

SIMPÓSIO 02

O PAPEL DO MANUAL PARA FALANTES DE PORTUGUÊS NO MUNDO

COORDENAÇÃO:

Professora Maria José Grosso
Universidade de Lisboa FLUL
maria.reis@netcabo.pt

Professora Madalena Teixeira
Professora efectiva no Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)
Investigadora do CEAUL, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
madalena.dt@gmail.com

O PAPEL DO MANUAL PARA FALANTES DE PORTUGUÊS NO MUNDO

Maria José Grosso¹
Madalena Teixeira²

Introdução

Este texto tem como finalidade refletir sobre o papel do manual (de português) para os que não têm a língua portuguesa como língua materna.

O manual tem ao longo de décadas ocupado um papel de relevo na história do *ensino das línguas*, espelhando até hoje não só os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, mas também o método adotado, a representação de língua-alvo que o autor tem, os princípios ideológicos e a orientação política de educação de um determinado período histórico, embora haja hoje algumas orientações precisas para a construção de um manual, designadamente de língua portuguesa. São muitas as variáveis que influenciam a conceção de um manual, sendo a sua elaboração uma tarefa árdua que implica a articulação de diferentes fatores, todos eles integrados num contexto social, económico, educativo e político, podendo ser considerados “instrumentos de educação ao serviço da compreensão internacional” (Pingel, 1999:4). Nesta perspetiva, o manual merece, de facto, particular atenção na medida em que para além de transmitir conhecimentos, também transmite valores e influencia atitudes, ganhando cada vez mais importância na construção positiva da imagem do Outro. Para além das fontes científicas a serem consultadas, a elaboração de materiais, manuais é essencialmente uma atividade criativa, dependendo do “talento e do esforço dos que a ela se dedicam”, (Gomes de Matos, 1997:12).

Nos últimos anos, têm surgido vários estudos académicos sobre manuais de língua portuguesa (PLE), principalmente sob a forma de teses de mestrado ou doutoramento; todos esses trabalhos mostram que o manual apresenta várias leituras implícitas que vão dos pressupostos políticos à conceção de língua (língua materna, língua estrangeira, língua segunda, língua de acolhimento, língua de herança, podendo ainda focar mais a compreensão ou a produção oral e escrita) e à conceção geral de educação.

1 Professora Associada – Universidade de Lisboa - FLUL – maria.reis@netcabo.pt

2 Professora Adjunta – Instituto Politécnico de Santarém – ESE/Universidade de Lisboa – CEAUL/CAPLE – madalena.dt@gmail.com

Outro aspeto particular a salientar é que o manual (Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda) tem de conciliar a prática pedagógica com a descrição científica e comunicativa da língua, ensinante e aprendente de PLE querem saber de forma explícita como se resolvem determinadas formas de comunicação, cuja descrição não vem geralmente e de forma explícita numa gramática, mas se encontra de forma parcelar nos trabalhos académicos referidos. Nos dias de hoje, o ensino e aprendizagem de uma língua (LE) congrega de forma coesa e dinâmica não só a apresentação da língua-alvo, mas também princípios de várias áreas disciplinares que devem estar integrados como um todo na língua descrita; esta pluralidade (de dados descritivos linguísticos, culturais e outros) que deve ser vista como um todo, nem sempre é fácil de evidenciar nos manuais de PLE, principalmente no espaço de tempo em que o manual está a ser elaborado, sendo defensável que os materiais, manuais não sejam um resultado da conceção de um só autor, mas de vários que conseguem ver o ensino e a aprendizagem como algo científico e criativo (Gomes de Matos, 1997).

Como incentivo para a motivação para diferentes áreas do conhecimento, o manual é visto como a ponte privilegiada para a língua-alvo, os falantes e o país, contribuindo não raramente para a continuação ou abandono da aprendizagem dessa língua, principalmente quando o público-aprendente não está em imersão linguística, não convive com os falantes da língua que está a estudar, confinando-se quase exclusivamente ao espaço educativo.

Frequentemente o manual faz parte da escassa bibliografia consultada pelo público-aprendente e não raramente o suporte para a formação professores principiantes, sendo, simultaneamente, um elemento de ligação entre a escola e a família e a restante comunidade, impondo-se como um alargamento de horizontes onde impera a diversidade cultural (Grosso, 2007).

1. O Manual escolar na atualidade

Atualmente, o conhecimento linguístico e sociocultural veiculado pelo manual é frequentemente alargado por materiais complementares, designadamente saberes suportados pelas TIC, mais facilmente usados individualmente de acordo com os contextos e as necessidades do público aprendente, embora saibamos que frequentemente as razões económicas ligadas à publicação do manual podem exercer uma forte influência na apresentação gráfica, designadamente na ocorrência de imagens de qualidade, no aproveitamento dos espaços e das cores nas páginas do manual.

Nos dias de hoje a maior parte dos materiais e manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) autodesignam-se como comunicativos, sendo o seu principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa em língua, a qual envolve outras competências que de acordo com o modelo seguido pelo CONSELHO DA EUROPA (2001) são a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Neste contexto e ainda de acordo com o CONSELHO DA EUROPA (2001:27) considera-se que “o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística” fundamentalmente a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afetivas, o aprender a aprender (entre outras).

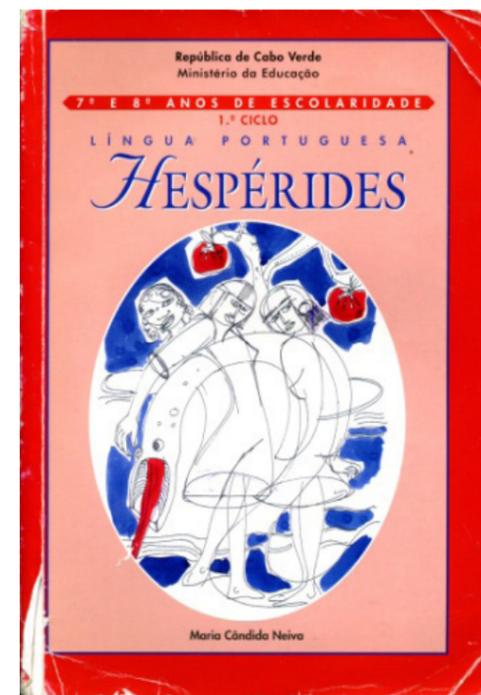
A atividade de análise e de elaboração dos manuais, designadamente de português língua estrangeira e de língua segunda é uma atividade complexa, pois pressupõe que se conhecem muito bem os contextos e o público-alvo onde vão ser usados os manuais; além disso dificilmente um manual será completamente adequado a uma realidade educativa, há um conjunto de variáveis dificilmente previsíveis. Quanto à problemática relacionada com manuais, emerge frequentemente, o que já aqui foi referido, os manuais contextualizados, designadamente os manuais para português língua segunda (designando este conceito uma língua não materna, oficial e de escolarização).

Aleatoriamente selecionámos dois manuais usados num contexto de língua segunda (Cabo Verde). Que características gerais (e específicas) deveriam ter estes manuais? Estes manuais são contextualizados? São diferentes dos de Língua

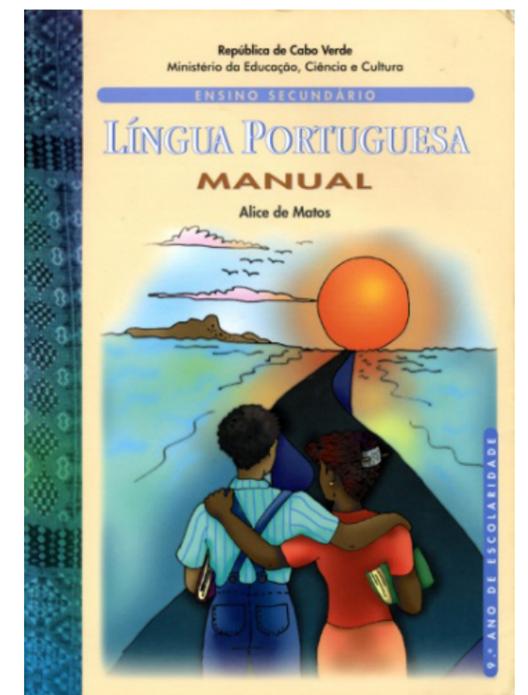
Materna, dos de Língua Estrangeira? Os critérios para analisar os manuais deverão ser gerais sem ter em conta os contextos?

1.1. Manuais em contexto de língua segunda (exemplo)

Com o intuito de atingir os objetivos propostos no início deste texto, optámos por analisar um manual escolar de português, em Cabo Verde, para alunos do 1º ciclo, no que concerne à promoção do desenvolvimento de competências designadamente de escrita e de leitura. Para a análise, utilizámos e os critérios de avaliação de manuais utilizados pela Comissão de Nacional de Avaliação, em Portugal, e o isolamento de dois manuais com um espaço editorial de dez anos. Os manuais são os seguintes: Hespérides (1996) e Língua Portuguesa (2006) – doravante Manual A e Manual B, respetivamente.



Manual A



Manual B

De um modo geral, ao folhearmos o primeiro livro didático mencionado, deparamos com o índice, no final – o que poderá trazer dificuldades a uma consulta mais direcionada a um determinado assunto/temática –, textos de tipologia diversificada – o que se revela uma mais-valia para a formação de cidadãos ativos e participativos, não ficando, alunos e professores, confinados ao “tradicional texto narrativo” – e atividades promotoras do desenvolvimento de competências de leitura, de escrita de funcionamento da língua.

Observamos, ainda, que este manual – A – privilegia o ensino da gramática, através de um representativo conjunto de exercícios estruturais. Veja-se, como exemplo o que nós entendemos como desenvolvimento do capital lexical:

2. Atenta no texto seguinte e nas palavras abaixo enquadradas. Não te esqueças de o ler várias vezes antes de pegar no lápis. Se for necessário consulta o dicionário.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A mim foi um professor de matemática quem me () a infância. Era um senhor alto, (), de lunetas cónicas e feições gelidamente irónicas que olhava para nós como para () de bibe e calção capazes de, ao mínimo descuido do domesticador, saltarem para o estrado, comerem-no vivo, roubarem-lhe a caderneta, partirem -lhe o ponteiro na () e escreverem no quadro, a giz, a divisa (): «Abaixo as equações! Viva o jogo da barra!»

Para nos () em respeito, todos os dias marcava zeros à classe em peso. E quando algum aluno mais palidamente resoluto lhe respondia com assanho, não se () nem se enfurecia. Pelo contrário, as lunetas luziam-lhe mais cónicas. E, pingante de tranquilidade cruel, pegava no ponteiro e entretinha-se a vergastar o pobre rapaz nos dedos, nos braços, na cabeça, ao mesmo tempo que o () com a sua voz fria, gota a gota, como a prova da água na Inquisição.

Foi esse senhor quem me estragou a infância, repito, impedindo-me de () os 14 anos possíveis de paraíso na terra.

José Gomes Ferreira, *O Mundo dos Outros*

calva - supliciava - estragou - ventruado - saborear - feras - enxofrava
libertadora - conter

Exemplo 1

Em nosso entender, este tipo de atividade é adequada a parte dos alunos da faixa etária a que se destina o manual. Essa “individualização”, ou seja, “parte”, deve-se ao facto de o 1º ciclo englobar o que nós, em Portugal, consideramos ensino básico. Numa primeira abordagem global não é visível grandes marcas de diferenciação entre língua materna e língua segunda.

Num contexto em que a língua materna frequentemente não é a portuguesa, é primordial o conhecimento e uso adequados do léxico, por outro lado, também essencial que esse mesmo uso/aprendizagem seja feito em diferentes contextos, não só de utilização, mas também de exploração, culminando numa melhor consolidação e progressão semântica no que refere ao desenvolvimento da competência comunicativa (e das suas componentes) neste caso, destacando-se a linguística, do alunos; o uso do léxico é relevante em PLE/PLM e PL2 e deve ser exercido em várias atividades, tarefas e exercícios.

Seria importante excerto apresentado ter a indicação bibliográfica completa, conduzindo os alunos a efetuar uma contextualização adequada e a uma leitura extensiva da obra *O mundo dos outros*.

Quanto à seleção do texto para esta faixa etária: independentemente de este “texto” se nos afigurar como uma crónica, e por isso ser de natureza marcadamente subjetiva, consideramos inadequado o reforço dos estereótipos negativos, nomeadamente que o professor de matemática seja visto “com tão maus olhos” e com uma adjetivação que em nada abonam em seu favor, parecendo, para quem lê, que fica contente com o (des)conhecimento dos seus alunos. Apresentando a disciplina de matemática resultados que ficam longe dos desejados, em Cabo Verde (e também em Portugal), sob a responsabilidade do grau de dificuldade sentido pelos alunos, julgamos que deve haver atenção no significado das atitudes como as descritas no excerto em foco.

No que concerne à *escrita*, este manual potencia diversos momentos em que é solicitado aos alunos que façam produções textuais. De qualquer forma, não se observam situações didáticas de aprendizagem do processo de escrita;

isto é, não há registos da promoção da planificação, da textualização e da respetiva revisão, procedimentos basilares para o sucesso do desenvolvimento desta competência que é transversal a qualquer *curriculum*. Atentemos, então, no exemplo que se segue – Exemplo 2:

cultura 10

A MARRÁ

Completrara onze anos e com eles o exame de instrução primária. A professora tornou a dizer a minha mãe:

«Mande estudar o António, que ele há-de ir longe.»

E ela prometeu-me um curso. O da escola de comércio, de noite, em Leiria.

«A marrá anda prenha. Se tiver sorte nos leitões, vais para a escola de Leiria.»

Seria o segundo ou terceiro a ter essa sorte na minha aldeia. A partir daí, quando a minha mãe se dirigia ao curral, com o balde de lavadura, acompanhava-a. Passei a gostar do animal. Trazia na barriga uma matrícula. Gostava de a ver grunhir e chafurdar no maceiro cheio. Fazia borbulhar a lavadura que emborcava com sofreguidão. Levantava o focinho atascado dos restos e cheirava-nos. Conhecia a minha mãe até pelos passos. Quando ela lhe fazia festas ou lhe coçava a cabeça roncava de mansinho e roçava-se-lhe pelas pernas.

A marrá pariu. E dos oito leitões, dois apenas escaparam. Uma mortandade na Gândara, e pelos arredores, coisa aliás frequente nesse tempo. É bem de ver, não fui para a escola. Ainda assim, minha mãe desejava que eu estudasse. Fosse alguém. Tinha brio no seu filho, o mais novo de todos e agora o único em casa. Via-me franzino, para pegar numa enxada ou acarretar pesadas tábuas como alombador de uma fábrica de serração. Ou então sabia que aquilo não era vida, não era futuro para ninguém. Para trabalhar uma vida inteira e morrer de fome, bastava ela.

«Deixa lá, filho, não esmoreças. Ajuda-me que para o ano há-de ir, se Deus quiser.»

Tão reconhecido lhe fiquei que me esqueci das tarefas, dos ralhos, de tudo.

Manuel Ferreira, *Grei*

No texto «A Marrá», o narrador recorda um episódio de infância, relacionado com a Escola.

Também tu, certamente, tens na memória uma história para nos contar sobre o mesmo tema. *Queres tentar escrevê-la?*

Exemplo 2

Como podemos observar, também este “excerto” carece de referência bibliográfica completa. Além disso, versa igualmente sobre aspetos que se prendem com a escola, tendo um narrador participante, contudo o vocabulário presente (regionalismos/coloquialismos) não é de uso frequente, nem erudito, nem formal, mas passivo, pertence a uma memória regional dos portugueses e não a uma memória cabo-verdiana. Todavia, e não perdendo o eixo que agora nos norteia, o(s) aluno(s) são como que “lançados” no ato de escrita, com uma instrução simplista e sem orientação sobre “como escrever a história que tenho na memória”.

É natural que surja o questionamento: “mas vou escrever o quê?”. E lá estão “eles” perante o “medo do papel em branco”, alegando ora ausência de memória dessa(s) história(s), ora afirmando “Eu sei. Mas não sei como hei de escrever...”. Com efeito, antes de se começar um texto, é essencial que se definam objetivos e finalidades, tendo, sempre, em conta o público a que se destina. Esta fase funciona como que um momento de organização interna do saber e do conhecimento, que se vai adquirido ao longo do tempo, em função do produto final (Teixeira, 2010), iniciando, assim, o processo de escrita.

Por esta razão, defendemos a necessidade de um conhecimento do funcionamento, seja textual, seja discursivo, e a conseqüente ativação de mecanismos cognitivos, a fim de contribuir para a formação de cidadãos integrados na sociedade em que vivem; para “...ler e escrever...”, uma vez que “...são, hoje, atividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas.” (Castro-Caldas & Reis, 2000: 155).

Os textos são para crianças que têm o português como LM e que estão em imersão linguística e que na oralidade não têm problemas de comunicação; este não é o cenário do público-alvo a que se destina este manual. EM PLE (português) língua estrangeira estes textos seriam mais adequados a um nível B (tendencialmente B2) dificilmente adequado a um jovem que tem o português como PL2.

Abstraindo do que foi mencionado, e no que respeita à leitura, este manual potencia o desenvolvimento da compreensão textual, como se pode observar no Exemplo 3.

3. Pasteur ficou muito conhecido porque descobriu a **vacina contra a raiva** e o processo de «**pasteurização**».

3.1 Relata brevemente as circunstâncias da primeira utilização da vacina contra a raiva.

3.2 Explica em que consiste o processo de «pasteurização» e qual o interesse da sua utilização em relação ao leite.

4. Gravemente doente, a partir de 1887, Pasteur pensa deixar a investigação e voltar a dar aulas.

4.1 Que **motivo forte** o terá levado a querer abandonar o trabalho a que dedicara a sua vida? Comenta o significado desta atitude.

4.2 Dada a importância da sua pesquisa, o estado francês toma uma medida: refere-a.

Exemplo 3

É solicitado aos alunos que *relatem*, que *expliquem*, que localizem informação *que motivo forte* e *refere-a*, que *comentem*. Este tipo de “perguntas”, por si só não permite aferir se os alunos compreendem, ou não, o texto que leram, notando, inclusivamente, que a ausência de atividades inferenciais são disso “uma prova”. Contudo, consideramos que evidencia um ponto de partida positivo.

Benéfico é o facto de se registar a “desmitificação” de alguns estereótipos, como se pode ler no Exemplo 4, alertando para uma reflexão sobre atitudes e valores.

⁽¹⁾ **Estereótipo** s. m. (do grego *stereos*, sólido e *typos*, tipo) — representação simplista de uma realidade que atribui, de forma irracional e arbitrária, uma característica individual a todo um grupo. Baseia-se nos preconceitos e está na origem do racismo e do sexismo. Lugar comum, *cliché*, ideia feita, fixa, rígida, não sujeita a uma análise crítica.

Estereotipar, v. fig. — tornar fixo, inalterável.

Estereotípia, s. f., termo médico — tendência a conservar a mesma atitude, a repetir o mesmo movimento ou as mesmas palavras (ex.: a estereotípi dos esquizofrénicos).

Alguns exemplos de **ESTEREÓTIPOS**:

- Os Negros têm mais o sentido do ritmo.
- Os Ciganos são ladrões.
- Os Brancos são racistas.
- Os Ingleses são frios.
- Os homens são activos e responsáveis.
- As mulheres são passivas e irresponsáveis.
- As mulheres são mais instáveis do que os homens.
- Os homens são mais instáveis do que as mulheres.
- Os homens não choram.
- As mulheres têm mais jeito para cozinhar.
- As mulheres são frágeis.
- Os Negros são preguiçosos.

Repara:

1. Muitos estereótipos são **contraditórios**: sociedades diferentes geram estereótipos diferentes.
2. **Os mecanismos discriminatórios são idênticos**, quer se trate de um racista ou de um sexista: **considera-se universal e imutável** uma característica que é individual (ou, nalguns casos, cultural).



Homens Tricotando, Peru, Graça Magalhães

Exemplo 4

A mensagem visual nos manuais deve ser atual, dinâmica, apelativa. Como esta imagem nos exemplifica, as demais imagens são pouco atrativas, dando a sensação de manchas densas, embora haja “documentos” variados. A imagem é fundamental nos manuais destinados a um público jovem.

Tendo em contas estes critérios descritos, o *manual A* é pouco motivador para a faixa etária do 1º ciclo. Não delimita conteúdos e/ou temas em função dos anos de escolaridade a que se destina(m). Apresenta 4 unidades temáticas 1ª unidade – *Escola: a minha janela aberta para o mar*, 2ª unidade – *Estória, estória...*, 3ª unidade – *Sinto, logo existo* e 4ª unidade – *Poesia e mistério*. Verifica-se, ainda, ausência de progressão textual, quer em termos de extensão, quer em termos de complexidade.

No que respeita ao manual B, de um modo geral e ao contrário do manual A, regista-se o índice logo no início do manual; as tipologias textuais, também ao contrário do manual A, não são diversificadas, não possibilitando aos alunos o contacto e o benefício que tal diversidade traz; as atividades promotoras do desenvolvimento de competências de leitura, de escrita são reduzidas e ausentes (como é o caso da gramática). Contém, no entanto, fichas de autoavaliação e um glossário, ambos no final do manual.

Relativamente ao uso da designação *funcionamento da língua* – manual A – encontra-se no manual B o uso de *gramática*. Talvez, por essa razão, não se observa qualquer atividade que se prenda com a *gramática* (independentemente da nomenclatura). O que surge, ao longo de todo o manual, são definições com destaques, cujo “título” é *Aprende* como se pode ver no Exemplo 5.

Aprende

As situações de comunicação dão origem a registos de língua que dependem das pessoas que falam (idade, grau de ensino, o que são, o que fazem, que tipo de relação têm uma com a outra...), da natureza do assunto e do próprio contexto ou local onde a comunicação tem lugar. Quanto melhor a pessoa conhece uma língua mais apta está para adequar o registo de língua à situação de comunicação.

Exemplo 5

Quanto às atividades de *escrita*, à semelhança do manual A, também o manual B não potencia um desenvolvimento, adequado, no que concerne ao ensino da escrita, na sua dimensão compositiva. Não nos parece que simplesmente “o pegar na caneta” e escrever, promova uma aprendizagem eficiente e eficaz da *escrita*, conforme é solicitado no Exemplo 6.

ESTOU A CRESCER...

É uma coisa que me diverte muito, arranjar os cadernos novos. Pegar nas folhas e colocá-las em sua capa diferente, escrever o meu nome, o nome de cada disciplina, o ano, a turma, o número. É bom passar a mão pelas folhas ainda brancas, mas que a gente sabe que dentro de pouco tempo vão estar todas cheias de letras, palavras, desenhos, números, figuras geométricas. Olho para estes cadernos novos e dá-me logo vontade de pegar numa esferográfica e escrever, escrever, nem eu sei o quê.

Escrever que cresci, por exemplo. E não é só nas bainhas das saias e das calças que eu vejo que cresci. É outra coisa. É um crescer cá por dentro, que nem sei que nome tem.

— És uma mulher, Mariana — costuma dizer a tia Magda, quando me vê.

Mas eu sei que ela diz isso como podia dizer outra coisa qualquer. Até porque nós estamos sempre muito crescidos para toda a gente que só nos vê de vez em quando e tem de dizer qualquer coisa mais além de «olá».

Mas também não é este crescer que eu sinto. Acho que é pensar um bocadinho mais nas coisas e nas pessoas e no que acontece. Querer saber muitas respostas. Talvez respostas de mais. Olho às vezes para a minha irmã, que só tem dois anos, e penso que também ela deve querer saber a resposta para muitas coisas que não entende.

(Adaptado)
Alice Vieira, *Lote 12 – 2.ª Frente*.

Passa a mão por esta folha e pensa que tu também estás a crescer, vais crescer, todos os dias, dia a dia, hora a hora...

Olha o espaço branco, vazio, no verso desta página. Pega na esferográfica, e...

Escreve, escreve aí mesmo, a qualquer hora, todas as vezes que achares que crescestes um bocadinho, por dentro...

Exemplo 6

A aprendizagem pela descoberta, pelo ir fazendo, também é uma possibilidade. Mas permanece a pergunta: Será que podemos aprender o que não nos é ensinado? Há conhecimentos que se adquirem, sem dúvida; mas estamos em crer que este não é o caso, na medida em que o desenvolvimento cognitivo também se “constrói” com o próprio conhecimento.

Relativamente à compreensão da leitura, este manual, ao contrário do manual A, estimula o uso de estratégias de pré-leitura. Veja-se a este propósito o exemplo 7.

Tenta adivinhar ou prever o que diz o texto, lendo apenas o título, o primeiro e o último parágrafos. Escreve, numa ou mais frases, o que imaginas ser o assunto do texto.

Exemplo 7

Efetivamente, se se tentar “prever” o que diz um texto, não só lendo o título, ou o primeiro e último parágrafos, mas também através de uma leitura multimodal, o leitor contextualiza-se mais facilmente no assunto sobre o qual vai ler, podendo sentir-se mais motivado e “à vontade” para efetuar a sua leitura.

Salientamos que, para além de atividades de pré-leitura, o manual B, também inclui uma ficha de autoavaliação da leitura – Exemplo 8.

AUTO-AVALIAÇÃO (cont.)

Após a leitura	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
19. Sintetizo as ideias do texto.				
20. Faço inferências e justifico-as.				
21. Reconheço as intenções do autor.				
22. Emito opiniões e julgamentos.				
23. Justifico as minhas opiniões.				
24. Avalio a adequação das estratégias de compreensão que empreguei.				
25. Analiso a(s) tarefa(s) que devo realizar e selecciono as estratégias adequadas.				
26. Preencho mapas semânticos.				
27. Construo mapas semânticos.				
28. Faço resumos.				
29. Faço composições.				
30. Reconheço os erros que cometo.				
31. Explico o que me conduziu ao erro.				
32. Analiso as causas do erro cometido.				
33. Selecciono novas estratégias.				

(Adaptado)
Projecto Dianóia.

Exemplo 8

Note-se que a inclusão de esta autoavaliação vem reforçar o papel do professor enquanto facilitador e orientador de aprendizagens, uma vez que há itens que não são “explorados” pelo manual B, mas que ao constarem deste registo avaliativo, nos conduzem a uma indispensável explicação do professor, a fim de encaminhar os seus alunos num percurso reflexivo e explícito, quer dos seus conhecimentos, quer das suas capacidades.

Neste ponto, queremos salientar, ainda, que a anteriormente mencionada ausência de diversidade textual – os textos são praticamente todos informativos – se distribui pelos seguintes temas: *Linguagem em Geração; Língua e Sociedade; O Homem e a Língua*, sendo, a nosso ver, importantes, mas pouco motivadores e adequados à faixa etária a que se destinam – veja-se o Exemplo 9.

A ÁRVORE DAS LÍNGUAS INDO-EUROPEIAS

São cerca de cinco mil maneiras de falar diferentes (idiomas e dialectos) que actualmente traduzem o pensamento da Humanidade. Mas há que saber que elas se enquadram em 8 grandes famílias linguísticas e que estas derivam, por sua vez, de uma única que era aquela que se falava nos primeiros tempos da nossa existência terrena. Dessas 8 famílias, há uma — a indo-europeia — a que pertence o português e cuja genealogia podemos entender facilmente nesta árvore em que o grande tronco é o antepassado comum e os ramos, sub-ramos e folhas são como os filhos, netos, bisnetos, tios e primos em vários graus que foram nascendo durante os últimos 5000 anos.

Hás-de reparar que há folhas que são escuras — são as que representam línguas que vigoram. Há outras que são cinzentas — são as línguas que desapareceram. Há ainda outras de tom misto — são as representantes de idiomas que tendem a desaparecer e são apenas faladas regionalmente e cada vez por menor número de pessoas. Outra advertência ainda: as folhas apresentam tamanhos diferentes e isto de acordo com o maior ou menor número de pessoas que falam a língua respectiva.

(Adaptado)

Exemplo 9

Atente-se, ainda assim, que fica implícito, neste manual – B - o desenvolvimento para o bilinguismo, constituindo um espaço para o desenvolvimento bicultural. Também neste exemplo se regista a ausência da referência bibliográfica.

As imagens e *design* do manual A são semelhantes aos do manual B, verificando-se nova semelhança no que respeita à complexidade e progressão dos textos apresentados.

Considerações finais

Tendo em conta a breve análise, verificámos que os dois manuais podiam ser usados num contexto de língua materna, dificilmente seriam contextualizados para o público e contexto cabo-verdiano

Assim saliente-se que o objetivo deste texto é tentar criar um momento de reflexão sobre: i) a elaboração de manuais escolares; ii) a orientação do ensino de línguas, seja materna, seja língua segunda iii) a adequação ao nível etário a que os manuais se destinam; iv) as necessidades educativas e os resultados das aprendizagens dos alunos; v) focalização em tarefas significativas, com recurso a documentos autênticos e materiais variados, conforme interesses e ritmos de aprendizagem; vi) equipas mistas de elaboração de manuais; vii) formação para autores de materiais didáticos; viii) a utilização de tecnologias.

É imperioso que a qualidade dos materiais didáticos seja repensada e reavaliada, a fim de fazer face às necessidades da escola do século XXI e para poder contribuir para a (co)construção do conhecimento de cada indivíduo, no seu contexto de ensino e de aprendizagem. Toda uma análise destes manuais e de outros mais atuais levantarão estas questões e outras (algumas que virão ainda no futuro). A análise de manuais de português (língua materna, língua segunda, língua estrangeira) continuará em construção.

Referências Bibliográficas

Castro-Caldas, A. & Reis, A. (2000). *Implicações funcionais e polémicas de conhecimento de leitura e escrita*. Neuropsych (Benc.).

CONSELHO da EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla: QECR), Edições ASA, Porto. http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf

Falk (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires* Institut George Eckert de Recherche <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188fo.pdf> (acedido 4 de julho de 2011).

Gomes De Matos, F. (1997) “Quando a prática precede a criação do PBE” in Almeida Filho e Lombello (orgs) *O Ensino do Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes Editores.

Grosso, M.J (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Edições Universidade de Macau.

