



A Lidel adquiriu este estatuto através da assinatura de um protocolo com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, que visa destacar um conjunto de entidades que contribuem para a promoção internacional da língua portuguesa.

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Lidel – Edições Técnicas, Lda
Rua D. Estefânia, 183, r/c Dto – 1049-057 Lisboa
Tel: +351 213 511 448
lidel@lidel.pt
Projetos de edição: editoriais@lidel.pt
www.lidel.pt

LIVRARIA

Av. Praia da Vitória, 14 A – 1000-247 Lisboa
Tel: +351 213 511 448
livraria@lidel.pt

Copyright © 2020, Lidel – Edições Técnicas, Lda.
ISBN edição impressa: 978-989-752-459-2
1.ª edição impressa: julho 2020

Paginação: Mónica Gonçalves
Impressão e acabamento: Realbase – Sistemas Informáticos, Lda. - Albergaria-a-Velha
Dep. Legal: n.º 471442/20

Capa: José Manuel Reis

Todos os nossos livros passam por um rigoroso controlo de qualidade, no entanto aconselhamos a consulta periódica do nosso *site* (www.lidel.pt) para fazer o *download* de eventuais correções.

Não nos responsabilizamos por desatualizações das hiperligações presentes nesta obra, que foram verificadas à data de publicação da mesma.

Os nomes comerciais referenciados neste livro têm patente registada.

Português para Falantes de Outras Línguas: Língua e Cultura em Tempos de Perplexidade

Coordenação

Rubens Lacerda de Sá

Direção

Maria José Grosso



Lidel – edições técnicas, lda
www.lidel.pt

MOODY, A. (2008). Macau English: status, functions and forms. The sociolinguistics of a small community of English users. *English Today*, 95, Vol. 24, No. 3 (September). United Kingdom: Cambridge University Press.

PENNYCOOK, A. (2010). *Language as a local practice*. London, England: Routledge.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROWLAND, LUKE. (2012). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, pp. 1-12.

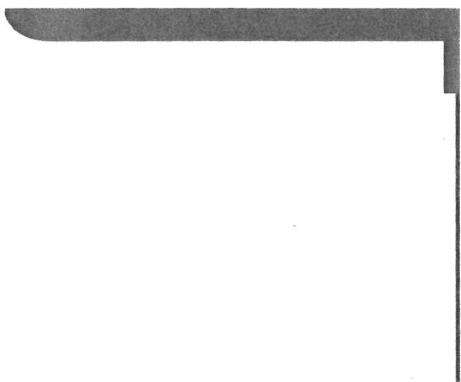
SAYER, P. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), pp. 143-154.

SHOHAMY, E. & GORTER, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. London, UK: Routledge.

VAN DIJK, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.). *Handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2001.

CAPÍTULO 2

O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL E BRASIL: CONTRIBUTO PARA UM CONHECIMENTO ACERCA DE DOIS CONTEXTOS ESPECÍFICOS



2. O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL E BRASIL: CONTRIBUTO PARA UM CONHECIMENTO ACERCA DE DOIS CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Madalena Teixeira

2.1 INTRODUÇÃO

A existência de alunos falantes de outras línguas em escolas portuguesas e em escolas brasileiras é uma realidade¹ contundente e da qual a comunidade docente não pode nem deve alhear-se. A prova dessa existência é a Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 3.º alínea d), já em 1986, que sublinha a importância de diferentes culturas e de diferentes saberes, no caso de Portugal, e do requerimento número 199/05, do deputado Carlos Abicalil para a criação do “Livro de Registo de Línguas”, no âmbito do Programa Nacional do Património Imaterial², no contexto do Brasil.

Assim, este artigo objetiva: i) conhecer diferentes contextos, brasileiro e português, do ensino do português para falantes de outras línguas (PFOL); ii) observar aulas de português, para PFOL, no Brasil e em Portugal e identificar necessidades dos professores; iii) identificar propostas de escrita, na sala de aula – dimensão textual; iv) analisar um manual de PLE/português como segunda língua (PL2); v) aferir a sua conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (2001) e com as competências descritas no *Programa de Português para o Ensino Básico* (2015), em Portugal e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil; vi) compreender a integração de alunos estrangeiros, nos *currícula* português e brasileiro.

Num primeiro momento, far-se-á a contextualização do estudo. Seguidamente, apresentar-se-ão reflexões relativas à observação de aulas e à identificação de propostas de escrita, em aulas de PLE.

Tendo em conta as necessidades sentidas pelos professores de ambos os países, posteriormente, analisar-se-á um manual de PLE/PL2. Finalmente, tecer-se-ão as considerações finais.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

De facto, as cerca de 100 nacionalidades de alunos que frequentam instituições de ensino, em Portugal, e as 210 línguas³, sem “contabilizar” o português, não são fatores que possam deixar a política educativa de qualquer país inerte.

¹ Note-se que, em 2005, registaram-se cerca de noventa mil estudantes de língua portuguesa não materna a frequentar as escolas nacionais. Cf. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*.

² www.iopl.org.br, acessado a 11/06/2010.

³ Idem. Cf. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*.

Tendo por base que uma língua é um “meio” de comunicação interdisciplinar, que permite o diálogo de vários saberes, sendo-lhe atribuída, por essa razão, um valor pluridimensional e pluridisciplinar, e que o desenho curricular está elaborado para um público-alvo que tem o português como língua materna, urge a necessidade de uma consciencialização, por parte das instituições dirigentes, de que o ensino básico constitui uma etapa fundamental na aprendizagem de estruturas linguísticas, em particular, e do funcionamento da língua, em geral, sendo, por isso, necessário pensar numa didática conciliadora e integradora para falantes que têm o português como língua não materna.

Norteados por esta certeza, em 2005, o Ministério da Educação português elabora o documento orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*, cujo objetivo é integrar as crianças de nacionalidade estrangeira, nas escolas portuguesas, sublinhando a necessidade de a escola ser “um espaço facilitador de aprendizagens interculturais activas e democráticas” (p. 6), prevendo uma avaliação faseada: num primeiro momento será efetuada uma avaliação diagnóstica (teste facultado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em que se avaliam competências de expressão oral, compreensão oral, leitura e escrita); posteriormente, e após a integração dos alunos em grupos de proficiência semelhante, tendo por base o QECR, os alunos avançarão para níveis mais elevados, através de um processo semelhante ao funcionamento do sistema de unidades capitalizáveis, conhecido entre a comunidade educativa, sendo avaliados com testes intermédios cuja elaboração assenta em descritores linguísticos constantes no *Portefólio Europeu de Línguas*.

