciplinares onde a uns caberá a tecnologia e a diversificação dos meios e a outros a componente pedagógica. O livro didático apresentar-se-á em breve com novos formatos. No presente, e porque as mudanças ocorrem lentamente, ainda percecionamos como necessário um conjunto de material que em cada aula possa constituir um apoio para docentes e aprendentes mas, tal como refere Mishan (2013), o futuro do ensino passa por uma relação natural entre professor, aluno e tecnologia.

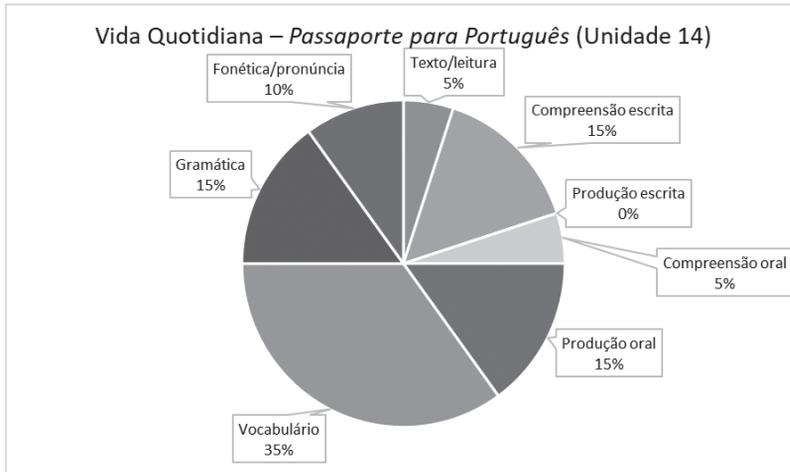
7.6. Analisando uma unidade selecionada de cada manual

Como forma de ter uma ideia mais clara do modo como cada manual se organiza em função das diferentes componentes da língua – isto é que lugar é dado à gramática, que relevância é dada ao vocabulário, à fonética, à variedade de atividades para trabalhar as 4 componentes linguísticas –, foi selecionado o tema “vida quotidiana” em cada um dos livros didáticos deste *corpus* e apresentados os resultados em gráfico. A unidade de cada MD foi analisada em função dos seguintes tópicos:

1. Texto/leitura; 2. Compreensão escrita; 3. Produção escrita; 4. Compreensão oral; 5. Produção oral; 6. Vocabulário; 7. Gramática; 8. Fonética/pronúncia.

A apresentação em gráfico de uma unidade é apenas uma pequena amostra em relação ao modo como cada um dos MD se propõe trabalhar as diferentes componentes da língua. No entanto, não é exemplificativa do que acontece em todas as unidades do manual. Em relação à componente da produção escrita, por exemplo, o que acontece é que, por se tratar do nível inicial de aprendizagem, ela pode estar ausente na unidade-amostra e, no entanto, estar presente noutras unidades.

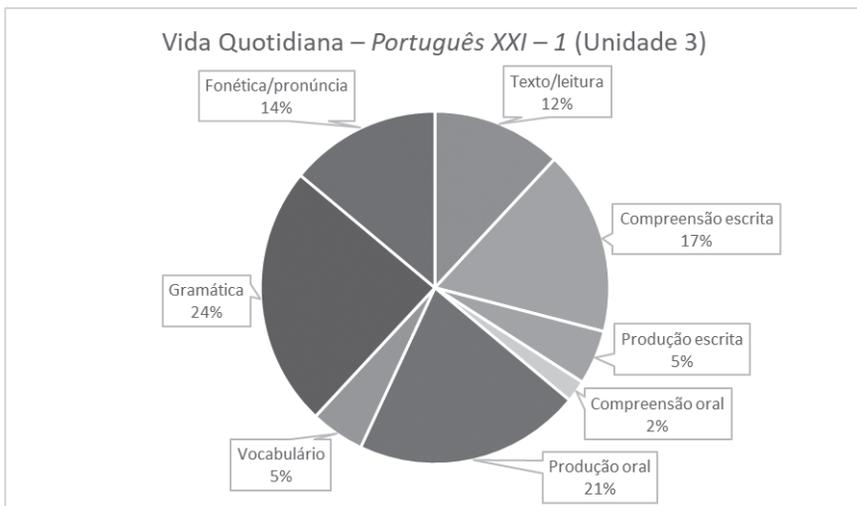
Figura 1. Manual 1 – Passaporte para Português



A partir da apresentação do gráfico pode concluir-se que, de um modo geral, existe a preocupação de apresentar exercícios que trabalhem as diferentes componentes linguísticas. Neste caso, e eventualmente pelas razões já apontadas, a componente da produção escrita está ausente.

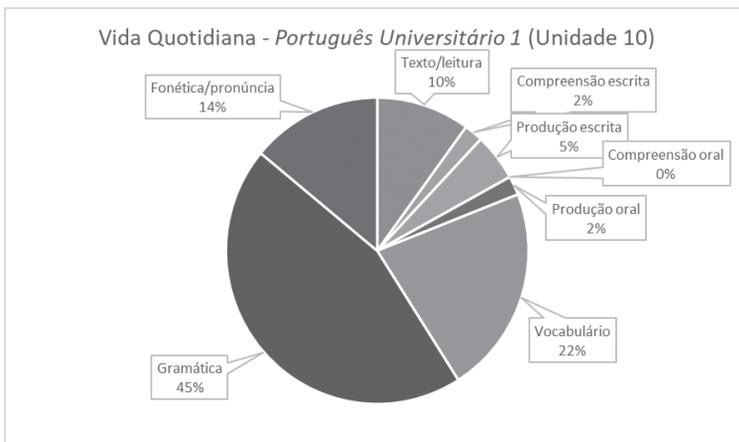
A mancha que se refere ao vocabulário é mais expressiva por se tratar, talvez, de um tema novo que exige o conhecimento de mais vocabulário para que o aprendente possa, por exemplo, falar sobre o seu dia-a-dia. A par disso, destaca-se o lugar dado à gramática e, recorrente neste manual, o espaço dado também à componente da produção oral.

Figura 2. Manual 2 – Português XXI



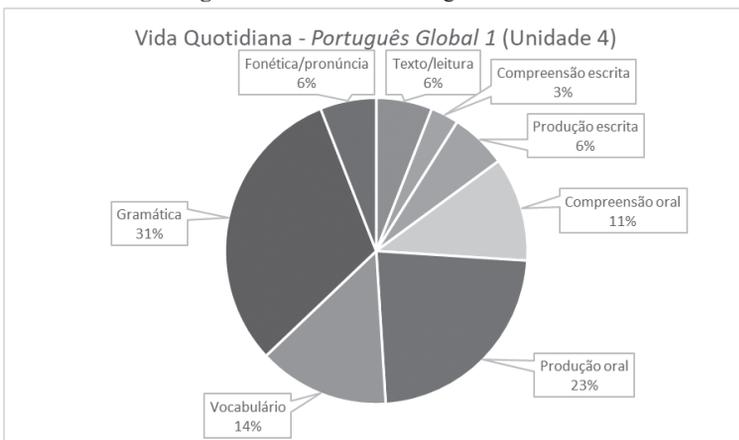
Seguindo os mesmos critérios apresentados para o gráfico relativo à unidade do manual anterior, também aqui se pode concluir que existe a preocupação de apresentar exercícios que trabalhem as diferentes componentes linguísticas. Nesta unidade, a mancha gráfica mais evidente é a da gramática mas a que se refere à componente da produção oral também é muito expressiva. É ainda dado um lugar de destaque à compreensão escrita e à pronúncia.

Figura 3. Manual 3 – Português para Ensino Universitário 1



Neste livro didático o foco está, visivelmente, na gramática, no léxico e na fonética. As atividades de compreensão oral são inexistentes, e são escassas as de compreensão escrita, de produção oral e de produção escrita. Embora nos restantes manuais a unidade amostra não seja vinculativa sobre o modo como as atividades são repartidas para cada componente da língua, neste MD a amostra é representativa do todo, uma vez que o foco é, efetivamente, a gramática, o léxico e a fonética.

Figura 4. Manual 4 – Português Global 1



O gráfico dá conta da preocupação com todas as componentes linguísticas. As atividades de compreensão e de produção oral estão presentes nesta unidade e também ao longo de todo o manual. O lugar atribuído à gramática e ao vocabulário é significativo, na tentativa de se adequar às expectativas e ao modelo de ensino tradicional dos aprendentes chineses aos quais este livro se destina expressamente.

8. Conclusões

Aprender uma língua é um processo complexo, pelo que é crucial a clarificação das metas e das etapas desse percurso. Conceber um modelo de ensino (dessejavelmente centrado no aprendente) equivale a definir objetivos de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das expectativas e necessidades do público-alvo. Os manuais analisados explicitam, em termos gerais, os objetivos a alcançar e apontam as competências a desenvolver, consciencializando o aluno do caminho que tem que percorrer e do compromisso que deve assumir com a sua própria aprendizagem.

Um manual tem que ser eficaz a ensinar e apresentar-se apelativo. Material pouco atraente pode gerar desinteresse. No essencial, estes manuais são atraentes e atuais, em sintonia com os novos e mais exigentes padrões estéticos.

Diferentes conceções de língua e de ensino refletem-se na organização, na seleção dos conteúdos e nas propostas metodológicas de um manual. Na apresentação dos conteúdos linguísticos, globalmente, por exigências editoriais e necessidade de se ajustarem a um vasto público de utilizadores, os manuais analisados seguem ainda um modelo próximo do tradicional, privilegiando os aspetos formais da língua. O ensino da gramática segue, frequentemente, o padrão convencional da apresentação, prática e produção. São apresentadas regras explícitas de funcionamento de língua e propostas grandes quantidades de exercícios estruturais em que os alunos aplicam os conhecimentos transmitidos, seguindo o *mecanismo* de um modelo dado.

Sendo reconhecido o valor da aprendizagem explícita como forma de salientar traços específicos da língua necessários para participar em atos comunicativos (Tomlinson, 2011), o caminho da descoberta, da consciencialização de como funciona a língua, de quando e como se usa – “consciousness-raising” (Ellis, 2002) – parece favorecer a aprendizagem mais do que a memorização, a mecanização de procedimentos. É um processo mais natural e, por isso, mais eficaz. Deve ser dada aos aprendentes a oportunidade de desenvolverem a sua própria compreensão de princípios gramaticais, estruturando e reestruturando progressivamente a língua através de experiências de aprendizagem indutivas que os encorajem a

explorar o funcionamento da gramática em contexto (Nunan, 1988). A gramática deve ser adquirida numa apropriação natural e “orgânica” (Nunan, 1998). É a apropriação natural e intrínseca da língua que gera conhecimento eficaz. Mais do que decorar formas linguísticas, é importante percebê-las, perceber o modo como ganham forma e se diferenciam em função do contexto.

Tomlinson (2010) considera que materiais didáticos demasiado focados em atividades que o aprendente realiza com facilidade e envolvendo pouco mais do que a memorização, criam a ilusão de que está a aprender. Muitos exercícios desenhados para trabalhar aspetos gramaticais específicos, demasiado explícitos na sua mecânica e realizados frequentemente em função de um modelo, transmitem ao aprendente a falsa ideia de que já conhece bem a língua, que é bom aluno porque é bem-sucedido na realização desses exercícios (Nunan, 1998). Frequentemente, o que acontece é que os estudantes realizam com correção uma grande variedade de exercícios gramaticais que lhes são propostos de forma explícita, mas são incapazes de usar as estruturas gramaticais numa conversa espontânea. Ter um excelente domínio da gramática não equivale a ser bom comunicador; de nada serve, por exemplo, um bom domínio do pretérito perfeito em português se o aluno não consegue dizer ao professor a razão por que chegou atrasado à aula; de nada serve conhecer bem a gramática de uma língua se, numa situação em que é necessário pedir ou dar uma informação, esse conhecimento acumulado não é ativado. O que parece ser evidente é que um curso de línguas baseado apenas no conhecimento da gramática é insuficiente (Nunan, 1991).