Teixeira, M. (2010). “A caminho de uma escrita multimodal”. In revista *Intercompreensão*, nº 15. Tavares, C. & Fróis, J., Teixeira, M. (orgs.) (coord.). Chamusca: Edições Cosmos. Pp. 199-214

A IMPORTÂNCIA DE UM DICIONÁRIO DE TERMOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM PARA A ELABORAÇÃO DE MANUAIS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Maria Francisca Xavier³ (CLUNL)

Maria José Grosso⁴ (CLUNL-FLUL)

Mafalda Moço⁵ (CLUNL)

Sandro Dias⁶ (CLUNL)

RESUMO: Para a elaboração de manuais temos de ter em conta toda a aparelhagem conceptual associada ao ensino-aprendizagem de uma língua como não materna. Nesta comunicação pretende-se apresentar a macro e a microestrutura subjacente à construção de um *Dicionário de Termos de Aquisição e Aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas* proposto no I SIMELP realizado em São Paulo, evidenciando conceitos registados no português europeu e no português do Brasil, que devem estar presentes no processo de conceção dos manuais referidos.

PALAVRAS-CHAVE: manual; aprendizagem; aquisição; língua estrangeira

Neste estudo evidenciamos conceitos que consideramos necessários para o processo de conceção de manuais para falantes não nativos, e que se prendem essencialmente à aquisição/aprendizagem de uma outra língua. A **aquisição natural** é feita num ambiente de imersão, através de interações comunicativas, em que o aprendente é exposto a uma grande variedade de vocabulário e estruturas, e em que a língua não é apresentada de forma lenta e progressiva. Já a **aprendizagem**, Cuq (2003:22) considera que é uma atitude consciente, voluntária e observável na qual um aprendente se envolve e que tem como alvo a apropriação. A aprendizagem pode ser definida como um conjunto de decisões relativas a ações a empreender com o objetivo de adquirir os saberes e os saber-fazer numa língua estrangeira. Essas decisões podem ser classificadas em cinco categorias: 1) definir objetivos de aprendizagem em cada competência (considerando as situações de comunicação visadas, relacionando os saberes e saber-fazer a adquirir e os já adquiridos); 2) escolher os suportes e as atividades de aprendizagem; 3) determinar as modalidades de realização dessas mesmas atividades: quando, onde, durante quanto tempo, em que condições, individualmente, em grupo (...); 4) gerir, a curto e a longo prazo, a sucessão das atividades escolhidas; 5) definir as modalidades de avaliação dos resultados e avaliar os resultados obtidos.

Quando a aprendizagem tem lugar no meio institucional e quando o ensino é diretivo, as decisões relativas à aprendizagem são tomadas pelo ensinante. Quando o aprendente aprende num sistema de aprendizagem autodirigida, é ele próprio que toma essas decisões, com apoio de um tutor, especialista em aprendizagem. Se definirmos *aprendizagem* como um processo observável que tem como objetivo a apropriação, as decisões e as ações que constituem esta atitude consciente devem ser coerentes com o processo de apropriação.

Quanto à conceção de **manual** é entendida de forma global, como “o livro didático”, a obra impressa destinada ao aluno (Legendre, 1993:813) que serve frequentemente de suporte ao ensino, podendo, no contexto do ensino/aprendizagem de línguas, ser acompanhado de materiais áudio, audiovisual ou informático. Da mesma forma a organização do manual obedece a princípios diferenciados conforme as representações dos próprios autores, a projeção editorial e até ideologia política e necessidades comunicativas. Nos últimos anos, os manuais seguem geralmente os objetivos comunicativos, consignados no projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa; além dos objetivos comunicativos ocorrem também outros objetivos que se consubstancializam em conteúdos

(comunicativos, gramaticais, socioculturais e outros). Conforme o método seguido, o manual está, geralmente, dividido em lições (mais tradicional), unidades ou módulos, apresentando uma progressão que pode ser linear ou em espiral.

Além de *manual*, outros conceitos fundamentais para a sua construção são os que se relacionam com o estatuto de língua e que ocorrem frequentemente em diferentes estudos com significados múltiplos. Como são, por exemplo, entre muitos, os conceitos de Língua Adotiva, Língua de Acolhimento, Língua de Contacto, Língua de Ensino, Língua de Escolarização, Língua de Especialidade, Língua para fins específicos, Língua Estrangeira, Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Nativa, Língua Padrão, Língua Segunda. Destes, é imprescindível para a elaboração dos manuais, o de **língua materna** que pode ser definida como a língua adquirida ao longo da infância e sobre a qual se possui intuição linguística quanto à forma e ao uso, tendo em conta critérios de gramaticalidade, aceitabilidade e interpretabilidade. A língua materna não está, obrigatoriamente, ligada à mãe mas às pessoas com quem a criança vive e convive, sendo, por isso, a sua primeira língua de socialização. Visto que já há um conhecimento implícito do uso comunicativo da língua, os manuais de língua materna tradicionalmente privilegiaram conteúdos que tinham como base o texto literário, a interpretação e a análise dos mesmos. Nos últimos anos, os manuais de língua materna, por influência dos estudos relacionados com a comunicação, adotaram também princípios semelhantes aos que eram específicos das línguas vivas para falantes não nativos. Contudo, os conteúdos científicos e didáticos (atividades, exercícios, etc), os métodos, a própria organização interna dos manuais, visando o desenvolvimento e a progressão das competências presentes divergem em muito dos manuais para falantes não nativos.

A elaboração de manuais para falantes não nativos deve ser norteada pelos princípios de uma abordagem comunicativa, que está associada a termos tais como: *aprendente, centragem no aprendente, gramática comunicativa, contexto, temas de comunicação e domínio*. A **abordagem comunicativa** centraliza o ensino da língua, estrangeira ou segunda, no aprendente e no desenvolvimento da sua competência de comunicação, adotando estratégias, procedimentos de outros métodos para o ensino das línguas e apoiando-se na construção de tarefas e de atividades baseadas, geralmente, em documentos autênticos.

Um manual para falantes não nativos, **centrado no aprendente** deve ser elaborado em função das necessidades do público aprendente, ou seja, os seus objetivos, a sua planificação e organização devem centrar-se no aprendente e não na matéria a ensinar. Muitos autores de manuais contextualizados consideram que é fundamental a **interlíngua** do próprio aprendente. Larry Selinker (1972) introduz o termo interlíngua (IL) para referir os estados intermédios (ou gramáticas internas) de um aprendente de L2 no decurso da sua aprendizagem, este é um processo criativo, motivado por aspetos interiores em interação com fatores ambientais e influenciado quer pela L1 quer pelo “input” da língua alvo. Apesar das influências da L1 e da L2 serem claramente reconhecidas, a ênfase é colocada na IL.

Selinker enumera ainda outras diferenças, nomeadamente, entre o desenvolvimento da IL na aquisição de segunda língua (ASL) e na aquisição de L1 por crianças, uma vez que os processos cognitivos envolvidos são diferentes. Por exemplo, as estratégias de aprendizagem de SL, as estratégias de comunicação de L2 ou os meios pelos quais os aprendentes de L2 tentam comunicar entre si, as sobregeneralizações a partir do material linguístico da língua alvo, entre outros.

O **aprendente**, de acordo com Cuq (2003:20), é o indivíduo em processo de aprendizagem que se envolve diretamente no ato de aprender, sendo ativo, autocrítico, autoconsciente e autónomo, assumindo o papel de ator social e com necessidades específicas de aprendizagem. O aprendente partilha um conjunto de normas e regras linguísticas, isto é, pertence a uma **comunidade linguística** (Xavier e Mateus, 1992), (Saville-troike, 2006) que deve também ser considerada na elaboração de materiais didáticos. O ensino/aprendizagem de uma língua deve centrar-se nas necessidades de comunicação do próprio aprendente, daí que tenha de se considerar também a comunidade linguística e o **contexto** no qual a comunicação se desenvolve. O *contexto*, segundo Galisson&Coste (1983) pode ser interpretado como o conjunto de determinações extralinguísticas de situações de comunicação em que tomam lugar

3 UNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Av. de Berna, 26 C, 1069-06, Lisboa, Portugal, mfbxbxavier@gmail.com

4 UL, Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Alameda da Universidade, 1600, Lisboa, Portugal, miriamhasa@gmail.com

5 UL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Av. de Berna, 26 C, 1069-06, Lisboa, Portugal, mafaldamoco1@gmail.com

6 UL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Av. de Berna, 26 C, 1069-06, Lisboa, Portugal, spmdias@gmail.com

as produções verbais, devendo ser interpretado como *contexto situacional*. No ensino/aprendizagem das línguas, a noção de *contexto* adquire uma importância relevante na medida em que se encontra relacionado com o conceito de *língua em uso*: a língua deve ser aprendida em situação, ou seja, o aprendente deve contactar e aprender a usar a língua com a configuração que esta adquire nos diferentes contextos sociais em que é usada. Para servir este objetivo, um manual de ensino de língua para falantes não nativos deve considerar os diferentes **domínios**, isto é, setores da vida social nos quais os atores sociais operam e que influenciam fortemente a sua atividade comunicativa. O aprendente aprende a usar a língua em quatro domínios principais: educativo, profissional, público e privado, adaptando o seu discurso às características e exigências de cada um deles. Os vários domínios são compostos por diferentes **temas de comunicação**, que se constituem como o centro de atenção dos vários atos comunicativos. Os temas a desenvolver nos diferentes domínios devem considerar as necessidades comunicativas dos aprendentes.

No contexto da abordagem comunicativa, é importante considerar um outro conceito fundamental: **gramática comunicativa** que deve ser considerada na elaboração de qualquer manual para falantes não nativos. A *gramática comunicativa* parte do significado para a forma, não seguindo a prática tradicional de organizar a progressão apenas em termos formais e está organizada de modo a permitir a aprendizagem das estruturas da língua a partir do desenvolvimento das suas quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. A estrutura deste tipo de gramática prepara, num primeiro momento, o aprendente para lidar com as regras da língua em uso para, posteriormente, dotá-lo das competências necessárias para usar as estruturas da língua na comunicação real. O objetivo principal da *gramática comunicativa* é promover o desenvolvimento de uma competência gramatical comunicativa, que permita aos aprendentes interagir e comunicar com outros falantes, aplicando as estruturas que estão a ser estudadas.

O processo de conceção de manuais para falantes não nativos não é indiferente a dois outros conceitos fundamentais no ensino/aprendizagem: *método* e *abordagem*. **Método** pode ser definido como o conjunto de procedimentos postos em prática com o intuito de conduzirem o aprendente a atingir determinados objetivos, traduzindo-se numa aplicação de pontos de vista nos quais existe uma determinada reflexão sobre a língua e uma visão acerca da melhor aprendizagem da mesma. A adoção de determinado método resulta da conceção de aprendizagem que se possui e envolve diferentes pontos de vista sobre a Natureza da Língua, a Natureza da Cultura, a Progressão Linguística e a Interação. O Método deve ser uma adequação coerente entre objetivos, princípios e processos e técnicas utilizados e, em termos didáticos, deve consistir num envolvimento entre professor, saber e aluno, equilibrando teoria e prática, saber e saber-fazer. A **abordagem** distancia-se do conceito de *método*, uma vez que é um modelo mais flexível, menos imposto, que engloba técnicas dos vários métodos e cuja finalidade é sempre o sucesso do público aprendente. A adoção de determinada abordagem, no ensino/aprendizagem das línguas, implica uma reflexão profunda acerca da natureza da língua (e da cultura) e da natureza do ensino/aprendizagem de uma língua.

Ao longo deste texto tentámos demonstrar como a elaboração de um manual deve integrar, de forma implícita, os conceitos que aqui apresentamos, os quais se relacionam também com uma conceção de ensino, aprendizagem, aquisição de uma outra língua.

Referências Bibliográficas

Cuq, Jean Pierre. 2004. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.

Galissou, Robert; Coste, Daniel. 1983. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lamas, Estela P.R. (coord.) 2000. *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora

Legendre, Renald. (1993), *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2 ed. Montréal : Éd. Guérin.

Saville-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition* (Cambridge Introductions to Language and Linguistics), Cambridge University Press.

Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. IRAL, 10-3, p. 209-231.

Xavier, M^a Francisca ; Mateus, M^a Helena. (org.) 1992. *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. II, Lisboa: Ed. Cosmos.

O PAPEL DO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Nuno Carlos de ALMEIDA⁷

RESUMO: Tendo em mente aquelas que são, de modo genérico, as funções do manual de língua não materna, com base na experiência de formação de professores em Timor-Leste, pretendo mostrar a especificidade do papel do manual de língua portuguesa naquele país, sobretudo no ensino público. Para tal, destaco alguns fatores que contribuem para tal especificidade: o contexto de aprendizagem da língua portuguesa e as necessidades comunicativas dos alunos; a falta de preparação científica, pedagógica e linguística dos professores; o carácter virtual da presença da língua portuguesa na escola e na administração; a aparente indefinição do papel desta língua naquele país; a articulação de determinadas marcas culturais com a língua portuguesa; o estado da investigação dedicada à língua portuguesa em Timor-Leste e a indefinição de uma norma da variedade leste-timorense. Estes fatores fazem com que o manual de língua portuguesa tenha, em Timor-Leste, um papel específico, tanto para alunos como para professores: para além de servir como o verdadeiro guia para as aulas, é praticamente o único meio de aprendizagem da língua portuguesa, conferindo a esta língua uma utilidade visível, no domínio educativo; num país onde a língua portuguesa está recentemente em crescimento e evolução, inclusive no que se refere à sua relação com a cultura, o manual, da mesma forma que ajuda a enquadrar a língua na cultura leste-timorense, também representa e contribui para a definição de uma norma linguística. Esta reflexão interessa sobretudo a atuais ou futuros autores de manuais de língua portuguesa destinados a Timor-Leste.

PALAVRAS-CHAVE: cultura; ensino de português; manual escolar; plurilinguismo; Timor-Leste.

1. Introdução

Nesta comunicação, começo por fazer um breve enquadramento da situação da língua portuguesa (LP) em Timor-Leste, à luz de alguns conceitos relevantes da Didática das Línguas, a que se seguem breves considerações teóricas genéricas sobre os manuais de língua não materna e suas funções. Depois, aponto alguns aspetos que devem ser considerados quando se prepara a elaboração de um manual de LP destinado a Timor-Leste, partindo da descrição de uma experiência recente de elaboração de manuais de LP para os 1.º e 2.º ciclos do ensino público timorense e fazendo algumas observações com base na minha própria experiência.⁸ Finalmente, destacando algumas das funções normalmente atribuídas a um manual de língua não materna, observo a especificidade do papel do manual de LP em Timor-Leste.

Antes de avançar, devo esclarecer que a presente reflexão se insere numa abordagem comunicativa, inspirada na política de línguas do Conselho da Europa plasmada no QECR⁹, orientada para a ação. Nesta abordagem, a aprendizagem e o uso de uma língua são descritos do seguinte modo, (Conselho da Europa; 2002: 29):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Nesta perspetiva, o aprendente é visto tanto na sua individualidade como no contexto social (culturalmente enquadrado), com um conjunto de competências gerais, nas quais se integram as competências comunicativas em determinada(s) línguas; as atividades linguísticas relacionam-se com temas e domínios específicos e conduzem ao reforço das competências. É fundamental que se tenha em mente estes aspetos quando se é agente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, para que se possa potenciar o sucesso da aprendizagem, o que apenas se poderá fazer partindo de um conhecimento suficiente do aprendente, tal como é assumido.

2. Breves considerações teóricas sobre a LP em Timor-Leste.

Para um enquadramento do caso LP em Timor-Leste, deve dizer-se, claramente e sem complexos, que esta é língua não materna (LNM), quer para os jovens estudantes que frequentam a escola, quer para a população em geral (admite-se, ainda assim, que possam existir raras exceções). Esta afirmação é um ponto de partida importante, que representa um avanço qualitativo relativamente àquela que tinha vindo a ser a estratégia de ensino do português naquele país até 2008-2009.¹⁰ Significa que a perspetiva com que se olha para o processo de aprendizagem da LP em Timor tem de ser diferente daquela que é aplicada, por exemplo, em Portugal. É por essa razão que um manual de língua portuguesa que se destine a ser aplicado em Timor-Leste deve assumir, à partida, salvaguardando casos muito específicos, o português como LNM.

Sendo LNM, importa perceber se é língua segunda (LS) ou língua estrangeira (LE), pois essa distinção é determinante também para a definição de programas, elaboração de materiais ou dinamização de atividades, a par da conceção de manuais. Uma vez que a diferença entre estes dois conceitos tem vindo a ser já bastante explorada, considero suficiente deixar aqui uma mera ilustração, recorrendo apenas a exemplos. Assim, uma situação típica de LS existe quando um estrangeiro vai trabalhar para Portugal e precisa de aprender lá a língua para desempenhar as suas funções, para integrar os filhos no sistema educativo, enfim, para se integrar plenamente numa sociedade que usa uma língua diferente da sua língua materna. Já uma situação típica de LE existe quando qualquer português, em Portugal, aprende outra língua, que apenas irá usar em situações esporádicas de deslocação ao(s) país(es) onde ela é falada.

Uma grande diferença em termos de abordagem prende-se com a existência ou ausência de *input* linguístico fora da situação formal de ensino: numa situação de LE, pelo facto de não haver *input* fora da aula, torna-se útil trazer para a aula tudo o que possa funcionar como *input*, simulando inclusivamente situações de comunicação; ao passo que, numa situação de LS, existindo *input* em abundância e sendo a necessidade de comunicar constante, não será preciso trazer tudo para dentro da aula, sendo mais produtivo orientar o processo para as tarefas comunicativas reais que correspondem às necessidades do aprendente fora da aula. Saliente-se que, numa situação típica de LS, em que o aprendente se encontra em imersão linguística e o *input* é constante, é frequente desenvolver-se, por isso, a aprendizagem da língua mesmo sem recurso ao ensino formal.

Observando então o caso de Timor-Leste, verifica-se que a língua portuguesa é Língua Oficial (LO) e, em resultado disso, língua de escolarização e de administração. Assim, devido ao seu estatuto sociopolítico, ela é, sem sombra de dúvidas, LS – o que é determinante para perceber as atuais e projetar as futuras necessidades comunicativas dos aprendentes; contudo, depois de projetado tendo em conta tais necessidades do(s) público(s) aprendente(s), o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a ausência de *input* linguístico¹¹ e assumir o contexto de aprendizagem – sempre em situação formal – como estando bastante mais próximo de uma situação de aprendizagem de LE. Um manual de LP em Timor-Leste tem a difícil tarefa de se conseguir encaixar neste quadro teórico híbrido, tentando aproveitar o melhor de

⁷ Formador / Cooperante – IPAD – Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2006-2010). Docente do Instituto Camões, na Universidade de Zadar, Departamento de Estudos Franceses e Ibero-Românicos, Zadar, Croácia, nncalmeida@gmail.com.

⁸ Quatro anos de atividade (2006-2010) em Timor-Leste: formação linguística, pedagógica e didática a professores timorenses, como formador/cooperante no Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), entretanto designado de Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP), da responsabilidade do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).

⁹ QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.

¹⁰ Ainda assim, mesmo depois de ser assumida como LNM, no âmbito do PRLP, as opções metodológicas tomadas até 2010, na prática, não o refletiam.

¹¹ A vivência comum de acontecimentos passados, que construiu uma memória coletiva, na qual os timorenses foram partilhando a perspetiva de uma unidade na fidelidade a Portugal, acabou por também criar raízes profundas ligando a língua portuguesa à vontade de afirmação identitária dos timorenses. Em resultado disso, a língua portuguesa é hoje língua oficial em Timor-Leste, juntamente com o tétum, muito mais devido à sua presença na génese de uma identidade nacional e a um certo misticismo de Portugal e dos portugueses, do que propriamente pelo facto de existirem muitos falantes, o que nunca aconteceu.

cada perspectiva (LS ou LE), tendo sempre em vista o sucesso da tarefa de formação de novas gerações de falantes de português naquele país.

3. Breves considerações teóricas sobre os manuais.

Ao tentar concretizar as dificuldades colocadas a quem se propõe elaborar um manual de LP especificamente para o contexto timorense, depois de uma breve pesquisa bibliográfica, facilmente se percebe que existem alguns denominadores comuns quanto ao modo como se observa um manual de LE. Opto por usar aqui, como referência, o trabalho de Tavares (2008), no qual a autora analisa diversos manuais de português como LE, fazendo um prévio enquadramento teórico sobre tipos, funções e análise de manuais, onde conclui ser essencial que a apreciação de um manual inclua uma observação dos seguintes aspetos:

- conteúdos comunicativos;
- conteúdos linguísticos;
- conteúdos culturais;
- conceção e organização gráficas;
- características materiais.

No âmbito dos **conteúdos comunicativos**, o autor de um manual necessita de fazer uma seleção dos temas de comunicação associados a determinadas situações linguísticas, que se integram em determinados domínios. Para além disto, a seleção dos textos, que têm um papel central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, tende a privilegiar, particularmente neste âmbito, os textos autênticos, para que os conteúdos linguísticos sejam devidamente contextualizados e dirigidos para situações reais do quotidiano.¹²

Relativamente aos **conteúdos linguísticos**, será necessário, por exemplo, pensar o modo de trabalhar a ortografia, sem ignorar a sua relação com a fonética, que abrange aspetos como a entoação, a distinção de sons ou a pronúncia. A integração dos aspetos gramaticais no processo de ensino-aprendizagem, a par da contextualização das respetivas explicações e atividades, é igualmente importante, bem como a seleção dos conteúdos lexicais em função dos temas de comunicação e do público aprendente. Tudo isto deverá ser organizado numa lógica de progressão, tendo em conta o tempo e o público.

Os **conteúdos culturais** completam os aspetos linguísticos e comunicativos e, particularmente nos manuais de português LE, espera-se que apresentem a diversidade cultural associada à LP, fornecendo elementos sobre os países onde se fala esta língua, sobre os costumes, tradições, gastronomia, personalidades ou literatura, exemplos de referências que definem as especificidades que a LP adquire em diferentes espaços. Também para a apresentação destes elementos, é importante o recurso a documentos autênticos, que ajudam a prevenir uma eventual apresentação estereotipada, fruto da visão pessoal do autor.

Os **aspetos gráficos** de um manual requerem a tomada de opções relativamente a: cores (ou ausência delas), adequação de imagens aos textos e ao público, equilíbrio na disposição dos elementos na página, destaque de palavras, quadros explicativos e títulos, para dar alguns exemplos. Já as **características materiais** envolvem aspetos como o formato, as dimensões, a manuseabilidade ou a resistência do manual, que devem ser definidos de acordo com o contexto previsível de utilização e com o público-alvo.

Quanto às funções do manual de LE, Tavares (2008: 42-46) destaca o seu papel de suporte do processo de ensino-aprendizagem, devendo contribuir para a passagem de uma perspectiva estruturalista a uma abordagem comunicativa,

¹² Tal como é assumido no QECR (Conselho da Europa; 2002: 30): "Texto é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso de realização de uma tarefa".

que nem sempre é operada pelo professor, de forma autónoma. Outro aspeto considerado importante é a utilidade do manual na "transmissão da imagem da cultura e de um povo, com os hábitos e tradições que lhe são inerentes", desejavelmente com recurso a documentos autênticos. Depois, não deixando de referir a responsabilidade que o manual de LE tem na eficácia de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que serve, por vezes, de "meio de formação de alguns professores menos experientes", a autora sintetiza as seguintes funções do manual, partindo do princípio de que se encontra adequado ao público-alvo:

- apoio no processo de ensino-aprendizagem;
- transmissão de conhecimentos da língua, com objetivos funcionais e comunicativos;
- transmissão dos aspetos sociais e culturais mais relevantes, relativos a um povo;
- transmissão da imagem o mais real possível de um país, evitando estereótipos;
- desenvolvimento equilibrado de capacidades e competências;
- consolidação e avaliação das aquisições;
- ajuda na integração das aquisições;
- preparação dos aprendentes para atos reais de fala;
- incentivo do uso efetivo da língua e da interação no espaço de aula e fora dela.

Mais adiante, na secção 5, darei destaque às quatro primeiras por serem as mais relevantes para a definição de uma especificidade do papel do manual de LP, no âmbito da formação de novas gerações de falantes do português, em Timor-Leste.

4. Conceção de manuais de LP para Timor-Leste.

Aceitando-se que os aspetos referidos na secção anterior façam obrigatoriamente parte de uma análise criteriosa de manuais, assume-se como necessário que estejam, por antecipação, na base da conceção dos mesmos.¹³ Isto é, um autor de um manual de LE tem necessariamente de tomar opções relativamente a cada um deles. Não sendo autor de manuais nem perspectivando sê-lo, pretendo, todavia, tecer algumas considerações à luz do conhecimento que adquiri do contexto timorense, no sentido de evidenciar algumas das questões que se colocam no processo de conceção e elaboração de manuais de LP especificamente para serem aplicados no sistema educativo de Timor-Leste.

No que a Timor-Leste se refere, deve dizer-se, muito genericamente, que, devido ao facto de o número de falantes ser muito reduzido aquando da oficialização da LP como LO, o processo de reintrodução da LP naquele país tem sido o de uma autêntica importação linguística.¹⁴ Isto, conjuntamente com a existência de outra LO (tétum) e de mais duas línguas de trabalho (inglês e indonésio), gera uma aparente situação de indefinição relativamente ao papel que a LP desempenha na atual sociedade timorense. Assim, na ausência de uma referência concreta, muito do processo foi sendo projetado em abstrato, muitas vezes caindo no erro de definir objetivos demasiado genéricos que preconizavam uma situação futura em que parecia que a LP seria a única língua usada em Timor, em qualquer situação de comunicação.

É certo que, apesar de ser LO e de ser já língua de instrução por determinação jurídica, a realidade atual mostra que, pelo reduzido número de falantes e pelo facto de ainda subsistirem grandes necessidades de aperfeiçoamento no seu domínio (inclusivamente por parte de muitos dos professores), a LP não tem por enquanto, em Timor-Leste, a consistência necessária para que se considere preencher, tão completamente quanto desejável, o seu espaço no

¹³ Havendo diversas propostas de critérios para a análise de manuais de língua estrangeira, nos trabalhos mais recentes a que tivemos acesso, os referidos aspetos estão sempre presentes, de modo mais ou menos pormenorizado, nomeadamente os conteúdos comunicativos e linguísticos, bem como os elementos culturais.

¹⁴ Com a importação de professores e formadores, desde o ano 2000, para o ensino da LP quer aos agentes educativos, policiais e militares, judiciais, governativos, entre outros, quer à população em geral, sobretudo ao abrigo de protocolos de cooperação com Portugal e Brasil, de entre os quais se destaca, particularmente no ensino da LP e na formação de professores, o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), atualmente denominado Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP).

contexto sociolinguístico timorense; a LP está, de facto, na administração e na escola, mas, em parte, a sua presença é virtual.¹⁵ Neste ponto, é necessário sublinhar que a consolidação de um espaço próprio para a LP no complexo mosaico linguístico timorense passa, sem sombra de dúvida, pelo seu estatuto de LO e de língua de instrução, sendo desejável que não o percamos de vista. Isto implica que o processo atual de ensino-aprendizagem de LP projete uma situação futura em que esta língua cumpre cabalmente o seu papel, na relação dos cidadãos com o estado e na transmissão de conhecimentos, em harmonia com a outra LO e não se sobrepondo às restantes línguas nacionais no que se refere à funcionalidade social que lhes é atribuída (no domínio familiar, como língua dos afetos, por exemplo).

O facto de ser língua de instrução logo a partir do primeiro ano de escolaridade, não havendo uma efetiva transição entre o ambiente linguístico familiar e o ambiente linguístico escolar, faz com que a LP (uma língua desconhecida) represente uma dificuldade acrescida para a aquisição de conhecimentos e conseqüente desenvolvimento pessoal dos alunos. No sentido de evitar essa situação, têm surgido propostas para a inclusão, na política educativa timorense, das línguas maternas nos anos iniciais de escolaridade, como língua de instrução para a realização das primeiras aprendizagens, com uma vertente transitória, na linha de uma *Educação multilingue baseada na língua materna*, apoiada pela UNICEF em vários países plurilingues.¹⁶ É claro que será necessário ainda um grande esforço no estudo e na descrição destas línguas para que possam funcionar como línguas de instrução completas, o que não facilita uma mudança consistente, a curto prazo. Porém, deve ter-se em consideração que a LP, pelo facto de ser, mais cedo ou mais tarde no percurso de formação das novas gerações, língua de acesso ao conhecimento por excelência, está obrigada ao estabelecimento de pontes entre ela própria e as línguas autóctones, sendo que o espaço próprio para esta aproximação será a escola.

A preocupação com a contextualização apropriada dos manuais de LP, de forma a evitar ruturas entre as diferentes línguas e culturas em presença, fomentando uma convivência harmoniosa entre elas, está bem patente na abordagem da diversidade linguística e cultural que esteve na base da conceção dos manuais de LP para os primeiros seis anos de escolaridade, descrita em Soares (2010), que tomo como exemplo de boa prática a ser seguida e, se possível, melhorada. Interessa, por isso, sintetizar as opções tomadas nesta abordagem acrescentando, ao mesmo tempo, alguns apontamentos para que a presente comunicação seja útil a quem venha futuramente a estar envolvido na conceção e elaboração de manuais de LP destinados ao ensino público timorense.

Desde logo, ao contextualizar a diversidade linguística no currículo, a autora nota que “nos currículos das duas línguas oficiais, tétum e português, são escassas as referências a outras línguas”. Depois, referindo-se ao currículo de tétum, em que a língua é considerada como “um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano”, sendo necessário “que a língua do ensino e aprendizagem seja do domínio dos alunos”, fica a legítima interrogação: “afinal, qual é a língua de ensino? O tétum ou o português?”. Sobre esta questão, permito-me dizer o seguinte: se, por um lado, faz sentido que o tétum, como LO, não deva ser negligenciado como língua de ensino (embora não tenha ainda uma opinião fundamentada sobre o modo de articular este seu papel com o da LP, também LO), por outro lado, a língua de acesso ao conhecimento, por excelência, será, seguramente nas próximas décadas, a LP, pela incomparável dimensão (relativamente ao tétum e às restantes línguas timorenses) da sua presença na esfera da investigação científica em qualquer que seja a área de conhecimento ou na produção de documentos de consulta, de referência, periódicos, legais, literários, entre outros. Assim sendo, apesar de se poder perspetivar uma eventual inclusão da LP no currículo escolar, nos três anos iniciais, não como língua de ensino, mas como uma disciplina de língua, dando lugar às línguas maternas como língua de instrução, não se poderá perder de vista a sua inevitável função de língua de acesso ao conhecimento logo no 2.º ciclo e, sobretudo, nos restantes níveis de ensino.