Atualmente, o ensino do português como língua não materna está legislado (Despacho Normativo de 7/2006), em Portugal, encontrando-se definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* as competências essenciais para falantes de outras línguas. Note-se, no entanto, que apesar de este documento já não estar em vigor⁴, ainda é utilizado por profissionais da área da educação.

No Brasil, segundo entrevista realizada a Magdiel M. Aragão Neto, “Nos parâmetros curriculares nacionais há uma política de aceitação de variedades lingüísticas pela e na escola” (p. 33)⁵, mas cada Estado, ou Município, define como que uma espécie de política educativa, neste sentido, com a finalidade de proporcionar uma orientação ao docente que vive esta realidade escolar.

Na realidade, o professor de português como língua estrangeira não deve encarar a sua prática pedagógica como mais uma vertente do multilinguismo, mas como plurilinguismo, ou seja, deve perspetivar a coexistência de duas ou mais línguas numa mesma sociedade, culminando essa situação de línguas em contacto no desenvolvimento da competência comunicativa de cada sujeito, na medida em que “essas

⁴ Este documento não está em vigor por ter havido uma atualização do documento que regula a prática pedagógica da aula de português, em Portugal. O Ministério da Educação considerou que o *Currículo Nacional do Ensino Básico* parecia ser fundado em pressupostos de natureza teórica, faltando a promoção à aprendizagem do uso da língua, ou seja, à prática. Surgiu, então, o *Programa de Português para o Ensino Básico*, em 2009, e mais tarde, em 2015, surge o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Contudo, lamentavelmente, o *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador* continua por atualizar.

⁵ Veja-se, a este propósito, *Revista da Cultura*.

línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados" (QECR, 2001, p. 23).

Estudos que têm vindo a ser desenvolvidos nesta área demonstram uma preocupação crescente, por parte da comunidade científica (Ançã & Ferreira, 2007; Almeida Filho & Lombello, 1989; Arroteia, 2007; Grosso, 2007; Júdice, 2002; Almeida Filho & Cunha, 2007), dando enfoque quer a conceptualizações que se afiguram enriquecedoras, quer a práticas que pretendem ser integradoras.

2.3 METODOLOGIAS DE ENSINO E RESPECTIVAS IMPLICAÇÕES: OBSERVAÇÃO DE AULAS E IDENTIFICAÇÃO DE PROPOSTAS DE ESCRITA

Quase em simultâneo, foram observadas aulas de português para falantes de outras línguas, quer em Portugal quer no Brasil. A disparidade pedagógica verificada apontou de imediato para duas realidades didáticas distintas: em Portugal privilegiam-se aspetos gramaticais e no Brasil enfoca-se no discurso habitual da fala.

Em Portugal, as atividades didáticas propostas pelos professores parecem centralizar-se na resolução de exercícios de gramática sem que, por vezes, os alunos percebam qual a funcionalidade "daquela" aprendizagem, ou seja, "estou a aprender isto porquê e para quê?". A meu ver, é fundamental que qualquer aprendiz vislumbre não só os objetivos das suas aprendizagens, mas também a finalidade das mesmas. Um sujeito falante não se isola do seu contexto de atualização linguística, porque vive em sociedade e em comunidades que se revestem de, entre outras, necessidades comunicativas e tudo o que lhes é inerente. Em suma, este "tipo de ensino" não se revela sequer suficiente.

No caso do Brasil, apesar de ter observado o contrário, parece-nos, igualmente, que o caminho trilhado não se revela nem enriquecedor, nem profícuo pelas seguintes razões: a) não se efetuam aprendizagens significativas somente através do discurso habitual da fala. Porquê? Porque se assim fosse, bastaria que nos fôssemos ouvindo uns aos outros... estariam, então, os behavioristas e os inatistas plenos de razão?; b) para se "saber", é necessário que haja ensino e aprendizagem; ou seja, a descoberta, por si só, não funciona, em nosso entender, como charneira de aprendizagens. Como é que podemos pedir aos alunos para, explicitamente, nos esclarecer sobre a razão da utilização do pretérito perfeito e/ou do pretérito imperfeito, por exemplo, se em nenhum momento esse conhecimento lhes foi ensinado de forma explícita?

Claro está que ao longo dos anos houve, e continua a haver, várias teorias de aprendizagem de uma língua que têm a intenção de (de)mo(n)strar qual é a mais eficaz e a mais eficiente, como são exemplos o enfoque na escrita, na compreensão de enunciados escritos, na memorização de regras de gramática, na organização de listas de vocabulário e de frases para tradução. Como refere Richards (2001, p. 4):

"Roger Ascham and Montaigne in the sixteenth century and Comenius and John Lock in the seventeenth century, for example, had made specific proposals for curriculum reform and for changes in the way Latin was taught (...) but since

Latin had for so long been regarded as the classical and therefore most ideal form of language, it was not surprising that ideas about the role of language study in the curriculum reflected the long-established status of Latin."

Como expoentes deste método temos Johann Meidiner, *Praktische Französische Grammatik* (1783), Karl Plötz, *Epitome of History* (1883) e Heinrich Gottfried Ohlendorf, *Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen* (1783).

Mais tarde, por volta de 1901, surge o método direto, em França, também conhecido como "método natural, mais método oral, método fonético ou método psicológico"⁶ (Byram, 2004, p. 176). A grande diferença reside no enfoque na oralidade/leitura, havendo, ainda, uma centralização no professor.

Outro método para o ensino de português para estrangeiros é o método da leitura e do léxico posteriormente associado ao uso da gramática – Método Áudio-Oral (anos 50 – audição, fala, leitura e escrita). Este método está associado ao comportamentalismo, uma vez que preconiza uma aprendizagem baseada na observação e no estímulo resposta. Harmer (2007) afirma, precisamente, que esta teoria se baseia na correta resposta a estímulos, havendo, claro, a devida recompensa. A repetição da recompensa acaba por tornar a resposta automática.