As modernas pedagogias propõem um saber articulado entre as diferentes componentes da língua, de modo a que o conhecimento gramatical não surja compartimentado e diferenciado da prática e dos contextos comunicativos que lhe dão vida e lhe conferem sentido(s). O ensino da gramática não é tanto a transmissão do conhecimento, mas antes o desenvolvimento de uma competência (Larsen-Freeman, 1997). Enfatizar o conhecimento da gramática e desvalorizar o uso da língua resulta em insegurança, inibição ou incapacidade do aluno para comunicar. Ensinar uma língua equivale a desenvolver no aprendente a capacidade para tomar parte numa comunicação espontânea em diferentes contextos, com diferentes pessoas e com objetivos diferentes (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Adquirir uma competência comunicativa equivale a saber falar e a escrever numa língua, a compreender o que se ouve e o que se lê. Um dos princípios básicos para a aprendizagem é uma experiência rica e diversificada no uso da língua estrangeira (Savignon, 1974; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Nunan, 1998; Tomlinson, 2010; Tomlinson, 2013; Larsen-Freeman, 2014). À exceção do

manual 3, nos manuais analisados, verifica-se que há uma tentativa de os adaptar às exigências dos novos tempos e à necessidade de preparar os alunos para serem proficientes.

Os manuais 1, 2 e 4 investem no desenvolvimento de competências básicas para comunicar. Procura-se, desde as primeiras unidades, propor aos aprendentes ferramentas que os preparem para se exprimirem numa variedade de situações próximas do quotidiano fora da aula. Segundo Tomlinson (2013), para que a aprendizagem aconteça é importante estimular a participação dos aprendentes em comunicação genuína. Os materiais didáticos devem ter potencial para envolver genuína e afetivamente os alunos. As atividades devem encorajar uma reflexão pessoal e suscitar a manifestação de opiniões (Tomlinson, 2010).

À exceção do manual 3 (que procura corresponder ao perfil de alunos moldados por um paradigma de ensino-aprendizagem muito tradicional, ávidos de conhecer a gramática e propõe, por isso, um conhecimento exaustivo dos aspetos formais da língua), os restantes MD incluem, desde as primeiras unidades, atividades comunicativas que incentivam os aprendentes a serem comunicadores na língua-alvo. As atividades que procuram simular situações de comunicação da vida real, ainda que simples e de realização breve, são abundantes. Especialmente nas unidades iniciais, são propostos frequentemente diálogos com um colega. Estes diálogos, desde que não sejam puras imitações de modelos dados, bem como todos os momentos em que se pede ao aluno para dar a sua opinião sobre um assunto ou manifestar preferências, são ocasiões de comunicação genuína. Relembrando o que diz Gilmore (2007), autenticidade pode referir-se a materiais, mas, também, aos participantes no ato comunicativo ou ao contexto social e cultural em que ele acontece. A aprendizagem dos aspetos formais tem que coexistir com a prática de atividades comunicativas. Ensinar, por exemplo, o modo imperativo em português apenas através de uma longa e variada lista de formas decoradas, é condenar essa aprendizagem a um longo processo de muitas falhas e pouco sucesso. Se, pelo contrário, estas formas verbais forem amplamente praticadas, através de situações reais ou próximas da realidade, o modo imperativo é muito mais facilmente assimilado e consolidado de forma duradoura. São as oportunidades de uso que permitem ativar o “conhecimento inerte” (Larsen-Freeman, 2014) e trazê-lo para as realizações linguísticas do mundo real. A gramática não é uma componente isolada da língua, não é um mundo à parte. Ela é o coração que ganha vida num corpo que é a comunicação.

A natureza dos materiais tem também alguma relevância no sucesso da aprendizagem. O fracasso no uso da língua explica-se, em parte, pela ausência de material autêntico. O ensino da gramática será mais efetivo na sala de aula se os

aprendentes forem expostos a modelos reais de língua, de modo a que as especificidades formais que estão a ser ensinadas sejam percecionadas em diferentes contextos e experiências linguísticas (Nunan, 1988). São os textos autênticos que melhor servem o objetivo de dar a conhecer a riqueza da língua nos seus múltiplos contextos de uso.

Material elaborado apenas para explicitar aspetos formais, esvazia os manuais de amostras naturais de língua. Os textos não-autênticos podem ser de compreensão mais fácil, mas são os textos autênticos que oferecem a língua do mundo real (Nunan, 1998). A ausência de material autêntico empobrece o processo de ensino-aprendizagem. Faltando nas salas de aula modelos naturais da língua em uso, torna-se difícil fazer corresponder o que é aí ensinado ao que se passa no mundo real (Wray, 2000). Os materiais autênticos oferecem uma fonte rica de informações e podem ser explorados de diferentes maneiras e em diferentes níveis, de modo a desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes (Gilmore, 2007).

Nos quatro livros didáticos analisados, o material autêntico é quase inexistente, embora haja um esforço para recriar, através de diálogos orais ou escritos, situações próximas da realidade. Geralmente, os textos são elaborados para introduzir os temas ou os conteúdos linguísticos que se pretende ensinar. Estes manuais também não se complementam com recurso à Internet.

Swan (2005) considera que não há evidência de que os métodos tradicionais tenham falhado. Para este investigador, nenhum método se apresenta infalível diante da complexidade de aprender uma língua dentro da sala de aula e com pouco tempo disponível. Todas as abordagens são vulneráveis diante de circunstâncias específicas como materiais pobres, a ausência de um plano de ensino adequado, turmas excessivamente grandes, ou alunos desmotivados. Nessa medida, é necessário fornecer oportunidades para descobrir a língua nas suas múltiplas dimensões, para a experimentar, sentir, vivenciar, estabelecer generalizações e perceber as exceções, num processo gradual de descoberta e de consolidação da língua (que passará a ser também a do aprendente) para exprimir ideias, opiniões, gostos e preferências.

Optar por uma abordagem híbrida de ensino é garantia de melhores resultados nas aprendizagens. É importante que a gramática seja ensinada de forma mais indutiva do que dedutiva, mais contextualizada (e menos através de frases isoladas), recorrendo muito mais a material autêntico, onde cada forma se revela no seu contexto natural, do que a material que serve apenas para elucidar os aspetos formais da língua. A competência gramatical faz parte de uma competência comunicativa. Nessa medida, é necessária uma abordagem através da qual se ensina

e se aprende como formar estruturas corretas mas também como as usar para comunicar (Nunan, 1998).

O que na atualidade se propõe é uma multiplicidade de estratégias, sem estabelecer a rutura com o passado. O conceito e a definição de gramática devem servir as diferentes perspectivas de abordagem – uma que enfatiza os aspetos estruturais da língua e a outra que enfatiza o seu uso para comunicar (Larsen-Freeman, 2014). E como a proficiência comunicativa se constrói desde as primeiras aulas, em paralelo com a aprendizagem de conteúdos formais, o manual tem de aliciar o aprendente para se aventurar no uso da língua através de tarefas comunicativas (Larsen-Freeman, 2014).

O manual didático deverá ser um instrumento pedagógico a cargo das instituições de ensino, liberto das regras de mercado, de compromissos e constrangimentos comerciais. Cada instituição educativa deverá definir os objetivos de cada curso, estabelecer um programa, designar equipas de trabalho preparadas e experientes para elaborar materiais em função desses objetivos e também das especificidades socioculturais do público-alvo. Os materiais didáticos são melhores se preparados por profissionais que têm mais conhecimentos e mais experiência nessa área (Sheldon, 1988; McGrath, 2002).

Hoje, mais do que nunca, ensina-se uma língua para preparar cidadãos para a globalidade, para a mobilidade de profissionais e de estudantes. Ser plurilingue é uma prioridade num tempo de comunicação a nível planetário. As pessoas aprendem línguas para contactar com os outros, para interagir com o mundo que as rodeia, para estarem à altura de novos desafios, para fazerem parte ativa da modernidade em curso. O manual didático assume novas responsabilidades e tem de corresponder às exigências do novo milénio.

Referências

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baptista, L., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., e Pereira, A. P. (2007). *Projecto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Brown, G., e Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2.^a ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brumfit, C. J. (1980). Seven last slogans. *Modern English Teacher*, 7(1), 30-31.
- Canale, M., e Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Castro, R. V. (1999). Já agora não se pode exterminá-los?, sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. Em R. V. Castro, A. Rodrigues, e J. L. Silva (Eds.), *Actas – Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, (pp. 189-196). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Celce-Murcia, M., e Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course* (2.ª ed.). Boston: Heinle and Heinle.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1979). Evaluating course materials. Em S. Holden (Ed.), *Teacher training* (pp. 31-33). Hong Kong: Modern English Publications.

Cunningsworth, A. (1987). Coursebooks and conversational skills. Em L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development* (pp. 45-54). Oxford: Modern English Publications/The British Council.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heineman.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.

Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. Em E. Hinkel e S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). London: Routledge.

Ellis, R. (2014). Taking the critics to task: the case for task-based teaching. *The Sixth CLS International Conference: Knowledge, skills and competencies in foreign language education* (pp. 103-117). Singapura: NUS, Center for Language Studies.

Gilmore, A. (2008). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.

Hutchinson, T., e Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (2004, abril). *Free voluntary reading: research, applications, and controversies*. Comunicação apresentada na conferência RELC, Singapura.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/ complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.

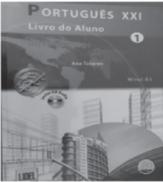
Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. Em M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, e M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 256-270). Boston: Heinle Cengage Learning.

McDonough, J., e Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT* (2.ª ed.). Maine: Blackwell Publishing.

McDonough, J., Shaw, C., e Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (3.ª ed.). Maine: Blackwell Publishing.

- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Mishan, F. (2013). Modes of delivery. Em B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 287-301). London: Bloomsbury.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). Communicative task and language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology*. London: International Books Distributors Ltd.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Slaouti, D. (2013). Technology in ELT. Em J. McDonough, C. Shaw, e H. Masuhara (Eds.), *Materials and methods in ELT* (pp. 79-105). Malden: Wiley-Blackwell.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2010). Language acquisition and language learning materials. Em B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials: a critical*. London: Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2011). *Material development in language teaching* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 1-37.
- Tomlinson, B. (2013). Introduction: applied linguistics and materials development. Em B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 1-7). London: Bloomsbury.
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. *The Language Teacher*, 30(7), 44-47.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

Anexo 1. Tabela informativa sobre os manuais analisados. Os manuais que constituem o corpus

Título do manual	Autores	Ano de publicação	Editora	N.º de páginas	Componentes do pacote
1. 	Roberto Kuzka e José Pascoal	2014	LIDEL – Edições Técnicas, Lda.	264	Livro do aluno; Livro do professor; Caderno de exercícios; 2 CD áudio
2. 	Ana Tavares	2012	LIDEL – Edições Técnicas, Lda.	239	Livro do aluno; Livro do Professor; Caderno de Exercícios 1 CD áudio
3. 	Ye Zhiliang	2009	Foreign Language Teaching and Research Press	297	Volume 1 2 CD áudio
4. 	Carla Oliveira e Luísa Coelho	2011	Instituto Politécnico de Macau	292	Livro do aluno 2 CD áudio

A variação léxico-semântica e o ensino do português guineense

Segunda Cá

Universidade Federal de Paraná, Brasil

Alexandre António Timbane

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
UNILAB, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.129-152>

Resumo

O português chegou à Guiné-Bissau por meio do processo de colonização. A partir daí iniciou o processo de variação e de mudança resultado do contato entre o português e as diversas línguas étnicas. O crioulo (o guineense) é resultado desse contato. O português guineense é uma variedade do português. Sendo o português guineense uma forma peculiar do uso do português, de onde provêm as palavras que o enriquecem? É uma pesquisa de campo que consistiu na coleta de dados por meio de entrevista a 16 guineenses. As entrevistas permitiram identificar empréstimos próprios da variedade em parte empréstimos lexicais provenientes do crioulo e também das línguas autóctones. Da pesquisa se conclui que os empréstimos ocorrem por não existir uma palavra equivalente em português ou ainda por questões de identidade. Muitos aspectos da cultura podem ser compreendidos e interpretados por meio da língua. É importante valorizar e reconhecer o português guineense como uma variedade, tal como outras variedades presentes na lusofonia, havendo necessidade de criação de um dicionário que contribuirá para uma educação sem preconceito.