15 No Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (ESECS – IPL; 2010: 78–79) pode ler-se: “Os resultados alcançados ainda não satisfazem as exigências de uma língua oficial e de instrução, na medida em que não se verifica uma utilização sistemática da LP na administração pública, nem uma sua utilização consistente nas escolas [...]”

16 No documento *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional* (Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação; 2011) está já prevista a utilização das línguas maternas como línguas de instrução, até ao 3.º ano de escolaridade, havendo uma transição progressiva para o tétum e o português como línguas de instrução, a partir do 4.º ano. Apesar de existir já um plano de implementação, com ações concretas em 2011, não é claro, ainda, o modo de articulação de ambas as LO, enquanto línguas de instrução.

Segundo Soares (2010: 27,28) Este papel transversal da LP como língua de instrução e de acesso ao conhecimento está previsto no programa desta disciplina, que institui uma abordagem comunicativa, referindo explicitamente o desenvolvimento de competências comunicativas, linguísticas e culturais. Nesse sentido, os manuais de LP para os 1.º e 2.º ciclos pretendem “introduzir a denominada *língua da escola*, isto é, com termos e expressões utilizados no quotidiano escolar, promovendo a transversalidade da língua, sobretudo com as disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio, mas também com as áreas das Expressões”. Em boa hora o fizeram, pois ajudam a definir o papel da LP (advindo do facto de ser LO e língua de instrução), definição essa que é importante em duas vertentes: primeiro, atribui à LP uma utilidade facilmente perceptível para as novas gerações de falantes, que não choca com o uso que fazem das suas línguas maternas, contribuindo-se assim para a preservação do equilíbrio funcional em que têm subsistido as diversas línguas locais; depois, a julgar pela ainda muito insuficiente investigação sobre o caso da LP em Timor-Leste, este papel mais restrito de *língua da escola* vai ao encontro das expectativas que o público não adulto parece ter relativamente à utilidade futura da LP na sua vida, o que aumenta os níveis motivacionais para a sua aprendizagem.¹⁷

Sendo perspetivada como uma LNM, faz sentido que, como se constata em Soares (2010), o programa de LP para o ensino primário, que prevê uma progressão em espiral, tenha por base dois níveis de aprendizagem: “inicial”, que vai do 1.º ao 3.º ano, e “médio, de desenvolvimento”, que vai do 4.º ao 6.º ano.¹⁸ Estas designações não parecem, na opinião da referida autora, adequadas ao contexto, sendo propostas as designações de “nível inicial” e de “nível intermédio” no processo de conceção dos manuais de LP, aplicadas aos mesmos intervalos de escolaridade, no sentido de reforçar uma aproximação ao QEER. Sobre este aspeto, cabe aqui, em primeiro lugar, saudar a consciência de que é necessário estabelecer um perfil do aprendente de LP no sistema educativo timorense, observando nomeadamente o nível de proficiência, seja para a definição de programas, seja para a elaboração de manuais, para que se possa concretizar o desenvolvimento progressivo do nível de proficiência, numa lógica de continuidade, em todo o percurso escolar. Depois, para que a presente comunicação possa ser útil futuramente, são devidas algumas considerações.

Tendo por referência o QEER (Conselho da Europa; 2002: 48), que propõe uma escala de seis níveis, um nível inicial corresponderá ao “utilizador elementar” (níveis A1 e A2); já o nível intermédio corresponderá ao “utilizador independente” (níveis B1 e B2); para além destes, um nível avançado corresponderia ao “utilizador proficiente” (níveis C1 e C2). Porém, há a ter em conta que, no QEER (Conselho da Europa; 2002: 29), a descrição dos níveis de proficiência envolve as “competências gerais”, aquelas a que o indivíduo recorre “para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas”, muito ligadas à experiência de vida (em sociedade). Por essa razão, “inicial” e “intermédio” poderão não corresponder exatamente aos mesmos níveis de proficiência linguística, consoante se refiram adultos ou crianças e jovens, ainda em processo de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento das competências gerais.

Se a referência for, por exemplo, a legislação relativa ao ensino de português como LNM no sistema educativo português (também com base no QEER), quer o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, quer o Despacho normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, definem, respetivamente para o ensino básico e para o ensino secundário, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística: “iniciação (A1 e A2)”; “intermédio (B1)”; “avançado (B2 e C1)”.

Quaisquer que venham a ser as opções terminológicas ou de agrupamento de níveis de proficiência linguística em LP, em Timor-Leste, o essencial é que sejam adequadas à realidade, para que se possam estabelecer perfis de entrada e de saída adequados. A este propósito, confesso que acredito que os programas, e conseqüentemente, os manuais de LP são demasiado ambiciosos quando assumem o nível inicial até ao 3.º ano de escolaridade e intermédio a partir do 4.º. O contacto com os professores e com o seu trabalho, inclusivamente, em muitos momentos, com a observação de aulas de LP a alunos do 6.º ano, não me deixou grandes dúvidas em considerar que não é realista pensar que os alunos do 3.º

17 Em Almeida (2011), defende-se uma abordagem do ensino do português em Timor-Leste virada para as necessidades dos aprendentes, como forma de preservação do complexo património cultural e linguístico. O mesmo trabalho descreve os resultados da aplicação de um inquérito a um conjunto de alunos do nível pré-secundário, no distrito de Lautém, apurando que, para este público, a importância futura da LP reside no facto de ser língua oficial e língua da escola, não sendo esperada grande utilidade quer para o acesso aos restantes serviços públicos, quer para a comunicação com os habitantes de outros distritos, ou mesmo para a obtenção de emprego.

18 Até há pouco tempo, usava-se, em Timor, “ensino primário” para designar os seis primeiros anos de escolaridade, em vez de “1.º e 2.º ciclos”.

ao 6.º ano se encontrem num nível intermédio de proficiência da LP. Se este conhecimento empírico for representativo da realidade, significa que, na perspetiva dos alunos, os manuais (não só de LP mas também das restantes disciplinas) são de difícil acesso e não conseguem cumprir adequadamente a sua função.¹⁹ Para além disto, caso os manuais dos níveis imediatamente superiores (pré-secundário) sejam projetados para aprendentes com um nível de proficiência intermédio consolidado, em progressão para um nível avançado, acontecerá um cada vez maior distanciamento entre eles e o público, isto é, os conteúdos linguísticos e comunicativos estarão cada vez mais desadequados. Urge, portanto, a criação de instrumentos de aferição de competências, que permitam um apuramento efetivo do desenvolvimento do nível de proficiência em LP evidenciado pelos aprendentes nos sucessivos anos de escolaridade (nomeadamente no domínio educativo), para que se possa adequar, de modo fundamentado, os manuais de LP ao público-alvo.

Ainda na sequência do que foi dito em termos de proficiência linguística, falta observar que também muitos dos professores têm ainda um baixo nível de proficiência em LP.²⁰ Isto significa que, para além de não conseguirem facilitar o acesso do aluno ao manual, têm eles próprios muita dificuldade em o utilizar. Assim, ao conceber um manual de LP destinado a ser usado no sistema de ensino timorense, para além dos aspetos que vêm sendo referidos, o autor deve ter a noção exata do perfil do professor que o vai aplicar. A observação do perfil do professor será retomada adiante.

Quanto aos aspetos culturais a incluir nos manuais do ensino primário, Soares (2010: 32) refere que procuraram “respeitá-los, embora, nos 5.º e 6.º anos, [tivessem] apresentado situações diversas das vivências dos alunos, mas esse posicionamento apenas veio reforçar a perspetiva que [pretendiam] dar, alargando o espaço onde a língua portuguesa é utilizada (CPLP)”. Como se percebe, houve uma reflexão e uma interpretação correta do que havia a fazer, tendo em conta que se pretende que a LP seja utilizada em Timor-Leste: associar a LP à cultura timorense. Esta ligação é determinante para que a LP não seja apresentada aos aprendentes como uma espécie de enigma cultural, mas carregada de elementos culturais familiares. Depois, à medida que vai progredindo na aprendizagem da língua, faz sentido que o aluno-aprendente comece a ter noção de outras culturas associadas à LP. Uma vez mais se considera esta uma boa prática por dois motivos, mais desenvolvidos em Almeida (2011: 60-84): o primeiro é a atitude de descentramento evidenciada pela autora, que pretende possibilitar a aprendizagem da língua, tal como é perspetivada pelos alunos timorenses; o segundo é o facto de se começar a desenvolver nos alunos a ideia de que, se a língua materna faz a ponte entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, a LP poderá funcionar como uma ponte entre a escola e o mundo, mais diretamente representado pela CPLP. No caso de vir a ser efetivamente aprovada e aplicada a nova proposta de política nacional para a educação baseada na língua materna, atrás referida, o alargamento ao espaço da CPLP, no currículo da LP, poderá ter de se iniciar mais tarde.

Tal como foi já dito na secção anterior, para a apresentação dos elementos culturais nos manuais, é importante o recurso a documentos autênticos, no sentido de prevenir uma eventual apresentação estereotipada, fruto da visão pessoal do autor. Não é difícil ter acesso a documentos autênticos em LP, mas o caso muda de figura quando se procura uma diversidade de documentos autênticos de Timor-Leste, tornando-se ainda mais difícil se o objetivo for selecionar documentos autênticos em LP, existentes em Timor-Leste, que se adequem aos níveis etários dos alunos dos níveis mais baixos de ensino. Assim, será provavelmente necessária a inclusão de textos e outro tipo de documentos forjados, o que requer do autor um conhecimento aprofundado da cultura timorense, para que não tenha tendência a fazer apenas uso da sua visão pessoal, possivelmente afastada da realidade.²¹

Quanto aos aspetos gráficos e às características materiais dos manuais de LP para Timor-Leste, dois apontamentos: primeiro, na linha do que tem vindo a ser exposto, o grafismo deverá ser adequado ao público-alvo, refletindo a sua cultura; segundo, o contexto previsível de utilização tem de ser bem conhecido, no sentido de definir as características materiais. Pensando no contexto de utilização, baseando-me apenas na experiência de trabalho com os professores

¹⁹ Vale a pena lembrar as consequências da inacessibilidade da língua para o desenvolvimento pessoal dos alunos, tendo em conta que a LP é a língua de instrução e que, por isso, é pela aprendizagem desta língua que passa o acesso aos conteúdos escolares.

²⁰ Lourenço (2011: 70-100), depois da aplicação de instrumentos de diagnóstico a diversos grupos de professores, com diferentes níveis de proficiência em LP, aponta para um nível intermédio, no domínio da escrita, situado entre o B1 e o B2, mas apenas no caso do grupo de professores com maior proficiência.

²¹ A este propósito, veja-se Soares (2009).

timorenses, de imediato me ocorre dizer que é improvável que cada manual escolar seja utilizado por apenas um aprendente (simultaneamente ou em anos sucessivos). Por número insuficiente de manuais numa sala, acontecerá com alguma frequência o uso de um manual por mais do que um aluno; depois, pelo facto de serem adquiridos pelo Ministério da Educação, os manuais são propriedade das escolas, o que faz com que seja rentável, numa perspetiva orçamental, recolher os manuais no final de cada ano letivo e voltar a distribuí-los pelos alunos no início do ano seguinte (temo que esta venha a ser uma opção durante vários anos). Assim sendo, seria importante que os manuais previssem esta possibilidade, constituindo, por exemplo, um caderno com as partes que os alunos precisam de inutilizar (riscando, dobrando, recortando, pintando, etc.). Deste modo, caso pudessem ser adquiridos separadamente, seria bastante menos dispendiosa a distribuição de um novo caderno, em conjunto com um manual usado, a cada aluno, no início de cada ano letivo.

5. O papel do manual de LP em Timor-Leste.

Para ajudar a definir a especificidade do papel do manual de LP em Timor-Leste, começo por reforçar a ideia de que é essencial a sua adequação ao público-alvo. Numa abordagem comunicativa, em que a eficácia do ensino-aprendizagem passa, por exemplo, pela centragem no aprendente, tendo em conta as suas necessidades, a sua idade ou o contexto sociocultural em que está inserido, “público-alvo” refere-se ao público aprendente. Porém, depois de ter participado na formação contínua de professores em Timor-Leste, inclusivamente na preparação dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para a utilização dos manuais (de LP, Matemática e Estudo do Meio) recentemente adotados pelo Ministério da Educação para aquele nível de ensino, penso ser produtivo incluir, neste “público”, os próprios ensinantes.

Tal como foi já referido, embora a formação contínua de professores vá dando alguns frutos, os resultados são manifestamente insuficientes para garantir um trabalho autónomo por parte da generalidade dos professores.²² Tendo em conta que, a par da generalizada falta de preparação científica e pedagógica, os professores evidenciam ainda um nível de proficiência linguística em LP pouco satisfatório, considerando que se supõe que a usem como língua de instrução, o manual assume a responsabilidade acrescida de funcionar como meio de formação dos professores. Assim sendo, torna-se necessária a elaboração de compêndios dos manuais dirigidos aos professores, com especial cuidado relativamente a explicações científicas e didáticas, ajudando-os a perceber, tanto os conteúdos, como as possibilidades de aplicação. Seria razoável o recurso simultâneo à língua tétum nestes compêndios, dada a fragilidade do domínio da língua portuguesa por parte dos professores.

Para que se tenha uma noção mais concreta do perfil do professor que tem a função de aplicar os manuais em Timor-Leste, são necessários alguns apontamentos. Durante o período de ocupação indonésia (de cerca de um quarto de século), para além de ser proibido o uso da LP nas escolas e na administração, os quadros técnicos, profissionais e administrativos eram ocupados por indonésios. Em resultado disso, segundo relatório do Banco Mundial de 2003, pelo menos 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários eram indonésios, regressando ao país de origem logo depois de serem conhecidos os resultados do referendo para a autodeterminação, em 1999. A par disto, a população timorense é muito jovem: dos cerca de um milhão de habitantes, em 2009, mais de metade tinha idade inferior a 18 anos e um quarto situava-se entre os 15 e os 19, com uma idade média de 17,3 anos, apresentando um crescimento populacional de 3,11% ao ano.²³ Com uma percentagem tão elevada de população em idade escolar, depois de sofrer um esvaziamento dos quadros docentes das escolas, e existindo o objetivo de atingir a educação primária universal, houve a necessidade de recrutar rapidamente muitos professores. Logicamente, pela reduzida oferta nacional de pessoal docente qualificado, os critérios para a contratação de professores não poderiam ser tão exigentes quanto seria desejável. Assim, o facto de ter frequentado o “ensino primário do tempo português” ou, simplesmente,

²² No Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa, o principal motor da formação de professores em Timor-Leste (ESECS – IPL; 2010: 8) pode ler-se: “ao fim de uma década, só cerca de 10% dos professores em serviço sem qualificação profissional a obteve”.

²³ ESECS – IPL (2010: 29).

a frequência do nível inicial dos cursos de LP promovidos pelo PRLP eram suficientes para que muitos agricultores e pescadores passassem a ser professores (sobretudo no ensino primário). A propósito dos constrangimentos ao PRLP, pode ler-se no Relatório de Avaliação (ESECS – IPL; 2010: 89):

A reduzida preparação científica e pedagógica dos docentes timorenses, muitos deles sem qualquer preparação prévia para ser docente, tanto mais que no tempo da ocupação indonésia a grande maioria dos docentes era indonésia. Acresce a este facto o predomínio, reforçado por este último contexto, de uma pedagogia tradicional, meramente transmissiva, a qual tende a ser reproduzida acriticamente e com resultados negativos para a aprendizagem, pelo menos da LP. [...] O fraco domínio da LP por parte de muitos deles, em particular nos níveis de ensino mais elevados.²⁴

Tendo consciência das necessidades dos professores, em abril de 2010, o Ministério da Educação solicitou ao PCLP uma formação intensiva que preparasse os professores dos 1.º e 2.º ciclos para aplicar os novos manuais adotados oficialmente, redigidos em português, para as disciplinas de LP, Matemática e Estudo do Meio, a partir do ano letivo seguinte. Os objetivos desta formação, na modalidade de oficina (30h), orientavam-se para aspetos como o conhecimento da estrutura interna dos manuais, a articulação entre os manuais e os respetivos programas, a língua portuguesa nos manuais (com especial incidência na compreensão das instruções) e a construção de percursos metodológicos com base nas atividades propostas nos manuais. Nesta formação, na qual tive a oportunidade de participar como formador, também foi pedido aos formandos que explorassem a interdisciplinariedade e simulassem situações de aula.

A experiência com dois grupos de professores, 35 no total, mostrou, desde logo, que, na generalidade, aqueles professores não possuíam um nível de proficiência em LP suficiente para participar numa formação integralmente nesta língua; para que se tenha uma noção mais concreta, vários formandos precisaram da ajuda dos colegas para fornecer os dados pessoais ao formador (em interação oral). O fator linguístico foi, de facto, determinante para que houvesse uma enorme dificuldade em aceder aos manuais, isto é, interpretar textos, compreender as explicações sobre os conteúdos ou perceber o que era suposto fazer em cada exercício. A frágil preparação científica evidenciou-se na incapacidade de resolução de vários dos exercícios propostos nos diversos manuais (sobretudo do 4.º ao 6.º ano), mesmo depois de devidamente compreendidas as instruções ou perguntas. A reduzida capacidade de didatização de conteúdos ou de integração do manual numa sequência didática ficou patente nas simulações de situações de aula preparadas, quase sempre pouco conseguidas, com estrutura e objetivos nem sempre perceptíveis. De um modo geral, a julgar pelo que experienciei durante a formação, excluindo as situações específicas aí abordadas, que os professores poderão ter eventualmente reproduzido nas suas aulas, os manuais (particularmente os de LP), caso tenham vindo a ser usados efetivamente por aqueles professores, terão sido, nas aulas por si conduzidas, o elemento mais consistente no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a julgar pelas evidências advindas da experiência descrita, para além de funcionar como um meio de formação do professor, o manual de LP representará em Timor-Leste, certamente em bastantes casos, mais do que um mero **apoio no processo de ensino-aprendizagem**. Acredito que, nos casos em que o professor o conseguir utilizar nas suas aulas, será, durante alguns anos, o **verdadeiro suporte do ensino-aprendizagem**. É, por isso, importante, quando se traça o perfil do público-alvo a que se destina um manual de LP (sobretudo desta, mas também de outras disciplinas), no contexto do sistema de ensino timorense, incluir neste “público” os professores, apetrechando os manuais de instrumentos adequados ao seu perfil, que permitam aos professores aceder-lhes e dar-lhes um uso produtivo.

Quando refiro “uso produtivo”, concretamente no caso do manual de LP, considero que é produtivo se for feito numa lógica comunicativa, já que os manuais também devem ser pensados nessa perspetiva. Os suportes destinados ao ensinante são, então, fundamentais também para orientar o uso do manual, contribuindo para a passagem de um ensino estruturalista a uma abordagem comunicativa. Tendo em mente que os manuais mais fechados, que deixam

²⁴ O texto original vem acompanhado de uma nota de rodapé: “Em várias aulas vimos os alunos a copiarem e lerem a lição em português sem que a entendessem”.

menos espaço para as opções do ensinante, estão associados ao ensino mais tradicional e que os manuais abertos, que deixam muito espaço ao ensinante para a sua aplicação, aparecem associados a uma abordagem tendencialmente comunicativa, admite-se que a anterior afirmação seja paradoxal. Porém, a experiência em Timor-Leste mostrou que, não existindo sugestões de percursos metodológicos que incluíssem o uso do manual, os professores acabavam, quase invariavelmente, por propôr atividades de repetição (em coro) e de cópia de texto, reflexo do tipo de ensino de que foram alvo, carregado de práticas que só podem ser abandonadas depois da consolidação progressiva de práticas mais inovadoras, fruto da formação contínua de professores, o que ainda não aconteceu. Para mais, os professores não estão habituados a usar manuais nas suas aulas, muito simplesmente, porque, antes de serem adotados e distribuídos pelo Ministério da Educação os já referidos manuais para o 1.º e 2.º ciclos, estes recursos não existiam. O uso esporádico de alguns manuais que me foi relatado por alguns dos professores com quem trabalhei, passava quase sempre por copiar textos e/ou perguntas para o quadro (pelo professor) e, do quadro, para os cadernos (pelos alunos). Durante os quatro anos de trabalho com professores em Timor-Leste, nunca conheci um professor que tivesse a oportunidade de fazer uso de um manual (não só de LP, mas de qualquer outra disciplina) nas suas aulas, numa situação normal, em que cada aluno dispusesse de um exemplar.²⁵ Isto diz bem da inexperiência dos professores em Timor-Leste, relativamente à aplicação de manuais.

O parágrafo anterior faz a passagem da observação da função do manual de LP como apoio no processo de ensino-aprendizagem para a reflexão sobre outra das suas funções, tal como referido no final da secção 3: a **transmissão de conhecimentos da língua, com objetivos funcionais e comunicativos**. Numa abordagem comunicativa, as necessidades e as expectativas de utilização da língua por parte dos aprendentes são centrais. No caso concreto dos aprendentes no sistema educativo timorense, tais necessidades advêm do facto de a LP ser LO e língua de instrução. Assim sendo, os objetivos funcionais e comunicativos deverão apontar primordialmente ao domínio educativo, no sentido de permitir um desenvolvimento da proficiência linguística que permita ao aprendente, sobretudo, alcançar o sucesso escolar, enquanto aluno. Lembrando o que anteriormente foi dito relativamente à aparente indefinição do papel que a LP tem a desempenhar em Timor-Leste, relacionada com o caráter ainda “virtual” da sua presença na administração e na escola, esta função dos manuais de LP ganha maior relevo naquele país, passando a ser não simplesmente a transmissão de conhecimentos da LP, com objetivos funcionais e comunicativos, mas a **apresentação e a construção da aprendizagem da LP como uma língua com uma funcionalidade bem definida**, na perspetiva do público aprendente em idade escolar: a língua da escola. Esta clarificação do papel da LP em Timor-Leste, como foi já apontado, contribui para a preservação do equilíbrio funcional em que têm subsistido as diversas línguas locais, ao mesmo tempo que reforça a consistência do processo de reintrodução da LP em Timor-Leste, com resultados determinantes para as novas gerações de falantes.

Ainda relativamente à transmissão de conhecimentos da língua, que norma da LP deve o autor de um manual Timor-Leste ter como referência? De modo geral, a norma linguística corresponde ao português europeu (PE) ou ao português do Brasil (PB), consoante os agentes envolvidos na formação de professores sejam portugueses ou brasileiros. Porém, começam já a surgir estudos linguísticos que tentam distinguir as estruturas consideradas desviantes daquelas que serão já as marcas distintivas de uma variedade timorense do português; assim sendo, os autores de manuais que se destinem a Timor deverão acompanhar em permanência os desenvolvimentos neste âmbito.²⁶ Acreditando-se que faltarão ainda vários anos até que surjam os primeiros dicionários, prontuários ou gramáticas de LP integralmente produzidos em Timor-Leste, isto permitirá atribuir ao manual de português em Timor-Leste mais uma função: a de contribuir para a **definição e consolidação da variedade timorense da língua portuguesa**.

Para terminar, uma referência a outras duas das funções do manual que se relacionam muito diretamente: **transmissão dos aspetos sociais e culturais mais relevantes, relativos a um povo, e transmissão da imagem o mais real possível de um país, evitando estereótipos**. Na perspetiva de um típico manual de PLE, os aspetos sociais e culturais são relativos a um

²⁵ Alguns manuais foram sendo enviados de Portugal para Timor-Leste, mas, por vezes, em deficientes condições físicas e sem grande preocupação de seleção nem de critérios de distribuição (chegámos a receber manuais de francês e um guia para cuidar de periquitos, em Lospalos, em caixas de livros para distribuir pelas escolas). Foram preparados alguns milhares de manuais que chegaram a ser distribuídos nas escolas, no entanto, o número não era suficiente para que, para além de serem distribuídos pelos professores, pudessem ser distribuídos pelos alunos.

²⁶ Cf Albuquerque (2011a: 226-243) e (2011b: 65-82).

povo que fala português e a imagem a transmitir é a de um país que fala português, visto que o aprendiz não conhece a cultura das pessoas com quem espera interagir nem o país onde o poderá fazer. Porém, é preciso não esquecer que estes aspetos não devem surgir desligados da língua, isto é, não é suficiente a descrição de hábitos sociais ou a mera apresentação de imagens, como numa entrada enciclopédica; a cultura e a imagem de um país servem para enquadrar o uso real da língua, logo, tais aspetos surgem sempre em função do processo de transmissão de conhecimentos, com objetivos funcionais e comunicativos, com vista ao desenvolvimento de competências comunicativas em língua, preparando o aprendiz para atos reais de fala. O facto de se pretender evitar estereótipos, na transmissão da imagem real de um país, obriga a que se procurem documentos autênticos que tenham a capacidade de fazer o desejado enquadramento do uso real da língua. No caso de um manual produzido em Portugal, direcionado para aprendizes que pretendam usar a LP em Portugal, não é difícil encontrar tais documentos autênticos adequados a qualquer tipo de aprendiz.

No caso de Timor-Leste, a aprendizagem da LP destina-se a permitir o seu uso primordial naquele país, fazendo com que a cultura a associar à LP seja a cultura timorense. Sobre este aspeto, devo dizer que tem sido visível a preocupação dos autores dos manuais em associar elementos culturais timorenses ao ensino da língua portuguesa, sobretudo ao nível das imagens e de algum léxico das línguas locais, no caso de alguns manuais mais antigos que foram ligeiramente *adaptados* ao contexto timorense, e de forma mais aprofundada e informada nos mais recentes manuais aprovados oficialmente para o ensino primário. Porém, se, como foi anteriormente notado, é muito difícil encontrar uma diversidade de documentos autênticos em LP, sobretudo que se adequem a um público de idade reduzida, muito mais complicado se torna selecionar documentos que sirvam para enquadrar o uso real da língua. É útil lembrar, neste momento, que Timor-Leste saiu de uma ocupação linguística de um quarto de século há apenas uma década, da qual se descontam os primeiros anos em que as questões da língua viveram praticamente de improvisos constantes, e que só agora se começa a vislumbrar uma verdadeira política linguística, que permitirá, no futuro, a definição do papel da LP naquele país.

A associação da cultura timorense à LP é especialmente importante para que os aprendizes timorenses se identifiquem com a língua que aprendem, pois deverão senti-la como sua e não como uma língua do *outro*; sendo tão difícil de a conseguir, na perspectiva dos professores, a forma como os manuais a fazem é assumida como real (ou ideal). Por isso, a responsabilidade do manual de LP em Timor-Leste cresce devido à sua função específica de **enquadramento da LP na cultura timorense, de modo a que não acrescente um enigma cultural ao enigma linguístico**. Esta função do manual deve passar também pela construção de uma imagem do utilizador da LP em Timor-Leste como alguém que utiliza várias línguas, consciente dos diferentes papéis que as diferentes línguas têm na sociedade a que pertence, e não como um indivíduo que, aparentemente, apenas usa a LP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Davi B. 2011a. «O elemento luso-timorense no português de Timor-Leste» in *ReVEL*, vol. 9, nº 17, pp. 226-243. [s.l.]: [www.revel.inf.br/site2007/_pdf/21/artigos/revel_17_o_elemento_luso_timorense.pdf]

Albuquerque, Davi B. 2011b. «O português de Timor-Leste: contribuições para o estudo de uma variedade emergente» in *PAPIA*, vol. 1, nº 21, pp. 65-82. [s.l.]: [http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/102/335]

Almeida, Nuno C. 2011. *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Conselho da Europa. 2002. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 2.ª ed. (trad. de M. J. P. do Rosário e de N. V. Soares, a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001). Porto: Asa.

ESECS – IPL (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria). 2010. *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste – 2003-2009*. [s.l.]: IPAD [www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Avaliacao/Relatorio_Avaliacao_PRLP_Final.pdf]

Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação. 2011. *Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna: Política Nacional*. [s.l.]: [http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research]

Lourenço, Soraia. 2011. *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Soares, Lúcia V. 2009. «Haverá horta na horta? – a importância dos aspetos socioculturais na produção de suportes didáticos». in *Encontro Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. [s.l.]: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian. [http://www.4shared.com/document/ayZq_lbO/haver__Horta_na_horta.html]

Soares, Lúcia V. 2010. «Ensino/Aprendizagem do Português no Contexto Plurilíngue de Timor-Leste: Rola ou *Lakateu?* Rola e *Lakateu!*». in *SIMELP II*, Évora: [http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg6/04.pdf]

Tavares, Ana. 2008. *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DE MANUAIS BILINGUES PARA OS APRENDENTES CHINESES

ZHANG Minfen²⁷

RESUMO: O manual é a base do ensino-aprendizagem numa língua, cuja importância é muito evidente. Para aprender a língua portuguesa, é melhor e mais prático utilizar os manuais elaborados pelos peritos portugueses. No entanto, os chineses, que aprendem o inglês desde os três, quatro anos, já formam um certo modelo de aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, aprendem com manuais bilingues desde a infância. Embora os manuais introduzidos do estrangeiro ofereçam não só uma linguagem correcta, mas também apresentem muitos conhecimentos culturais que facilitam a aprendizagem da língua estrangeira para os aprendentes, é muito difícil para os alunos compreenderem correctamente tanto a gramática da língua portuguesa, como os significados das palavras e frases sem a explicação ao lado dado que a diferença entre o chinês e o português é muito grande, por isso, é muito importante fazer manuais bilingues para os aprendentes chineses. Por outro lado, com a globalização mundial, o nosso objectivo de formação não é ter um grupo de pessoas que possa falar fluentemente a língua portuguesa como os portugueses. O mais importante é que eles possam servir como ponte entre o povo chinês e os dos países lusófonos. Nesta perspectiva, eles têm de não só falar bem português, como também ter boa capacidade de tradução. Neste sentido, os manuais bilingues ajudam muito a obter esta capacidade. Portanto, é importante e urgente que os professores chineses e portugueses trabalhem juntos no sentido de elaborar uma série de bons manuais de português que adaptem não só os métodos de aprendizagem dos aprendentes chineses, como também preencham a situação real do país e os objectivos de formação dos falantes de português na China.