A língua é, assim, vista como uma soma de hábitos a serem observados e, posteriormente, memorizados. Ou seja, a língua aprende-se por imitação. Como refere Byram, (2004, p. 59):

"Brooks promoted what became known as the A-L method, arguing that language is behavior, that learning a language is learning how to behave (...) that behavior is the best learned (...) by frequent imitation of the teacher or a recorded voice and memorization of dialogues and key sentences. This was called the mim-mem method. The language laboratory, being developed in the early 1960s, offered a useful means of providing mim-mem exercises."

O uso da língua materna era evitado para explicar situações de incompreensão e havia vários modelos de discurso oral que eram acompanhados por ilustrações. Posteriormente, havia treinos de aplicação.

Já na segunda metade do século XX, surge o Método Audiovisual, promovido pelo Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDF), cuja grande diferença se prende com a substituição do texto impresso pelo cenário real de gravação, contexto social e comunicacional.

Também por esta altura contactamos com o Método de Resposta Física Total – TPR, desenvolvido por James Asher em *Learning another language through actions* (1996), que preconiza que:

"the [TPR] method successfully harnesses the natural language acquisition mechanisms most usually observed in very small children by learners first to

⁶ Tradução nossa.

understand through observation, then to act in response to speech and, after language is internalized, to begin to speak." (Byram, 2004, p. 632)

Claro que não podemos nem devemos excluir todos estes métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois todos deram e continuam a dar os seus contributos. O que, a nosso ver, "mudou" foi a forma como a sociedade nos conduz a perspetivar, quer as necessidades dos aprendentes quer a formação dos próprios professores. Não é possível continuarmos a "espartilhar" o conhecimento, isto é, a considerar que a gramática é que é importante, que a fala, independentemente do seu grau de adequação vs. correção, por si só, é o que basta, e que compreender é suficiente; não é apenas um destes vetores que é relevante para comunicar.

Sem dúvida que, quando pensamos num falante de comunicação proficiente, temos um leque constituído por três competências fundamentais: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática (QEQR, 2001). Por esta razão, quando pensamos em adotar, ou desenvolver uma metodologia de ensino para línguas estrangeiras, não devemos rejeitar as metodologias já conhecidas, mas, isso sim, articulá-las de modo a que sirvam o propósito de cada um dos seus utilizadores.

Queremos, assim, dizer que Portugal e o Brasil, os únicos países de língua materna portuguesa, parecem trabalhar "de costas voltadas um para o outro", não vendo que são, na verdade, duas faces de uma mesma moeda. Como menciona Harmer (2001, p. 50), a competência comunicativa (+ comunicação / - linguística):

"has two main guiding principles: the first is that language is not just patterns of grammar with vocabulary items slotted in, but also involves language function such as inviting, agreeing, disagreeing, suggesting (...). The second principle of Communicative Language Teaching is that if students get enough exposure to language and opportunities for language use – and if they are motivated – then language learning will take care of itself."

E as tarefas de *Task-Based Learning* permitem, de facto, a utilização da língua e análise da língua.

Já no que refere às dificuldades sentidas pelos professores de português para falantes de outras línguas, tanto em Portugal como no Brasil, não se verificou divergência mas convergência. A dificuldade apontada, pelos professores, em ambos os países, reside nos materiais didáticos/manuais escolares (Portugal) e no livro didático (Brasil).

Ao dialogar com professores de Lisboa e Santarém e com professores de São Paulo, constatamos que as suas preocupações são, maioritariamente, as mesmas: que materiais utilizar e onde adquiri-los para usar durante as suas aulas.

Com efeito, e devido a essa preocupação, as solicitações que são feitas aos discentes de PLE/PL2 assemelham-se às que são efetuadas aos alunos nativos de língua portuguesa, como se pode observar nos exemplos que se seguem – "Diz o que aprendeste sobre o futebol." (Figura 2.1):

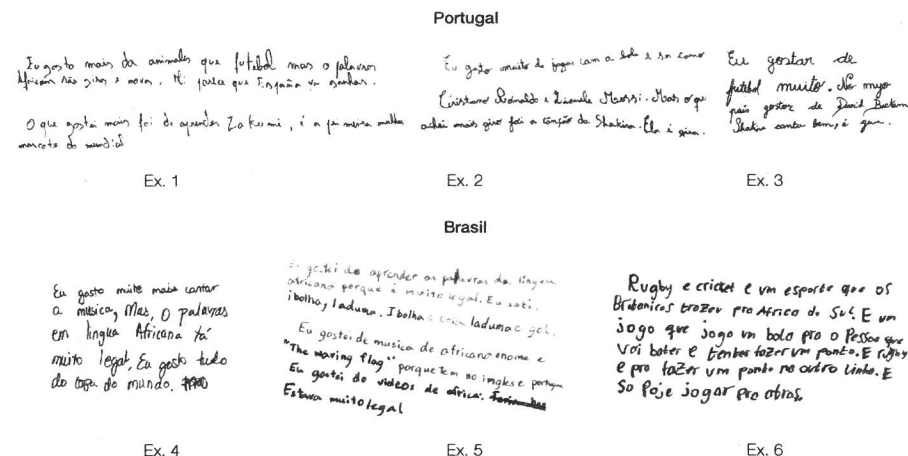


Figura 2.1 – Exemplos de escritos de alunos

E, como se pode observar, nas produções escritas, falta coerência, coesão, rigor de pontuação, de ortografia e de morfologia. Será que podemos afirmar que o problema será, somente, uma questão de materiais? Ou será que podemos licitamente questionarmo-nos sobre a adequada formação dos professores? Não deverá, o professor, dar instruções precisas sobre as atividades que pretende que os seus alunos desenvolvam? Afinal, é sobretudo através da escrita que os alunos são avaliados.