Palavras-chave: português guineense; léxico; semântica; variação; ensino.

Abstract

The Portuguese arrived in Guinea-Bissau through the colonization process. From then on, he started the process of variation and change resulting from the contact between Portuguese and the different ethnic languages. Creole (Guinean) is the result of this contact. Guinean Portuguese is a variety of Portuguese. Guinean Portuguese being a peculiar way of using Portuguese, where do the words that enrich it come from? It is a field research that consisted of collecting data through interviews with 16 Guineans. The interviews made it possible to identify loans belonging to the variety, partly lexical loans from Creole and also from native languages. The research concludes that the loans words occur because there is no equivalent word in Portuguese or because of identity issues. Many aspects of culture can be understood and interpreted through the language. It is important to value and recognize Guinea-Bissau Portuguese as a variety, as well as other varieties present in Portuguese-speaking countries, with the need to create a dictionary that will contribute to an education without prejudice.

Keywords: guinean portuguese; lexicon; semantics; variation; teaching.

Introdução

A Guiné-Bissau apresenta uma grande diversidade cultural e linguístico. Segundo Couto e Embaló (2010, p. 28), “no pequeno território da atual Guiné-Bissau são faladas cerca de vinte (20) línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes”. Cada uma das línguas pertence a um grupo étnico estritamente localizado em território guineense e o nome da etnia coincide com o nome da língua.

As fronteiras linguísticas extrapolam as fronteiras geopolíticas, o que significa que há línguas faladas na Guiné-Bissau que também são faladas nos países

vizinhos. É o caso das línguas mandinga, mankanya e balanta no Senegal (CISSE, s.d.). Os grupos étnicos possuem culturas, tradições, costumes e hábitos diferentes, o que torna o povo da Guiné-Bissau rico socio-culturalmente, utilizando diversas línguas e práticas sociais que constituem patrimônio imaterial da humanidade. Há que realçar a normalidade de cada indivíduo fala duas ou mais idiomas. O multilinguismo é um fenômeno normal neste país.

Para além das línguas do grupo bantu¹ faladas na Guiné-Bissau também se fala o **guineense**² que é uma língua africana de base lexical portuguesa falada por 90,4%, segundo dados do último Recenseamento do Instituto Nacional de Estatística – INE (2009, p. 38). Os dados do INE apontam que o português, mesmo sendo a língua oficial, é falada apenas por 27,1%, o que é pouco para uma nação que alcançou a independência há 45 anos. Ao nosso ver, a atitude de valorizar o guineense ao invés de português por parte da população revela a resistência face à imposição da política linguística feita pelos Governos guineenses desde 1974. A presença do guineense na vida dos guineenses é mais visível.

Quarenta e cinco anos após a independência, o não uso das línguas locais no ensino continua sendo um enigma, como se as línguas locais fossem incapazes de transmitir conhecimentos. Descartar as línguas africanas em contexto bissau-guineense é desperdiçar um potencial instrumento de comunicação, importante para grupos populacionais locais. Outro elemento importante a avançar se relaciona ao que Timbane (2019) designa como formação de analfabetos funcionais. A Guiné-Bissau continua incentivando uma metodologia baseada na pedagogia colonial, valorizando a quantidade, sem pautar na qualidade de ensino que se baseia numa pedagogia culturalmente sensível. (Bortoni-Ricardo, 2004). Em muitos momentos, o Governo vê o financiamento na educação como um gasto para o Estado e não como um investimento a médio ou longo prazo, pois os cidadãos precisam ficar livres do analfabetismo real e funcional.

Nas escolas, os professores se esforçam em pronunciar tal como em Portugal(sotaque português), ensinam com base na gramática e dicionário elaborados por portugueses, o que de certo modo valoriza a variedade europeia

1. Sabe-se que as línguas africanas se dividem em quatro grandes famílias (e sub-famílias): **afro-asiáticas** (subfamílias: semítica, egípcia, cushítica, berber e chádica), **nilo-saariana** (subfamílias: shonghai, saariana, maban, fur, chari-nilo, koman), **congo-kordofaniana** (sub-famílias: niver-congo e kordofaniana) e **khoisan** (subfamílias: khoi, san, sandawe, iraqw, hatsa) (Ngunga, 2015, p.32).

2. Por questões de política linguística de autoafirmação, passaremos a chamar de guineense, o crioulo falado na Guiné-Bissau. Entendemos que a palavra crioulo é genérico, daí que é necessário indicar um nome específico para língua, tal como temos o caboverdiano (em Cabo verde), o foro, angolar, são-tomense e principense (em são Tomé e príncipe) ou ainda fá d'ambô e pichi (na Guiné-Equatorial), segundo Leviski & Timbane (2020).

do português. A Sociolinguística mostra que a língua varia e muda impulsionado pelas variáveis sociais e linguísticas, o que nos leva a crer que os guineenses falam como guineenses e não como portugueses. A tentativa de ensinar a variedade europeia do português desconsidera a variedade local que se manifesta no cotidiano. Por exemplo, em nível do léxico, uma palavra como “autocarro” é conhecida pelos guineenses como “toca-toca”. Negar esta realidade, seria “tapar o Sol com a peneira” porque a variedade guineense do português apresenta peculiaridades em nível semântico, morfológico, lexical, fonológico, sintático e pragmático. Os professores deveriam ensinar uma variedade local, sem precisar de “imitar” sotaques lisboetas ou madeirenses. Essa tentativa tem resultado em reprovações em massa, para além do preconceito linguístico citado e discutido com pormenor por Namone (2020).

A educação é sempre mais prioritária em sociedades que realmente pretendem acabar com o analfabetismo. Não basta estar escrito na Constituição da República da Guiné-Bissau, (1996), tem que sair do papel para a prática. Timbane (2019) afirma que a culpa pelo insucesso no ensino em línguas africanas já não é dos portugueses. Os portugueses deram a independência à Guiné-Bissau em 1974, após vários anos de luta armada sangrenta, coordenada por Amílcar Cabral e o partido PAIGC, cabendo agora os guineenses tomar suas decisões em prol das suas línguas. É uma injustiça culpar a colonização hoje, pelo fracasso e ameaça de extinção das línguas da Guiné-Bissau porque tudo indica que tivemos mais de quatro décadas para mudar o estado da situação e não o fizemos.

Sendo o português guineense uma variedade do português falado especificamente na Guiné-Bissau e que reflete os contextos locais, achamos interessante estudar uma das características linguísticas mais importantes- o léxico. Por isso que se levantou a seguinte pergunta de partida: sendo o português guineense uma forma peculiar do uso do português na Guiné-Bissau de onde provêm as palavras que enriquecem a variedade em questão?

Os empréstimos provêm das línguas bantu (línguas étnicas) faladas no país; as palavras são incentivadas pelo impacto que as línguas locais se sobrepõe com relação a língua do colonizador.

A pesquisa visa compreender os processos da criatividade lexical do português guineense em contexto multilíngue. Especificamente, a pesquisa visa apresentar a situação sociolinguística da Guiné-Bissau, diferenciar as políticas e planejamento linguístico, discutir os conceitos de léxico e vocabulário, debater as relações entre a norma e a variedade em contexto do português guineense para finalmente apresentar dados e discuti-los. Em termos de abordagem, a pesquisa será qualitativa e os procedimentos seguirão uma pesquisa bibliográfica e de campo.

O instrumento de coleta foi a entrevista dirigida a 16 estudantes guineenses.

A pesquisa é relevante uma vez que ainda há poucos estudos sobre a variedade do português guineense. Estudando este fenômeno saberemos como lidar com a educação na Guiné-Bissau assim como procurar formas de melhorar a qualidade de ensino da LP em todos os níveis de ensino. O mito segundo o qual ‘só em Portugal se fala bem português’ será combatido e conseqüentemente outros preconceitos linguísticos serão rechaçados.

A palavra “guineense” é um neologismo criado para designar o kriol/ crioulo falado na Guiné-Bissau. Vários estudos mostram que a palavra Kriol/Crioulo é um nome genérico havendo a necessidade de atribuir um nome para a língua falada na Guiné-Bissau. Os cabo-verdianos não chamam mais de crioulo, mas sim “cabo-verdiano”. Portanto, o nome “guineense” será usado nesta pesquisa para designar uma língua de base lexical portuguesa e base lexical das línguas bantu faladas no território geopolítico designado Guiné-Bissau (Timbane & Manuel, 2019). Do ponto de vista do uso e pela quantidade de falantes, esta língua deveria ser oficial para que seja possível atender as necessidades comunicativas em espaços onde tiver falantes provenientes de diferentes etnias.

1. Questões de multilinguismo e de políticas linguísticas na Guiné-Bissau

Partimos da ideia de que o português em contexto da Guiné-Bissau é uma língua de origem europeia que hoje pertence aos guineenses. Usámo-la para comunicar entre guineenses de etnias diferentes e especialmente com o mundo lusófono. Por meio do português é possível comunicar com mais de 261 milhões de pessoas em redor do mundo Oliveira (2013), sendo o português a língua oficial de “26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC (Oliveira, 2013).

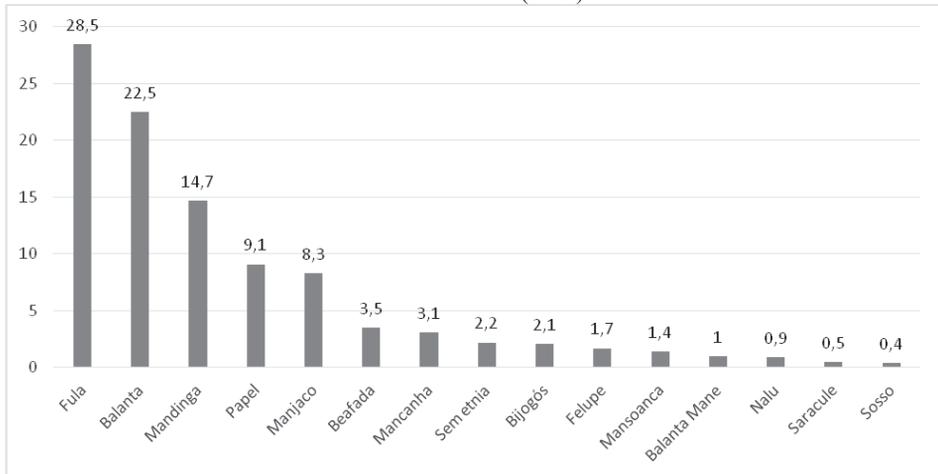
Para além do português os guineenses falam o francês (5,1%), o inglês (2,9%), o espanhol (0,5%) e o russo (0,1%), (INE/GB, 2009). Uma das razões da inclusão destas línguas é a localização geográfica da Guiné-Bissau e o interesse na política linguística. A Guiné-Bissau faz fronteira com países anglófonos e francófonos, o que favorece a comunicação com outros países e nações. A ideia é de realizar intercâmbio com outras nações do mundo, mas com especial atenção países da África Ocidental.