PALAVRAS-CHAVE: importância; manuais bilingues; aprendentes chineses

À medida que os intercâmbios tanto políticos e culturais como económicos e comerciais, estabelecidos entre a China e os outros países, se tornam cada vez mais intensos, surge também cada vez mais a necessidade de formar quadros com uma competência linguística próxima do bilinguismo, no sentido de estes servirem como ponte para o intercâmbio e a comunicação sino-ocidentais. Para formar os talentos bilingues de forma eficaz, é necessário ter bons materiais didácticos, indispensáveis ao ensino-aprendizagem de qualquer matéria disciplinar. Os materiais são uma das bases do ensino-aprendizagem. Um bom plano de ensino precisa de ser testado com bons manuais, assim como um bom método de ensino também precisa de ser realizado com o recurso bons materiais didácticos. Os materiais didácticos constituem não só a chave para a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos, mas também o instrumento com que os professores podem organizar e demonstrar a sua capacidade de traçar tarefas e estratégias de ensino. Para garantir a qualidade do ensino e para se atingir o nosso plano de ensino de português como língua estrangeira (PLE), é muito importante ter acesso a manuais de qualidade, ajustados ao contexto em que decorre a leccionação, bem como ao perfil linguístico e ao nível etário dos aprendentes. Neste texto, gostaria de falar sobre a importância da elaboração de manuais bilingues para os alunos do curso de português, língua estrangeira.

1. Contextualização do Actual Uso de Manuais para o Ensino-aprendizagem de Português na China

No decurso dos últimos anos, tem-se verificado que, ano após ano, são mais os alunos chineses que desejam aprender português língua estrangeira quer como área de especialização quer como disciplina opcional. São diversos os motivos que concorrem para este facto, nomeadamente, por um lado, a enorme procura de graduados do Curso de Português no mercado de trabalho, devido ao incremento de cooperação económica e comercial entre a China e os países lusófonos, por outro lado, na sequência do crescente interesse e curiosidade demonstrados pelos alunos chineses face

às culturas do mundo lusófono. No passado, havia apenas duas ou três universidades em Xangai e Pequim em que eram ministrados os Cursos de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas; no entanto, hoje em dia já há mais de dez universidades com Curso de Licenciatura em Português na China, para além de existirem ainda muitas instituições que disponibilizam cursos de português nas respectivas ofertas académicas, destinados aos voluntários interessados em língua e cultura portuguesas.

Este rápido crescimento da procura de cursos de português língua estrangeira levanta, contudo, problemas ao nível dos materiais didácticos, destinados para o efeito, disponíveis no mercado, visto que a elaboração de materiais didácticos para o ensino-aprendizagem do português língua estrangeira não consegue corresponder a esta elevada procura. De acordo do meu conhecimento, embora o Curso de Licenciatura em Português conte com uma história de cinquenta anos, oficialmente não se publicou ainda, até à presente data, uma série de manuais adaptáveis às especificidades de uma licenciatura em Português no contexto da China. Face a esta situação, coloca-se a seguinte questão: como é que as universidades chinesas desenvolvem a sua actividade de ensino para os alunos universitários? Em resposta, tomemos como exemplo a nossa Universidade, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. O Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas tem uma duração de quatro anos. Durante este período, de acordo com o nosso plano de estudo, os alunos têm aulas de diversas disciplinas, tais como o português básico, português avançado, gramática sistemática, leitura, cultura, audio-visual, conversação, história, cultura e literatura dos países lusófonos, tradução chinês-português e vice-versa, entre outras. Para a disciplina de português básico (leccionada no primeiro e segundo anos da licenciatura), dispomos de manuais elaborados pelos professores chineses de língua portuguesa da nossa Universidade, mas não publicados ainda. Porém, para outras disciplinas como o português avançado, tradução, leitura, etc., não temos materiais didácticos sistematicamente elaborados. Para desenvolver a actividade de ensino destas cadeiras, o respectivo professor prepara os materiais para os alunos, de acordo com o nível dos alunos e o objectivo de ensino previsto no Plano de Estudos dos Alunos do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas disposto pela nossa Universidade. Para outras disciplinas, tais como audio-visual, cultura, história e literatura, normalmente usamos directamente materiais estrangeiros no sentido de oferecer aos alunos uma linguagem autêntica e conteúdo enriquecedor destas matérias, compensando a falta de ambiente linguístico durante o processo de aprendizagem de português, língua estrangeira. No entanto, com o desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente o desenvolvimento muito rápido da técnica informática, os alunos têm acesso a muitas informações através da internet, o que lhes permite adquirir uma visão muito mais ampla, fazendo com que o modo de ensino referido anteriormente, bem como os manuais seleccionados para o efeito já não estejam à altura da total satisfação do nível de exigência dos alunos desta nova geração, que esperam dos manuais do curso não apenas linguagem autêntica e original, mas também um conteúdo rico e diversificado com abundantes conhecimentos de todos os aspectos. Com o objectivo de corresponder às expectativas desta nova geração de aprendentes, é ora importante e oportuno que os professores de língua portuguesa, chineses e portugueses, unam esforços no sentido de elaborarem conjuntamente manuais bilingues destinados a proporcionar aos alunos materiais didácticos adaptáveis à situação real da China, recorrendo para tal a conhecimentos abundantes e diversificados, capazes de saciarem a curiosidade e o nível de exigência destas novas e desafiantes gerações de aprendentes.

2. Perfil dos Aprendentes Chineses e Respective Métodos de Estudo

De modo geral, os alunos chineses, sujeitos às metodologias tradicionais chinesas desde o momento em que iniciam o percurso académico no primeiro ciclo do ensino básico (ou seja, a escola primária), desenvolvem uma característica peculiar, muito explícita na aprendizagem de qualquer matéria disciplinar, nomeadamente o facto de se tornarem muito dependentes dos manuais e dos respectivos livros de apoio. É um fenómeno muito normal assistir-se na China, no início de cada semestre lectivo, a livrarias repletas de alunos de todas as idades, acompanhados pelos respectivos encarregados de educação, muito ocupados a escolherem os livros de apoio. Se, por qualquer motivo, não conseguem adquirir os livros desejados, ficam muito preocupados, demonstrando até nervosismo e apreensão. Este dado comprova que a dependência dos alunos chineses face aos manuais didácticos, durante o processo de aprendizagem, é não apenas metodológica mas também psicológica.

²⁷ SISU, Faculdade de Línguas Ocidentais, Departamento de Português, Rua Wen Xiang, No. 1550, Songjiang, Shanghai 201620, R.P.China, sofia@geosofia.com

Por outro lado, a aprendizagem de línguas estrangeiras na China já conta com uma longa história, pelo que os alunos chineses já possuem os seus próprios métodos e hábitos de estudo. De acordo com o sistema educativo chinês, todos os alunos iniciam em tenra idade a aprendizagem do inglês, pois que esta é uma disciplina obrigatória desde o primeiro ano da escola primária. Em algumas grandes cidades, a aprendizagem do inglês tem início até mesmo no jardim infantil. Esta situação surgiu após a reforma e a abertura da China ao exterior. Como referimos, esta abertura fomenta um crescente intercâmbio com outros países, de que decorre a necessidade de comunicação com o mundo exterior, pelo que proporcionar aos filhos a aprendizagem precoce de inglês, língua global do século XX e das primeiras décadas do século XXI, tornou-se uma “moda”, ou até mesmo uma “mania”, para muitos pais chineses. Embora se tenham publicado muitos manuais de inglês concebidos por docentes chineses, utilizam-se muito os manuais bilingues (inglês-chinês), que são importados directamente dos países da língua inglesa, por exemplo da Inglaterra ou dos Estados Unidos da América, com adaptação, por parte dos professores chineses, da língua inglesa, por meio da tradução para o chinês de todo o texto, gramática explicada em duas línguas, lista bilingue de vocábulos novos do texto, exercício de gramática e de tradução, entre outros. Além disso, de acordo com o hábito e característica de ensino-aprendizagem dos alunos chineses, os professores chineses de língua inglesa fazem ainda livros de apoio e manuais de exercício para cada manual estrangeiro introduzido para a China. Os alunos manifestam também apreço por livros de apoio que, para além da tradução para chinês e da explicação detalhada da gramática e das frases difíceis do texto, ainda proporcionam o emprego de verbos e locuções surgidos no texto e chaves de exercícios. Esta metodologia facilita não apenas a compreensão cabal do texto e a consolidação dos pontos gramaticais apreendidos nas aulas, mas também torna possível a auto-aprendizagem por parte daqueles que, mesmo não sendo do curso, revelem interesse e curiosidade pela língua e cultura inglesa por diversas razões. Os factos provaram que este sistema de ensino-aprendizagem de inglês, língua estrangeira, tinha funcionado muito bem, com grande êxito na China, contribuindo largamente para a formação de talentos bilingues (inglês e chinês) na China. Os manuais bilingues, ou seja, materiais compilados pelos peritos dos países da língua inglesa e adaptados pelos professores chineses são muitos e abrangem diferentes níveis, desde a iniciação até ao nível mais avançado. Estes manuais servem para aprendentes de todos os anos de escolaridade, desde os da escola primária até aos universitários, satisfazendo todas as exigências dos aprendentes chineses que também beneficiam muito destes manuais bilingues. Uma série de manuais de língua inglesa, publicados na China, com grande aceitação junto dos aprendentes, é o *New Concept English*, da autoria conjunta de L.G. Alexander, autor britânico, e de Dr. He Qixin, professor catedrático de língua inglesa da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. Este método é composto por quatro volumes, de níveis diferentes, servindo para os alunos da escola primária até aos estudantes universitários. Não seria exagerado afirmar que, nas últimas décadas, a maioria dos alunos beneficiou desta série de manuais bilingues clássicos, durante o processo de aprendizagem de inglês língua estrangeira.

Os nossos alunos do curso de licenciatura em português dominam bem a língua inglesa e já possuem bastantes experiências de aprendizagem de inglês, língua estrangeira, isto é, por um lado, revelam a tendência referida anteriormente, nomeadamente uma dependência acentuada face aos manuais e aos respectivos livros de apoio, por outro lado, recorrem a manuais bilingues para aprender uma língua estrangeira. Portanto, a meu ver, podemos usar como referência o método do ensino-aprendizagem do inglês para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira na China. Por isso, para acelerar o desenvolvimento do ensino do português na China, urge elaborar manuais bilingues de português-chinês no sentido de ir ao encontro dos métodos e hábitos de estudo dos alunos chineses, no que se prende com a aprendizagem das línguas estrangeiras.

3. O Processo de Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira na China

Mesmo que o ingresso de alunos nos cursos de Português das instituições de ensino superior da China seja – ou fosse – subitamente exponencial, o ambiente de estudo do português, não obstante uma tradição que conta já com algumas décadas, como referido, ainda não revela maturidade. Os alunos estudam português língua estrangeira, sem ambiente linguístico. Com efeito, não há materiais didácticos suficientes de linguagem autêntica, não se encontra na livraria quase nenhum livro de português concebido pelos peritos dos países lusófonos, não há

filmes, telenovelas de língua portuguesa, não estão disponíveis à venda jornais e revistas originais em português. O pior é que os alunos têm poucas oportunidades de ouvir e de falar com falantes nativos dos países lusófonos, residentes em número diminuto na China, muito menos praticar português com estrangeiros para melhorarem as suas competências de compreensão e expressão orais. Face a esta carência de interacção linguística com falantes nativos, os manuais estrangeiros com gravação de sons autênticos de português são muito úteis para ensino-aprendizagem de português.

Apesar de existirem professores estrangeiros em quase todas as universidades com Curso de Licenciatura em Português, os alunos normalmente apenas têm aulas com o professor estrangeiro uma vez por semana, porque normalmente cada universidade tem apenas um professor estrangeiro que tem de dar aulas a todas as turmas, fazendo com que os alunos disponham de poucas oportunidades de comunicar com o professor estrangeiro, por conseguinte, não podem alcançar o seu objectivo de imitar a pronúncia dos portugueses e melhorar as suas capacidades linguísticas. Portanto, nas universidades chinesas, são os professores chineses que desempenham a maior parte da tarefa de ensino de português língua estrangeira. Por este motivo, para facilitar o ensino por parte dos professores chineses, recorre-se a manuais que contenham a explicação em chinês, o que é útil para o processo de ensino-aprendizagem do português. Considera-se que esta é a situação ideal para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, visto que os manuais bilingues satisfazem não apenas as exigências de português autêntico mas também facilitam a leccionação aos professores chineses.

4. O Recurso à Adopção Directa de Manuais Estrangeiros: Vantagens e Desvantagens

Face à falta de materiais didácticos de português na China, nomeadamente os da cultura, história e literatura, os manuais estrangeiros não apenas ajudam enormemente no desenvolvimento da actividade de ensino mas também preenchem a lacuna de manuais destas matérias disciplinares. Além disso, as vantagens dos manuais estrangeiros são evidentes pois oferecem tanto a linguagem autêntica e vívida, como conteúdo de culturas ricas e diversificadas. Os manuais estrangeiros têm ainda um grafismo convidativo, com gravuras coloridas adaptadas aos diálogos e textos, o que potencia a motivação dos aprendentes para o estudo dos conteúdos programáticos.

No entanto, surgem também diversos problemas quando se recorre directamente aos manuais estrangeiros, sem uma explicação por parte do professor chinês de língua portuguesa. Com efeito, de modo geral, os manuais estrangeiros, por exemplo, *Português Sem Fronteiras*, que é muito utilizado nas instituições superiores para os alunos do curso de português, língua estrangeira, *Aprender Português*, que é uma série de manuais mais recentes e também muito utilizados, entre outros, não têm lições de fonética destinadas a fornecer uma apresentação breve sobre os alfabetos portugueses, as características da pronúncia da língua portuguesa, nomeadamente como articular correctamente cada alfabeto. Como se sabe, existe uma diferença gigantesca entre as duas línguas. A língua chinesa pertence ao sistema linguístico sino-tibetano com uma escrita ideográfica enquanto que a língua portuguesa integra o sistema linguístico indo-europeu com regras tanto fonéticas como morfossintácticas que em nada se assemelham ao chinês. Os alunos do curso de português estudam esta língua completamente estranha e diferente do “ponto zero”. O português para eles é totalmente uma novidade: não tem um alfabeto igual, muitos sons são estranhos e diferentes e nenhuma palavra parecida. É natural que se deparem com muitas dificuldades ao tentarem distinguir e pronunciar novos sons a que não estão acostumados, por exemplo, distinguir as consoantes sonoras e surdas, articular correctamente [r] e [R], além de outras dificuldades ligadas à pronúncia. Neste caso, com os manuais estrangeiros, mesmo com a apresentação em português sobre a fonética da língua portuguesa, se for sem as explicações detalhadas e explícitas e sem a ajuda de um professor chinês da língua portuguesa, será muito difícil para os aprendentes chineses articularem de forma correcta todos os sons de português e poderem dominar bem as regras fonéticas.

O mesmo problema se coloca também no que se prende com a conjugação verbal, a concordância entre o verbo e o sujeito, a concordância em género e número entre o substantivo e o adjectivo, a colocação de adjectivos depois de substantivos, entre muitas outras dificuldades, que são inexistentes em chinês. Sem uma clara explicitação, os alunos

terão muitas dificuldades de apreensão dos conteúdos leccionados, perdendo assim gradualmente o interesse e o entusiasmo pelo estudo do português.

Além das dificuldades fonéticas e gramaticais anteriormente mencionadas, a maior dificuldade para os aprendentes chineses está no aspecto cultural e na maneira de pensar dos ocidentais, o que exige ainda mais a explicação em chinês. Como referido, os alunos do curso de português, língua estrangeira, além das disciplinas de língua, têm ainda aulas de cultura, história e literatura, etc. Infelizmente ainda não temos os nossos próprios manuais para essas matérias disciplinares, por isso, usamos manuais estrangeiros. Temos sentido problemas ao aproveitarmos directamente os manuais estrangeiros durante o ensino. O maior problema é que, por norma, estes manuais estrangeiros são de linguagem difícil, plenos de termos especializados, com recurso a uma sintaxe considerada complexa para um aprendente estrangeiro, além de conterem ideias possivelmente chocantes para os alunos chineses, que têm pouco ou nenhum contacto com o mundo lusófono. Por conseguinte, os professores necessitam de muito tempo para resolver esses obstáculos e os alunos também gastam muito tempo em compreensão dessas novas ideias. Ao terminar a aula, acabam por descobrir que apenas aprendem os termos e expressões, mas não o conteúdo do texto, ficando pouco impressionados com a história e cultura que o texto pretende transmitir aos leitores, fazendo com que as aulas de história e cultura se tornassem muitas vezes em aulas de língua, perdendo o objectivo principal destas disciplinas. Portanto, para os alunos aproveitarem bem os manuais estrangeiros destas matérias disciplinares é muito importante elaborar os manuais bilingues destas cadeiras.

5. Objectivos da Formação dos Aprendentes de Português Língua Estrangeira na China

Por último, urge ainda referir o nosso objectivo de formação dos alunos de português línguas estrangeira. O governo chinês tem salientado que se precisa de formar as pessoas qualificadas bilingues de chinês e muitas línguas estrangeiras, incluindo pessoas bilingues de chinês e português para poderem servir em várias áreas respeitantes aos intercâmbios internacionais. O nosso objectivo não é apenas formar um grupo de pessoas que falam fluentemente a língua portuguesa como portugueses, com um nível de “near-nativeness”, mas talentos de português que apresentem não só boas competências de ouvir, falar, ler e escrever português, língua estrangeira, mas também possuam um bom domínio de chinês língua materna. Devem ter bons conhecimentos quer da história e cultura portuguesas quer das chinesas. Sucede, por vezes, que os alunos conseguem discorrer facilmente sobre a história e a cultura portuguesas e brasileiras, mas não são capazes de o fazer com a mesma destreza quando se trata de falarem sobre a história e a cultura chinesas. Esta dificuldade deve-se ao facto de os manuais usados não apresentarem conteúdos sobre a história chinesa em língua portuguesa. Face a esta lacuna, os aprendentes não são capazes de transpor para português os seus conhecimentos sobre a história e cultura chinesas. É natural que os alunos revelem dificuldades em contar a história e cultura chinesas, pois não conhecem muitos termos de característica chinesa. Se elaborarem os manuais bilingues, os professores chineses podem acrescentar os conteúdos destes aspectos de acordo com a situação real da China. Os talentos bilingues não só devem ter uma visão internacional, contando com boas capacidades de tradução e interpretação entre duas línguas, mas também devem estar aptos a servir como emissários de intercâmbio cultural, contribuindo para estabelecer a amizade entre a China e o mundo lusófono. Face a este objectivo, exige-se aos alunos uma boa competência quer de português língua estrangeira, quer da própria língua materna, o chinês. Nesta perspectiva, o recurso a manuais bilingues satisfaz esta dupla necessidade de formar este tipo de talentos bilingues.

Em suma, com a globalização mundial, são necessários cada vez mais talentos bilingues, incluindo os bilingues de chinês e português. Na minha opinião, os manuais bilingues podem ajudar muito a obter estas competências. Face à situação real de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira e ao hábito e à maneira de os alunos chineses aprenderem uma língua estrangeira, considero muito relevante e urgente que os professores chineses e portugueses trabalhem juntos no sentido de elaborarem uma série de bons manuais de português que se adaptem não só aos métodos de aprendizagem dos aprendentes chineses, mas também correspondam à situação real do país e aos objectivos de formação dos falantes de português na China.

Referências Bibliográficas

Bainhua, Wang. 2003. 《双语教育与双语教学》 [Educação Bilingue e Ensino bilingue]. Xangai: Editora de Educação de Xangai.

Dingfang, Shu. 2004. 《外语教学与改革：问题与对策》 [Ensino e Reforma da Língua Estrangeira: Problemas e Estratégias]. Xangai: Editora de Educação da Língua Estrangeira de Xangai.

Maria José, Frias. 1992. *Língua Materna-Língua Estrangeira*. Porto: Porto Editora.

Suoying, Wang. 1991. *O Português para um Chinês*. Lisboa: Edição Instituto Rainha D. Leonor.

O MANUAL DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: PROGRESSOS E DESAFIOS

Soraia LOURENÇO²⁹

RESUMO: É inegável a importância que um manual escolar adquire nos diversos contextos de ensino-aprendizagem em que é utilizado, quer pelo seu estatuto de mediador cultural, quer pela sua função frequentemente normativa. A comunicação destaca o papel do manual nos contextos de ensino de PLE e PL2, particularmente no espaço europeu, no Ensino Superior (Croácia), e em Timor-Leste, aquando da reintrodução da língua portuguesa (LP) a um público aprendiz adulto diversificado. Para tal, propõe-se uma análise contrastiva das funções que um manual desempenha nos referidos contextos, refletindo-se acerca das diferentes abordagens culturais, temáticas e linguísticas, tendo em conta o público aprendiz, as suas necessidades comunicativas e os domínios de atuação. Contrastando com a abordagem estruturalista e a aprendizagem centrada no professor, que muitos manuais em uso nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de português no estrangeiro, em situação de não imersão linguística, ainda refletem, a abordagem comunicativa e a aprendizagem centrada no aprendiz surgem atualmente como fatores fundamentais e privilegiados para a conceção de manuais escolares (PLE e PL2). Nessa linha salienta-se a relevância de documentos como o *QECR* e o *QuaREPE* para a elaboração de manuais no sentido de responderem positivamente às solicitações europeias no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas. Nem todos os contextos de ensino-aprendizagem possuem instrumentos que orientem aprendizagens e apoiem a atividade do professor de português LE/L2, como por exemplo em Timor-Leste ou noutros contextos de ensino, nos quais o português tem um estatuto de PL2. O papel plurissignificativo que o manual exibe não se reflete apenas no processo de ensino-aprendizagem e na relação pedagógica que mantém com ensinantes e aprendentes nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de PLE ou de PL2. Importa também realçar a sua crescente importância para a estratégia de internacionalização da LP.

PALAVRAS-CHAVE: manual escolar, PLE, Timor-Leste, abordagem comunicativa, internacionalização da língua portuguesa

1. Introdução

Ao longo dos tempos e nos diversos contextos sociais, o manual tem assegurado a sua existência, consagrando-se como um elemento indispensável no setor da educação, mesmo quando as novas tecnologias ameaçam a sua sobrevivência física. O domínio do manual recai sobretudo no processo de ensino-aprendizagem, não transmitindo apenas conhecimentos científicos, mas veiculando valores sociais e culturais e influenciando condutas. Procurando adaptar-se às novas metodologias de ensino, de modo a ir ao encontro de uma diversidade de contextos, este instrumento pedagógico continua a impor a sua presença no espaço da sala de aula, conseguindo até, em muitas escolas portuguesas, monopolizar todo o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, a comunidade educativa tem-se demonstrado cada vez mais exigente quanto às funções do manual escolar, com o objetivo de se tornar credível cientificamente e ir ao encontro das exigências curriculares, de forma a que a sua utilização não se fique a dever a mero facilitismo pedagógico, mas que assuma um papel de orientador de aprendizagens no sentido de permitir percursos pedagógicos diversificados, conduzindo ao desenvolvimento de competências.

Em Portugal, desde o ano letivo de 2008/2009, todos os manuais escolares do ensino básico e secundário têm sido alvo de avaliação e certificação, a fim de garantir a sua qualidade científica e pedagógica, atestando que constituem um suporte adequado de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e de promoção do sucesso educativo, para além de assegurar a sua conformidade com as orientações curriculares em vigor. Esta avaliação e certificação foi aplaudida por todos os agentes educativos pois, perante a diversidade de manuais que todos os anos chegam às escolas, revelava-se fundamental definir critérios de análise que facilitassem o processo de seleção²⁸. Contrariamente ao que se verifica com os manuais do ensino básico e secundário em Portugal, os manuais escolares dirigidos aos contextos de ensino do português a falantes de

outras línguas no estrangeiro não são alvo de qualquer tipo de análise institucional, uma vez que a avaliação e certificação destes manuais (ainda) não foi definida. Mesmo reconhecendo a falibilidade do processo, estes procedimentos, numa fase inicial, poderiam revelar-se de extrema utilidade, na medida em que poderiam servir de incentivo à atualização científica dos seus autores e consequentemente dos ensinantes, promover um maior conhecimento das características dos diferentes contextos em que se ensina o português, definir critérios adequados às metodologias de ensino de PLE ou PL2, conforme as situações e sobretudo, orientar os ensinantes na escolha do manual que melhor se adapte às suas necessidades. Desta forma, as lacunas ao nível da formação em didática das línguas, evidenciadas por muitos professores/ ensinantes no estrangeiro, poderiam ser minoradas na presença de manuais que satisfizessem metodologicamente as necessidades dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem do português. No entanto, apesar da ausência de uma avaliação e certificação acreditadas de manuais escolares para o ensino de português no estrangeiro, os autores destes têm tentado uma atualização e inovação constantes de forma a aproximarem-se das orientações dos principais documentos reguladores do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.²⁹ A grande maioria dos manuais para o ensino de português a falantes de outras línguas, atualmente no mercado, faz já referência a esses documentos, assumindo uma conformidade com muitas das orientações e metodologias propostas, procurando um enquadramento com os diferentes contextos de ensino de português no estrangeiro (EPE), no sentido de serem vistos como uma opção formativa para as novas gerações de falantes de português no mundo.

Através de uma caracterização resumida de diferentes contextos de ensino-aprendizagem do português como língua não materna (PLNM), a presente comunicação dará especial destaque às diferenças entre o ensino de português língua segunda (PL2) em Timor-Leste e o ensino de português língua estrangeira (PLE) na Croácia, de forma a refletir contrastivamente acerca da utilização de manuais escolares concebidos em Portugal para esses contextos de ensino. Para além deste exercício, considera-se pertinente, no âmbito desta comunicação, explorar a potencial relevância do manual de PLNM (PLE/PL2) na estratégia para a internacionalização da LP, no sentido de verificar se será um elemento fundamental para a imagem de Portugal no mundo. Importa ainda refletir acerca das opções metodológicas propostas atualmente pelos manuais escolares utilizados para o ensino do português a falantes de outras línguas, verificando de que forma estas se enquadram nas novas tendências da didática das línguas, que privilegiam a abordagem comunicativa, a fim de identificar e compreender eventuais lacunas identificadas, aquando da sua utilização nos referidos contextos de ensino-aprendizagem.

Esta comunicação não tem como finalidade apresentar uma análise de manuais escolares, mas refletir acerca da adequação dos manuais atualmente em uso nos contextos descritos, de modo a verificar a sua capacidade de resposta às necessidades do público aprendiz de cada um dos contextos em análise, no sentido de contribuir para uma forma diferente de perceber o ensino do português a falantes de outras línguas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem do português.

2. Ensino-aprendizagem do português a falantes de outras línguas

A Didática das Línguas tem vindo a adaptar-se às novas tendências sociais, que se têm desenvolvido a nível europeu e que promovem uma Europa plurilingue e pluricultural, princípios que ganharam maior visibilidade através do *Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa*, no âmbito do qual se destacam os Níveis Limiares e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR). Neste sentido, o ensino-aprendizagem de línguas tem sido a máxima europeia a implementar nas sociedades atuais, de forma a poder responder às necessidades económicas, sociais e profissionais, correspondendo às políticas de mobilidade, tanto no espaço europeu como noutras partes do mundo. No contexto europeu, previa-se da parte da Didática das Línguas uma mudança clara na conceção do ensino-aprendizagem de línguas e culturas, no sentido de ir ao encontro das necessidades sociais de uma Europa em transformação. Ao repensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, havia necessidade de clarificar conceitos, de modo a que as metodologias aplicadas garantissem o sucesso do público aprendiz.

²⁸ Leitora do Instituto Camões (IC) na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, Departamento de Estudos Românicos, Ivana Lucica 3, 10000, Zagreb, Croácia. svalourenco@gmail.com

²⁹ Importa referir que, de entre um número variado de razões, destaca-se o fator economicista, que leva a que nem sempre as editoras correspondam positivamente aos critérios de certificação e avaliação, podendo, por vezes, desvalorizar e inutilizar todo o processo.

No que concerne ao ensino do português dentro de fronteiras, durante anos assistiu-se a uma negligência (in)consciente face à conceção de outras formas de ensinar a LP, *fechando os olhos* a um fluxo de imigração que chegou a Portugal vindo das ex-colónias, após o 25 de Abril. Só mais tarde, em finais dos anos 90, com a entrada de imigrantes de leste e asiáticos, Portugal *acordou para a realidade* e só a partir dessa altura foi possível mudar atitudes e acolher as novas teorias que envolviam uma nova perceção de ensinar e aprender línguas, neste caso, ensinar e aprender a LP em contexto de imersão linguística, ou seja, em Portugal. Reflexo desta tomada de consciência foi o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, artº. 8, o qual reconhece institucionalmente uma conceção diferente de ensinar a LP devido ao surgimento de um novo público-aprendente “as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da LP como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”. Mais recentemente, os despachos normativos nº 7/2006 e nº 30/2007 vêm constatar que a sociedade portuguesa mudou e a escola é hoje um espaço heterogéneo social e cultural onde “a diversidade linguística da respetiva população escolar representa uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da LP em todas as áreas do saber e da convivência”. Neste sentido, no âmbito destes decretos e com base no QECR, criam-se grupos de nível de proficiência linguística para os três ciclos do ensino básico. Desta forma, o ensino da LP passa a ser percecionado como língua materna (LM) e língua não materna (LNM), onde se inclui a língua segunda (L2), neste contexto específico e noutros, já que o conceito se revela algo complexo, como se pode verificar pela definição de Grosso (2005):

Na tradição da didática das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou com um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto alguns autores que consideram que é *língua segunda* desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina.

Apesar de as fronteiras nem sempre serem facilmente definidas, Ançã (2005) chama a atenção para as seguintes situações de PL2, das quais faz parte o contexto de aprendizagem já referido:

- 1- Português – língua das raízes: situação de PL2 que se refere à língua falada pela comunidade portuguesa espalhada pelo mundo;
- 2- Português – língua de acolhimento: diz respeito à língua de acolhimento;
- 3- Português – língua oficial: refere-se aos cinco países africanos (onde inclui Timor-Leste³⁰) de língua oficial portuguesa, em que cada um deles apresenta especificidades muito próprias.