Parece que neste ponto – materiais/manuais – seria muito importante que o professor não se cingisse unicamente aos manuais, por mais do que uma razão: a) ganha autonomia; b) perde dependência; c) pode usar um recurso que é a flexibilização da sua prática pedagógica, tendo em conta o público que "tem à sua frente" – como sabemos, os alunos, quando "chegam" à sala de aula, "não são uma tábua rasa" de conhecimentos; d) pode criar momentos de trabalho conjunto com outros colegas, a fim de partilhar experiências, resultados e de trocar opiniões; e) deve "rentabilizar" este contexto de colegialidade para refletir sobre as suas próprias práticas letivas; f) deve, portanto, investir sempre na sua formação contínua.

Para além desta situação, verificam-se, ainda, outros dois fatores relevantes: a) a falta de livros didáticos que "sirvam" níveis de aprendizagem em fase inicial, para crianças (no Brasil); b) e a inexistência de uma política linguística educativa que sirva de orientação ao professor (Brasil).

Assim, e perante o exposto, seria relevante aferir em que medida os manuais escolares de PLE/PL2, em Portugal, uma vez que existem para faixas etárias entre os 6 e os 10 anos de idade, se encontram de acordo com as diretrizes emanadas pelo governo português, no que se reporta à "tal" política educativa que serve de orientação ao professor. Talvez, depois dessa análise, os dois países possam desenvolver

um trabalho conjunto que, embora cientes da especificidade geográfica, cultural e tradicional inerente a cada um, se torne mais um ponto de união que reverte para um mesmo fim – contribuir para o sucesso educativo dos alunos de PLE/PL2.

2.4 PARA UMA ANÁLISE DE UM MANUAL DE PLE/PL2 E A SUA CONFORMIDADE COM O QECR (2001)

Com o intuito de atingir os objetivos propostos no início deste estudo, optámos por analisar um manual escolar de PLE/PL2, para falantes alfabetizados numa faixa etária que se situa entre os seis e os nove anos de idade, no que concerne à promoção do desenvolvimento de competências de escrita. Esta análise teve por base os critérios de avaliação de manuais utilizados pela Comissão de Nacional de Avaliação, nomeada pelo Ministério da Educação português, e os descritores de desempenho preconizados pelo QECR (2001).

O manual português em estudo foi selecionado aleatoriamente, sendo designado por *Manual A*. Não foi analisado nenhum manual brasileiro pelo facto de, à data da realização do estudo, não existir nenhum manual para a faixa etária em foco.

Para além de o enfoque desta análise ser a produção escrita, considerou-se pertinente abordar aspetos relacionados com o rigor linguístico e concetual e com as imagens/ilustrações. Credo que poderia tornar-se demasiado exaustiva e tendo em atenção que a estrutura de todas as unidades é a mesma, assim como a tipologia de atividades solicitada, optou-se por analisar a primeira Unidade, a que se encontra a meio, e a última do *Manual A*.

2.5 RESULTADOS

De um modo geral, o *Manual A* tem um Índice que mostra que o mesmo é constituído por oito unidades temáticas – “A família Quinas: os teus novos amigos!”, “Vamos para a escola!”, “No reino dos animais”, “Qual é a roupa que vais vestir hoje?”, “Gosto de praticar desporto!”, “O Luís já nasceu! Que bom ter um bebé em casa!”, “Chegaram as férias!”, “Quando eu for grande serei...”. Inclui, ainda, uma espécie de nota introdutória sobre Portugal, em que, para além de referir a área territorial, a dimensão populacional, a capital do país e a moeda, alude às sete maravilhas de Portugal. No final das oito unidades integra um apêndice que tem por título “Viva a Festa”, em que se encontram imagens para recortar e autocolantes e que potenciam trabalhos de expressão plástica sobre o Natal, a Páscoa e os Santos Populares. No entanto, salienta-se o facto de os títulos atribuídos a cada unidade não refletirem o conteúdo das mesmas, verificando-se dispersão temática, por um lado, e ausência de norteio, por outro.

Ainda relativamente ao Índice, pode verificar-se que não há qualquer indicação sobre os textos que fazem parte de cada unidade temática, assim como não se

observa nenhuma indicação sobre aspetos que se prendem com o conhecimento explícito da língua.

No final de cada unidade temática, surge a secção “Está na hora dos verbos!”, em que é apresentada a conjugação de um verbo, e a secção “O que aprendi!”, que aparenta pretender fazer uma espécie de súmula dos conteúdos trabalhados ao longo da Unidade. Contudo, não se observam momentos de avaliação de conhecimentos, nem do desenvolvimento de competências. Aliás, o grau de dificuldade mantém-se ao longo de todo o manual, parecendo não prever evolução, nem progresso nas aprendizagens dos alunos.

O *Manual A* evidencia particular enfoque em promover contextos de aprendizagem sobre o país, salientando o conhecimento de provérbios, jogos tradicionais, costumes e hábitos gastronómicos.

Especificando, agora, aspetos merecedores de reflexão, no *Manual A* verifica-se que:

- Na página 7, no primeiro período, onde se lê: “Fica situado na cidade...” deve ler-se: “O Castelo fica situado na cidade...”. Um falante estrangeiro deve contactar, logo no início da sua aprendizagem, com a estrutura sintática completa do português, isto é, sujeito, predicado, complementos.... Prevê-se que um falante do nível A1 tenha dificuldade em compreender um enunciado com sujeito subentendido;
- Na página 8, onde se lê: “...para celebrar a vitória numa importante batalha.” deve ler-se: “...para celebrar a vitória de uma importante batalha.”. A vitória vai celebrar-se com a edificação do monumento e não na batalha. Ainda na mesma página, na primeira linha do segundo texto, onde se lê: “Também conhecido como...” deve ler-se: “O Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça também conhecido como...”; assim, o sujeito da frase é explícito e o determinante também;
- Na página 9, verifica-se, novamente, a omissão do sujeito em “Erguido sobre um pequeno...”, devendo a situação ser alterada;
- Na página 10, para além de onde se lê: “Localizado na histórica...” dever ler-se: “O Palácio da Pena, localizado na histórica...”. A vírgula depois de “Pena” é necessária para que a que se lhe segue não constitua um erro científico, separando sujeito e predicado: “...pelo rei D. Fernando, foi considerado...”;
- Nesta nota, que designamos introdutória, o registo dos determinantes junto dos nomes de cada monumento é essencial para que o aprendente possa ir contactando com a diferença do género masculino e feminino. Salienta-se, ainda, que não se observam solicitações para esclarecimento de léxico que, certamente, será desconhecido neste nível de aprendizagem, como são os casos de: “lutas”, “independência”, na página 7; “construir”, “celebrar”, “vitória”, “obra gótica”, “monges”, na página 8; “erguido”, “outro”, “fortificação”, “localiza-se”, na página 9; “homenagem”, “santo padroeiro”, na página 11, “referência”, “arquitetura manuelina”, na página 12;