Os dados do INE/GB mostram que as línguas étnicas e o guineense são as mais conhecidas pela maioria da população. A língua oficial é conhecida e aprendida pela camada populacional alfabetizada e por cidadãos que moram na área urbana. Apesar do guineense não ser a língua oficial do país, é a língua do uso cotidiano,

da afetividade, do pertencimento da maioria dos guineenses, independentemente da etnia ou do grupo social. O gráfico a seguir mostra a distribuição das línguas étnicas na Guiné-Bissau

Gráfico 1. Dados de falantes de línguas étnicas em %

Fonte: INE/GB (2009)



É importante salientar que estas línguas apresentadas no Gráfico 1 não são as únicas línguas étnicas faladas no país, porém, são as que ainda possuem maior número dos falantes. Existem outras línguas não citadas que se encontram em vias de extinção, como é o caso de padjadinka, seréré, kassanga Banhus bayotes;

Enfatiza-se que o INE/GB não processou dados das línguas minoritárias porque o questionário não previu conhecer a situação destas línguas. Este é um erro grave para uma nação que está consciente da existência de várias línguas autóctones. Por exemplo, a pergunta 16, do Questionário do recenseamento de 2009 listou várias línguas europeias, mas não citou nenhuma língua da Guiné-Bissau. Para o caso das línguas de origem africana, o questionário indica “Outras”. Sugere-se que nos próximos recenseamentos sejam listadas no questionário todas as línguas africanas existentes no país como forma de compreender a sua real situação sociolinguística. Esse dado nos permitira analisar quais as línguas em vias de extinção, por forma a que se possa estabelecer políticas que visem recuperá-las ou revitalizá-las.

As línguas africanas deveriam ser as principais porque elas dizem respeito à identidade cultural do povo da Guiné-Bissau. A pergunta 15 do INE aborda qual dialeto o cidadão fala. Automaticamente a pergunta nos remete ao colonialismo que considerava as línguas africanas como dialetos. Perguntar ao cidadão

guineense que dialeto fala é complexo. Mesmo para os estudiosos em linguística, as margens ou os limites entre língua e dialeto são extremamente complexos.

Todos esses grupos de línguas minoritárias foram colocados como “Sem etnia”, o que não é possível que esses cidadãos não tenham alguma identidade, sendo guineenses nativos. Por outro lado, levanta-se a hipótese de que é possível que sejam estrangeiros na grande maioria. Ao nosso entender, o INE/GB poderia apresentar todos os dados das línguas e dos grupos étnicos presentes no território de forma exaustiva para que se possa fazer levantamentos e análises que apoiem as línguas autóctones em extinção e/ou em franco crescimento.

O guineense é a língua franca e nacional para a maioria dos cidadãos. Essa é a língua falada pela maioria da população nos seus usos cotidianos e principalmente na capital do país. A escolha do guineense se justifica pelo fato de não pertencer a nenhum grupo étnico, ou seja, é possível afirmar que o guineense é a língua da **unidade linguística**, por ser a única língua que desde a luta da libertação serviu de instrumento de comunicação entre os guerrilheiros e ainda hoje permite e facilita a comunicação entre diferentes grupos étnicos do país. É importante lembrar que Amílcar Cabral utilizou o crioulo para unir Cabo Verde e a Guiné-Bissau na luta de libertação.

O português é a língua oficial, mesmo sendo falada por poucos cidadãos (27,1% de falantes). É também a língua de trabalho e do ensino. A escolha do português é meramente política, porque há outras línguas capazes de exercer esse papel que foram excluídas da decisão (Couto & Embalo, 2010).

Na Guiné-Bissau, são poucas famílias que têm o português como a língua materna, ou que a usam no seu cotidiano. Por isso, a maioria das crianças guineenses começa a ter o contato com a língua portuguesa, especialmente nas zonas rurais, só a partir dos seis anos, quando entram no ensino primário. As dificuldades de aprendizagem fazem com que muitos/as professores/as prefiram explicar os conteúdos das aulas em guineense para facilitar o aprendizado desses alunos, já que eles conseguem assimilar melhor os conteúdos nessa língua. Esse ensino bilíngue contribuiu bastante para tornar o ensino mais fácil e compreensível.

Os documentos do Ministério da Educação Nacional (MEN) não orientam que os professores façam traduções nas aulas. É proibido falar uma língua diferente do português nas escolas. É obrigatório o uso do português no recinto escolar e em especial na sala de aula e a norma a seguir, é a norma europeia do português. É aqui onde se observa um grande desafio porque ninguém que nasceu, cresceu e envelheceu na Guiné-Bissau poderá falar tal como se fala em Portugal. É difícil para quem não tem noções teóricas e sociolinguística compreender que entre Bissau-guineenses e portugueses ninguém fala errado, apenas falam diferentes.

Não existe um erro coletivo numa comunidade de fala. O que pode estar ocorrendo é, sem dúvidas, um processo de variação e mudança linguística.

Um estudo denominado *(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas*, da autoria de Leonel V. Mendes, aponta claramente que a língua é um fator primordial no insucesso escolar, especialmente no ensino primário, onde as crianças chegam à escola falando duas ou mais línguas, que são diferentes do português. Mendes (2019) sustenta a necessidade de debate sobre a educação, assim como a adoção de políticas educacionais claras que possam preparar professores para lidar com a realidade sociolinguística e cultural guineense.

A questão das línguas é muito complexa no contexto da Guiné-Bissau, uma vez que é um país com extensão territorial reduzida e **com pouco mais de** duas dezenas de línguas³. A língua sendo instrumento de comunicação e de poder, sempre ocupa um espaço privilegiado em todas as sociedades. Desta forma a língua se liga não apenas a uma etnia⁴, mas também à cultura de uma determinada comunidade linguística.

A situação sociolinguística guineense se torna relevante e desafiante para o sistema educativo, porque a educação é o espaço da transmissão de conhecimentos por meio da língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem de crianças que têm o português como segunda ou terceira língua. A diversidade de línguas na Guiné-Bissau denuncia a diversidade cultural e do multilíngüismo. Isso não pode ser desvalorizado pela política porque diz respeito à identidade e a autoestima de um povo.

Neste ponto abordaremos a política linguística e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. Antes de começar as discussões sobre a temática, vamos definir esses dois conceitos de acordo com a perspectiva de Louis-Jean Calvet e Cristine Severo. A escolha destes teóricos se justifica pela farta bibliografia publicada sobre a política linguística Crítica.

Calvet (2007, p. 10) define a **política linguística** como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade.” É o conjunto das escolhas conscientes e suas relações com os usos na vida de uma sociedade. Essa determinação é feita pela política por meio de leis, decretos ou

3. Não se pode afirmar com exatidão quantas línguas bantu se falam na Guiné-Bissau, porque os recenseamentos não priorizam esta questão. Pesquisadores ainda trabalham para organizar e classificar, porque os conceitos de língua e de dialeto ainda são complexos em contexto africano. O que pode ser dialeto para o linguista pode ser língua para a comunidade de fala. Por causa destas razões, usamos a expressão “com pouco mais de...” para não incorrer no risco de indicar um número que não corresponde à verdade.

4. Para o povo da Guiné-Bissau “etnia” é chamada de “raça”. Por isso quando os guineenses falam de “etnia” utilizam a palavra “raça”.

outros mecanismos disponíveis no funcionamento estatal. Em outras palavras, a política linguística é a decisão ou escolha do Estado em relação ao uso da língua numa situação mono ou multilíngue.

Quanto ao **planejamento linguístico**, Calvet define-o como sendo “a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato” (Calvet, 2002, p. 133), ou seja, é a implementação prática dessa escolha da língua pelo Estado. Nas palavras de Severo (2013: 451), a política linguística está voltada

para uma prática de carácter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros (Severo, 2013, p. 451).

Por outro lado, o planejamento seria a “implementação das decisões sobre a língua através de estratégias políticas” (Severo, 2013, p. 451). No contexto guineense, é a política linguística que definiu qual a língua que deve desempenhar a função da oficialidade, embora essa informação não está presente na Constituição, mas está presente na memória social. Segundo Mendes (2019), a língua oficial não precisa ser uma língua representativa, não precisa ser uma língua que representa a cultura de um povo. Apenas precisa ser escolhida pelos políticos. Se a representatividade linguística fosse um critério para escolha da língua, o emakhuwa seria a língua oficial em Moçambique, o kimbundu seria a língua oficial de Angola e o guineense seria a língua oficial na Guiné-Bissau.

Apesar da existência da comunidade surda, nada se discute nem se refere a ela. A língua guineense de sinais é uma língua natural usada pela comunidade surda da Guiné-Bissau e que expressa a cultura surda naquele espaço geográfico. Estamos cientes do fato de que as escolas especiais apenas se localizam na capital e não respondem à preocupação dos alunos surdos que moram na área rural. É preciso refletir sobre a inclusão para que o surdo tenha oportunidades como qualquer guineense, porque “todos somos iguais perante a lei com os direitos iguais independentemente da condição física, sexo, raça, etc.” (Constituição da República da Guiné-Bissau, 1996). Os surdos exigem respeito, igualdade de oportunidades e, sobretudo, a dignidade e isso passa pela educação formal de qualidade acrescido ao uso da língua de sinais.

As escolas e as restantes instituições públicas implementam as decisões de políticas linguísticas. Essa implantação da política linguística se liga ao planejamento linguístico discutido com pormenor por Calvet (2007) e Severo (2003). É de extrema importância ressaltar que a Política Linguística está

intimamente vinculada à estratégia política, porque é uma das formas de facilitar e garantir suas cooperações e relações diplomáticas com outros países. Ao elaborar ou fixar a política linguística de um país, é importante que o governo não só leve em consideração as suas relações diplomáticas com outros países, mas também pense nas realidades socioculturais e linguísticas dos falantes que ali se encontram. Tomar essa atitude significa respeitar as línguas e os povos.

Defendemos que uma política linguística que valoriza as línguas locais está muito avançada com relação à preservação das identidades. A política linguística deve valorizar e respeitar as línguas locais de diferentes grupos linguísticos e refletir sobre as futuras consequências em caso da exclusão de algumas delas. Refletir sobre descrição, criação de materiais literários e o ensino constitui um bom caminho rumo à “independência linguística” que ainda falta em vários países africanos. O historiador de Burquina Fasso, Joseph Ki-Zerbo (1922-2006) em sua obra “Para quando África?” já debatia da seguinte forma:

Não creio que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas africanas. Em contrapartida, se recorrêssemos a essas línguas, poderíamos fixar-nos, como objetivo a médio prazo, assegurar a alfabetização total. Por conseguinte, seria necessário iniciar uma espécie de combate cultural, no nível da sociedade civil e política, a fim de vermos livres de uma praga tão vergonhosa como o analfabetismo, em vez de nos instalarmos na coabitação com ele (Ki-Zerbo, 2006, p. 152).

A afirmação de Ki-Zerbo nos faz refletir profundamente sobre a situação do analfabetismo na Guiné-Bissau que, em muitos momentos, é causada pelo fraco domínio da língua oficial. A Guiné-Bissau ainda tem 43,7% de habitantes que nunca frequentou a escola (INE/GB, 2009, p. 47). Isso é grave se refletirmos juntos com Nelson Mandela que afirmou “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Mandela, 2003 Tradução nossa e livre).