Uma outra situação de ensino do português, também incluída no grupo de LNM (Ançã, 2005), diz respeito à Língua Estrangeira (LE), que, segundo a autora, “é falada quase exclusivamente no âmbito da sala de aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante. L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza não materna para o aprendente.” Desta forma, a LE não é a língua nativa do aprendente e é aprendida por este, normalmente em situação formal de sala de aula. O conceito de PLE é definido por Grosso (2005) da seguinte forma:

(...) o conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte da socialização primária (LM), estando subjacente a este conceito uma série de princípios metodológicos, também eles sujeitos a diversas transformações. *Língua estrangeira* é também um conceito polissémico, que adquire ou perde significado conforme os contextos; salienta-se, como exemplo, que o conceito didático de *língua estrangeira* não era aceite em contextos coloniais.

No âmbito da didática das línguas, os conceitos de LM, L2 e LE são utilizados com o objetivo de ajudar a determinar

³⁰ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o Portefólio Europeu de Línguas e mais recentemente, para o caso do português, o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE).

metodologias específicas adequadas às necessidades dos aprendentes num determinado contexto comunicativo, veja-se a proposta a definição apresentada por Gallison e Coste (1983):

língua materna/língua segunda/língua estrangeira, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irredutíveis um do outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro. A língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante. A língua segunda e a língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua(s) materna(s) é (ou são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país.

3. Ensino do Português no Estrangeiro (políticas, agentes, instrumentos e práticas)

No âmbito das políticas europeias promotoras de plurilinguismo, de valorização da diversidade linguística e de incentivo à mobilidade, a União Europeia e o Conselho da Europa elaboraram, entre muitos outros instrumentos, um guia do qual se podem extrair orientações e conselhos para uma aprendizagem de línguas estrangeiras bem sucedida.³¹ É neste contexto, aproveitando as tendências atuais de valorização do plurilinguismo de âmbito europeu como favoráveis ao ensino do português no estrangeiro, que Portugal tem apostado numa política de língua que visa a internacionalização da LP³² e a formação de novas gerações de falantes de português no mundo.

primeira definição - a noção de internacionalização da língua portuguesa reporta-se aqui a um processo eminentemente político de afirmação, de consolidação e de diversificação funcional da língua na cena internacional, enquanto idioma utilizado em países estrangeiros e não lusófonos, em funções convencionalmente culturais e académicas, mas também noutras utilizações que podem garantir e reforçar o prestígio de uma grande língua de cultura (...). (AAVV, 2010)

No sentido de se poder partir para uma internacionalização da LP nestes termos é necessário um “trabalho persistente, com sustentação e com ponderação estratégica” no qual “intervêm agentes, ações e instrumentos muito distintos, indo do ensino da língua à formação de professores, (...) das intervenções em comunidades portuguesas e de lusodescendentes às medidas que visam públicos universitários não portugueses (...)”. Uma segunda definição da noção de internacionalização da LP “implica a ínsita articulação da língua e da cultura, sendo esta última entendida como instância de afirmação de valores, de imagens e de sentidos de identificação nacional.” (AAVV, 2010)

Quando se fala de uma política de língua concertada e determinada em afirmar, valorizar e consolidar a LP nos vários espaços geolinguísticos, há que ter em atenção, entre muitos outros aspetos, os principais intervenientes no EPE. É, principalmente, através dos seus agentes e instrumentos que se conseguem legitimar algumas afirmações relativas à projeção transnacional da LP, nomeadamente a sua “disseminação planetária, o facto de ser a terceira língua mais falada da Europa (em falantes extraeuropeus) e a sexta mais falada do mundo”,³³ entre outras que enaltecem o ego português. Neste sentido destaca-se a importância da didática das línguas, refletida nas práticas de académicos, de professores/ensinantes, de instrumentos pedagógicos como manuais escolares, de documentos orientadores do ensino-aprendizagem da LP, de programas curriculares, entre outros elementos, que de forma mais ou menos indireta têm igualmente um papel a desempenhar. Assim sendo, justifica-se, como também nota TAVARES (2008), um maior

³¹ A autora coloca Timor-Leste numa outra situação de L2 a que denomina de língua da resistência, no entanto, este fator determinou o atual estatuto da língua portuguesa naquele país – língua oficial e de instrução / escolarização, considerando-se por isso, que deve fazer parte deste grupo.

³² AAVV, GEPE (2010).

³³ AAVV, GEPE, (2010).

investimento em cursos de português, na formação especializada de professores, na elaboração de materiais didáticos, na certificação e avaliação de manuais de EPE e na elaboração de programas curriculares que orientem os professores/ensinantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Relativamente aos académicos, é importante destacar o trabalho que tem vindo a ser realizado na área do EPE, com destaque para a versão final do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), documento que, à semelhança do *QEER*, uniformiza práticas de EPE (onde o português não é língua oficial), estabelecendo uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, possibilitando o reconhecimento e acreditação dos cursos de EPE junto de outros sistemas educativos.³⁴ Este documento funciona como um excelente apoio aos professores de EPE, uma vez que muitos não receberam ainda formação específica para pôr em prática, de forma autónoma, metodologias em conformidade com as novas tendências da didática das línguas.

Além do *QuaREPE*, os manuais de ensino de PLE, de PL2 ou de PLNM (que assim são designados, não raras vezes, sem que o seu conteúdo clarifique essa distinção) são igualmente um aliado fundamental do professor de EPE na complexa missão de ensinar a LP nos diversos contextos em que ela pode ser encontrada e nas diversas formas de que se reveste. A falta de formação adequada destes profissionais faz com que o papel do manual seja por estes sobrevalorizado na tarefa que desempenham – ensinar a língua e dar a conhecer a cultura em todas as suas variantes. Neste sentido, a imagem de Portugal e a aprendizagem da LP em muito dependem do manual que o ensinante utiliza no processo de ensino-aprendizagem do português. Para o ensino de uma LE, principalmente em contextos geográficos e culturalmente distantes, como é o caso de alguns contextos de EPE, o manual é um apoio importante, sobretudo quando dá uma imagem da cultura e do povo.

De forma a transmitir os aspetos culturais, um manual pode incluir, como mais vulgarmente se tem verificado até há alguns anos, textos forjados adaptados aos conhecimentos linguísticos do aprendente, ou elaborados com o objetivo de transmitir determinados conteúdos formais da língua. O aprendente adquirirá, desta forma, conhecimentos culturais que, por vezes, não são fieis à realidade e que, em certa medida, são influenciados pela visão do autor, que depois de decidir a realidade a transmitir, a vai apresentar como ele próprio a vê. (TAVARES, 2008)

Frequentemente observamos em alguns manuais, imagens ou referências à sociedade portuguesa, como representações do Portugal de hoje, que não são mais do que estereótipos ultrapassados de uma época. Sendo uma das prioridades definidas para uma estratégia de internacionalização da LP a renovação e modernização da imagem de Portugal e da cultura portuguesa no estrangeiro,³⁵ considera-se que neste âmbito o manual assume um papel relevante:

O português, enquanto idioma de cultura, deve estar cada vez mais associado ao Portugal do presente, respeitando mas também esbatendo as imagens do Portugal antigo, rural, pobre e folclórico que tantas vezes, por razões estimáveis, dominou o universo das comunidades portuguesas a manifestações culturais que contrariem mecanismos de subalternização prejudiciais para a internacionalização da língua portuguesa.

Neste sentido, seria fundamental proceder a uma avaliação e certificação dos manuais de EPE, uma vez que estes são também agentes de difusão e promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, pois apesar de não serem o único instrumento pedagógico-didático, são talvez dos mais importantes instrumentos em todo o processo de ensino-aprendizagem, quer em contextos formais, quer em situações autodidatas de aprendizagem. Perante a complexidade e diversidade de diferentes realidades e conceções do ensino-aprendizagem do português já apresentadas, seria expectável do ponto de vista pedagógico, que a produção de materiais didáticos refletisse essa diversidade, apesar da sua complexidade conceitual. No entanto, com base na minha experiência de EPE (alvo de reflexão numa fase posterior desta comunicação) e em alguns estudos,³⁶ tomando como referência a síntese do projeto de investigação

34 O documento está disponível no sítio da DGIDC e inclui duas partes. A 1ª parte diz respeito ao documento orientador e a 2ª parte reúne um conjunto de tarefas, atividades, exercícios e recursos para avaliação.

35 AAVV, GEPE, (2010).

36 Tavares (2008), Moita (1994).

sobre *“Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa”*³⁷ constata-se que os manuais ou métodos, como também são designados, não cumprem satisfatoriamente a sua função, principalmente porque os textos escolhidos ou estão desatualizados ou não se adequam ao público-alvo, os exercícios propostos são considerados simplistas e inadequados às dificuldades específicas dos aprendentes, não refletindo o uso corrente do português, existindo ainda uma deficiente sistematização da informação, entre outras razões enumeradas pelo estudo. Desde sempre que professores e autores de manuais tentam ir ao encontro das novas tendências pedagógicas e didáticas, procurando adaptar-se às novas realidades e conceções de ensino, no sentido de melhorar os materiais que desenvolvem, direcionando-os para os novos públicos. Documentos como o *Português Fundamental, Nível Limiar do Português* e mais recentemente o *QuaREPE* demonstram que houve uma evolução inegável na abordagem da língua e da cultura, mas a evolução que esses instrumentos didáticos exibem, como alguns estudos³⁸ demonstram, ainda não se revela satisfatória.

As propostas apresentadas pelo *QEER* vêm introduzir uma nova abordagem do ensino de línguas estrangeiras centrada no aprendente, uma vez que as características do aprendente visam aproximá-lo de um mediador cultural, consciente da sua identidade, desenvolvendo uma competência plurilingue e pluricultural.

Uma educação para o plurilinguismo, como princípio e como finalidade, favorecerá o contacto entre todos os povos e ultrapassará os limites da Europa (...) num contexto de ensino-aprendizagem, o seu papel de mediador deve ser também avaliado; os novos desafios situam-se numa abordagem que dá lugar à aprendizagem intercultural; nela, a aprendizagem linguística é um dos meios, e não o único, para nos aproximarmos de um grupo sociocultural; nesta perspetiva, *as experiências adquiridas na aprendizagem duma língua e a descoberta duma cultura estrangeira são potencialmente disponíveis para a interpretação duma outra.* (Grosso, 2004)

A definição de competência de aprendizagem apresentada no *QEER* enfatiza esta promoção pela interculturalidade *“a competência de aprendizagem pode ser concebida como saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas de conhecimento.”* (QEER, 2001:33)

‘At the same time, I also, being interested in language and language acquisition, hope that people will tend to acquire languages other than their own for pleasure and knowledge. Even though I may be able to communicate with a Brazilian in English, I only learn about Brazil, or deeply about Brazil, when I communicate in Portuguese’. (from an interview with Julian Amery, in: Graddol and Meinhof (eds), 1999: 18) (Willems, 2002)

De entre os objetivos políticos definidos pelo Conselho da Europa referidos no *QEER*, destaca-se a promoção da compreensão e da tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz. (QEER, 2001:22) Neste sentido e com base nas prioridades definidas pelas políticas de língua europeias, aprender uma língua passou a significar comunicar nessa língua, ou seja, desenvolver uma competência comunicativa, com maior ou menor grau de proficiência, e não apenas conhecer os seus sistemas linguísticos. “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” (QEER: 34). As diferentes dimensões da língua direcionadas para uma abordagem comunicativa consideram o aprendente um ator social que resolve problemas e cumpre tarefas. A ênfase da aprendizagem de uma língua recai no seu caráter funcional, pois em vez de se valorizar o uso correto das estruturas gramaticais da língua, a nova abordagem do ensino de línguas estrangeiras privilegia o uso da língua em contexto comunicativo adequado a uma determinada situação comunicativa. Desta forma, repare-se como o *QEER* descreve a aprendizagem e o uso de uma língua:

37 Síntese do estudo que tinha como objetivo obter um maior conhecimento dos leitorados de português (públicos, dificuldades e materiais), destacando uma avaliação dos manuais para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa baseada nas opiniões dos leitores que lecionam a língua e a cultura portuguesas no mundo. (Costa e Madeira, 2007).

38 Tavares (2008).

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECR, 2001:29)

Um dos principais aspetos a destacar na abordagem comunicativa é o ensino centrado em *tarefas*. A realização de tarefas surge como uma estratégia para promover a interação e desenvolver nos aprendentes uma competência comunicativa. Uma vez que, sendo “uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional” (QECR, 2011:217), as tarefas permitem-lhes usar a língua, à semelhança de situações reais de comunicação. A execução de tarefas no processo de ensino-aprendizagem torna-o significativo para o aprendente, já que este tem de mobilizar uma série de competências a fim de executar essa tarefa com sucesso. É um recurso de extrema utilidade, principalmente em contextos de ensino de PLE ou PL2 onde não existe *input* linguístico fora da sala de aula. A seleção de tarefas para um determinado público aprendente está dependente de uma análise de necessidades desse público. O QECR destaca diversos fatores condicionantes da aprendizagem de uma língua, nomeadamente o contexto de ensino, motivações, características e recursos dos aprendentes. Na medida em que o público aprendente tem necessidades sociais e cognitivas distintas é fundamental que a abordagem seja igualmente diferenciada, de forma a ir ao encontro dessas diferenças a fim de garantir uma aprendizagem bem sucedida. O ideal seria que cada curso de língua pudesse ser interpretado como um curso para fins específicos, mas infelizmente assiste-se a situações completamente opostas, em que independentemente das necessidades evidenciadas pelo público-alvo, os programas curriculares, manuais e outros materiais didáticos continuam a ser generalistas. Um programa curricular ou outro instrumento didático, na minha opinião, não deve adequar-se a qualquer contexto de ensino de línguas, pelo contrário, deve ser elaborado a pensar em contextos específicos, prevendo situações concretas e únicas, já que o facto de ser aplicado a contextos em que não se adequa poderá resultar no insucesso do processo, em alguns desses contextos linguísticos. Obviamente, poderá recorrer-se à adaptação mas, como é do conhecimento de todos, “tudo assenta muito melhor, se for feito à medida”.

No mercado português existem manuais de ensino de PLE/PL2 e PLNM (PLE/PL2), não se compreendendo muito bem o porquê de diferentes denominações, quando na prática, ao folhearmos esses manuais, verificamos que podem ser utilizados em qualquer dos contextos a que se destinam, podendo da mesma forma não se enquadrar em nenhum dos contextos a que se referem. Os manuais, enquanto instrumento privilegiado do processo de ensino-aprendizagem têm tentado acompanhar progressivamente a evolução das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, no entanto ainda existem manuais portugueses que apresentam propostas que se aproximam mais de um ensino tradicional e estruturalista do que de uma abordagem comunicativa, tal deve-se também ao facto de muitos professores ainda não terem acolhido as novas metodologias e serem os principais consumidores de manuais com essas características. Tavares (2008) destaca os resultados gerais da análise de alguns desses manuais, nomeadamente os que se intitulam de PLE para os níveis iniciais:

[...] facilmente se poderá concluir que, apesar de toda a evolução verificada na didática de línguas estrangeiras, e embora o objetivo seja agora que o aprendente desenvolva não uma mera competência linguística, mas uma competência de comunicação adequada, ainda se elaboram e adotam manuais que continuam a sobrealimentar o sistema formal da língua, manuais em que abundam os exercícios estruturais e em que os textos são construídos em função das estruturas a desenvolver; manuais que não privilegiam o aspeto funcional da língua, não existindo espaço para a comunicação, tal como é definida pelo QECR, embora a maior parte dos seus autores afirmem ter objetivos comunicativos. (TAVARES, 2008)

4. Uma experiência de ensino de PL2 em Timor Leste e de ensino de PLE na Croácia

É este o momento para fazer uso da experiência de ensino de LP em Timor-Leste e na Croácia, em que verificamos estar na presença de dois contextos de ensino completamente distintos entre si e no caso timorense não só ao nível das conceções de ensino da LP e das características do público aprendente, mas também a nível geográfico, cultural, de costumes, de tradições, entre outras. Neste sentido importa perceber

- o que se espera de um manual de PL2 no contexto timorense?
- o que se espera de um manual de PLE no contexto de ensino superior na Croácia?
- o que se espera dos ensinantes em cada um destes contextos?

4.1. Timor-Leste

A experiência de ensino do português obtida em Timor-Leste, ao longo de quatro anos, possibilitou-me um conhecimento razoável daquele contexto de ensino em todas as suas vertentes, logísticas, sociais, históricas, culturais e linguísticas. Esta experiência permitiu-me contactar com diversos públicos aprendentes adultos, desde agricultores, pescadores, domésticas, estudantes, desempregados, funcionários públicos, professores do ensino básico, secundário e superior e candidatas a bolsas de estudo no ensino superior português, entre outros com menor representação nas turmas lecionadas.

Até à data não existe um equivalente aos documentos europeus ou nacionais para a orientação e uniformização do ensino da LP no contexto timorense,³⁹ ou noutros contextos em que o português tem um estatuto de língua oficial. Não há programas específicos, não há materiais didáticos adequados, excetuando gramáticas e dicionários (idênticos aos de outros contextos de ensino do português) e não há um serviço de internet constante que preencha essas lacunas; insuficiências que contrastam com um grande número de manuais de PLM e de obras literárias de autores portugueses. Existem, porém, alguns manuais que visam o ensino do português a falantes de outras línguas, como o “Português em Timor” ou o “Português XXI”, com os quais tive um contacto mais próximo. Tendo em conta a complexidade de conceções e metodologias inerentes ao EPE e as políticas de língua referidas nos capítulos anteriores, que vão desde o estatuto da LP no país à análise de necessidades do público-aprendente, fatores condicionantes para a preparação e elaboração de materiais, passando pela abordagem comunicativa e pelo desenvolvimento e valorização das competências plurilingue e pluricultural, podia pensar-se, a avaliar pelo primeiro título, tratar-se de um manual que se regula pelos pressupostos enumerados. Contrariamente ao que se possa pensar, o manual “Português em Timor” é uma cópia, com pequenos ajustes culturais, do manual “Português sem Fronteiras”.

Decorridos que estão dois anos de trabalho com o *Português sem Fronteiras* em Timor e perante a necessidade fortemente sentida de que o material didático para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa estivesse de acordo com a realidade local, assumiram as autoras o compromisso de fazer a adaptação do referido material a nível do contexto situacional, isto é, ajustando a ação para Timor, por forma a que os alunos (e professores) timorenses se sentissem familiarizados com os cenários e realidades, mentalidades e vivências evocados. Surge assim o *Português em Timor...*(COIMBRA, 2003)⁴⁰

Nem todos os ajustes culturais que foram realizados tornaram esse manual uma verdadeira opção para o ensino do português em Timor-Leste, já que a adaptação passou pela substituição de imagens ocidentais por outras com características da realidade local (personagens com vestes e traços físicos timorenses), apenas as instruções aparecem também em língua tétum, nos textos há uma substituição dos nomes europeus por nomes comuns em Timor-Leste e dos respetivos dados pessoais. A estes acrescem também adaptações alimentares, de vestuário e de tradições.

³⁹ Destacam-se, como contributos, os trabalhos de Lourenço (2011) e Almeida (2011), que podem servir de base para documentos desse âmbito.

⁴⁰ Citação extraída de Santos (2009).

Todavia, se estas alterações nos parecem ser proveitosas e relacionam, deveras, as realidades evocadas ao dia-a-dia dos alunos, outras alterações não têm o mesmo êxito, traduzindo um profundo desconhecimento por parte das autoras daquilo que são a vivência e acultura timorenses e evidenciando, claramente, que os manuais em estudo foram concebidos com base em perspectivas ocidentais e não perspectivas timorenses. [...] A ignorância dos hábitos e costumes intrínsecos à cultura dos alunos, a quem os manuais se destinam, só poderá ser encarada como extremamente grave, pois poderá até assumir contornos culturalmente ofensivos para quem ensina e para quem aprende através dos manuais. Para além destes fatores, se, por um lado, os problemas na adequação a uma cultura e a uma sociedade são evidentes, por outro, há também falhas no que toca a aspetos linguísticos que os manuais consigo transportam. (SANTOS, 2009)

O manual “Português XXI” foi proposto pelo Instituto Camões para um contexto específico de ensino-aprendizagem do português em Timor-Leste, nomeadamente a aprendentes que seriam integrados no ensino superior em Portugal. Muitos destes aprendentes já dominavam o português, quer por frequentarem licenciaturas disponibilizadas pela Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) em parceria com a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), quer por terem estudado em escolas católicas ou simplesmente porque a família dominava o português. No entanto, o manual foi imediatamente rejeitado pelos responsáveis portugueses que regulavam a reintrodução/consolidação da LP naquele país, por indiciar um ensino do português como LE.⁴¹

Durante os quatro anos em que lecionei a língua portuguesa em Timor-Leste e de acordo com a diversidade do público aprendente, os referidos manuais nunca foram uma opção, pois a adaptação por vezes tornava-se mais complexa do que a elaboração de materiais de raiz. A necessidade de ir ao encontro de necessidades específicas, tais como o(s) domínio(s) de utilização da LP, as características dos diferentes públicos-alvo, a integração da LP na cultura timorense, o papel das línguas maternas no desenvolvimento de competências gerais, a relação do português com o tétum no processo de ensino-aprendizagem da competência linguística, as outras variedades do português agregadas às respetivas culturas, o acesso a material autêntico, a difusão de audiovisual em LP ou noutras variedades, entre muitos outros aspetos, levaram-me a elaborar os meus próprios materiais ou, no caso do material audiovisual, a adquiri-lo em Portugal.

No que se refere à relação entre a cultura timorense e a LP, assim como o papel das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem ou ainda a importância do português para a língua tétum e desta para a aprendizagem do português, destaca-se o trabalho realizado por Lúcia Vidal Soares⁴² no que concerne aos manuais de LP para o sistema educativo timorense (1º ao 6º anos de escolaridade) e que podem servir como um excelente contributo e base de apoio para a conceção de manuais de PL2 para o público aprendente adulto (professores e população em geral). As questões que Soares (2009) coloca como ponto de partida para este trabalho são indicadores daquilo que poderá estar na base da elaboração de um manual para este tipo de contextos:

“Que português ensinar?

Como integrar os hábitos linguísticos e a cultura do aprendente na aprendizagem de uma outra língua, tendo em conta o substrato linguístico do aluno?

Qual o papel e a função da geopolítica envolvente?”

Estes manuais funcionam como programas curriculares para os professores timorenses, pois face às necessidades, não apenas comunicativas, evidenciadas por muitos deles, estes manuais são a melhor forma de colmatar as lacunas científicas, linguísticas e pedagógicas por eles manifestadas. O ensino do português em Timor-Leste, assim como, provavelmente, noutros contextos semelhantes de PL2, carece urgentemente de instrumentos que à semelhança do QECR para a Europa ou do *QuaREPE* possam uniformizar métodos e práticas, definir níveis de proficiência, orientar a elaboração de programas específicos, de manuais e outros materiais didáticos, além de permitir uma certificação,

⁴¹ Podem ser extraídas diferentes interpretações, que se conjugam com uma perspetiva histórico-política de abordagem da LP e com a complexidade metodológica inerente à conceção de ensino da LP neste contexto.

⁴² Soares (2009).

equivalência e avaliação de aprendizagens⁴³.

4.2. Croácia

A experiência de ensino na Croácia teve até agora a duração de um ano, durante o qual foi possível ter uma perceção clara do contexto de ensino-aprendizagem, das características e necessidades do público aprendente, assim como das suas expectativas face à aprendizagem do português. O ensino de PLE desenvolvido na Croácia é no âmbito do ensino superior – licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa para aprendentes croatas. As características deste contexto de ensino-aprendizagem são claramente diferentes do anterior, pois pelo facto de estarmos na Europa, onde existem políticas de línguas que regulam e orientam o ensino de línguas estrangeiras dentro de parâmetros europeus, o ensino-aprendizagem tende a processar-se de forma semelhante, apelando ao desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural, de modo a valorizar as línguas e culturas europeias. Apesar de estarmos na presença de EPLE no contexto de ensino superior, assim como acontece em vários países europeus, o contexto de ensino-aprendizagem croata exhibe particularidades, tal como outros contextos de ensino europeus, não só no que se refere à língua croata, que apresenta características linguísticas que diferem do sistema linguístico francês ou inglês, por exemplo, mas também em relação à situação histórico-política, que influencia costumes, tradições, aspetos culturais, motivações, entre outras.

O curso de língua e literatura portuguesa, em fase anterior à minha chegada, adotou o “Português XXI” como manual de PLE, utilizado na sala de aula apenas por uma professora croata, que até à data não beneficiou de formação em português em situação de imersão linguística em Portugal, mas que tem um grau de proficiência em LP satisfatório (adquirida em situação de ensino formal de EPLE na Croácia), que lhe permite ensinar o português. O ensino da LP em Zagreb encontra-se dividido por duas leitoras croatas da seguinte forma: uma leciona o português numa vertente lexical apoiando-se no manual e explorando o seu conteúdo com os aprendentes; a outra não utiliza explicitamente um manual, preferindo recorrer a diversos materiais didáticos para o ensino da gramática numa perspetiva sobretudo estruturalista, fazendo uma abordagem contrastiva entre as duas línguas, apesar de, por vezes, descontextualizada de situações reais de comunicação; além destas, há a leitora nativa, ou seja, eu, que desenvolvo a competência comunicativa em todas as suas componentes, privilegiando a execução de tarefas, contextualizando os conteúdos lecionados pelas outras leitoras e recorrendo com regularidade a material audiovisual para que o ensino-aprendizagem da LP se aproxime, tanto quanto possível, de situações reais de comunicação. Tendo em conta a falta de *input* linguístico é fundamental levar para a sala de aula todo o tipo de material que possa funcionar como *input*. Os materiais utilizados, assim como o programa elaborado, são concebidos por mim, após uma análise das necessidades comunicativas dos aprendentes e das suas características e expectativas face à aprendizagem da LP que em muito se distanciam do contexto de ensino-aprendizagem anteriormente descrito. Recorro sobretudo a material autêntico, procurando ir ao encontro dos interesses e motivações dos grupos. O facto de estar a aprender a língua croata tem facilitado o contraste comparativo entre o português e o croata, no sentido de ir ao encontro das dificuldades linguísticas dos alunos. Os materiais elaborados visam o desenvolvimento da competência comunicativa e cultural, igualmente numa perspetiva contrastiva com a cultura dos aprendentes, normalmente dirigidos para os potenciais domínios onde se prevê que utilizem a língua-alvo. Na Universidade de Zadar, numa outra região da Croácia, a LP é ensinada apenas por um leitor croata, não tendo os aprendentes um contacto constante com um leitor nativo, situação que será alterada já a partir do próximo ano letivo. Neste caso, o leitor croata utiliza igualmente o manual “Português XXI” para lecionar.

Os leitores croatas que ensinam o português recorrendo ao manual de PLE, em uso, revelam insatisfação quanto às propostas didáticas, assim como à abordagem que é feita relativamente a alguns aspetos da sociedade portuguesa, já que entendem que muito do conteúdo cultural tem contornos políticos. Consideram também que as atividades não estão adequadas a um público jovem, nem à cultura croata, além de que a imagem de Portugal que é transmitida não é muito atrativa para o público-alvo. Na sua opinião falta ainda conteúdo cultural que reflita os interesses dos jovens, entendendo que o manual não enquadra realmente a comunicação, uma vez que evita o recurso a coloquialismos da

⁴³ Cf. Lourenço (2011).

LP à gíria, ao calão ou a expressões idiomáticas. Relativamente à competência linguística, estes ensinantes destacam alguma deficiência no tratamento de aspetos semânticos e/ou pragmáticos da LP, assim como alguma falta de rigor gramatical e pragmático, já que a maioria dos conteúdos gramaticais não exhibe situações pragmáticas reais o que faz com que não reflitam o uso real da língua. A elaboração de materiais para suprimir essas necessidades é a melhor opção, no entanto, os aspetos referidos requerem uma proficiência linguística próxima da exibida por um falante nativo, agregando essa proficiência à competência sociocultural. Neste sentido, os materiais elaborados, a fim de colmatar essas lacunas, poderão evidenciar deficiências que se traduzem em atividades, textos e estruturas que, por serem forçadas, acabam também por não refletir os usos reais da língua. Desta forma, e perante ensinantes com estas características e expectativas, os manuais devem ser uma alternativa de qualidade que lhes venha dar resposta, correspondendo em simultâneo às exigências portuguesas e europeias no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. O manual que atualmente se usa na Croácia, apesar de assumir uma perspetiva comunicativa, ainda exhibe uma organização tradicional e estruturalista, privilegiando a competência linguística. Os textos são na sua maioria fabricados, por isso, alguns diálogos afastam-se muito da comunicação real. Não há referência a níveis de proficiência conforme explicitados no *QECR*, o que seria de extrema importância neste contexto específico, já que os ensinantes croatas que o utilizam não têm formação específica para o ensino de línguas, nem para o ensino de PLE em particular. Face ao exposto, propus a sua alteração no próximo ano letivo por outro que pudesse aproximar-se mais das necessidades dos professores e dos aprendentes. No entanto, reconheço que, apesar das críticas proferidas, os professores/ensinantes croatas irão preferir um manual que continue a apresentar características estruturais organizadas e que privilegie um ensino tradicional, já que lhes oferecerá maior segurança, colmatando as suas necessidades formativas específicas. No sentido de responder às necessidades dos aprendentes, revelou-se útil, por várias vezes, o recurso ao *QuaREPE* pois, apesar de não ser específico para o contexto referido, as suas propostas permitem uma fácil adequação a este contexto, o que nem sempre se verifica com os manuais de PLE/PLNM/PLS existentes no mercado português.

5. Considerações finais

Um outro professor ... um outro manual

O que seria, então, desejável que um manual para falantes de outras línguas no estrangeiro exhibisse, de forma a satisfazer o ensino-aprendizagem do português em cada um dos contextos descritos?