- Na página 13, é apresentado o texto/canção “Bom dia”, sem qualquer proposta didática que lhe subjaza. O texto apresentado deve ser promotor do desenvolvimento de competências, por esta razão devem ser incluídas perguntas, ou questões, ou propostas de atividades;
- Nas páginas 14 e 15, no ponto 2, é apresentada uma “História” que versa sobre a apresentação da personagem principal e da família com quem vive, sendo visíveis os graus de parentesco pai, mãe, avô e avó. Também surgem outras *personagens* que poderão ser a filha, o filho, logo, a irmã e o irmão, mas esse vocabulário não se regista. Além disso, o vocabulário relacionado com a família também deve incluir a tia, o tio, a madrinha, o padrinho, a prima, o primo, a sobrinha, o sobrinho, o cunhado, a cunhada, a sogra, o sogro, a enteada, o enteado, a madrasta, o padrasto;
- Na página 16, no ponto 4, é solicitado aos alunos que imitem as ações da família do Manuel, existindo um ponto 3 que em nada se relaciona com a “História” anterior. A atividade acrescenta, ainda, que «Os teus amigos têm de dizer a expressão certa: “Bom dia”, “Boa noite!”, “Adeus!”, “Obrigado!”, “Obrigada!”, “Por favor!”, sem que as imagens apresentadas sejam suficientemente esclarecedoras: na imagem em que surge a expressão “Bom dia!” encontra-se um elemento do sexo masculino, na cama, com um olho aberto e outro fechado, e uma criança de cada lado da cama. Em cima da mesa de cabeceira está um relógio que em vez de mostrar uma hora indicadora do acordar, mostra uma data “19 Mar”. A prática da expressão “Boa noite” oferece novamente dúvida, na medida em que surge um elemento do sexo feminino com um robe vestido a fazer uma festa na cabeça da personagem principal, dizendo que se vai deitar. A personagem principal interage com essa “personagem”, dizendo “Boa noite!”. Ora, os elementos indicados não traduzem, por si só, a hora da noite, partindo do princípio que os alunos que trabalharão com este manual desconhecem o que significa “Vou deitar-me”, podendo, inclusivamente, a “personagem” ir-se deitar por outra razão – pode estar doente, por exemplo. Além disso, esta mesma imagem surge numa outra página anterior, embora tenha como cenário uma cozinha, em que a “senhora” utiliza a expressão “Bom dia!” (Figura 2.2).

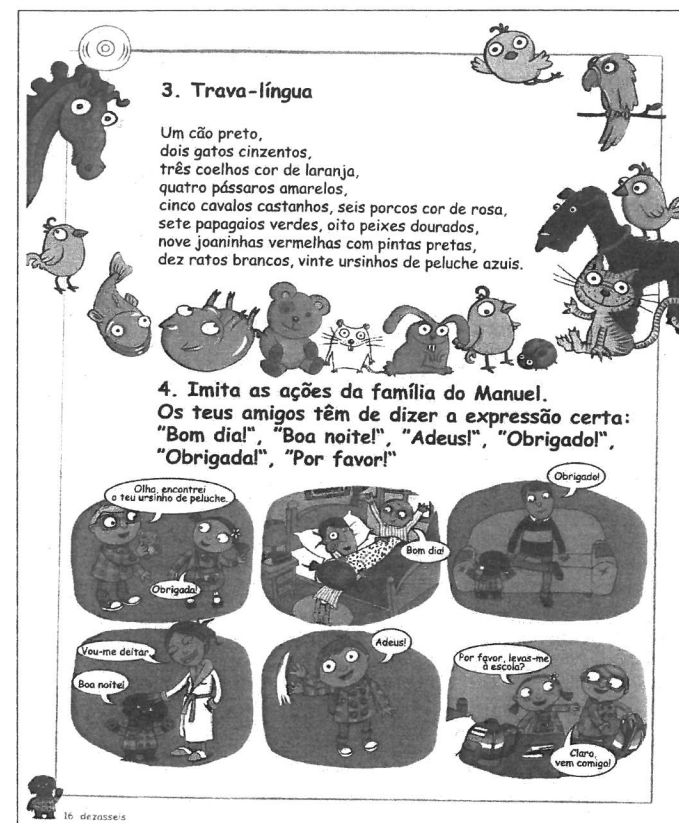


Figura 2.2 – Uma página do manual analisado

Outro aspeto de relevo é o facto de o aluno ser solicitado a imitar, parecendo que as autoras do *Manual A* estão “presas” ao comportamentalismo.

Ainda de salientar, o título “Trava-língua”. Neste ponto, considera-se que há uma imprecisão de ordem concetual, uma vez que o texto que lhe subjaz não evidencia características de Trava-línguas.

- Na página 17, no ponto 5, encontra-se uma atividade relativa ao ponto 3, que em nada se articula, nem com o texto apresentado no ponto 2 nem com a atividade constante em 4. O manual deve apresentar atividades sequenciais e articuladas de modo que a funcionalidade da língua seja evidente;
- Na página 18, no ponto 6, é solicitado ao aluno que descreva “oralmente” três tarefas que faça de manhã, à tarde e à noite. No entanto, considera-se que

o estímulo ao desenvolvimento da atividade é inadequado para a consecução da mesma, uma vez que as imagens apresentadas podem reportar a mais do que um momento do dia;