A questão da complexidade da política da língua na Guiné-Bissau não é um fenômeno recente, mas, é fruto da política linguística colonial, que se instalou no país desde a época da colonização portuguesa. Ainda é possível perceber a dificuldade da implementação de uma política linguística capaz de responder os desafios que a sociedade guineense enfrenta em relação à língua oficial de ensino. Para Timbane, Quebi & Abdula (2014, p. 186), os principais objetivos da colonização portuguesa nos países Africanos eram pautados sobre o domínio e controlo total dos povos africanos com as suas políticas coloniais. O sistema colonial inclui a imposição da língua como instrumento dominador e de opressão.

2. Diferenciando o léxico do vocabulário: caminhos para análise do léxico do português guineense

Para Biderman (1996), o léxico se liga a todo um conjunto de conhecimentos resultante do processo de nomeação em qualquer língua que sempre se liga a uma operação perceptiva e cognitiva. A ‘morada’ do léxico é no sistema linguístico, é o espaço onde é aprendido e estocado na memória dos falantes. Farias (1998) define o léxico como o tesouro de palavras armazenadas e utilizadas para construção de frases/discursos numa língua determinada.

O léxico de uma língua é o conjunto de unidades lexicais submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo “a conjunção da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção (codificação) ou à compreensão (descodificação) das frases numa língua.” (Rey-Debove, 1984, p. 46). O léxico é amplo, é o conjunto completo de todas as palavras (incluindo neologismos, empréstimos e estrangeirismos) que se usam na formação de frases e sentido numa determinada língua.

é o conjunto das palavras numa língua, o que inclui evidentemente a maior parte dos morfemas (os morfemas livres) e todas as unidades codificadas de vários morfemas (palavras derivadas e compostas, lexicais). É a imagem do léxico que os dicionários nos dão. O léxico como conjunto de palavras convém bem ao que sabemos da frase, que se constrói com as mais altas das unidades codificadas disponíveis (Rey-Debove, 1984, p. 50).

Entendemos por vocabulário, o conjunto de palavras que ocorrem em determinado contexto do uso. Isso significa que o vocabulário é uma porção do léxico e pertence ao indivíduo, ao idioleto. É verdade que o indivíduo busca as palavras no léxico, mas a escolha do uso depende de falante para falante. Assim, o falante fará a escolha dessas palavras que farão parte do seu discurso. Por exemplo, na obra “Terra sonâmbula” se encontra o vocabulário de Mia Couto. Durante o uso do vocabulário, o falante pode ser influenciado pelo processo de neologia, fazendo com que sejam usadas palavras da matriz interna e externa (Sablayrolles, 2006).

Na linguística forense, o pesquisador identifica a autoria de um discurso de suspeito por meio do seu vocabulário. Ninguém fala igual ao outro, por isso na técnica da investigação o investigador verifica o vocabulário característico daquele indivíduo para chegar a uma conclusão.

É preciso prestar atenção ao fato de que o uso de cada palavra na frase se liga aos valores semânticos que a comunidade de fala usa ou reconhece. O mau uso pode causar constrangimentos. Por exemplo: dizer “Posso **meter** a mão?” ou “eu vou **comer água** no meu aniversário” pode criar interpretações diversas a depender do local ou da variedade que esteja usando. As interpretações variam

de cultura para cultura e de variedade para variedade Germain (2016) defende que o vocabulário se aprende e o léxico se adquire. É que o primeiro, pertence à fala, quer dizer, ao uso prático enquanto o segundo pertence à língua, o elemento abstrato.

A criança, quando aprende a falar, precisa memorizar o vocabulário dos seus pais para construir as primeiras frases. À medida que vai convivendo e entrando em contato com várias pessoas acaba adquirindo muitas outras palavras jamais ouvidas com os seus pais. O léxico só pode ser encontrado no seio da sociedade e o vocabulário situa-se ao nível do indivíduo. Timbane (2014) e Germain (2016) definem o léxico como elemento da cultura, daí usarem o termo **lexicultura**.

A lexicultura é o “conjunto de itens lexicais que caracterizam e especificam uma determinada comunidade linguística” (Timbane, 2014, p. 46). A lexicultura se subdivide em **geral** e **específica**. A primeira se refere ao “conjunto de itens lexicais que são identificados por toda comunidade linguística, neste caso comunidade lusófona” e a segunda seria “o conjunto de itens lexicais que caracterizam uma variedade ou variante específica, ou seja, pertence a um grupo restrito” (Timbane, 2014, p. 47).

As palavras do português que ocorrem apenas no contexto da Guiné-Bissau fazem parte da lexicultura específica. O específico se refere a um território natural ou geopolítico. A existência de lexicultura geral e lexicultura específica é normal em qualquer língua natural em uso no mundo. O que faz com que a língua se torne dinâmico é a mudança social. Quanto mais a sociedade muda, a língua caminha no mesmo sentido. Por isso mesmo quando o português saiu da Península Ibérica para a América, África e a Ásia adquiriu novas características daqueles povos que acolheram ou adotaram.

Outro conceito a ser explanado o de empréstimos e estrangeirismos. Todas as línguas se formaram por meio desse processo. Segundo Osunniran (2014), o francês recebeu contribuições de palavras de origem latina (86, 53%), de palavras germânicas (1,35%), palavras do escandinavo (0,12%) e céltico (0,08%). O processo neológico ainda continua, o que significa que é um processo que não para. Os estudos de Sablayrolles (2006) demonstram esse fenômeno que se manifesta, não apenas na língua, mas também nas variedades e variantes porque não se fala francês da mesma forma em toda a francofonia.

A criatividade lexical pode-se manifestar pela introdução de **estrangeirismos**. Eles são palavras provenientes de línguas estrangeiras que não estão integradas no léxico do português. O sentimento “estrangeirismo” não é infinito. Quer dizer, dura algum tempo até que aconteça a perda da **neologidade** (Bouzidi, 2010). Se perguntarmos a qualquer lusófono, de que língua são as palavras **sutiã**, **cachê**,

champanhe, carnê, cachecol, crochê, chique, balê, bijuteria, boate, bonê, abajur, cabaré, batom, chofer, bege, etc. é certo que dirá que são da língua portuguesa. Porquê? Porque perderam o sentido de novidade, do neologismo, de empréstimo. Perderam a nacionalidade francófona e adquiriram a lusófona. Da francofonia ficou a etimologia apenas. Empréstimo é um termo linguístico apenas e não significa que em algum momento haverá alguma devolução da palavra.

A perda de “sentimento neológico” não é automática. Depende da forma como os falantes utilizam as palavras (frequência do uso) ocorre de forma natural sem intervenção artificial até que se perca a identidade estrangeira. Os exemplos citados mostram que são palavras do francês que ao chegar no português perderam o sentido neológico ou de empréstimo e ganharam uma nova identidade (Timbane, 2012, p. 291). Um empréstimo é uma palavra usada para designar não só as palavras estrangeiras, mas também o processo de passagem de uma palavra de uma língua para a outra. É uma passagem abstrata e não pode ser vista a ‘olho nu.

O estrangeirismo acontece quando uma palavra de uma língua “A” passa a ser usada na língua “B” em que pelo menos uma das suas características de origem não foram desvirtuadas, nomeadamente a nível fonológico, a nível semântico e a nível ortográfico. Os estrangeirismos mantêm a grafia na forma escrita: *selfservice, shopping, notebook, show, outdoor, light, videogame, marketing, internet* entre outras. Os empréstimos fazem adaptação gráfica ou fazem adaptação semântica. Timbane (2012) mostra que qualquer verbo de uma língua estrangeira português terminará em **-ar** (1ª conjugação): **skiar, deletar, printar, tuitar**, etc.

3. A norma linguística em contexto da variedade guineense do português

A “língua”, a “variedade” ou ainda a “norma” sempre foram instrumentos de poder, de dominação. Pessoas que usam normas desprestigiadas são excluídas, recebem todo tipo de preconceitos e são colocadas à margem da sociedade. Sendo assim, tanto a língua, a variedade ou a norma não deveriam ser instrumentos de opressão e repressão. Timbane & Rezende (2016, p. 402, grifos dos autores) afirmam que na escola,

não é justo que as crianças reprovem duas três vezes na mesma classe (série) só porque ainda não dominam português. A criança já sabe dizer, raiz, caule, folhas, flores e frutos, por exemplo, na sua língua materna africana. Até sabe a importância da planta, conhece as regras da preservação, conhece a cura de algumas doenças através de raízes, folhas e caules, conhece a época da reprodução da planta, conhece os tipos de folhas na sua língua africana. Não é justo chamá-lo de **burro** nem **incapaz** trazendo ao de cima uma punição que se caracteriza por reprovações.

No período colônia era obrigatório o uso do português em ambientes frequentados pelos colonos/pessoas privilegiadas. Porque, o sistema colonial percebeu que a língua era uma das ferramentas muito importantes para a dominação e para o apagamento de valores culturais e sociais de um povo. Qualquer sociedade é munida de uma língua que expressa sua cultura, as suas tradições e as suas demais práticas sociais, porque não existe sociedade sem língua, pois, é através dela que os seus membros se comunicam e interagem.

Hoje se observa que a Guiné-Bissau ainda não alcançou a independência linguística, porque ainda depende e valoriza a variedade do português europeu para discutir a ciências, para produzir a literatura, entre outras atividades. Esta problemática precisa ser discutida profundamente, porque é possível desenvolver a educação a ciência e a cultura por meio da variedade do português guineense e das outras línguas locais. Como afirmam os autores aqui referidos,

com a chegada do sistema colonial, as línguas africanas passaram a ser desvalorizadas. A educação colonial privilegiava o português ensinando ao povo africano a ler e a escrever (...) todas as línguas africanas eram consideradas **dialetos** pela ideologia colonial. (Timbane, Quebi & Abdula, 2014, p.184, grifos nosso).

Baseando na fala dos autores citados, pode-se dizer que os colonialistas portugueses tinham interesse em oferecer aos guineenses uma educação baseada na leitura e na escrita, mas sem oferecer um conjunto de conhecimentos que fizesse com que se desenvolvessem as suas capacidades intelectuais de reflexão sobre a realidade em que estavam inseridos, ou seja, essa ideia colonialista visava perpetuar o analfabetismo por forma a que os guineenses não soubessem interpretar plenamente o seu mundo.

O sistema colonial fazia todo tipo de discriminação e de preconceito contra os falantes de todas as línguas africanas que se encontravam no solo guineense, alegando que estas não poderiam ser consideradas línguas, mas sim “dialetos”⁵, como apontam os autores acima referidos e outros que discutem a temática, como é o caso de Namone e Timbane (2018). Os colonos consideravam as línguas locais como inferiores, inadequadas, sem prestígio social em relação ao português, que era língua dos “civilizados”, das pessoas cultas. Tudo isso para poderem legitimar e impor a língua portuguesa sobre todas as outras línguas africanas, como constata Lopes (2014)

5. O termo dialeto “é usado para descrever uma variedade da língua, e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa ou oriundos de área rural, como é o caso de dialeto rural do Brasil” (Mane, 2012, p. 43).

o colonialismo português, ao proibir a utilização das línguas autóctones como instrumento de comunicação social, não o fez por querer civilizar os povos africanos. Fê-lo para reprimir, evitar e retardar o aparecimento e o crescimento da consciência nacional. A impossibilidade de obter instrução materna, a degradação cultural e o esquecimento das tradições são sequelas do colonialismo mental. O povo moçambicano não se sentirá completamente reabilitado enquanto não recuperar a sua dignidade de um povo identificável com as suas origens linguísticas e culturais próprias (Lopes, 2004, p.231).