No que concerne ao ensino de LP ao público adulto no contexto timorense, seria desejável que o manual apresentasse propostas para a exploração das competências gerais individuais, nomeadamente o conhecimento declarativo, a competência de realização e a competência de aprendizagem, associadas à competência linguística, mas numa perspetiva comunicativa, visando uma eventual variedade timorense da LP inserida nas diferentes manifestações culturais locais. A importância dada ao desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural em contexto europeu deveria ser transposta para este contexto de ensino, dado o rico, mas complexo panorama linguístico e cultural timorense. Os manuais deveriam refletir o caráter oficial da LP e de que forma interage com as outras línguas no quotidiano da população timorense, explorando os diferentes temas, domínios, públicos e situações comunicativas onde o português tem um papel a desempenhar. A articulação com a língua tétum, delimitando o espaço social dedicado a cada uma das línguas oficiais, seria também um fator a ter em conta na elaboração do manual. Um conhecimento cultural local, associado às outras culturas lusófonas seria um caminho para a definição da cultura a veicular.⁴⁴

No que concerne ao contexto croata, seria importante que o manual de PLE refletisse uma análise contrastiva de âmbito linguístico e pragmático de famílias linguísticas face à língua-alvo, neste caso, um contraste entre as línguas eslavas e o português, por exemplo. Associado a este aspeto, o manual deveria seguir as orientações do *QECR* e as propostas de atividades deveriam aproximar-se do que é proposto pelo *QuaREPE*, explorando os principais temas, atos comunicativos e domínios em que o público-aprendente do ensino superior europeu atuará.

⁴⁴ A propósito da observação das necessidades do público aprendente no ensino da LP e da relação desta com as línguas de Timor e do seu enquadramento na cultura timorense. Cf. Almeida (2011).

Refira-se, a propósito e a título de reflexão, que, para além dos contextos já referidos de utilização do manual “Português XXI”, importa salientar que este manual foi aprovado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) como manual de PLNM para o ensino secundário português no ano letivo 2009/2010.⁴⁵ Estaremos na presença de um *supermanual* que se adapta a todos estes contextos de ensino? Podemos ainda questionar qual será a utilização dada ao manual nos diferentes contextos, tendo em conta a generalizada falta de formação especializada dos professores/ensinantes?

Pode constatar-se que as novas teorias não são suficientes para provocar a mudança, é necessário mudar práticas. Neste sentido, destaca-se o papel do professor/ensinante, pois só este pode realmente mudar o modo como os manuais concebem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do português, e consequentemente contribuir positivamente para a formação de novas gerações de falantes de português no mundo.

A meu ver, os manuais não são mais do que um reflexo das práticas dos seus utilizadores, em especial os professores, pois existem no mercado para satisfazer este público e, se continuam a vender, é porque continuam a satisfazer. É de louvar as análises independentes que têm sido feitas relativamente aos manuais de PLE, pois vêm alertar para o que de menos positivo se pode encontrar nas suas propostas e abordagens e a partir daí corrigir e melhorar.⁴⁶ Atualmente, os manuais têm vindo acompanhados de guias que substituem toda a capacidade reflexiva e crítica do professor face às suas opções metodológicas e às necessidades do público aprendente. Castro (1999) refere a propósito que:

isto revela também uma conceção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim veem alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas. Facto que acentua, ainda mais, a necessidade de submeter a escrutínio textos desta natureza. Como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados.

No entanto, só poderemos ter manuais inovadores, coerentes com as novas metodologias e que acompanhem a evolução no âmbito da didática das línguas, se tivermos professores inovadores. Um dos principais problemas com que o EPE atualmente se debate é o facto de os professores não terem formação adequada,⁴⁷ revelarem falta de experiência ou ainda evidenciarem uma proficiência deficiente em LP.⁴⁸ São estas, entre muitas outras razões, que fazem com que os ensinantes apresentem uma total fidelidade aos manuais, chegando a considerá-los uma alternativa à formação. Não se pretende que o manual substitua o professor na sala de aula e até pode parecer estranho que se adeque na perfeição a um determinado público ou a um determinado contexto de ensino, no entanto a elaboração de materiais complementares não deverá ser uma tarefa constante por parte do professor, mas pontual, no sentido de preencher lacunas de maior especificidade nos manuais escolares. É do conhecimento geral a preferência do aprendente por um manual, pois confere-lhe estímulo, motivação, segurança na aprendizagem e possibilita a antevisão, consolidação ou revisão de conteúdos, apesar de por vezes conferir uma falsa consciência das aprendizagens realizadas. A dependência do professor relativamente ao manual é mais difícil de aceitar, já que o ensinante de hoje deve ter um papel diferente daquele que desempenhava antigamente. O professor já não está no centro do processo de ensino-aprendizagem (de uma língua estrangeira), atualmente desempenha um papel menos ativo, agindo apenas como um facilitador ou mediador da comunicação entre os aprendentes. Exige-se que no desempenho destas novas funções, o ensinante transmita os conteúdos numa perspetiva comunicativa, relacionando-os com o contexto sociocultural e visando as necessidades do público-aprendente (TAVARES, 2008). É de destacar igualmente as características do professor, que dependendo da sua experiência e formação, poderá ter necessidades

⁴⁵ www.lidel.pt e “Base de dados de Manuais Escolares” do Ministério da Educação, que permite a recolha online de informação relativa ao processo de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares. www.dgisd.min-edu.pt.

⁴⁶ Tavares (2008), Mota (1994) e Costa & Madeira (2007). Lamenta-se o facto de ainda não existir uma análise de manuais certificada por entidades competentes no âmbito do ensino do português no estrangeiro.

⁴⁷ AAVV. GEPE, (2010).

⁴⁸ Esta situação encontra-se em muitos contextos de ensino-aprendizagem no estrangeiro, em que é possível encontrar professores/ensinantes não nativos a ensinar português, sem evidenciarem uma formação especializada e uma competência comunicativa em português pouco satisfatória para o seu ensino.

diferentes face ao contexto específico em que exerce a sua atividade. No entanto, é fundamental que o professor acompanhe as novas metodologias, seja reflexivo e crítico sobre as suas práticas, sendo igualmente exigente quanto aos materiais que utiliza para desenvolver a sua atividade. Só desta forma é possível contrariar interesses editoriais e de cariz económico, pois a mudança deverá partir de quem utiliza o manual escolar, neste caso, o ensinante.

O professor que insiste em ter um papel central em todo o processo, que considera que o ensino depende dele e vai ao encontro das suas necessidades, atribuindo aluno um papel passivo de mero recetor de conhecimentos, não se poderá adaptar às novas exigências inerentes a uma abordagem comunicativa e intercultural. O professor que se adapta ao manual, em vez de o adaptar ao público de aprendentes e às suas necessidades e características, não se enquadra no perfil exigido o ensinante de língua estrangeira dos nossos dias, cujo objetivo é a comunicação. (TAVARES, 2008)

A evolução dos manuais está dependente da evolução dos professores pois qualquer proposta de inovação implica alterações que, antes de tudo, têm de partir de uma mudança de atitude por parte do ensinante ou de uma disponibilidade para aceitar e se adaptar a essa evolução.

Um manual aberto, que deixa mais espaço para a comunicação, para a inovação e para a criatividade é, à partida, um manual que oferece menos segurança e que exige mais conhecimentos e experiência por parte do ensinante, pelo que se torna imprescindível o investimento na sua formação e permanente atualização, perante a constante evolução das metodologias do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e os novos desafios de um mundo em que o plurilinguismo é uma necessidade para o desenvolvimento a vários níveis. (TAVARES, 2008)

A opinião de que ainda não há manuais escolares satisfatórios para um contexto de ensino-aprendizagem é unânime. Assim sendo, no sentido de colmatar as diferentes lacunas, ainda é necessária uma investigação mais aprofundada a fim de se elaborarem manuais que efetivem na prática as orientações europeias, no que respeita à abordagem comunicativa e à definição de competências que traduzam realmente os níveis de proficiência referidos e que se destinem efetivamente aos públicos que referem, conjugando os objetivos estratégicos para a internacionalização da LP. Para que estes objetivos sejam concretizáveis, é fundamental uma oferta formativa que vise uma atualização dos ensinantes no que se refere à evolução das metodologias do ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente do português, tornando-os num público mais exigente, em consonância com a grande responsabilidade que representa a atividade de ensino de português fora de Portugal.

Referências Bibliográficas

AAVV., (2011). “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro” (QuaREPE) – Documento orientador, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação, Lisboa, 2011.

AAVV., (2010). “A Internacionalização da Língua Portuguesa – para uma política articulada de difusão e promoção”, Carlos Reis (coord.), Ana Paula Laborinho, Isabel Leiria, Mário Filipe, Fátima Pinheiro, GEPE, Lisboa 2010.

Almeida, Nuno Carlos de (2011). “Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania”, Dir. de Maria José Grosso, Lidel Edições Técnicas Lda.

Ançã, Maria Helena (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “ O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. IN Palavras, nº. 27, APP: Lisboa, pp. 37-39

Castro, Rui V. (1999), “Já agora não se pode exterminá-los?, Sobre a representação dos Professores em Manuais Escolares de Português”, Actas – Manuais Escolares – estatuto, funções, história, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.189/196.

Costa, João, MADEIRA, Ana (2007). “Ensino do Português Língua Estrangeira: Públicos, Dificuldades e Materiais”. In Colóquio “Políticas e Práticas da Internacionalização da Língua Portuguesa”, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação, Edições ASA, Lisboa.

Gallison, R., Coste, D. (1983). Dicionário de Didática das Línguas, Livraria Almedina, Coimbra.

Grosso, Maria José (2005), “Língua Segunda/Língua Estrangeira”, in CRISTÓVÃO, Fernando (coord.), Dicionário Temático da Lusofonia, Lisboa, Texto Editora.

Grosso, Maria José (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua”. IN Palavras, nº. 27, APP: Lisboa, pp. 31-36.

Lourenço, Soraia (2011). “Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste”, Dir. de Maria José Grosso, Lisboa, Lidel Edições Técnicas, Lda.

Santos, Ana Sofia Dias (2009). O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste: O Método Português em Timor e a Importância do Tétum (L1) na Aquisição do Português (L2). Biblioteca Digital Camões: Lisboa.

Soares, Lúcia V. (2009). “Ensino/Aprendizagem do Português no Contexto Plurilingue de Timor-Leste: Rola ou Lakateu? Rola e Lakateu!” in SIMELP 2009.

Tavares, Ana (2008). Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – Manuais de Iniciação, Dir. de Maria José Grosso, Lisboa, Lidel Edições Técnicas Lda.

Curso de Humor em Autores Lusófonos – uma proposta em curso

Laura Areias⁴⁹

RESUMO: Associando, por um lado, a minha experiência docente de quase 40, em seis países (quatro continentes); por outro, os princípios desenvolvidos na tese de Deborah Ehrenreich em *Una História de la Alegría*, de que as manifestações coletivas que fazem parte da vida comunitária do homem como ser social, são um bem para a sua saúde psíquica, criei uma linha de pesquisa-ensino que procura estudar as fontes escritas da alegria – nas situações em que o riso é consequência da partilha de momentos vividos em grupo. Podemos sair da esfera do informal – jogos, brincadeiras ou um copo de boa bebida em alegre companhia, a partilha de historietas e passatempos alegres, dançar e cantar – e criar na sala de aula através da leitura, visualização (filmes) ou representação (dramatização) esse mesmo ambiente propício ao regozijo. Sem sair da área académica, uma vez que está em causa o ensino da língua, da literatura, da história social e cultural não só dos países da lusofonia, mas dos mais diversos pontos onde há, antiga ou jovem, uma comunidade de língua portuguesa - e o encantamento dos nossos alunos por essa cultura. Pretendo consequentemente, apresentar o CURSO DE HUMOR EM AUTORES LUSÓFONOS para o que a Associação Internacional de Estudos de Humor Luso-Hispânico de que sou membro fundador (Philadelphia, USA, 1996) me abriu horizontes de pesquisa. Nessa busca alarguei horizontes geográficos, divulgando a ideia de que a Língua Portuguesa é um rio que alimenta muitos povos que a usam para “cozinhar diferentemente as suas culturas, sua matéria-prima” – a metáfora é minha. A experiência que acabo de colher como Professora Visitante, na Universidade de Porto Rico, leva-me a aperfeiçoar o Curso, divulgá-lo e desejar partilhar as minhas ideias convosco, meus colegas, pesquisadores e professores, de diferentes graus de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas, manual ao vivo, humor, cultura, mundo/comunidades de língua portuguesa

O texto que se segue não pretende ser um ensaio erudito, mas antes uma experiência/proposta de ensino da cultura e da língua da lusofonia, como língua/cultura estrangeira, ou até materna, por parte de quem, desde 1971 o tem feito em Portugal, na Hungria, Dinamarca, Estados Unidos da América do Norte, Timor-Leste e ultimamente em Porto Rico. Seis países de línguas e culturas diferentes cujo conhecimento a vários níveis e prática de ali falar e viver, faz parte do um processo circular professor-aluno-professor-aluno... Trata-se portanto de uma reflexão sobre uma vida dedicada à docência e à investigação das muitas componentes que fazem o mundo lusófono, destacando uma vertente que se concretizou num curso já com frutos no presente e se almeja projetar no futuro – o humor. Aproveito para reconhecer o indesejável eurocentrismo do termo “lusofonia”, e encaminho os meus ouvintes/leitores para o Professor Benjamim Abdala Junior que que apresentou novas propostas no sentido da democratização do conceito, no X Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, em Faro, Portugal, Julho 2011.

Sendo um homem um ser social, a privação não espontânea da vida comunitária e das suas manifestações coletivas, sejam rituais extáticos acompanhados de música e dança, sejam os carnavais da tradição europeia, ele cairá na melancolia, na depressão, na autodestruição. Foram estas as consequências da supressão das manifestações populares coletivas, pela Reforma, na Europa do sec. XVI ou da destruição dos rituais religiosos, nos continentes colonizados pelos europeus e atacados pelo cristianismo – é a tese de Barbara Ehrenreich ao historiar a alegria.

Provado não estará que a destruição das festividades tenha sido a causa da depressão, mas é bem possível que com ela se tenha perdido uma cura para males dessa natureza. Robert Burton, citado pela estudiosa, tinha uma receita para a melancolia: “que se faça uso da caça, desportos, jogos, brincadeiras em alegre companhia, (...) um copo de boa bebida de vez em quando, ouvir música e ter amigos com quem nos sintamos bem; partilhar historietas e passatempos alegres, beber, cantar, dançar e tudo com que possamos regozijar-nos” (Ehrenreich, 149).

É partindo deste princípio que preconizo um ensino de uma língua estrangeira com base nas manifestações culturais

⁴⁹ Centro de Literaturas e Culturas Europeias e Lusófonas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa, Portugal clepul@gmail.com, lauraareias@hotmail.com.

mais alegres – sejam textos, seja música, folclore, cinema, fantoches, pantomima - desse povo. Não será a via exclusiva para aprender o idioma, mas uma opção: um curso em que se estude a língua e a cultura através do humor nos “textos” de autores que expressam a sua arte, qualquer que seja a sua forma, a pensar português – neste caso.

Com a experiência de membro fundador e continuado, da Sociedade Internacional para o Estudo do Humor Luso-Hispânico (estabelecida em Philadelphia, USA, em 1977), criei e pus em prática um curso de Português que inclui todas essas componentes artísticas, e mais, em lugar da confinação a um país hegemónico, é muito importante frisar isto, abarcar as suas manifestações no amplo mundo lusófono. Isto é, proponho um curso usando a metáfora da língua que, como um rio, banha todos os povos que dela quiseram beber e dela usaram cada um à sua maneira, para se construírem. Como do latim ao português ou deste ao crioulo. Dos países de língua oficial portuguesa, apreciamos juntos as suas histórias, em crónicas divertidas, em que o brasileiro Luis Fernando Veríssimo, filho do escritor Erico Veríssimo, é exímio; os seus melhores filmes, cantámos a bossa nova ou dançamos a Kizomba, e representámos a sua sátira em pantomima ou teatro de fantoches, para o que eu mesma criei um reportório e os títeres, alguns deles contruídos pelos alunos.

Imaginem o efeito de experimentar a representação do Entremez “Todo o Mundo e Ninguém”, do nosso dramaturgo Gil Vicente, sátira moral seiscentista! Depois de uma primeira de leitura em conjunto, para esclarecimentos e um primeiro contacto com o texto atualizado, dois alunos, um pobre outro ricamente vestido (o mais provavelmente à moda do sec. XXI, com roupas de marca) passeiam dialogando pelo palco ou pela sala de aula, Ninguém e Todo O Mundo respetivamente. Enquanto isso, dois Diabos-fantoches assentam num papel, com voz de fantoche, as virtudes desprezadas e o materialismo desejado. Dificilmente esquecerão assim Gil Vicente e o seu Teatro. Este experimento didático foi de certo mais eficiente do que uma exposição teórica, e o riso comprovou a sua compreensão, aceitação, assimilação.

Darei outro exemplo: um aluno tem atitudes menos próprias (para a minha educação e cultura) na sala de aula, como trazer a sua marmita e comer de faca e garfo na sua carteira, enquanto o professor está a dar aula. Dali a dois ou três dias o professor recria uma pantomima com essa mesma cena, manda descreverem o que viram e, apesar de “a semelhança dos personagens com a vida real ser pura coincidência”, devem anotar a intenção satírica expressa sem palavras. Finalmente, saber interpretar esse gesto na respetiva cultura: será a mesa o único lugar para comer? O que significa comer na rua, rapar caixotes do lixo, lavar as mãos para comer... um nunca mais acabar de caminhos por onde enveredar descobrindo uma/outras culturas. Às vezes torna-se apropriado sair aparentemente, por um momento, do tema traçado. Aqui é apropriada a aproximação do excelente filme brasileiro galardoado, *Estômago*, muitíssimo apreciado pela turma, de tal modo que, da sala de aula, saiu para a comunidade académica portorriquenha, ganhando mais adeptos para o Português – que é sempre o nosso objetivo.

O (Livro/sebenta do) “Curso de humor em autores lusófonos” não será para principiantes, pois se por um lado o humor é uma arte subtil tanto de quem o faz como de quem é atingido e o compreende, ele pode ter diversos graus. Sobretudo em países de culturas e estruturas linguísticas muito diferentes, considero importante explicar/desmontar os mecanismos da sua construção: como se faz para o atingir, e obter os seus efeitos, isto é, chegar ao riso. Para tal a Sociedade para o Estudo do Humor... que já referi, tem contribuído muito para esse conhecimento, com os seus congressos anuais em que se apresenta e em seguida se discute coletivamente cada estudo. Muitas vezes o texto que se apresenta aos alunos como introdução a certa forma de arte, não é divertido à primeira vista. Mas a maneira como ele pode ser apresentado, estudado, explicado, leva a esse caminho – o episódio do Velho do Restelo, de *Os Lusíadas*, não tem graça mas posto em confronto com o Auto da Índia, toda conjuntura se torna cómica. A dramatização na aula ajuda muito: isso também aconteceu com a lenda da fundação de Timor-leste – o crocodilo, em fantoches de luva. Aconteceu com a desmontagem de textos de Mia Couto ou Pepetela com a invenção de palavras que foi preciso decompor, ou termos em kimbundo a explicar.

Este Livro-Curso, organizado por temas (p.ex. “Os Revolucionários” ou “O lugar do indígena”), nunca é uma obra completa, ao contrário de um manual de Português para estudantes húngaros de que fui co-autora, nos anos 80 e fez muito bem a sua época. Cada turma ou cada ano que se segue, cada idade – sem contar as tertúlias, com os convidados, com os amigos do Português, os alunos voluntários, os grupos de teatro, etc. - vai requerer uma revisão dos textos. E seguindo o princípio de que uma anedota ao ser recontada perde a graça porque lhe falta as características essenciais que são o improviso e a surpresa,

assim alguns textos deverão ser substituídos por novos para não se perder totalmente esse efeito. O número de temas variará consoante a duração que se pretende para o curso – anual, semestral ou apenas um seminário de verão, de apenas algumas semanas. Cada tema põe em confronto épocas, países, autores, enfim, culturas diferentes, sempre sob a mesma matriz que é a língua portuguesa. E fazem-se combinações do sério com o jocoso em drama, epopeia, filme, crónica, letra de música – a Bossa Nova é excelente para isso – “O pato” ou “Chega de saudade” na dupla maravilhosa João Gilberto/Tom Jobim. E é muitas vezes do confronto que sai o encanto, o riso, porque a compreensão foi mais evidente ou mais interessante.

Não foi fácil para os alunos portorriquenhos perceber à primeira vista os filmes “Ainda há pastores?” de Portugal ou “A trança feiticeira” produzido em Macau em três idiomas, ou mais difícil “Nha Fala” em crioulo caboverdiano e francês. Mas a sua análise e o seu confronto levou ao gosto à sua compreensão e ao riso!

O Curso de Humor não significa que se crie especificamente um curso com a finalidade de fazer rir. Este material pode ser, e tenho-o utilizado parcialmente noutros cursos: de diferentes níveis de língua, de estudos culturais ou num curso de literatura monográfico ou cronológico.

É absolutamente recomendável um “livro/sebenta/pacote” por ser facilmente manuseável. Isto pode parecer óbvio mas já tive uma experiência num país em que não se pretendia adotar um manual de leituras mas seguir-se por uma gramática e partir para aí para leituras *ad hoc*, dispersas. Teve as suas razões que reconheci mas pareceu-me um critério pouco prático. Reconheço por experiência própria ser muito artificial “criar” um texto com um objetivo gramatical, como seja um texto para estudar o Imperfeito do Conjuntivo/subjuntivo. Por artificial, sai fora da realidade. Mas sair do manual de Língua, com textos criados para ilustrar um determinado tópico gramatical, para as crónicas e para o romance, para o filme ou para a dramatização deu muito bons resultados e foi apreciado pelos alunos, cujas palavras cito: “o mais interessante do curso, nível III, é que nos dois primeiros semestres estudámos sobretudo a gramática e agora vimos na prática como ela se usa, podemos usá-la!” (isto foi dito com grande alegria).

Uma experiência positiva ainda dentro desta perspetiva da busca do humor, foi usar como leitura integral uma obra de Alice Vieira (Portugal) que “escreve para adolescentes”. Escritora a tempo inteiro, premiada, listada no Plano Nacional de Leitura. Nem alunos universitários são completamente adultos, nem a literatura de Alice Vieira é uma literatura infanto-juvenil, ro’itulo que questiono. *Rosa, minha irmã Rosa*, é um primor de escrita, de exemplos, de ensinamentos, de reflexão, de confronto de três gerações na sua educação, nos seus princípios éticos e políticos, com a graça de o narrador ser uma menina de 10 anos. Assim se processou: cada aluno devia responder a um curto questionário sobre um dos 26 capítulos a expor aos colegas em aula (para criar essa responsabilidade), mas todos deviam ler a totalidade do último terço do livro, cerca de 8 capítulos, para participarem no debate geral. Foi uma das obras mais apreciadas e acabou por ser útil para os meus jovens estudantes que por sua vez já são professores de Português de crianças ou adultos, de filhos e dos seus pais. Afinal, desde que seja bom o livro serve a todos, aos educadores, aos educandos e àqueles com quem estes vão partilhar.

Assim será com uma experiência de um Curso de Humor: partilhar o riso será pedagogicamente válido, porque é atraente e chamativo, terapêutico, inesquecível. O Humor lusófono!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ehrenreich, Barbara. 2008. *Una Historia de la Alegría*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

Areias, Laura e outros. 1993. *Tanulyunk Nyelveket - Portugál*. Budapest: Tankönyv Kiadó.

Areias, Laura. 2010. *Humor em Autores Lusófonos*. – Curso de Português avançado. Edição do autor, Universidad de Puerto Rico

CONSIDERAÇÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE NA CHINA: O PASSADO E O PRESENTE

ZHANG Weiqi⁵⁰

RESUMO: Nesta comunicação, gostaríamos de apresentar uma retrospectiva em relação à evolução e às características dos materiais didáticos de Português na China, visto que estes, quer sejam publicados em forma de manuais quer fiquem inéditos ao longo dos anos, constituem um elemento primordial do ensino de Português e estabelecem uma ponte entre as actividades de ensino dos professores e as de aprendizagem dos estudantes. Além disso, são registos históricos que representam os esforços e as contribuições dos docentes de Português, ao longo dos cinquenta anos de ensino desta língua no interior da China. Com uma grande distância linguística, urge que os materiais didáticos, cuidadosamente organizados pelos professores, consigam auxiliar os alunos a superar as dificuldades, durante a sua aprendizagem. Partindo da análise de novas características apresentadas pelos materiais didáticos recém-publicados, já podemos não só pressentir os seus possíveis desenvolvimentos no futuro, mas também perceber a rápida expansão do ensino de Português que está a ocorrer na China.

PALAVRAS-CHAVE: Didáctica, PLE na China, Materiais Didáticos, Nova Tecnologia de Ensino

O ensino de Português na República Popular da China começa na década 50 do século passado e limita-se, sobretudo, às Universidades, enquanto estas não se regularizavam a admissão de estudantes. Comparando com o ensino de outras línguas estrangeiras – inglês, por exemplo o ensino da Língua Portuguesa não possui a mesma relevância. Assim, é natural a carência de certas condições no processo de ensino e na aprendizagem do Português. Entre tais dificuldades, consideramos como uma das principais a elaboração de manuais da Língua Portuguesa adequados aos aprendentes chineses.

Graças aos esforços dos docentes, que se dedicam a melhorar a condição de ensino da Língua Portuguesa na China, desde a década 90 até hoje, já temos acesso a dezenas de manuais e materiais didático de PLE com maior facilidade. Simultaneamente, surgem cada vez mais novas ideias relacionadas com a organização e os conteúdos de manuais. Face a estes factos, realizamos o presente estudo em relação à evolução dos materiais didáticos de PLE na China, ou melhor, no interior da China, com o objectivo de demonstrar as características desiguais apresentadas pelos materiais didáticos recém-publicados, bem como aventar hipótese quanto ao seu possível desenvolvimento no futuro.

I. O desenvolvimento do ensino de Português na China

Na China Continental, o Português é considerado como uma língua “rara”, devido ao seu uso limitado na comunicação com o estrangeiro. Na década de 90 do século passado, em toda a China Continental havia somente duas universidades que regularizavam a admissão de estudantes para frequentar o curso de Licenciatura em Português: a SISU (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai) e a BFLU (Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim).

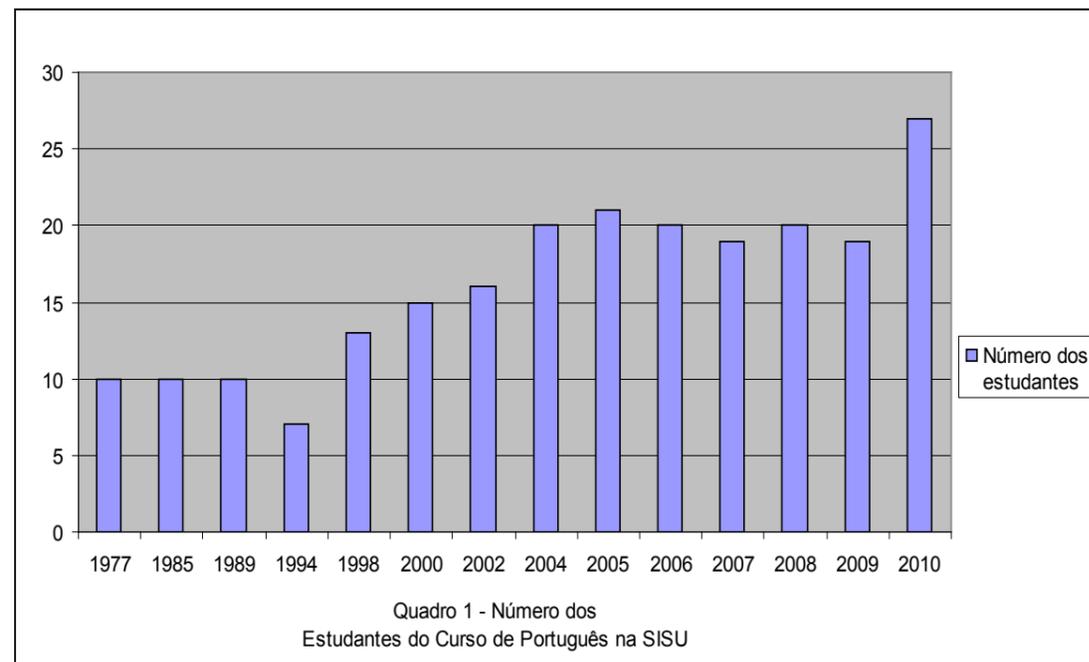
No entanto, o ano de 1999 pode ser considerado ano de grande importância para o ensino de Português na China: inspiradas pelo Retorno de Macau para a China, ocorrido nesta data, outras instituições do ensino superior começaram a elaborar planos de criação de curso de licenciatura em Português. Hoje em dia, existem cerca de 14 universidades que possuem o curso de Português.⁵¹

No caso de SISU, data de 1977 a criação do curso de Licenciatura de Português. Com diversas décadas de

⁵⁰ SISU, Faculdade de Línguas Ocidentais, Departamento de Português, Rua Wen Xiang, No. 1550, Songjiang, Shanghai 201620, R. P. China, vgzhang@shisu.edu.cn.

⁵¹ Estatística da Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim, 2011.

desenvolvimento, o número de licenciandos aumenta de 7 pessoas em 1994 para 85 pessoas em 2011. Observe-se abaixo o quadro que nos indica o aumento de número dos estudantes do curso de Português na SISU.



Para a SISU, o curso de Português dura 4 anos lectivos, ou seja, 8 semestres e os alunos precisam de frequentar disciplinas destinadas ao desenvolvimento da sua competência linguística (a Língua, a Audição, a Leitura, a Conversação, a Redacção etc.), e aos seus conhecimentos ligados à cultura lusófona (a História, a Literatura etc.).

Disciplina	Carga horária semanal			
	1.º Semestre	2.º Semestre	3.º Semestre	4.º Semestre
Língua Portuguesa	12	10	10	10
Conversação	2	2	2	2
Audição	/	2	2	2
Gramática Portuguesa	/	/	/	2

Quadro 2 – Aulas por semana das principais disciplinas dos primeiros dois anos do Curso de Português (SISU)

Importa referir que o público-alvo do nosso ensino – os alunos – se trata de jovens chineses, na faixa etária entre 18 e 22, que revelam aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Todos iniciam a licenciatura no nível A1 do QECR (iniciação), o que facilita a prática lectiva dos docentes.