- Na página 19, surge uma adivinha e uma lengalenga, mas não é efetuada nenhuma solicitação, ou seja, não se entende que competência ou conhecimento se pretende que o aluno desenvolva. Ainda que a lengalenga tenha o seu enfoque nos quantificadores numerais, eles são apenas até ao número quatro, quando anteriormente eram até ao número 10;
- Na página 22, na secção “Está na hora dos verbos!”, o manual regista parcialmente o verbo *ser*, no Presente do Indicativo, sem que tenha havido qualquer proposta didática sobre o mesmo, ou se tenha verificado qualquer contexto sócio-discursivo de realização linguística, seja escrita seja oral. Além desta situação, é de sublinhar uma imprecisão registada, uma vez que é retirada a segunda pessoa do plural, quer o pronome, quer o verbo, sendo acrescentado “você”, na terceira pessoa do singular e “vocês” na terceira pessoa do plural. Será que estamos perante uma situação marcadamente regionalista da capital portuguesa, no que concerne a “você”? Ainda que assim seja, é de salientar que no resto do país o tratamento por você é desprestigiante. Nas zonas da Beira Alta, Beira Interior e Beira Baixa, a segunda pessoa do plural é utilizada com grande frequência. De qualquer modo, esta justificação não serve “vocês”, na medida em que “vocês” é usado em contextos de grande informalidade e familiaridade, sendo atualizado como um vocativo.
- Ainda nesta página 22, e com menos destaque, surge um conjunto de tópicos que parecem ser uma súmula do que se “aprendeu” durante esta Unidade. No entanto, observam-se novas imprecisões nos seguintes tópicos: “Família e os seus elementos” – como já houve oportunidade de mencionar, são referidos apenas dois graus de parentesco, sendo um no masculino e outro no feminino –, “Identidade – nome e idade” – em nenhum momento se “fala” sobre a idade, nem como se formula a pergunta nem como se formula a resposta, e apenas se regista um contexto em que se pergunta ao leitor: “Como te chamas?” E a personagem principal responde: “Eu chamo-me ...”. Ora, para saber o “nome” de alguém, como o próprio tópico indica, há outras formas de atualização linguística que estão praticamente omissas neste manual. À semelhança do sucedido com a “idade”, também a “nacionalidade” não foi alvo de qualquer proposta didática no manual. De salientar ainda a existência de nestes tópicos surgir o “Verbo chamar-se: Presente do Indicativo” e o “Verbo ser: Presente do Indicativo” sem que se verifique qualquer didatização dos mesmos. Considera-se que o facto de no início da “História”: “Olá, queres ser o meu novo amigo?” surgirem duas construções frásicas com o verbo *chamar-se*, e de o verbo *ser* estar registado na secção “Está na hora dos verbos!” não significa que os referidos verbos tenham sido aprendidos;

- Na página 43, regista-se a canção “Gosto de flores” sem que se verifique a promoção de qualquer proposta didática;
- Nas páginas 44 e 45, observa-se a “História”: “Quem tirou a roupa ao espantalho?”, especificando-se os vocábulos “chapéu” e “calças” e omitindo-se “camisola” e “botas” – duas peças de vestuário que surgem no espantalho. O manual também poderia apresentar o registo escrito de “óculos”, uma vez que o espantalho tem uns óculos de sol;
- Na página 46, no ponto 3, há um “Trava-língua” que incide nos dias da semana e nas estações do ano. Aqui salienta-se o facto de “Trava-línguas” ser uniforme no que respeita à flexão em número, devendo acrescentar-se um *s* a seguir a “língua”. Na mesma página, no ponto 4, a atividade proposta carece de um registo escrito dos vocábulos relacionados com o vestuário e com os acessórios, que surgem pela primeira vez – “casaco”, “vestido”, “boné”, “sapatos”, “cachecol”, “brincos”, “fita”, “sapatilhas”, “saia”;
- Esta ausência certamente que terá consequências na atividade proposta no ponto 6, página 48, uma vez que é solicitado aos alunos que desenhem “...uma peça de roupa...” que usem “...no Inverno e outra no Verão...”, procedendo à escrita do “...nome das roupas.” e até ao momento as atividades promotoras, quer do desenvolvimento de competências de escrita quer do aumento do capital lexical, são redutoras;
- Na página 49, surgem uma adivinha e uma lengalenga que versam sobre a cedilha, dando enfoque aos vocábulos “...pescoço...” e “...poço...”, e sobre a diversão de bruxas quando “chove” e “troveja” e quando “faz sol”, respetivamente. Note-se que, mais uma vez, os textos transcritos surgem desgarrados de qualquer proposta didática;
- Na página 52, na secção “Está na hora dos verbos!” volta a suceder um contexto idêntico ao indicado na página 22 relativamente ao verbo *ser*. Agora surge o verbo *ir*, também com ausência de indicação à segunda pessoa do plural, observando-se o registo de “você” e “vocês”;
- Também nesta página, na secção dedicada a “O que aprendi!”, volta a verificar-se nova imprecisão. Os “meses...” não foram objeto de didatização durante a unidade. Relativamente a “Roupas e acessórios”, considera-se redutor que “calças”, “camisola”, “óculos” e “chapéu”, respetivamente, permitam “exclamar” que se aprendeu vocabulário sobre roupas e sobre acessórios, sendo que “botas” – vocabulário do foro do calçado – parecem esquecidas. Mais redutor ainda é o facto de “pescoço” parecer ser a única parte do corpo humano, uma vez que é o único termo registado no manual. Situação análoga verifica-se com a aprendizagem de “clima”; ou seja, no manual, numa lengalenga, onde apenas se observa “...chover/a trovejar...” e “...fazer sol...” e se esquece “nevoeiro”, “nublado”, “nevar”, “neve”, “chuva”, “chuvoso”, “ventoso”, “vento”, afigurando-se um trabalho sobre vocabulário bastante diminuto;