É importante frisar que esta ideia da legitimação ou da oficialização do português como a única língua oficial foi defendida por alguns intelectuais guineenses, e principalmente pelo Amílcar Cabral, considerado como pai da nação guineense, quando este afirma que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os **tugas** nos deixaram” (Cabral, 1990, p. 59 apud Namone & TIMBANE, 2017, p. 47, grifos dos autores).

Couto (1990) indica que a Guiné-Bissau é um país multilíngue e multiétnico, que apresenta uma política linguística bastante complexa por ter quase 20 línguas/grupos étnicos locais, além do guineense. Mesmo assim, a língua portuguesa goza de um estatuto de privilégio e de prestígio social na Guiné-Bissau, posto que é utilizada nas administrações públicas, no ensino nas relações diplomáticas e no trabalho mesmo sendo uma língua que não coabita com a realidade sociocultural dos guineenses e que é falada por uma minoria da população.

É importante observar que a língua é importante para a identidade de um povo. Sendo assim, a oficialização do português como a única língua de uso mais “adequado” nos espaços sociais inibe os guineenses de utilizarem as suas diversas línguas africanas nos espaços mais importantes da participação política e das suas atividades diárias. Como aponta Timbane e Rezende (2016: 388), “o português oprime porque diferencia as oportunidades dos cidadãos nos diferentes setores da vida”. Na “Gramática da língua portuguesa”, Cipro e Ulisses (1998) reforça-se a ideia das desigualdades sociais que a língua do colonizador causa na sociedade, afirmando:

O português empregado pelas pessoas que têm acesso à escola e aos meios de instrução difere do português empregado pelas pessoas privadas de escolaridade. Algumas classes sociais, assim, dominam uma forma de língua que goza de prestígio, enquanto outras são vítimas de preconceito por empregarem formas de língua menos prestigiadas (...). O idioma é, portanto, um instrumento de dominação e discriminação social (Cipro & Ulisses, 1998, p.14).

Se analisarmos o contexto guineense, a variedade da língua portuguesa considerada como “correta” pode ser vista até certo ponto como um fator da exclusão em várias situações da vida social, econômica e cultural, porque só uma pequena parcela dos guineenses tem “domínio” da língua. A maior parte

da população, analfabeta ou analfabeta funcional, não consegue ter acesso aos privilégios oferecidos pela norma padrão.

No contexto da língua de ensino no país, o português é a única ferramenta linguística que se usa na sala de aula. Mesmo sendo uma língua à qual poucas famílias têm acesso no seu dia a dia, pode-se afirmar que, muitas vezes, o fraco domínio da variedade exigida pela escola influencia no insucesso e na evasão escolar. Devido ao pouco conhecimento da língua portuguesa por parte da maioria das famílias, muitos alunos são impossibilitados de terem contato efetivo e o domínio do seu uso, tanto na área urbana quanto na rural.

Para Neves & Morais (1992, apud Timbane, 2013), os alunos cujos pais foram alfabetizados, dominam a prática de decodificação do código escrito e têm tendências a se destacar linguisticamente em relação aos outros que frequentam a mesma turma. Isso acontece porque esses alunos têm prática da língua oficial desde o seio familiar. Outro tipo de aluno é aquele cujos pais tiveram condições financeiras de matricular em creche. Esse aluno domina grande parte dos conteúdos da primeira série de ensino.

Os alunos privilegiados de classe média alta são considerados os mais “inteligentes” na escola, são os que ocupam os cargos ligados a associações e representações estudantis. Isso acontece porque esses alunos são, na sua maioria, falantes do português como língua materna e são avançados no domínio da língua portuguesa, se comparamos com os restantes alunos.

A situação se agrava quando se refere ao ensino do português nas zonas rurais, porque há uma maior predominância das línguas africanas, de modo que os alunos precisam passar por vários processos: 1º saber escrever a língua portuguesa, 2º saber se expressar, e 3º conhecer a norma correta. Isso acaba gerando dificuldades na compreensão dos conteúdos e, às vezes, torna-se motivo de várias reprovações e desistências.

É importante sublinhar que tanto a política linguística quanto o planejamento linguístico são entidades que não são aplicadas de forma plena na Guiné-Bissau. A Constituição da República em (1996) nada se refere às línguas autóctones, nem deixa claro o lugar da língua portuguesa. E isso é grave se considerarmos a Constituição como a carta mais importante de qualquer país. O artigo 16ª da Constituição defende que “a educação visa à formação do homem” e o “Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental”. Mas, na realidade, há poucos investimentos no setor da educação. Aprender uma língua, segundo Timbane, Cá e Manuel (2019), é obter conhecimentos sobre a cultura de uma variedade dessa língua. Os autores defendem que

o aluno tem uma cultura que é (por vezes) diferente da cultura de uma variedade da língua em estudo. Estamos sendo muito precisos ao falarmos da variedade de língua, pois aprender português com um professor português ou aprender português com um professor brasileiro você terá referências culturais de variedades bem distintas. Deve ficar clara a ideia de que há cultura do aprendente e há a cultura da língua alvo (Timbane, Cá & Manuel, 2019, p. 396).

Falando sobre “a linguística aplicada na África: desconstruindo a noção da língua”, Makoni e Menhof (2018) debatem que “o uso da linguagem na África é mais bem analisado em termos de redes transicionais e transnacionais” (Makoni & Menhof, 2018, p. 190). Isso significa que não se pode olhar as línguas africanas como fenômenos isolados. Muitas línguas são transnacionais e possuem um valor importante na vida dos povos. As línguas da Guiné-Bissau não são faladas só no país, elas transcendem para outros países da região. Proibir o seu uso é bloquear que os cidadãos possam se comunicar com outros povos dos países vizinhos. Por exemplo, o crioulo que existe na Guiné-Bissau também existe no Senegal (Casamance).

Geertz apud Makoni & Menhof (2008) defende que o “conhecimento local” é o conjunto de “crenças e discursos vernáculos que as pessoas criam não necessariamente vitimados pela instituição”. A educação formal não deve servir de instrumento de aculturação ou de incentivo para o abandono das identidades do aluno. Partindo das realidades e condições locais do aluno, é possível desenvolver uma educação que não desligue o aluno do seu contexto local e, ao mesmo tempo, dê a conhecer outras possibilidades que o mundo globalizado apresenta.

4. Caminhos metodológicos e análises

Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 49) “a pesquisa científica visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica.” Em termos de abordagem, a pesquisa foi qualitativa⁶ e os procedimentos seguiram uma pesquisa bibliográfica e de campo. A escolha da pesquisa bibliográfica se justificou pela necessidade da busca de teorias e outras noções básicas já publicadas sobre o assunto em pesquisa. A escolha da pesquisa de campo se justifica pela necessidade de ouvir os próprios falantes da variedade guineense do português para melhor compreender

6. Segundo Zanella (2013), o método qualitativo “pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados.” (p.35). O método qualitativo “não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados.” (p.99).

os fenômenos da variação lexical. Por isso Labov (2006) defendia o estudo da língua em contexto real. Ele nos orienta a sair dos laboratórios e ir buscar (gravar, anotar, ouvir) as reais formas do uso da língua.

O instrumento de coleta foi a entrevista com 16 estudantes guineenses frequentando o ensino superior em diversos cursos. O uso da entrevista permitiu compreender que fenômenos léxico-semânticos são usados na fala dos guineenses. As entrevistas não foram gravadas, mas anotadas a partir das entrevistas. Os critérios da escolha dos informantes: (i) ser guineense, (ii) falar português, (iii) não estar morando fora da Guiné-Bissau há mais de 10 anos.

O primeiro aspecto a observar é que os guineenses poucas vezes falam português quando estão entre eles. Esse é uma realidade observada e, sobretudo, certificada por eles. A língua de comunicação entre eles é o guineense suficientemente discutido no início da pesquisa. O percurso do processo da criatividade lexical do português guineense deve ser compreendida a partir do guineense. Os fenômenos que ocorrem na criatividade do português guineense são diferentes daqueles que ocorrem no português angolano e moçambicano. Ora, no português angolano e moçambicano, a criatividade lexical ocorre por meio do processo de empréstimos e estrangeirismos vindos das línguas africanas faladas naquele país. Isso é comum e ocorre com mais frequência. Na primeira coleta foram identificadas as seguintes unidades lexicais:

Quadro 1. Palavras do Português guineense sem tradução literal para português brasileiro

Português Guineense	Português Brasileiro
Bideira	Mulheres vendedoras em mercados informais que geralmente se encontram nas calçadas (passeio) ao ar livre.
Toca-toca	Um tipo de transporte coletivo alternativo mais comum na Guiné-Bissau, que circula em diferentes bairros da capital.
Mandjundadi	Grupo de pessoas, geralmente da mesma faixa etária, que se organizam para suas diversões.
Tabanka	Aldeia habitada por um determinado grupo de pessoas, pode ser pessoas do mesmo grupo étnico ou não.
Toca-choro	Cerimônia tradicional, que se faz quando morre uma pessoa adulta.
Baloba	Local de cerimônias tradicionais.
Gã	Casa grande com várias pessoas da mesma descendência Ex: Gã Cá, Gã Monteiro, Gã da Silva, e entre outros.

Fonte: Dados da pesquisa

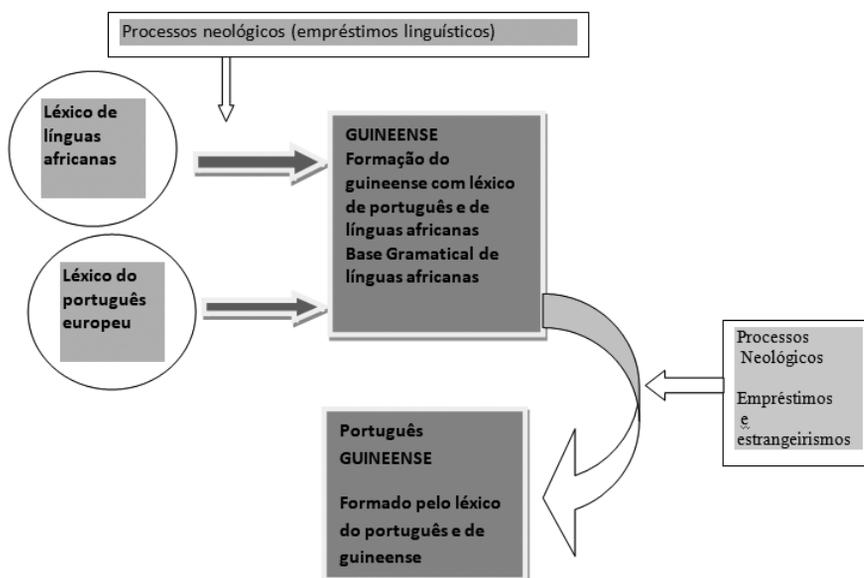
Quadro 2. Palavras do português guineense: influência das línguas étnicas

Léxico do Português Guineense	Português brasileiro
N'gaies, nkuman	Vem de balanta e significa “nomes destinado aos jovens que cumprem um ritual tradicional”
Bumbulum	Instrumento de comunicação em rituais em cerimônias (fúnebres ou tradicionais)
Djambakus	Curandeiro (consultas espirituais, previsões, curas de doenças)
Djafal	Tipo de peixe (peixe com muitas espinhas)
Irã	Espírito sobrenatural
Bolanha	Campo agrícola/ horta, espaço de cultivo de alimentos
Djagatu	Fruto silvestre que serve como tempero, geralmente quando se prepara quiabo coloca-se <i>djagatu</i>
Selébisonh	Peixe miúdo, peixe pequeno

Fonte: Dados da pesquisa

Há mais palavras vindas do guineense (crioulo) para o português como nos seguintes exemplos: (i) **Codê**: palavra para se referir último irmão que no Brasil é chamado caçula; (ii) **Candja**: quiabo, (iii) **Badjiki**: folha comestível que é usada no preparo de molho que é um prato que é acompanhada de arroz. Neste prato coloca-se **candja**; (iv) **djumbai**: resenhar, divertir; (v) **pude**: impossibilidade; (vi) **lebsi** ou **lebsis**: desrespeitar, (vii) **nhenha**: sorrir; (viii) **badjique**: legume entre muitas outras. A situação do léxico do português guineense se resume no seguinte esquema:

Esquema 1. Deslocamento lexical de uma língua ‘A’ para língua ‘B’ e depois para ‘A’
(Fonte: Elaboração Própria)



Primeiro, as palavras saíram do português europeu para a formação do guineense. Sabe-se que a formação do guineense resultou da contribuição lexical do português e das diversas línguas bantu. A base gramatical proveio das línguas africanas, tal como Timbane & Manuel (2018) discutem. Por isso mesmo se afirma que o guineense⁷ é de base lexical portuguesa e base gramatical das línguas bantu. Depois da formação e da consolidação do guineense surge um novo deslocamento do léxico, desta vez partindo do guineense para o português. Esse fenômeno resultou do contato entre o português e o guineense. Enquanto a sociedade muda, as línguas mudarão incessantemente.