II. Elaboração de materiais didácticos para aprendentes chineses

Gostaríamos de esclarecer uma dúvida: porque é que os professores preferem desenvolver materiais didácticos adequados, já publicados sob a forma de manuais ou ainda inéditos, para aprendentes chineses, em vez de adoptarem manuais de PLE directamente dos países da Língua Portuguesa? A resposta, na nossa opinião, reside essencialmente nas dissemelhanças linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Chinesa, que determinam a elaboração de manuais especialmente para os aprendentes chineses, assim como a metodologia de ensino e a estratégia de aprendizagem. Trata-se de uma estratégia que visa valorizar o nosso alvo de ensino. Assim, é bastante apreciada uma série de manuais sistemáticos da Língua Portuguesa particularmente para os estudantes chineses, cuidadosamente elaborada de forma progressiva, tendo em consideração as maiores dificuldades enfrentadas pelos aprendentes chineses. Para se ter uma ideia das principais dissemelhanças existentes entre o Português e o Chinês, pelo seguinte, resumimos as diferenças morfológicas e sintácticas gerais das duas línguas:

1. Diferenças morfológicas

Como uma língua da família sino-tibetana, os caracteres chineses são considerados unidades mínimas da escrita e são basicamente de pronúncia monossilábica, ao ponto de estes caracteres representarem uma pintura de caligrafia para muitos estrangeiros. Não é nada difícil para qualquer um reconhecer um carácter individual; enquanto as palavras do Chinês Moderno, na sua maioria, são formadas por dois caracteres através da justificação e a derivação. É por isso que o linguista chinês Lü Shuxiang afirmou “As palavras são preparadas nas línguas europeias... em chinês é exactamente o contrário, os preparados são os caracteres.”⁵²

Tanto a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha 1997:77) como a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (Almeida 1997:81), gramáticas mais autorizadas da Língua Portuguesa, regista-se a existência de 10 classes de palavras em Português. Para o Chinês, o número total da classe de palavras entre 11 e 13, de acordo com as diferentes considerações das suas características gramaticais. Na presente análise, adoptou-se a classificação do *Chinês Moderno*,⁵³ em que se consideraram 12 classes de palavras em Chinês. Encontramos no Quadro 3 as respectivas classes de palavras do Chinês e do Português. Verificamos que, em Português, não existem 3 tipos de classes, sendo termos de unidade, partículas auxiliares e partículas modais, enquanto o Chinês não tem nenhuma classe correspondente à de artigos.

Chinês	Português
/	artigos (冠词)
名词	substantivos
数词	numerais
形容词	adjectivos
动词	verbos
代词	pronomes
副词	advérbios
介词	preposições
连词	conjunções
叹词	interjeições
量词 (quantificador)	/
助词 (partículas auxiliares)	/
语气词 (partículas modais)	/

Quadro 3 – Comparação: Classes de Palavras entre o Chinês e o Português

52 Lü Shuxiang, Coleções de Lü Shuxiang, Vol. 5. Pequim: Publicações Comerciais, 2004, P. 40, tradução pelo autor.
53 Huang Borong; Liao Xudong, Chinês Moderno. Lanzhou: Editora do Povo de Gansu, 1985, P. 312.

Além destas diferenças morfológicas gerais, os professores podem notar as principais dificuldades na concordância nominal e na conjugação verbal. Conscientes disso, eles necessitam de formular estratégias para que, desde o início do curso, os alunos possam acostumar-se aos fenómenos linguísticos díspares face à sua língua materna, através de materiais didácticos que envolvem práticas intensivas tanto orais como escritas, por um período relativamente longo.

2. Diferenças sintáticas

Como sabemos, qualquer sistema linguístico expressa uma determinação através dos actos de fala. Assim, a sintaxe que este recorre é regulada pela forma como se manifesta o pensamento, a qual varia de falante para falante e de um país para outro, conforme a língua utilizada e o respectivo sistema normativo.

Em Português, notamos que com a estrutura “Sujeito + Predicado”, a frase pode ser estendida com orações subordinadas, expressões preposicionais, gerúndios etc. Todos esses elementos estão interligados e também ligados aos elementos essenciais da frase. De facto, as frases estão unidas através dos elementos de ligação, que estabelecem certo tipo de relação entre duas orações.

No entanto, em Chinês, a organização das frases apresenta uma forma muito distinta: a ligação das orações sucede-se uma após outra sem elementos conectores, tais como conjunções. Nenhum sinal revela as relações interiores estabelecidas, a não ser que a frase seja integralmente entendida pelo receptor. Esta característica particular do Chinês foi notada e registada por vários linguistas chineses. A este respeito, importa citar Wang Li, afirmado há mais de 50 anos: *“As estruturas das línguas ocidentais parecem interligadas umas às outras e deixam traços de ligação; as estruturas de Chinês parecem agregadas sem ligações nenhuma e não deixam traços de ligação.”*⁵⁴

Na realidade, através de observações atentas, notamos um fenómeno interessante que talvez ajude a tomar conhecimento da construção sintáctica das duas línguas: teoricamente, o Português possui uma tendência para ampliar a dimensão da frase para o lado direito enquanto para o Chinês, por sua vez, essa tendência direcciona-se para o sentido contrário. Assim, de acordo com o sistema da língua portuguesa, uma frase pode ser prolongada e o seu conteúdo pode ser enriquecido com acréscimo de elementos modificadores; pelo contrário, a organização da frase em Chinês revela uma intolerância face a demasiados elementos adicionais antes da palavra nuclear e, por este motivo, a frase tende a ser curta. Assim, considera-se que estas particularidades de ambas as línguas devem ser valorizadas tanto nas aulas como nos materiais didácticos e claramente explicitadas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

A compilação de materiais didácticos especialmente para aprendentes chineses deve explicitar essas dissemelhanças, quer morfológicas quer sintáctica, entre as duas línguas e, sobretudo no que se prende com estruturas que não dispõem de equivalências na língua materna dos aprendentes.

3. Questões Metodológicas

É do senso comum que é tarefa do professor inculcar nos alunos o gosto pela aprendizagem nos alunos. E, na realidade, na nossa opinião, um bom manual de Português também precisa de mostrar uma capacidade estimulante no processo de aprendizagem dos nossos alunos, para que estes gostem de ler, rever, recitar de cor, entre os outros.

Como docentes, estamos conscientes de a importância do método na formação dos nossos alunos: *é de uma boa adaptação do método ao professor e do professor ao aluno que depende antes de mais o êxito* (Girard, 1997:19). No entanto, na China, é difícil para um professor de Português decidir qual é O MÉTODO, isto é, um único método, porque nenhum método por si é capaz de abordar o complexo processo de aprendizagem de uma língua. Assim, em

⁵⁴ Wang Li, Teoria da Gramática de Chinês, Vol. I. Shanghai: Companhia de Livros da China, 1954, P. 197, tradução pelo autor.

todo o curso da Licenciatura, um conjunto de métodos pedagógicos são aplicados nas diferentes disciplinas que fazem parte do curso: método directo, método tradução-gramática, o método audio-visual, entre os outros. Eis uma filosofia pragmática no ensino de línguas estrangeiras aplicada na China, por causa das dissemelhanças entre a Língua Chinês e a Língua Portuguesa, também devido à falta do ambiente linguístico na China.

Hoje em dia, na prática de ensino, não se estranha que combinações de métodos possam ser utilizadas na compilação de materiais didácticos da mesma disciplina, visto que esta prática é positiva para que os nossos alunos possam aproveitar máximo o conteúdo das aulas, e assimilar satisfatoriamente as estruturas de uma língua que nunca ou raramente tinham contacto, é bom diversificar ou variar um pouco os métodos em vez de insistir num só.

Com o rápido desenvolvimento do ensino de Português na China, devemos admitir que no mercado há pouca disponibilidade de manuais de PLE que satisfaçam as actuais necessidades de docentes e alunos. A carência de materiais didácticos, até hoje, continua a ser uma realidade que acompanha a aprendizagem dos nossos alunos. Há alguns anos, havia uma investigação feita pela Professora Doutora Maria José Grosso (2007:166), na qual se revelou a publicação de 13 tipos de materiais de Português, totalizando 23 volumes em Macau, ao longo do seu 100 anos de ensino de Português. Por outro lado, o ensino de Português no interior da China já ultrapassou metade de um século. Mesmo tendo havido um crescimento considerável quanto à publicação de materiais didácticos nos últimos anos, o número actual de materiais acessíveis está longe de satisfazer os docentes e os estudantes.

III. Características dos materiais didácticos publicados

É oportuno recordar-se brevemente as dificuldades com que nos deparávamos nos inícios da década 90: quando iniciei a estudar Português, não havia no mercado nenhum dicionário Português-Chinês nem Chinês-Português, os manuais de Português eram inéditos e só havia acesso a três livros publicados: um de Fonética, dois de Conversação.⁵⁵

A publicação de 3 dicionários e de 1 gramática, ferramentas de base para o estudo e a aprendizagem de Português, contribuiu de forma decisiva para a melhoria da situação na China.⁵⁶ Posteriormente, começaram a surgir no mercado cada vez mais manuais, com unidades didácticas cuidadosamente elaboradas pelos respectivos autores. Conforme estatísticas incompletas, numa década, já estariam disponíveis 9 séries de manuais de Português, totalizando 12 volumes. E acreditamos que este número tende a aumentar com o desenvolvimento do ensino de Português. Os manuais publicados não se limitam ao nível de iniciação e possuem as suas próprias programações progressivas de acordo com o nível dos aprendentes. Para se ter uma ideia geral desses manuais, resumimos as suas características como o seguinte:

1. Melhoria na Autenticidade

Os materiais didácticos publicados nos últimos anos apresentam uma melhor autenticidade em comparação com os antigos. A questão de naturalidade dos materiais didácticos tem sido uma grande preocupação para os docentes, pois *o ensino tradicional das línguas vivas sofreu demasiado com o desfasamento que se criou entre a língua falada normal e a que era ensinada e que causava estragos nas aulas* (Girard, 1997:74).

Um bom exemplo que gostaríamos de citar: *O que é isto / aquilo? Isto / Aquilo é um / uma...* uma interrogação que facilmente se encontra no nível de iniciação dos manuais antigos para que os alunos se acostumem aos substantivos em Português e o respectivo género. No entanto, nas comunicações quotidianas, receio que pouca gente faça uma

⁵⁵ São nomeadamente a Fonética da Língua Portuguesa, de autoria Wang Suoying e Lu Yanbin; Trezentas Frases em Português e Conversação em Português, ambos de autoria Shao Hengzhang.

⁵⁶ São nomeadamente o Dicionário Conciso de Português-Chinês (1994), o Dicionário Conciso de Chinês-Português (1997), o Dicionário Português-Chinês (2001) e a Gramática da Língua Portuguesa (1999).

pergunta de tal maneira. Nos manuais de Português recém-publicados, este tipo de questões é alvo de uma reformulação significativa com vista a incrementar a autenticidade do discurso: *O que é isto em Português?* ou *Como se chama aquilo em Português?* Como vemos, são exactamente interrogações que acontecerão na realidade.

2. Temas mais diversificados

Os antigos manuais de língua revelavam uma tendência para apresentar materiais intimamente ligados à vida estudantil: instalações da sala de aulas, comida na cantina, aprendizagem da língua portuguesa, residência universitária, centro de saúde da universidade, entre os outros aspectos. Na realidade, há muitos temas que merecem ser estudados em vez de se permanecer sempre nas mesmas unidades temáticas.

Nesta circunstância, os novos manuais enriquecem os seus conteúdos com temas mais diversificados e mais relacionados com a vida real: convívio social, comentários quanto aos fenómenos quotidianos, entre outros. São precisamente simulações daquilo que poderá suceder em situações reais de comunicar.

Outro aspecto em relação aos temas dos novos manuais é a valorização de elementos chineses, para que os nossos alunos consigam expressar-se em Português sobre a China e a realidade chinesa (história, cultura, etc.).

IV. Perspectivas de futuros lançamentos

Considera-se que, a curto prazo, se verificará um aumento em quantidade de materiais didácticos, em face do rápido desenvolvimento do ensino de Português. Além do aumento em quantidade, parece-nos que os futuros manuais de Português podem ser feitos de forma mais variada e adoptar as novas tecnologias, como importante auxiliar para os aprendentes.

1. Cooperação de forma variada

É atribuído à maioria dos docentes na China, devido à rápida expansão do ensino de Português, horário lectivo sobrecarregado, por isso, é normal haver certo tipo de cooperação entre os docentes na compilação de materiais didácticos e na publicação de manuais. Para atender a exigência do público, no que se diz respeito a materiais didácticos, tal tipo de cooperação pode ser feito de formas diversas: por exemplo, cooperações entre os professores da mesma instituição do ensino superior, cooperações entre docentes de diferentes universidades da China, cooperações entre os professores chineses e os docentes dos países lusófonos.

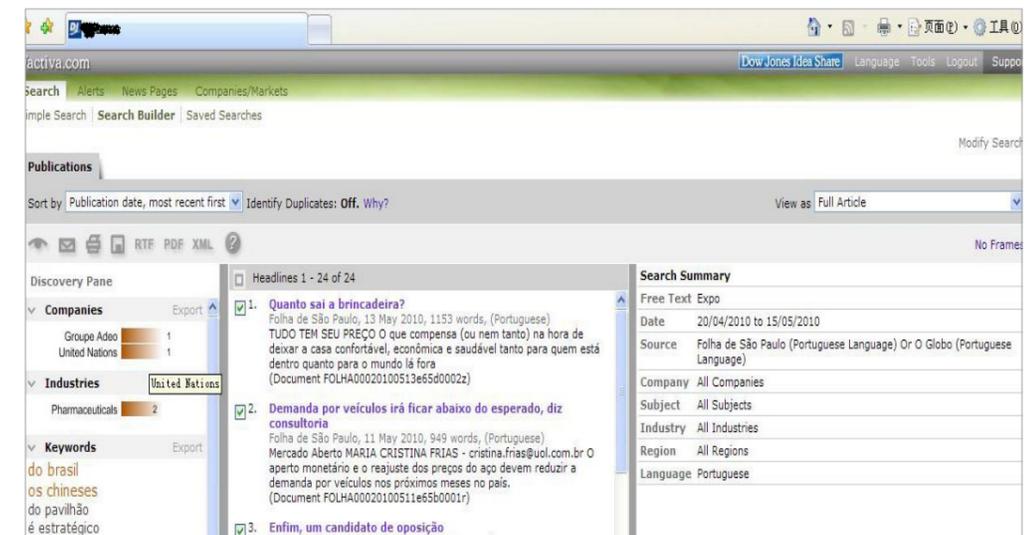
2. Aplicação de novas tecnologias

Com o avanço tecnológico nos últimos 20 anos, verifica-se uma renovação do ambiente de ensino da Língua Portuguesa na China. As novas tecnologias contribuem não só para a actualização imediata de materiais didácticos a serem utilizados nas aulas, mas também para a organização de actividades dentro ou fora das aulas. No entanto, acreditamos que a evolução tecnológica deu uma fonte importante para a melhoria da forma pedagógica, permitindo por exemplo, a organização de um trabalho em grupo através de Internet, bem como a discussão ou a explicação de dúvidas, entre os outros. Simultaneamente, os manuais de língua portuguesa, electrónicos ou impressos em papel, continuam a exercer a sua função essencial na nossa prática lectiva quotidiana.

Importa ainda referir que a biblioteca, uma das fontes mais importantes de aprendizagem e de pesquisa, também revela aspectos inovadores com a introdução de novas tecnologias: além do seu serviço tradicional, a criação e a compra de

bancos de dados permitem uma pesquisa mais célere das principais publicações em Língua Portuguesa, incluindo os jornais e as revistas mais conhecidos, com data de publicação desde data recuada até o dia da consulta, fornecendo importantes fontes para os professores adaptarem materiais didácticos.

Tendo em conta esta ferramenta, cita-se resumidamente um exemplo de uso que introduzimos para as aulas de conversação, durante a realização da Exposição Mundial de Xangai, em 2010. Antes do começo da aula, foram encontradas centenas de artigos num banco de dados com a palavra-chave “Expo”. Escolhemos 5 artigos típicos, que englobam mais informações, e distribuímos-los aos estudantes, para que estes fizessem um estudo prévio e aprendessem como expressar em Português alguns termos específico em relação à Expo. Foi um grande sucesso e os que já tinham visitado ou já tinham servido como voluntários produziram discursos muito interessantes. Claro que o emprego de banco de dados na elaboração de materiais didácticos pode ser mais do que isso. Deverá ser uma ferramenta potencial para desenvolver o nosso trabalho de ensino.



Banco de dados multilingue:
fonte para a adaptação de materiais didácticos

Na nossa opinião, seria perfeita a combinação entre a tradição e as novas tecnologias, pois os hábitos de trabalho e de estudo dos nossos alunos já se afastam dos costumes das gerações anteriores. Por exemplo, hoje em dia, já não é uma tarefa fácil encontrar um gravador de cassetes numa loja de artigos electrónicos nem mesmo cassetes, que, hoje, já representam uma qualidade de som menos boa. E mesmo os CDs, que estavam tão em moda durante a aprendizagem de línguas há uma década, caíram actualmente em desuso, dando lugar a gravações em formatos de MP3, MP4, flash, etc., que ocupam menos espaço e apresentam uma boa qualidade de som e de imagem, para acompanhar o costume dos hábitos das novas gerações.

V. Conclusão

Ao longo dos 50 anos de desenvolvimento do ensino de Português, já ultrapassámos os momentos mais difíceis. Como um docente de Português, estou satisfeito com o actual desenvolvimento vigoroso do ensino da Língua Portuguesa na China e considero-a como uma língua com boas expectativas na China, visando o incremento das relações económicas, políticas e culturais entre a China e os países lusófonos.

Com a melhoria do contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, surgem cada vez mais materiais didáticos no mercado, os quais servem para enriquecer o conteúdo das aulas. Os avanços tecnológicos também contribuem para o enriquecimento de materiais didáticos no ensino e na aprendizagem, assim como a melhoria tanto no seu aproveitamento como na sua elaboração.

Devemos admitir que uma série de importantes progressos já tem sido alcançada na última década, nomeadamente em relação ao número de instituições do ensino superior que possuem o curso de Português e ao número de licenciandos de Português. Devemos ainda ficar cientes de que, neste momento, a publicação de materiais didáticos especialmente concebidos para aprendentes chineses ainda não apresenta capacidade de seguir o desenvolvimento do ensino desta língua. No entanto, acreditamos que, com o esforço e empenho, a cooperação e a determinação de todos nós, conseguiremos alterar e melhorar a situação.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Napoleão Mendes. 1997. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 41ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva,
- Amor, Emília. 1993. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1997. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Fonseca, Fernanda Irene; Fonseca, Joaquim. 1990. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Girard, Denis. 1997. *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Grosso, Maria José dos Reis. 2007. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Huang Borong; Liao Xudong. 1985. 《现代汉语》[*Chinês Moderno*]. 兰州: 甘肃人民出版社[Lanzhou: Editora do Povo de Gansu].
- Lü Shuxiang. 2004. 《吕叔湘文集》[*Colecções de Lü Shuxiang*]. Vol. 5. 北京: 商务印书馆[Pequim: Publicações Comerciais].
- Martinet, André. 1971. *Éléments de Linguistique Générale*. 6ª ed. Paris: Armand Collin.
- Suoying, Wang; Yanbin, Lu. 1999. *Gramática da Língua Portuguesa*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ur, Penny. 2000. *Teaching Listening Comprehension*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press / Cambridge University Press.
- Wang Li. 1954. 《中国语法理论》[*Teoria da Gramática de Chinês*], Vol. I. 上海: 中华书局[Shanghai: Companhia de Livros da China].
- Xu Yulong. 2002. 《对比语言学》[*Contrastive Linguistics*]. 上海: 上海外语教育出版社[Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press].

O LUGAR DA COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES AOS MANUAIS

Fernanda Maria Alves Fernandes de Sousa BERTINETTI⁵⁷

RESUMO: Esta comunicação pretende ser um contributo para a problematização da dimensão cultural no ensino formal do português língua não materna. Com base na análise de um *corpus* constituído por orientações curriculares e manuais, pretende-se fazer emergir o lugar da componente cultural no ensino desta área disciplinar. O campo deste estudo circunscreve-se a contextos do sistema educativo francês em que o ensino da língua portuguesa se encontra integrado nos *curricula*, fazendo parte da oferta de línguas estrangeiras nos ciclos de estudos dos Ensinos Básico e Secundário. Na actualidade, os manuais continuam a assumir um papel relevante no ensino-aprendizagem das línguas, na medida em que constituem um recurso amplamente utilizado no espaço-aula. Partindo deste pressuposto, revela-se de toda a pertinência problematizar, no respeitante ao objecto *cultura*, as opções dos autores dos textos didáticos. Tendo em conta que as orientações curriculares constituem eixos estruturantes e basilares para a construção dos saberes escolares e para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas disciplinares, os manuais para o ensino escolar reflectem as interpretações que os autores fazem dessas orientações. De igual modo, corporizam linhas metodológicas e conceptuais decorrentes das políticas linguísticas europeias, assentes no *Quadro Europeu Comum de Referência*. A análise de manuais, enquanto lugares em que são traçadas as coordenadas fundamentais de um programa de educação linguístico-cultural, conduz ao reconhecimento da importância concedida a algumas vertentes da componente cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua não materna; componente cultural; *curricula*; manuais; políticas linguísticas.

Introdução

O estudo agora apresentado incide sobre o discurso didático (textos curriculares e manuais) direccionado para o ensino e a aprendizagem do português língua não materna com vista a fazer emergir, nesse discurso, as diversas vertentes associadas à componente cultural. Pretende-se, desta forma, contribuir para a reflexão e a problematização relacionadas com a dimensão da cultura no ensino das línguas estrangeiras, no campo do debate sobre o binómio língua-cultura. Trazer a discussão e o aprofundamento da problemática para o campo da didáctica de PL2 e PLE perfila-se de grande pertinência, visto que continua na ordem do dia, como precisa Porcher (2004: 49).

Por outro lado, o *corpus* do estudo é constituído por orientações curriculares e manuais representativos de um discurso orientador para o ensino e aprendizagem sobre o qual os ensinantes alicerçam as suas opções metodológicas e organizam o seu trabalho docente, das planificações das unidades didácticas à organização das tarefas e actividades a realizar no espaço-aula.

Os resultados do trabalho, de índole descritivo-interpretativa, relativos à análise dos textos programáticos, incorporam alguns dos resultados de uma investigação, mais ampla, realizada recentemente neste âmbito (Bertinetti, 2011).

O campo do estudo circunscreveu-se ao contexto do ensino do português, com o estatuto de língua estrangeira (LE), integrado nos *curricula* do sistema educativo francês, dado que é considerado como um caso paradigmático da integração desta língua no ensino não superior, em todos os ciclos de estudos de um sistema heteroglota.

⁵⁷ Doutora em Letras pela Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Letras. Membro da Comissão Científica do CAPLE, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professora do Ensino Secundário. E-mail: professora.fsousa@sapo.pt

A Componente Cultural no Ensino das Línguas – Complexidade e Questionamento

Actualmente, em diversos contextos europeus (em âmbitos institucionais, académicos, educativos) encontra-se amplamente difundida a ideia da indissociabilidade entre língua e cultura. Configura-se já como lugar comum considerar o binómio língua-cultura como um dos pressupostos estruturadores para o desenvolvimento do processo didáctico-linguístico.

À recorrência das referências sobre esta interligação não corresponde, porém, o devido aprofundamento das questões relativas às modalidades e às vertentes que a componente cultural assume no seio do ensino e aprendizagem das línguas. O reconhecimento do papel dessa componente só ganhará sentido mediante a problematização do objecto *cultura*, conducente a uma conceptualização da competência cultural.

O questionamento sobre o seu contributo didáctico, apoiada numa óptica retrospectiva, conduz a uma primeira constatação. Por um lado, há que considerar variáveis, conforme a época histórica, que condicionam o ensino e a aprendizagem. Fortemente tributários de aspectos políticos e económicos, inscrevem-se ainda, neste âmbito, as representações veiculadas sobre o(s) país(es) e a(s) sociedade(s)-alvo e corolariamente o estatuto da língua à escala europeia e até internacional. Por outro lado, a componente cultural é sensível à dependência do estatuto da sua área disciplinar - se se encontra inserida na Didáctica das Línguas Estrangeiras ou na Didáctica das Língua e Culturas -, ela própria frequentemente sob a alçada de outras áreas, a Literatura ou a Linguística.

Na perspectiva conceptual da Didáctica das Línguas e das Culturas (Galissou, 1985, 1993) defende-se a relevância da cultura, uma vez que se parte do princípio que a comunicação assenta não só na mobilização de estratégias de comunicação, como também no conhecimento das diferenças culturais (ou, pelo menos, na sensibilização à existência dessas diferenças) nas formas de abordar a realidade. Assim, os contactos interculturais e/ou internacionais baseiam-se tanto no conhecimento da cultura do Outro como nas competências propriamente linguísticas.

Nas últimas três décadas, verifica-se um interesse crescente pelas temáticas em torno da dimensão cultural no ensino das línguas estrangeiras: destacam-se, a título exemplificativo, os estudos de autores como Byram (1992, 1997a, 1997b), Coste (1994), Gohart-Radenkovic (1999), Beacco (2000). Na construção didáctica do objecto cultura-civilização, está patente uma evolução das abordagens que, segundo Beacco (2000: 32), têm tido progressivamente em consideração as ciências sociais, em particular no quadro da Antropologia, ou ainda da Sociologia, conforme o testemunham trabalhos Zarate (1986, 1995) e Porcher (2004).

O reconhecimento da importância da componente cultural está patente em projectos e iniciativas na esfera das políticas linguístico-educativas europeias, afirmando-se com insistência a necessidade em formar *cidadãos plurilingues e pluriculturais*. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001), doravante designado *QECR*, instrumento incontornável para o ensino-aprendizagem e avaliação das línguas, elege o desenvolvimento de uma competência plurilingue e, concomitantemente, de uma competência pluricultural como a principal finalidade a atingir nesta área curricular:

Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes. *QECR*, 25)

A par da competência linguística, demonstra-se necessário recorrer a outras competências para que se realize plenamente a comunicação. No referencial, o espaço consagrado às competências da componente cultural tem em vista o seu papel no desenvolvimento das capacidades no âmbito da comunicação em língua. Embora não se tratando de competências específicas da língua, são mobilizadas para realizar tarefas e actividades de diversos tipos, incluindo as linguísticas (*QECR*: 29).

Na abordagem por competências, que integram saberes, atitudes e saberes-fazer, a componente cultural encontra-

se abrangida em todas as vertentes: o Saber - nas competências gerais, o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a tomada de consciência intercultural (*QECR*: 147-150); o Saber-fazer - nas capacidades práticas e nas capacidades interculturais (*QECR*: 150-151); e o Ser - através do desenvolvimento de uma personalidade intercultural (*QECR*: 152-154). Nas competências comunicativas, o *Quadro* integra as competências sociolinguísticas (*QECR*: 169-174), que reportam às condições *socioculturais* do uso da língua.

Segundo Beacco (2007: 32), as competências ligadas à componente cultural interseccionam-se com a competência comunicativa em língua, mas são mais abrangentes, uma vez que comportam dimensões cognitivas, psicossociais, afectivas e identitárias. Assim sendo, considera que é objecto de um tratamento assaz limitado na abordagem por competências e do modelo avançado pelo *QECR*.

Os obstáculos com que se defronta a componente cultural são, na óptica de Porcher (2004) de ordem pedagógica e prendem-se sobretudo com a progressão. Como avaliar esta componente se nem sequer está contemplada no *Quadro* enquanto objecto de avaliação? Com efeito, nos descritores para os níveis de proficiência (A1, A2; B1, B2, C1, C2), só a subcomponente relacionada com a competência sociolinguística se encontra incorporada.

O binómio língua-cultura continua a ser debatido por diversos estudiosos, entre eles Zarate (1995: 124) que denuncia a existência de estereótipos e ruídos nas representações do estrangeiro. De acordo com a sua perspectiva, são vários os factores que impedem a visibilidade da componente cultural, dos contextos etnocêntricos, hostis ao estrangeiro, à administração e organização institucionais, que não consideram o Outro, aos próprios ensinantes que não se encontram satisfatoriamente apetrechados com saberes socioculturais sobre a cultura da língua-alvo.

O Contexto do Ensino do Português nos Currícula do Sistema Educativo Francês

O ensino do português LE no sistema educativo francês encontra-se imbricado no ensino (não superior) português no estrangeiro da responsabilidade de Portugal, devido ao facto de existir uma assunção partilhada por ambos os Estados no referente a encargos financeiros e questões pedagógicas nalguns contextos do ensino e aprendizagem (Bertinetti, 2011: 26-30). Desta forma, alguns dos docentes que asseguram os cursos nas escolas primárias (e nas Secções Internacionais Portuguesas) são recrutados e pagos pelo Instituto Camões, sendo na sua maioria de nacionalidade portuguesa, com formação académica/profissional realizada em Portugal.

No quadro desta partilha assimétrica, assente em negociações bilaterais, a articulação entre serviços pedagógicos não é detentora de especial tradição no que diz respeito à concertação pedagógica e a uma interacção sobre os estudos realizados na área do português L2 e LE, por exemplo. Constata-se que o sistema educativo francês centraliza a gestão pedagógica de forma auto-suficiente.

O ensino integrado do português nos *currícula* dos Ensinos Básico e Secundário, cuja criação remonta a 1973, tinha como duplo objectivo, até à década de noventa do século XX, dar a conhecer a língua do país de origem dos aprendentes (maioritariamente filhos de portugueses) e, numa abordagem comparativa, identificar as diferenças com a língua francesa. Mediante este estudo contrastivo pretendia-se evitar as interferências e facilitar a aquisição e aprendizagem da língua do país de acolhimento.

O estudo da cultura portuguesa revelou-se fundamental para conhecer melhor o país de origem e descobrir o espaço lusófono (uma língua e diversas culturas) bem como para compreender a importância estratégica da língua, a sua difusão e abrangência no mundo, a fim de esse conhecimento contribuir para uma valorização identitária em relação à cultura francesa dominante.