- Na página 81, à semelhança do início das unidades anteriores, é apresentada uma canção sem que lhe seja adjacente qualquer proposta didática. Além disso, não é referenciado o nome do autor nem da letra, ou da música. Esta canção tem a particularidade de ser significativamente mais extensa do que as anteriores. No entanto, é sobretudo constituída por onomatopeias, o que implica uma promoção lexical circunstanciada;
- Nas páginas 82 e 83 observa-se a história “Grandes nomes portugueses”, também “contada” através de banda desenhada, em que é feita referência ao “... Infante Dom Henrique...”, ao “...rei Dom Manuel...”, a Camões, a dois cantores e a dois jogadores de futebol. Considera-se que, se o texto tem como título “Grandes nomes portugueses”, não deveria mudar o enfoque para profissões, ainda que estas sejam coincidentes com nomes conhecidos, como é o caso de um dos cantores e dos dois jogadores de futebol. Além disso, as profissões de fotógrafa, de pintor e de professor parecem ter “sido atiradas para o texto”, registando-se uma coesão e coerência textuais com pouco rigor, vejam-se as vinhetas 7 e 8. Salienta-se, ainda, que a placa que a personagem principal traz ao pescoço regista um erro ortográfico, que, apesar de Manuel alertar para a sua correção, a imagem permanece igual; o leitor fica exposto ao erro, sem que a imagem apresente a correção necessária. Igualmente, não se entende a razão de “Infante” estar escrito com maiúscula e “rei” com minúscula, uma vez que “infante”, assim como “rei”, não são nomes próprios.
- Na mesma página, a designação da profissão fadista, embora esteja correta, deveria ser feita com reservas, ou então fazer-se acompanhar de uma clarificação, explicitando que “fadista” é o nome que se dá a um cantor ou a uma cantora de fado. Caso contrário, e uma vez que Rui Veloso é cantor de música ligeira, os alunos poderão ser levados a pensar que esta última profissão se pode designar como “ligeirista”, o que não é correto. Cantora é que é. Fadista é alguém que canta um determinado tipo de música. Sublinha-se, também, o facto de referirem Rui Veloso, dizendo que é famoso, mas não dizem qual é a profissão. Ele também é cantor. Portanto, esta ocorrência pode potenciar duas situações de imprecisão. A profissão de fotógrafa não é ilustrada claramente por nenhuma imagem, uma vez que a câmara fotográfica que Isabel tem ao pescoço, nesta história, é um “acessório” que a acompanha em todas as outras imagens do livro.

Ainda nesta página, a própria expressão escrita tem de ser revista, indicando o texto uma constante falta de coesão e de coerência textual (Figura 2.3);

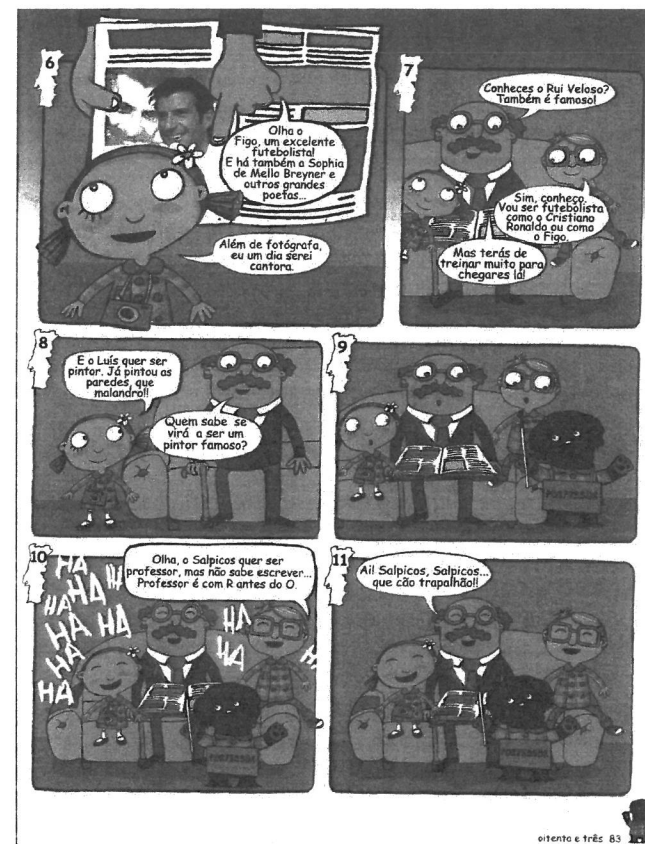


Figura 2.3 – Uma página do manual analisado

- Na página 85, há imprecisões no que respeita às regras do jogo “Quantos queres?”, na medida em que ou se solicita uma cor, ou se pede um número, não existindo espaço para as duas perguntas apresentadas. Acresce ainda que quem responde a uma das perguntas anteriores não formula nenhum tipo de enunciado interrogativo, mas aguarda uma “declaração” oriunda da sua escolha anterior;
- Na página 86, a atividade proposta poderia potenciar a transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito se se verificasse, por um lado, que os alunos vivessem uma situação de imersão linguística em português, e, por outro lado, se houvesse alguma proposta didática que promovesse a exploração da flexão em género. Esta atividade deve ser reformulada;

- Na página 87, considera-se que os objetivos de aprendizagem se afiguram incompreensíveis, no ponto 9, “E agora Portugal!”, uma vez que somente surge a frase “Luís de Camões e Fernando Pessoa foram grandes poetas portugueses”, com as respetivas imagens, não se verificando articulação com a história “Grandes nomes portugueses” nem qualquer outro tipo de proposta;
- Na página 88, no ponto “O que aprendi” surge a súmula das aprendizagens efetuadas com referência a “frases interrogativas” – o que não se considera correto, uma vez que apenas se registam três perguntas durante a Unidade, não se verificando “trabalho” explícito –, sinais gráficos – em que se regista nova imprecisão, na medida em que não se verificam ao longo da unidade atividades relativas a esta temática – e, finalmente, o verbo *querer*, no “Presente do Indicativo”, sendo o único momento de destaque o indicado na secção “Está na hora dos verbos!”.