Neste processo há perda e ganho de elementos da grafia e da pronúncia. Os guineenses usam muitas palavras do guineense para o português. Analisando a fala é possível perceber que a pronúncia de crioulo se manifesta no português guineense. Na morfologia, há omissão constante dos artigos definidos, característica presente no guineense. Sendo assim, a língua portuguesa nunca pode ser vista como fenômeno estático e imutável. As mudanças particularizam uma variedade e a tornam própria daquela comunidade. A língua portuguesa pertence a todas as ex-colônias de Portugal, uma vez que passou pelo processo de nativização e de africanização. Os falantes do português africano ganharam novas unidades lexicais. Alguns puristas criticam esta caminhada das línguas como se a língua pudesse ficar distorcida, impura e feia (Bagno, 2007; 2009) ao emprestar palavras novas. Quem pensa na pureza da língua estará equivocado, porque a língua é por natureza uma entidade abstrata, mutável no tempo e no espaço.

5. Como pensar o léxico do português guineense em sala de aula: propostas e possíveis caminhos

A disciplina língua portuguesa está presente desde o ensino primário até ao fim do ensino médio. É uma disciplina obrigatória. Os materiais de ensino utilizados na Guiné-Bissau em nenhum momento discutem a questão da variação linguística. Sabe-se que todas as línguas variam e mudam à medida que a sociedade varia. Não é possível que os guineenses falem como brasileiros ou portugueses. O que é fato é que os guineenses utilizam recursos linguísticos próprios da sua variedade apoiando-se na cultura e nas tradições locais.

O estudo de Santos & Svartman (2014) que fala sobre “o padrão entoacional neutro do português guineense”; o estudo de Carioca (2015) que fala sobre “A evidencialidade na fala dos guineenses focalizando as dificuldades da

7. Para mais debates sobre a língua guineense e a sua formação conferir o artigo “O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos da Revista de Letras Juçara, v. 2, n. 2, p. 107 – 126, dez. 2018.

comunicação em língua portuguesa”; o estudo de *Ciro & Sampa (2017)* que fala sobre a “Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do crioulo na identidade cultural e no português”; o estudo de *Namone & Timbane (2017)* que fala sobre “Tensão entre escrita e oralidade no ensino-aprendizagem do português na etnia Balanta Brassá (Tombali) da Guiné-Bissau” só mostram que o português guineense é peculiar e diferente da variedade portuguesa do português. Se os guineenses têm uma forma própria de falar português por qual razão estariam obrigando a copiar o modelo europeu de português?

Os estudos de *Scantamburlo (2019)* apontam “erros de português mais frequentes nos falantes do crioulo guineense”: (i) a omissão do artigo; (ii) as dificuldades na flexão de número (singular/feminino) e do gênero (masculino/feminino); (iii) a falta de concordância entre o sujeito e o verbo; (iv) o uso do demonstrativo; (v) o uso das preposições e das conjunções; (vi) a coordenação de uma frase complexa; (vii) a ordem das palavras (sujeito, verbo, Complemento); (viii) respeitantes à Fonologia, os sons das duas línguas são diferentes: as vogais do Português são em número maior e o crioulo tem algumas consoantes próprias, com [dj], [tc], [n’]; (ix) respeitante à Semântica: as palavras mudam de significado nas duas línguas: por exemplo, a palavra “**de cor**”, “**lubu**”, “**pe**”, “**perna**”, “**lagartu**”, etc.

Esses “erros” tiveram em conta a variedade europeia do português. Aos olhos do sociolinguista não se trata de “erros de português” porque os estudos compararam duas variedades colocando uma superior a outra, quer dizer, os estudos tiveram como referência o português de Portugal. Sendo assim, o sociolinguista entende que não é em Portugal onde se fala melhor português ou se fala o português mais correto. Os bissau-guineenses não falam mal português, apenas falam diferente, tal como os brasileiros, os angolanos, os moçambicanos, os timorenses falam na base das suas respectivas realidades. Cabe ao linguista estudar essa variedade, normatizá-la sem oferecer nenhum juízo de valor. O respeito à variedade guineense de português reduziria em grande medida as reprovações que vem ocorrendo em contexto educacional guineense.

A realidade local nos indica que é necessário normatizar a variedade guineense de português, assim como a criação de dicionários que efetivamente registrarão a riqueza léxico-semântica desta variedade. Mas para isso é necessário estudos que possam sustentar teoricamente essa necessidade. A ausência de um dicionário que registra as unidades lexicais próprias da Guiné-Bissau ainda é um problema. Frustrar consulentes ao procurar unidades lexicais num dicionário em Portugal não é justo. O trabalho de *Scantamburlo (2019)* defende um “Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense” como forma de resolver os inúmeros problemas na educação bissau-guineense.

Com relação ao léxico, Scantamburlo (2019) defende que “o léxico do Crioulo Guineense deriva do Português por 80% do seu total.” Em muitos momentos os alunos falam português e se confundem com a língua materna deles, que é Guineense. Na nossa análise há aqui um deslocamento do léxico do português para o guineense por meio da criouliização e esse léxico retorna para o português pelo mesmo processo. Porque as interferências lexicais do guineense estão presentes no português.

6. Conclusão

Pode-se afirmar que o ensino não pode criar analfabetos funcionais, porque isso não cria nenhuma mudança social. A educação guineense não valoriza o guineense como uma língua importante que serviria de língua da ciência. O colonialismo linguístico ainda está presente na Guiné Bissau, uma vez que a variedade guineense do português e as línguas locais não são valorizadas pela política, como se os guineenses falassem português como em Portugal. Uma política linguística positiva é aquela que não desvaloriza as línguas faladas pelos cidadãos. O direito à fala, à expressão são direitos humanos e linguísticos (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996).

A proibição ou a falta do incentivo no uso de uma variante ou das línguas autóctones é uma violação clara à cultura, porque a língua é, ao mesmo tempo, cultura (Kialanda et al., 2019). Os autores sublinham as relações existentes entre uma língua e a cultura envolvente, daí o termo **cultolinguística**. Muitos aspectos da cultura podem ser compreendidos e interpretados por meio da língua. A língua não apenas comunica, mas também oferece um conjunto de códigos e segredos socioculturais que envolvem uma comunidade.

A política linguística da Guiné-Bissau ainda não valoriza o conhecimento local, porque, num país multilíngue e multicultural, é preciso estabelecer políticas de inclusão e não de exclusão. Mendes (2019) discute longamente esta questão e designa essa forma pedagógica de **etnocurrículo**. Em seu estudo, reclama da exclusão das realidades sociolinguísticas e culturais na escola porque a pedagogia usada é eurocentrista, uma vez que valoriza o que vem da Europa e, conseqüentemente, exclui as realidades guineenses. É necessário que a língua em todo mundo seja vista como um instrumento de poder, ou seja, se institucionalizassem o balanta como a língua oficial, ela aumentaria o poder de uso. As línguas não poderiam representar instrumento de exclusão, mas sim de união de povos em nome de uma harmonia social.

Em vista disso, é importante salientar que é responsabilidade do governo guineense criar políticas linguísticas para elaboração de materiais escolares que

se adequam com a variedade do português guineense, pois a língua e a cultura são dois elementos estreitamente ligados. Por isso, não seria correto levar para a sala de aula ou para uma comunidade uma variedade de língua que se distancia da realidade dos educandos.

Retomando as hipóteses pode se afirmar que os empréstimos não provêm das línguas bantu (línguas étnicas) faladas no país. Elas provem do guineense. A primeira hipótese foi refutada porque há pouquíssimas contribuições lexicais das línguas étnicas no português. A contribuição lexical do guineense aparece de forma indireta usando como estratégia as palavras do guineense para o uso do português local. As palavras novas não são incentivadas pelo impacto que as línguas locais se sobrepõe com relação a língua do colonizador; Não foram observados empréstimos vindos do inglês talvez porque naquela região predomina a francofonia. As palavras do inglês mais usadas são aquelas que são comuns em todos os PALOP. O português guineense sendo uma variedade do português com características próprias precisa ser valorizado incluindo a construção de instrumentos do tipo dicionários que possam ser usados para consulta nas escolas. Os corpora da construção desse dicionário deverá sair dos materiais escritos e orais produzidos em contexto do uso corrente daquela variedade.

7. Referências

- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2009). *Não é errado falar assim: em defesa do português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Biderman, M.T.C.(1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, 40(1): 27-46.
- Bortoni-Ricardo, S.M.(2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Bouzidi, B.(2010). Néologicité et temporalité dans le processus néologique. *Synergies*, 9(1): 27-36.
- Calvet, L.-J.(2007). *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- Carioca, C. R. (2015). A evidencialidade na fala dos guineenses focalizando as dificuldades da comunicação em língua portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte, 15 (1):131-147.
- Cipro, N. P.; Infante, U. *Gramática de Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.
- Cisse, M.(2012) Langues, état et société au Senegal. *Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues*. Dakar, s.d. 5(1): 99-133.
- Couto, H. H.(1990). Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. *Papia*. São Paulo, 1: 47-58.
- Couto, H. H.; Embaló, F. (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país de CPLP. *Papia*. Ed. Thesaurus, nº 20.