Os cerca de quarenta anos de ensino e aprendizagem do português no sistema educativo francês foram marcados

por vicissitudes, resultado de resistências provenientes de uma grande diversidade de instâncias (inclusive no seio da própria máquina institucional, de directores de estabelecimentos de ensino a responsáveis regionais). Obstáculos de vária ordem marcam a história do ensino do português LE Parvaux (2003: 115), desde um conhecimento muito lacunar e estereotipado dos países lusófonos, ao desconhecimento da dimensão do português a nível mundial, até à falta de informação, por parte do Ministério da Educação francês, sobre o interesse da aprendizagem da língua portuguesa.

O tratamento diferenciado em termos da divulgação desse ensino, a comunidade educativa pouco receptiva ao mundo da lusofonia, através de uma visão desfocada estigmatizando a língua ao espaço da imigração, sem cultura nem identidade, constituem alguns dos factores que ainda hoje demovem as crianças e os jovens na escolha da língua portuguesa. Explica-se, assim, ainda na actualidade a preocupação, patente no discurso didáctico, de transmitir uma imagem que concilia tradição e a modernidade ao dar a conhecer o universo lusófono, multifacetado, uma importante herança histórica, rica de património e de exemplos nas mais diversas áreas do conhecimento.

A Componente Cultural nas Orientações Curriculares para Português Língua Estrangeira

Os programas, enquanto discurso didáctico que incide sobre o ensino e a aprendizagem, assumem na tradição de dominância francesa um papel relevante no âmbito educativo. Perspectivados como eixos estruturantes e basilares para a construção dos saberes escolares e para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas disciplinares, os textos curriculares revelam-se indubitavelmente a base de trabalho para os agentes educativos (inspectores, directores dos estabelecimentos de ensino, coordenadores pedagógicos, ensinantes,...).

Não enveredamos aqui pelo aprofundamento de questões sobre a polissemia do conceito de *curriculum*, decorrentes de diferentes posicionamentos e campos teóricos, nem sobre o lugar que lhe é concedido nos diversos contextos educativos que têm encontrado soluções, no campo curricular, que têm a ver com a resolução da problemática inerente a escolhas de perspectivas situadas em dois pólos antagónicos. Nalguns casos (por exemplo, Noruega), as políticas actuais direccionam-se para o *core curriculum*, que assenta nas competências gerais e transversais, relegando para segundo plano os saberes. O *curriculum* assume-se sobretudo como um instrumento pedagógico para a aprendizagem e não como um referencial para o ensino e aprendizagem, com clarificação de conteúdos e conhecimentos.

Pelo contrário, as novas orientações curriculares, orquestradas pelo Ministério da Educação francês, que centraliza o desenho curricular, dos programas à definição das competências para os diferentes níveis de ensino, são, na óptica institucional precisos e pormenorizados em matéria de objectivos e de conteúdos a ensinar, sendo, simultaneamente, abertos no respeitante a metodologias, a fim de respeitar o princípio da liberdade pedagógica. Ressalve-se, contudo, que nalguns programas de português os conceptores/autores não se coíbem de sugerir abordagens e metodologias na abordagem de aspectos culturais.

A reforma curricular traduzida no texto “Le socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire” (2005), está ligada à problemática no respeitante aos saberes que devem ser veiculados pela escola e constitui o centro de interesse e de debate em diversas áreas da sociedade civil, assumindo até o protagonismo no palco político.

A análise do *corpus*, identificado no Anexo 1, incide em sete textos curriculares para o ensino formal do português LE. Deste conjunto fazem parte orientações que são comuns à área curricular das *Línguas Vivas*, em que se explicitam as finalidades e os objectivos gerais no ensino das línguas, e os programas específicos, por ciclo de estudos, para a língua portuguesa.

As referências aos textos far-se-ão por uma sigla – P1, P2, P3,..., conforme indicação constante no Anexo 1. Este acervo documental encontra-se divulgado na publicação do Estado, o *Bulletin Officiel* (designado habitualmente pelas iniciais B.O.), em que é assumido o discurso político oficial, daí o carácter prescritivo. Estão aqui contemplados apenas os

programas do 1º ao 6º anos de escolaridade, em consonância com os níveis A1 e A2 dos manuais que são igualmente objecto do nosso estudo, como mais adiante veremos.

Importou averiguar as opções tomadas em termos de finalidades e objectivos, saberes, procurando compreender os contributos da componente cultural no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e de atitudes e comportamentos. Ainda neste quadro considerou-se pertinente identificar as áreas de conhecimento que são mobilizadas para a área disciplinar das LE.

Vejamos, então, as componentes e as categorias contempladas no estudo, de acordo com um modelo sustentado nos trabalhos de Andrade (1993), Gohart-Radenkovic (1999) e Beacco (2007):

1. Objectivos

Categorias: Enfoque – objecto/área de atenção sobre a qual recai o enunciado do objectivo ;

Perspectiva – relativa às funções e à abordagem do objecto cultura, explicitadas nas finalidades, nos objectivos gerais e específicos.

2. Conhecimentos/Capacidades

Categorias: Domínios de referência – áreas do Saber que são convocadas para a componente cultural no referente ao “conhecimento do mundo” (QEER);

Mobilização – identificação de conhecimentos e capacidades no campo da componente cultural que contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em língua.

3. Comportamentos/Atitudes

Categorias: Enfoque;

Perfis dos aprendentes – decorrente da vertente formativa das LE, que pretende desenvolver perfis adequados à abertura ao Outro e a novas experiências a nível das interacções interculturais.

Não obstante o nosso campo de estudo incidir sobre a componente cultural, foram considerados Objectivos que remetem para a competência existencial e para a competência comunicativa em língua. A nossa opção fundamenta-se no facto de a primeira, ter uma raiz cultural e constituir uma área sensível para as percepções (visão do indivíduo sobre si e sobre os outros, vontade de interagir com o Outro) e as relações interculturais. Trata-se de uma competência que “...pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes...” (QEER: 33)

Por seu lado, a competência comunicativa em LE inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, que dependem das características culturais das comunidades em que as línguas são utilizadas, e a competência sociolinguística, que remete para as condições socioculturais do uso da língua.

Na categoria Enfoque integramos a três vertentes Ser, Saber-Fazer e Saber. Na primeira a ênfase do Objectivo recai sobre as atitudes e comportamentos que se pretendem desenvolver no aprendente, bem como as motivações, os valores e as crenças.

Neste âmbito, há estudiosos que consideram que podem ser traçados objectivos que tenham em conta o papel, importante, da área disciplinar para a formação da personalidade do aprendente no respeitante à tolerância e à abertura intercultural. Importa, todavia, ressaltar que “o desenvolvimento de uma personalidade intercultural” não é de ordem consensual, pois levanta “questões éticas e pedagógicas”, referidas no QEER (2001: 153).

Relativamente ao *Saber-fazer*, os Objectivos incidem sobre a actuação do aprendente, o que quer dizer que este deve mobilizar os conhecimentos e as capacidades necessárias para comunicar em língua eficazmente sobre uma área do seu interesse, em função de determinadas tarefas que lhe são atribuídas.

Este *Saber-fazer* pode ser encarado como o saber em acção, que é dimensionado como a execução de tarefas

comunicativas: incluem-se neste grupo objectivos do tipo “...utilizar enunciados simples da vida quotidiana” (P2) e “... fazer face a situações de comunicação mesmo que sejam imprevistas.” (P6).

Por fim, os *Saberes*, associados aos conhecimentos (também considerados para os conteúdos) e aos saberes, de raiz cultural, que são mobilizados para a comunicação em língua. Trata-se de um objectivo amplo, marcadamente cognitivo, que remete para informação sobre a cultura e a sociedade em que vive o Outro e que convoca saberes de várias áreas disciplinares.

Dos resultados da nossa análise importa salientar que, ao longo da escolaridade, as finalidades de âmbito educativo, focalizadas no Ser, concedem especial importância ao papel formativo e educativo da escola, que surge aliado ao papel incontornável do ensino e aprendizagem da LE na construção do plurilinguismo. Simultaneamente, está patente a preocupação em formar cidadãos europeus num espaço multicultural: Através da proficiência nas Línguas designadas Vivas pretende-se, assim, apetrechar os aprendentes para a formação de cidadãos europeus e, num sentido mais lato, do Mundo (P1). Esse contacto com as LE inicia-se formalmente no Ensino Básico, e prosseguirá numa aprendizagem ao longo da vida (“Le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l’école.” - P1: 4).

Uma grande parte dos textos mencionam, explicitamente, como objectivo “construir uma competência de comunicação em língua”, estabelecendo um determinado nível de desempenho (A1, A2,...), de acordo com os descritores do QECR. A distribuição dos objectivos pelas três categorias (Ser, Saber-fazer e Saber) revela-se bastante equilibrada, embora a primacia seja atribuída à vertente do Saber-fazer.

A concepção do ensino e aprendizagem das LE em que a área disciplinar emerge com características que a diferenciam de todas as outras áreas curriculares é actualmente defendida por alguns académicos, entre os quais Porcher (2004: 9). Segundo esta óptica, trata-se de uma disciplina que deverá ser perspectivada para o desenvolvimento de competências que poderão ser utilizadas, quase imediatamente, em situações reais de interacção comunicacional. Mais do que veicular saberes abstractos, interessa explorar a vertente funcional, pragmática, um saber em acção que vai exigir ao aprendente que assuma um papel enquanto actor social.

No respeitante ao Saber, há uma frequência significativa de objectivos nesta área, expressos através de taxinomias como, por exemplo, “conhecer”, “reflectir”, “interpretar”, que reportam a um conhecimento metalinguístico da língua-alvo a liado a um saber metacultural, conjugando o conhecimento de natureza sociolinguística e o domínio de aspectos socioculturais essenciais para o uso da língua estrangeira.

Os Saberes revelam-se essencialmente instrumentais (Porcher, 2004: 12), recursos necessários para a realização do Saber-fazer e do Saber-ser implicados na comunicação em língua. Configuram-se, pois, como instrumentos “teóricos”, metalinguísticos e metaculturais, aos quais o aprendente precisa de aceder e dominar para atingir as finalidades na disciplina de LE. Aliás, no texto curricular para a escola primária clarifica-se que os saberes (linguísticos, culturais e socioculturais) “estão ao serviço” da competência comunicativa, não constituindo uma meta a atingir: “Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d’une part par la tâche à accomplir, d’autre part par le contexte situationnel (...).

Entre as áreas de conhecimento mobilizadas para o ensino de português são privilegiadas as de História, Geografia, Antropologia (ligada a rituais, hábitos, tradições de diversas comunidades locais e/ou nacionais) e de Literatura Infanto-Juvenil. Numa progressão relacionada com as faixas etárias e o desenvolvimento psico-cognitivo dos aprendentes, o conhecimento do mundo que se pretende veicular inicialmente implica sobretudo o saber factual, relacionado com informações e referentes dos campos da História e da Geografia.

As orientações para o *collège* consideram já conhecimentos e capacidades, a nível da componente cultural, dois eixos complementares. Assim, a construção progressiva da competência cultural pressupõe aceder a referentes espaço-temporais ancorados nas áreas da História, Geografia e Sociologia. Regista-se concomitantemente a integração

das diferentes componentes da dimensão cultural – domínios linguístico (“sonorités, lexique”), pragmático (“codes socioculturels, gestualité, adéquation entre acte de parole et contexte”) e o conjunto de aspectos referenciados como “des usages, modes de vie, traditions et de l’expression artistique” (P5: 7).

Nos exemplos de narrativas para crianças (contos e lendas), em português vislumbramos apenas a indicação da história do Capuchinho Vermelho (P4: 91), que se atribui a Perrault, e que faz parte do imaginário do mundo ocidental. Neste contexto, surgem ainda as personagens da Carochinha e do João Pateta numa tentativa de contribuir para o interesse e o gosto pela aprendizagem por uma língua estrangeira.

No ensino primário a componente afectiva é sublinhada, suscitar o prazer da descoberta, a curiosidade, no contacto com a cultura do espaço lusófono são considerados prioritários. No cômputo geral, o discurso pedagógico atribui uma especial importância à curiosidade, também expressa em variáveis de lexemas ligados a comportamentos, aliada à motivação para saber mais sobre o Outro, incluindo sobre a(s) outra(s) cultura(s).

Em etapas mais avançadas da escolaridade, apresentam-se variantes que colocam a tónica na semântica da alteridade e intersubjectividade, conceitos envolvidos no processo do confronto com outra(s) cultura(s), mediante a aprendizagem de uma LE, e à (eventual) interacção entre indivíduos falantes de línguas diferentes. Enfatiza-se igualmente o papel das competências sociais para a interacção com o Outro.

A relação dialógica que se estabelece entre as diversas vertentes evidencia-se através da ligação do Saber com as atitudes de motivação e de curiosidade, imprescindíveis no processo de aquisição linguística e aprendizagem. Também o conceito de Abertura (para conhecer, para descobrir) desempenha um papel relevante no processo cognitivo, que leva o aprendente ao sentido da relatividade e da alteridade e ao auto-conhecimento.

Os textos curriculares para português LE não contemplam, todavia, os conhecimentos prévios, parciais e adquiridos no domínio familiar, que alguns aprendentes (lusodescendentes) possam ter acerca da cultura-alvo, demarcando o território da Escola, responsável socialmente pela transmissão de uma cultura cultivada.

Ainda no respeitante à categoria do Ser, ela traduz-se em capacidades interculturais e nas atitudes e comportamentos, merecendo maior atenção, no discurso pedagógico, a vertente ligada à formação do indivíduo e à valorização de atitudes e valores no ensino e aprendizagem das LE.

Salienta-se a interdependência entre as categorias Saber, Saber-fazer e Ser na componente dos objectivos bem como as relações estabelecidas entre elas. A ligação das componentes linguística e cultural é largamente enfatizada - a título exemplificativo, o Saber-fazer, para o qual apontam objectivos do tipo “comunicar eficazmente em língua”, pressupõe o desenvolvimento de uma competência sociolinguística, que diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua-alvo (QECR: 169).

A vertente cultural concorre para o desenvolvimento de competências linguísticas através da mobilização do conhecimento sociocultural e de componentes mais específicas de natureza etnolinguística, accional, e até relacional. O contributo da componente cultural reside ainda nas partes referentes ao saber interpretar e à consciência e capacidades interculturais

A Componente Cultural nos Manuais de Português Língua Estrangeira

Muitos estudos dão-nos conta da atenção conferida aos manuais e da sua relevância no ensino e aprendizagem das línguas. Estamos cientes que a discussão em torno da necessidade dos livros de LE na sala de aula não reúne consensos. Muito se tem falado sobre as pressões e o poder da máquina editorial e dos grandes interesses económicos envolvidos neste processo.

Do ponto de vista didáctico, a questão sobre a concepção dos materiais possui alguma tradição, visto que desde

há largos anos, em diversas situações formativas, os ensinantes são incentivados a conceber o seu próprio material didáctico em função das características, grau de proficiência, necessidades e interesses do público-alvo. Também neste âmbito há quem defenda a participação activa dos aprendentes através da auscultação dos seus interesses e preferências e do incentivo à criatividade mediante a (co)realização de materiais.

Nos contextos do ensino português no estrangeiro verifica-se que o recurso mais utilizado no espaço-aula continua a ser o manual, dando a possibilidade de aceder a uma variedade de materiais estruturados e elaborados por profissionais. Efectivamente, considerando que, por vezes, nalguns desses contextos existe escassez de recursos materiais e de recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, o manual viabiliza, de forma eficaz e imediata, o acesso a uma diversidade iconográfica atractiva, a documentos que reproduzem os ditos “autênticos” e a imagens representativas de aspectos culturais.

Além disso, características como a sistematização dos materiais e dos conteúdos, a articulação das componentes linguísticas, sociolinguísticas, socioculturais, a apresentação estruturada das unidades didácticas, aliadas à oferta de uma grande diversidade de propostas de tarefas, actividades e exercícios são argumentos bastante convincentes para o recurso ao manual para o ensino e aprendizagem das LE.

A reflexão incidindo sobre os manuais implica considerar factores como os contextos, faixas etárias dos aprendentes, necessidades e grau de autonomia, finalidades da aprendizagem da LE. No ensino formal, entram em linha de conta variáveis relacionadas com a cultura escolar, se a LE se encontra integrada num ensino tradicional, tendencialmente conservador, importância concedida ao manual pela comunidade educativa, representações sobre o manual, entre outras. No contexto do ensino do português em França, verificam-se situações em que se constata pressões para a escolha e utilização do manual, tanto por parte das famílias (um livro para português, tal como nas outras áreas curriculares), como mercê da tradição em estabelecimentos de ensino.

Na qualidade de discurso didáctico, o manual revela um exercício de interdiscursividade, em que estão subjacentes quadros conceptuais e teóricos sobre as LE, traduz e filtra orientações no domínio das políticas linguísticas e referenciais, incorpora uma leitura dos textos curriculares:

Subjacentes à organização global de um manual estão práticas pedagógicas ou teorias e métodos de ensino/aprendizagem que reflectem as exigências de programas ou a opção dos autores por uma dada concepção. Nem sempre o manual tem uma linha orientadora metodológica dependente de uma aparelhagem teórica didáctica das línguas; ela é sobretudo empírica, dependente da experiência dos autores (...) (Grosso, 2007: 178)

Algumas vezes, o manual enforma as abordagens e as opções metodológicas e torna-se o principal, ou único referente para os ensinantes, suscitando debate aceso, no campo pedagógico, quanto ao desconhecimento por parte de alguns sobre os programas, o QECR e outros referentes para as LE. Apesar das críticas e das controvérsias, é inegável o papel desempenhado pelo manual na promoção do português em diferentes contextos e nos diversos níveis etários, facultando aspectos da componente cultural, que geram expectativas, representações, fornecem apontamentos de elementos da cultura do Outro e da sociedade em que ele se insere. Para Grosso (2007), o manual é o principal veículo de transmissão de saberes linguísticos e culturais, o que propicia a inserção do aprendente na comunidade (linguística) da língua-alvo.

Para a análise dos manuais seleccionámos três (ver Anexo 2) que são utilizados como recurso em cursos de português LE em França, escolhidos recorrentemente pelos ensinantes portugueses. Dois deles – *Português XXI* e *Na Onda do Português* – são publicados por casas editoriais portuguesas, são manuais actuais, que apresentam como principal referencial o QECR, têm como público-alvo preferencial aprendentes de português língua estrangeira, em diversos contextos (imersão linguística/ não imersão), não prevendo perfis linguísticos específicos.

O terceiro manual – *Olá! Tudo bem?* – é publicado em França por uma editora de um organismo estatal, pensado para turmas heterogéneas e um público de faixas etária bem definida (dos 11 aos 14 anos), a frequentar o *collège*. Neste

caso, estamos perante um discurso didáctico dirigido a grupos específicos e adaptados ao contexto cultural e cognitivo, às condições de aprendizagem, entre outros aspectos.

Com efeito, o diagnóstico da necessidade de material adequado ao contexto do ensino de português LE e às características dos aprendentes do *collège* fundamentam o surgimento do manual, concebido por um grupo de profissionais, sob a direcção do próprio Inspector responsável pelo ensino da língua. Assim, *Olá! Tudo bem?* assegura a aplicação do programa em vigor, *Programme de l’enseignement de langues vivantes étrangères du collège – portugais, palier 1 (P7)*, concretizando as orientações nele contidas.

Português XXI inclui duas unidades sobre o Brasil e os países africanos de expressão portuguesa com a finalidade de alargar os conhecimentos dos aprendentes no respeitante à cultura e às diferenças linguísticas. Neste âmbito, conjuga a preocupação de transmitir a dimensão da língua portuguesa, associada a diversos espaços e culturas, e aspectos sociolinguísticos. São referenciados elementos lexicais da variante do português no Brasil e fornecidos alguns exemplos de interacção em situações correntes da vida quotidiana.

Em cada unidade do livro há a intenção de apresentar uma situação comunicacional, forjada ela mesma através de um texto ou de um diálogo introdutório, com propostas de trocas comunicativas próprias de interacções sociais. São inseridos aspectos da vida do dia-a-dia na sociedade portuguesa, com referências culturais, que remetem para o âmbito do conhecimento sociocultural, complementadas com dados sobre hábitos, horários das refeições, alimentação, ocupação dos tempos livres. De acordo com Araújo (2010: 92), não foi descurada a apresentação dos elementos socioculturais da língua, do dia-a-dia português, dos valores e crenças, das tradições ditas populares ou até mesmo das convenções sociais.

O conhecimento que se faculta sobre o espaço português é restrito, limitado a realidades urbanas, circunscritas a Lisboa e ao Porto, sem referências a outras cidades. Não existem referenciais espaço-temporais, as fotos reportam-se essencialmente ao património arquitectónico e artístico e a manifestações culturais e artísticas (cinema, teatro, concertos de música portuguesa, festas populares, tourada,...).

A abordagem tendencialmente comunicativa apoia-se na reprodução bastante significativa de documentos autênticos (especialmente nas Unidades 4, 7 e 8), abrangendo textos de diversas tipologias: texto jornalístico, folheto publicitário, folheto informativo, cartaz, texto dicionarístico, etc. As temáticas escolhidas prendem-se essencialmente com questões da vida quotidiana. Incursões de carácter sociológico conduzem à tentativa de delinear o retrato de uma sociedade contemporânea, moderna, urbana, num manual concebido para dar a conhecer situações de comunicação do quotidiano e as suas regras sociais, em que emergem traços de classe média.

Quanto ao manual *Na Onda do Português*, concebido com base no QECR, apresenta uma abordagem por competências, apoiada no desenvolvimento de tarefas. Centrada na cultura portuguesa, limita-se a fornecer elementos da identidade portuguesa, as referências a outras realidades da lusofonia estão contidas somente na capa do livro através da imagem de jovens pertencentes a várias raças.

O património arquitectónico de Lisboa e do Porto, algumas figuras famosas no campo da comunicação, música e desporto transmitem uma representação, muito limitada, do espaço português. A boa qualidade gráfica do livro, as fotos em profusão, coloridas, embora atractivas e bonitas, não espelham as realidades do universo português, dos hábitos e tendências. Evidencia-se, assim, uma imagem isenta de traços identitários, neutra, sem marcas culturais.

A abordagem adoptada, essencialmente comparativa (Beacco, 2000: 32), recorre a exemplos de jovens de diversas nacionalidades para, desta forma, proporcionar o confronto através da identificação das afinidades e diferenças entre culturas. No entanto, o espaço para os portugueses fica circunscrito a alguns apontamentos, pelo que os aprendentes ficam limitados a poucos referentes relativos a aspectos socioculturais (a vida quotidiana em casa, na escola, na ocupação dos tempos livres – manifestações culturais e artísticas).

Por último, *Bom dia! Tudo bem?* centra a atenção em Portugal e no Brasil, sem conceder espaço a outras culturas de expressão portuguesa. Refere léxico da variante do português no Brasil, propiciando a distinção entre variantes.

Do ponto de vista sociolinguístico, contem algumas frases ou expressões que não se revelam as mais adequadas às situações de comunicação. A componente cultural encontra-se associada ao léxico com o fundamento de os saberes culturais/socioculturais estarem ao serviço da competência comunicativa. A incidência no léxico introduz a preocupação, de teor sociolinguístico, em sublinhar a ligação estreita entre língua e os referentes culturais. As palavras podem ser o reflexo de lugares, tradições, modos de vida, comunidades ou grupos sectoriais.

O manual apresenta a operacionalização da competência comunicativa tendo em consideração as capacidades, os conteúdos culturais e lexicais, gramaticais e fonológicos, com os correspondentes exemplos de realizações linguísticas, distribuídas nas denominadas “activités de communication langagière” (“comprendre, réagir et parler en interaction orale”, “comprendre à l’oral”, “parler en continu”).

Da análise das actividades de comunicação, por exemplo, podemos constatar que os conteúdos culturais estão agrupados, na mesma coluna, com os aspectos socioculturais (por exemplo, formas de saudação, relações sociais) e com o léxico. São ainda incluídos itens relacionados com o conhecimento do mundo, a saber, as capitais de Portugal e do Brasil, alguns elementos da gastronomia portuguesa e brasileira.

Considerações Finais

Os textos curriculares denotam uma perspectiva holística da língua e experiencial, com uma procura de coerência entre conteúdos, competências e valores. Esta concepção globalizante, que pretende conjugar os elementos das realidades sociológicas, políticas, históricas, geográficas, etc., insere-se num quadro conceptual com aspectos relativos aos modos de vida e de pensamento, os comportamentos no uso da língua, os ritos sociais, entre outros.

Decorrente da análise textual, podemos afirmar que estamos perante um discurso pedagógico que pretende conciliar dois pólos antagónicos, em que a perspectiva funcional da língua convive com preocupações de influência humanista. Assim, ora as orientações são tendencialmente direccionadas para o Saber-fazer, em que a ênfase é colocada essencialmente no desenvolvimento das competências para a comunicação em língua, ora patenteiam uma vertente humanística, relativa aos saberes e à formação do indivíduo, veiculando valores (éticos, culturais ou estéticos).

Os manuais analisados apresentam alguns traços em comum no respeitante à componente cultural, em que está patente a preocupação em vertentes da sociolinguística e da sociocultura. Consideramos que não se dá a conhecer a diversidade social, geográfica, demográfica, nem se apetrecha os aprendentes com referentes geográficos e históricos.

O conhecimento das comunidades e dos países da língua-alvo é extremamente redutora, reitera estereótipos (o Carnaval brasileiro, a morna como única representação associada a Cabo Verde...), quiçá traduz as experiências dos conceptores e das suas vivências. Uma só língua identifica culturas distintas, sustenta Mateus (2006: 1), contrariando a perspectiva etnocêntrica de alguns discursos com vista à reabilitação da língua enquanto elemento comum a vários países e culturas.

Referências Bibliográficas

Andrade, Ana Isabel et al. 1993. *Caracterização da Didáctica de Línguas em Portugal. Da Análise dos Programas às Concepções da Disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Cursos de Língua e Cultura Portuguesas.

Araújo, Maria Teresa. 2010. *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – Um Contributo*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Português Língua Estrangeira/Língua Segunda) – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa.

Beacco, Jean-Claude. 2000. *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Paris: Hachette.

Beacco, Jean-Claude. 2007. *L’Approche par Compétences dans l’Enseignement des Langues*. Paris: Didier.

Bertinetti, Fernanda. 2011. *Diversidade de Contextos na Aquisição Linguística e no Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*. 395 f. Dissertação (Doutoramento em Letras) – Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Byram, Michael. 1992. *Culture et Éducation en Langue Étrangère*. Trad. fr. Coll. LAL, CRÉDIF. Paris: Hatier/Didier.

Byram, Michael. 1997a. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. 1997b. *Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Teaching: Curriculum Planning and Policy*. Graz: Council of Europe.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução portuguesa: Joana Pimentel & Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa.

Coste, Daniel. 1994. “Dépendant de la Culture et non-Dépendant de la Culture. Stéréotypes et Prototypes” in Coste, D. (Dir.). *Vingt Ans dans l’Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)*. Coll. LAL. Paris: Crédif-Hatier/Didier. p. 117–137.

Galisson, Robert & Porcher, Louis. (Coord.). 1985. *Études de Linguistique Appliquée*. N. 109, janvier – mars, *Didactologies et Idéologies*. Paris: Klincksieck.

Galisson, Robert. 1993. Pour un Modèle d’Enseignement Subordonné à un Modèle d’Apprentissage (des Langues-Cultures) dans le Cadre de l’École. *Actes du VIIIe Congrès Mondial “Dialogues et Cultures”*, FIPF, Lausanne, 1992. Lausanne: FIPF, p. 235-242.

Gohart-Radenkovic, Aline. 1999. *Communiquer en Langue Étrangère. Des Compétences Culturelles aux Compétences Linguistiques*. Berne: Peter Lang.

Grosso, Maria José (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.

Mateus, Maria Helena Mira. (2006). Se a Língua é um Factor de Identificação Cultural, Como se Compreende uma Língua Viva em Diferentes Culturas?”. *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil*. Salvador: Funcultura, p. 63-80. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pt/handler.php?action=artigos&book=141>. Acesso em: 21 de Set. de 2009.

Parvaux, Solange (2003). *Langue et Littérature: l’Exemple du Portugais en France*.

Arquivos do Centro Cultural Gulbenkian, XLVI Lusophonie et Multiculturalisme. Lisboa: Centro Calouste Gulbenkian, p. 109-137.

Porcher, Louis. 2004. *L’Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette.

Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une Culture Étrangère*. Paris: Hachette.

Zarate, Geneviève. 1995. *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.

ANEXO 1
Corpus Objecto de Estudo – Os Textos Programáticos

Corpus Objecto de Estudo

DESIGNAÇÃO	PUBLICAÇÃO OFICIAL	NÍVEL DE ENSINO	CÓDIGO
<i>Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – préambule commun</i>	B.O. Hors-série N° 8, du 30 août 2007	<i>Écoles primaires</i>	P1
<i>Cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1</i>	B.O. Hors-série n° 3, du 19 juin 2008	<i>Écoles primaires</i>	P2
<i>Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2</i>	B.O. Hors-série n°3, du 19 juin 2008	<i>Écoles primaires</i>	P3
<i>Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – portugais</i>	B.O. N° 8, du 30 août 2007	<i>Écoles primaires</i>	P4
<i>Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 1 – préambule commun</i>	B.O. N° 6, du 25 août 2005	<i>Collèges</i>	P5
<i>Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 2 – préambule commun</i>	B.O. N° 7, du 26 avril 2007	<i>Collèges</i>	P6
<i>Programme de l'enseignement de langues vivantes étrangères du collège - portugais</i>	B.O. N° 7, du 26 avril 2007	<i>Collèges</i>	P7

Legenda: As referências dos textos em fundo azul reportam-se aos programas de português LE. As linhas em fundo branco remetem para os textos relativos ao discurso sobre comum da área curricular das LE.

ANEXO 2
Corpus Objecto de Estudo – Os Manuais para Português

Bayan Ferreira, Ana Maria, Bayan, Helena José. 2009. *Na Onda do Português. 1*. Lisboa: Instituto Camões/Lidel.

Tavares, Ana. 2004. *Português XXI*. Nível A2. Lisboa: Lidel.

Pérez, Michel (Dir.), Cureau, Réjane, Lopes da Silva, Emmanuelle-Nicole, Simões, Annabella, et al. 2009. *Olá! Tudo bem?* Bordeaux: Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) d'Aquitaine.