No que concerne à imagem, o *Manual A* volta a evidenciar aspetos pouco claros, como se apresenta seguidamente:

- Na página 18, as imagens apresentadas no ponto 6 não são explícitas sobre em que altura do dia poderão ocorrer: a primeira pode reportar, tanto ao pequeno-almoço – manhã –, como ao lanche – tarde –. Claro que o aluno pode descrever o que faz nas diferentes alturas do dia, por exclusão de partes, isto é, deixa a imagem que se encontra no centro como sugestão do que poderá fazer da parte da tarde. Mas isso também implica que estas imagens do manual deveriam, em algum momento, fomentar a ida à escola, ou de manhã ou de tarde;
- Na página 82, se se está a “falar” sobre “Grandes nomes portugueses” e se se apresentam imagens relativas a essas personalidades, na vinheta número 2 deveria constar uma imagem do rei D. Manuel e não uma que reporta a um monumento mandado edificar por ele – o Mosteiro dos Jerónimos;
- Na página 83, a palavra “Professor” que se encontra na placa da personagem principal, ainda que pudesse pretender constituir um momento lúdico, dado o contexto em que está inserida, deveria, pelo menos na última vinheta, escrever-se com propriedade ortográfica – “Professor”, em vez de “Porfessor”; Ainda nesta página, também se observa que, apesar de a mascote fazer parte da família, nestas imagens parece não interagir com os restantes membros da mesma. A sua imagem mantém sempre a mesma expressão facial e corporal, não ficando surpreendido pelo erro ortográfico em “professor”, nem satisfeito pela eventual aprendizagem potenciada por Isabel.

Particularizando, agora, a escrita, ao longo das três unidades analisadas, verificam-se, entre outros, dois aspetos muito importantes: a) a não conformidade com os descritores constantes no QECR (2001) – para o nível A1, uma vez que o manual não apresenta registos em que se promovam as seguintes competências: 1) competência comunicativa – i) âmbito linguístico geral (“Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de uma natureza concreta”. QECR, 2001, p. 158); ii) domínio do vocabulário (não há descritor disponível no QECR, mas considera-se manifestamente insuficiente a promoção de desenvolvimento do capital lexical. Não se verificam atividades que se relacionem com momentos de elaboração de listas de palavras, de famílias de palavras, de mapas semânticos, de áreas vocabulares, entre outras possíveis); iii) correção gramatical (“Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.”, p. 163); iv) domínio ortográfico (“É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objetos do dia a dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.”, p. 168); 2) competência sociolinguística (“É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações, despedidas, apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.” p. 173); 3) competência pragmática – i) fluência na oralidade (“É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.”, p. 183). A “tomada de palavra”, o “desenvolvimento temático” e a “coesão” são itens para os quais não há descritores disponíveis, mas que se torna claro, pelas observações indicadas anteriormente, que o manual não potencia o desenvolvimento dos mesmos.

O outro aspeto reporta ao facto de este manual estar “...destinado a crianças do ensino básico entre os 6 e 10 anos de idade.” e não se verificar articulação com o *currículo* definido para os quatro primeiros anos de escolaridade, no que refere ao desenvolvimento da competência da escrita, nem das restantes quatro competências constantes nos Programas de Português para o Ensino Básico – compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

Importa, assim, que o professor se consciencialize de que também ele é um aprendiz, ainda que numa perspetiva diferente dos seus alunos. O docente deve estar em constante aprendizagem, ou seja, em busca da melhor forma de ensinar os seus alunos. Deve investir na sua formação, seja para atualização de conhecimentos seja para procurar e discutir metodologias e materiais didáticos, sendo ele o produtor dos últimos, pois o professor é quem melhor conhece a realidade e heterogeneidade da(s) sua(s) turma(s). Com base neste princípio, os materiais por si construídos são os que melhor poderão “servir” as aprendizagens dos seus alunos.

2.6 CONCLUSÃO

Pela dimensão desta análise, adianta-se, desde já, que não há a intenção de generalizar estes resultados a todas as instituições de ensino de PLE/PL2, em Portugal e no Brasil, nem aos demais manuais de PLE/PL2. Há, isso sim, a pretensão de promover um momento de reflexão sobre um conjunto de fatores que condicionam o ensino e a aprendizagem do PLE/PL2.

Sabendo que o QECR não é impositivo, mas um instrumento de referência para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, como o próprio nome indica, urge a necessidade de, ao ser usada a chancela do QECR por instituições creditadas em formação nesta área, verificar se há, de facto, conformidade com os níveis de proficiência que indica.

De sublinhar também que, sendo a aprendizagem da escrita um processo tão complexo e necessário, deve registar-se articulação entre os textos reguladores da prática pedagógica de alunos de PLE/PL2, ou seja, entre os manuais e os *currícula* nacionais. Note-se que os alunos são avaliados, sobretudo, através da escrita e veja-se que os resultados esperados, no desenvolvimento desta competência, no final do Primeiro Ciclo, em muito pouco combinam com o *Manual A*. Neste ponto não se pode deixar de referir, ainda, que se observa um distanciamento entre o QECR e os *currícula* no que concerne à produção textual.

Igualmente importante é a formação contínua de professores. Um manual escolar, claro está, não “serve” todos os alunos de uma mesma turma, ou de turmas distintas, pois todos têm dificuldades e necessidades diferentes. E neste ponto, o professor tem um papel fundamental e decisivo, uma vez que pode alterar e/ou adaptar atividades de acordo com a especificidade necessária. Um manual não substituirá o professor, por um lado, e o docente continuará a utilizar o manual, por outro.

Finalmente, e apesar de o manual evidenciar recorrentemente aspetos que se prendem com a cultura portuguesa, considera-se fundamental a apresentação de um “espaço diversificado”, sem que este se circunscreva a um único país no qual o português é língua materna.

2.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, M. H. & FERREIRA, T. (ORGS.). (2007). *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”*. Universidade de Aveiro, 27 de Setembro – CD.

ALMEIDA FILHO, J. C. & CUNHA, M. J. (2007). *Projectos iniciais em Português para falantes de outras línguas*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília/UnB, Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. & LOMBELLO, L. (1989). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. São Paulo: PONTES.

ARROTEIA, J. C. (2007). Migrações internacionais: Portugal como destino. In M. H. Ançã & C. Ferreira. (Orgs.). *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Universidade de Aveiro, 27 de Setembro – CD.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

GROSSO, M. J. (2007). As Competências do Utilizador Aprendiz no Contexto de Acolhimento. In M. H. Ançã & C. Ferreira. (Orgs.). *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Universidade de Aveiro, 27 de Setembro – CD.

JÚDICE, N. (ORG.). (2002). *Português para estrangeiros: Perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto.

MEC. (2015). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

RICHARDS, J., RICHARDS, J. C., DUNDENEY, G. & RODGERS, T. (1989). *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.