- Farias, E. M. P.(1998). A relação entre o léxico e o dicionário. *Letras*, 20 (1/2), jan./dez.
- Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. *Synergies*, Lisboa, 4: 73-84.
- Guiné-Bissau.(1996). *Constituição da República*. Bissau: Assembleia Nacional Popular.
- Instituto Nacional De Estatística. (2014). *Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau*. Bissau: INE.
- Kialanda, K.S. et al.(2019). O kikongo e a cultura do Povo Bakongo: a culturlinguística nos nomes próprios. *Revista Versalete*. Curitiba,7 (7): 72-91, jan.-jun.
- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Pallas.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Leviski, C. E.; Timbane, A. A.(2020). A Guiné-Equatorial no cenário lusófono: política e planejamento linguísticos. in: Souza, S.; Olmo, F. C. Del. (Org.). *Línguas em português: a lusofonia numa visão crítica*. Porto: U. Porto, p.119-136.
- Lopes, J. de S.M.(2004). *Cultura acústica e letramento em Moçambique: Em busca de fundamentos antropológico para uma intercultural idade*. São Paulo: Educ.
- Makoni, S.; Meinhof, U.(2008). Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de língua. In: Lopes, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2.ed. São Paulo: Parábola, p.191-214.
- Mandela, N.R.(2003). *Lighting your way to a better future*. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, 16th July. Disponível em: <http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm>. Acesso em: 16 jan.2020.
- Mane, D.(2012) As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*. Anápolis, 4 (1): 39-51.
- Mendes, L.V.(2009). *(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas*. Curitiba: CRV.
- Namone, D.(2020) *Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali*. 348p. (Tese). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual paulista Julio de mesquita Filho, Araraquara.
- Namone, D. & Timbane, A. A.(2017). Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau: 43 anos após a independência. *Mandinga-Revista de estudos linguísticos*, Redenção-CE, 1 (1): 39-57.
- Ngunga, A.(2015) *Introdução à linguística bantu*. 2.ed. Maputo: Imprensa Universitária.
- Osuniran, T. A.(2014). Le lexique en français et en yoruba: Modes d'enrichissement. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 19 (9): 53-61.
- Pradonov, C.C. & Freitas, E. C de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2.ed. Novo Hamburgo: FEVALE.
- Rey-Debove, J. (1984). Léxico e dicionário. *Alfa*, São Paulo (supl.). Trad. de Clóvis Barleta de Moraes. (28): 45-69.
- Sablayrolles, J-F.(2006). La néologie aujourd'hui. Gruaz, Claude Lambert-Lucas, Lomoges (Eds.). *A la recherche du mot: de la langue au discours*. p.141-157.

Santos, V.G. dos & Svartman, F.R.F. (2014). O padrão entoacional neutro do português de Guiné-Bissau: uma comparação preliminar com o português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 43 (1): p. 48-63.

Scantamburlo, L.(2019). O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Projecto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (Paebb). In: Carvalho, C.; Barreto, M. A. & Santos, F. (Org.). *COOPEDU IV: cooperação e educação de qualidade*. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, p.201-214.

Severo, C. G.(2013). Políticas linguística(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo. 57 (2): 451-473.

Silva, C. L. da; Sampa, P. J.(2017). Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do crioulo na identidade cultural e no português. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa* (31): 231-248.

Timbane, A. A. (2012). Os estrangeirismos e Os empréstimos no português falado em Moçambique. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas. 54 (2).

Timbane, A. A.(2013). *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique*. 318p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Timbane, A. A. (2014). A lexicultura no português de Moçambique. *Linguagem: estudos e pesquisas*, Catalão-GO, 2: 43-59.

Timbane, A. A. (2019). Política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências. Silva, A. R. da. & Araújo, G. P. de. (Org.). *As novas rotas da globalização: debates e mudanças em pauta*. Curitiba: CRV, p. 57-78.

Timbane, A. A.; Namone, D. (2018). Tensão entre escrita e oralidade no ensino-aprendizagem do português na etnia Balanta Brassa (Tombali) da Guiné-Bissau. *Entre Parênteses*, 7(1): s.p.

Timbane, A. A.; Quebi, D. O. & Abdula, R. A. M.(2014). As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. *Web-Revista Sociodialeto*. 5 (13): 178-202.

Timbane, A. A.; Rezende, M. C. M. (2016). A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Travessias*. 10 (3): 388 - 408.

Timbane, A. A.; Manuel, C. (2018). O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos. *Letras Juçara*. Caxias – Maranhão, 2 (2): 107 – 126.

Timbane, A. A.; Cá, S. & Manuel, I. M. N.(2019). Metodologia do ensino de língua francesa em cursos de extensão no Brasil. in: Timbane, A. A. & Paim, R. O. (Org.). *Temas em debate: a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, p.393-422.

Zanella, L.C. H.(2013). *Metodologia de pesquisa*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

AUTORES - BIOGRAFIAS

Alexandre António Timbane

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique e Licenciatura em Ensino de Francês pela Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetoлогия com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. Editor-chefe da Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Orienta projetos de pesquisa, orienta estudantes de graduação e Pós-Graduação em Moçambique e no Brasil. (alextimbana@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2061-9391>)

Ana Nunes

Professora Associada de Linguística do Departamento de Português da Universidade de Macau. É doutorado em Linguística Clínica e tem uma vasta experiência como professora de linguística portuguesa e português como segunda língua. As suas principais áreas de interesse são a fonética, a voz, a prosódia e o ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira. (ananunes@um.edu.mo / <https://orcid.org/0000-0001-6003-872X>)

Davi Borges de Albuquerque

Membro do NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, Brasil. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Português Língua Materna e Não Materna em diversas instituições públicas e particulares. (albuquerque07@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1941-6925>)

Dina Baptista

É professora adjunta na Universidade de Aveiro (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e Instituto Superior de Contabilidade e Administração), responsável por unidades curriculares de Português, Técnicas de Expressão Oral e Escrita e Comunicação, de Projetos e de Estágios curriculares, na área do Secretariado e da Comunicação Empresarial, do Marketing e da Gestão comercial. É também orientadora de Mestrado de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Licenciada em Ensino de Português, Latim e Grego, doutorada em Literatura latina, e pós-graduada em Inovação e Comunicação Digital, é investigadora no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, integrada no Projeto Línguas e Aprendizagens, e tem trabalhado na área do ensino da língua portuguesa aplicada ao contexto profissional e da produção de conteúdos em ambiente web. (dina@ua.pt / <https://orcid.org/0000-0002-7556-6557>)

Francelino Wilson

Prémio IILP-Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa, Assistente Universitário em Universidade Púnguè, Moçambique, investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal. Doutorando em Ciências da Linguagem e Mestre em Linguística, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (fradwilson2@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3941-9928>)

Maria Isabel Silva Matos

Tem mestrado na área da Aquisição de Línguas Estrangeiras e doutoramento em Linguística Aplicada (Didática das Línguas Estrangeiras). Possui uma longa experiência de ensino de português como língua estrangeira a aprendentes chineses, em diferentes instituições de Macau. Exerce funções docentes na Faculdade de Letras da Universidade de Macau há 13 anos. Trabalhou na área da formação de professores. É co-autora de manuais para o ensino de português língua estrangeira. (isabmatos@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1661-5029>)

Maria Otilia Pereira Lage

Investigadora Integrada do CITCEM-FLUP (Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto), membro da Direção do CEPHIS (Centro de Estudos e Promoção da Investigação Histórica e Social Trás-os-Montes Alto Douro), do Conselho Editorial da Revista CEPHIS e Associações Profissionais e Científicas. Licenciatura em História pela Universidade do Porto, Mestrado em História das Populações e Doutoramento em História Moderna e Contemporânea, pela Universidade do Minho, Pós-doutoramento em Estudos Sociais e Históricos e Pós-graduação em Ciências Documentais, pela Universidade de Coimbra e Especialização em Administração Escolar pelo Instituto Politécnico do Porto. Foi docente do Ensino Secundário, Superior e Universitário, sendo autora, co-autora, org. e coord. de livros, artigos, ensaios, conferências, projetos nacionais, europeus e internacionais nas áreas de História Moderna e Contemporânea, Ciências da Informação e Educação e Estudos Culturais sobre Jorge de Sena, Mécia de Sena e Raul Brandão. (otilialage@sapo.pt / <http://orcid.org/0000-0003-2776-4353>)

Segunda Cá

Professora de Língua Francesa nos Cursos de Extensão na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia afro- Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, na Bahia, Brasil, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Paraná (Brasil), tradutora de crioulo guineense-português e francês-português na Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, autora de capítulos e artigos em Revistas Brasileiras. (segundaca9@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-9637-0799>)

Normas de publicação

A Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) surgiu como manifestação do desejo de interconhecimento e de intercâmbio de todos os que, na América, na Europa e na África falam português no seu quotidiano, e se preocupam com a sua utilização e o seu ensino. A revista surge como um modo de aproximar as culturas que na língua portuguesa encontram expressão, ou que a moldam para se exprimirem.

Com uma tiragem semestral de 200 exemplares, e editada desde 1989, é uma publicação interdisciplinar da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) que circula a nível nacional e internacional, com especial destaque nos países de língua oficial portuguesa e Macau (RAEM), através das instituições de ensino superior membros da AULP e centros de investigação com interesse no domínio científico da revista.

Normas para Autores:

1. Os artigos submetidos a apreciação têm de ser originais e inéditos. Uma vez submetidos os artigos ao processo de avaliação da RILP, em momento algum poderão ser submetidos a outras revistas. Os textos têm de ser obrigatoriamente apresentados em língua portuguesa e devem respeitar as normas referentes ao acordo ortográfico de 2009.
2. Os artigos devem ter preferencialmente até 15.000 palavras, incluindo notas, bibliografia e quadros. Os textos devem ser entregues num documento em formato Word (ou compatível).
3. Os artigos devem ser acompanhados de um resumo de cerca de 150 palavras – em português e outro em inglês – de quatro a seis palavras-chave e de um ficheiro em formato Word (ou compatível) com os dados de identificação do autor (instituição, categoria, áreas de especialização e elementos de contacto eletrónico).
4. As ilustrações, quadros, figuras e mapas deverão ser numerados e enviados em ficheiro à parte em formato jpeg ou png. O autor deve ainda indicar os locais onde os mesmos devem ser inseridos.
5. As citações de fontes alheias têm de respeitar a legislação em vigor relativa aos direitos de autor.
6. A RILP segue as normas de referência bibliográfica APA Style Guide. As referências bibliográficas dos textos deverão ser inseridas em corpo de texto, respeitando as normas de citação adoptadas, evitando a utilização de notas de rodapé para esse fim.
7. Os textos submetidos serão, num primeiro momento, analisados pelo conselho editorial, podendo ser rejeitados ou submetidos a processo de arbitragem científica. Os artigos aceites serão, em seguida, submetidos a um ou dois árbitros, através de um sistema de revisão cega de pares. A decisão final sobre a publicação do artigo proposto, num dos números da RILP, será tomada pelo Conselho Editorial, considerando os pareceres dos árbitros.
8. Os autores, individuais ou colectivos, dos artigos publicados conferem à RILP o exclusivo direito da primeira publicação na versão impressa e digital, podendo o artigo sofrer alterações e revisões de forma, ou propósito de adequá-lo ao estilo editorial da RILP.
9. Os autores, individuais ou colectivos, dos artigos publicados na RILP receberão da revista dois exemplares cada. Se solicitado, poderá também ser disponibilizada uma cópia em formato PDF.

Declaração Princípios Éticos da RILP: www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/information/authors

Submissão de artigos em: www.rilp-aulp.org

Para qualquer outra questão: rilp@aulp.org

O português, património de vários povos do mundo, é, atualmente, língua oficial de nove países, sendo também língua de trabalho em várias organizações internacionais e regionais. Dada a sua dispersão geográfica no mundo, a língua portuguesa apresenta variedades em todos os países lusófonos. No contexto das línguas, o português é uma das línguas mais faladas no mundo, o que lhe confere o estatuto de língua global. Neste 2º ano em que se comemora o Dia Internacional da Língua Portuguesa, o 5 de Maio, data consagrada pela UNESCO, em reconhecimento da sua importância no mundo, a Revista Internacional em Língua Portuguesa publica este número, dedicado ao ensino do português e suas variedades. Este número de docentes de várias instituições de ensino superior, nomeadamente: do Brasil, dos Estados Unidos da América, da Guiné-Bissau, de Macau, de Moçambique e de Portugal. Os artigos aqui reunidos apresentam métodos, estratégias e tecnologias para o ensino e aprendizagem do português como língua não materna (PLNM) e língua estrangeira (PLE).

