

ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

24-25 JAN
ESECS | IPLEIRIA

Congresso Internacional **PORTUGUÊS** COMO **LÍNGUA GLOBAL**

EVENTO
PRESENCIAL E ONLINE

RESUMOS ALARGADOS

FICHA TÉCNICA

Título

Elaboração, implementação e validação de recursos didáticos de Português como Língua Global

Organizadores do volume

Fausto Caels, CELGA-ILTEC/UC, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0001-7589-2793 (orcid)

Catarina Castro, CETAPS, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0001-7263-7455 (orcid)

Catarina Mangas, CICS.NOVA, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0003-0843-5861 (orcid)

Design e paginação

Fausto Caels

Margarida Tavares

Edição

Instituto Politécnico de Leiria

Ano 2025

DOI 10.25766/8sah-es40

ODS



A originalidade dos textos apresentados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores

Comissão Organizadora do congresso

Ana Barbosa (Instituto Politécnico de Leiria)
Catarina Castro (Instituto Politécnico de Leiria)
Catarina Mangas (Instituto Politécnico de Leiria)
Fausto Caels (Instituto Politécnico de Leiria)
Flávia Coelho (Instituto Politécnico de Leiria)
Inês Conde (Instituto Politécnico de Leiria)
Marta Alexandre (Instituto Politécnico de Leiria)
Pedro Sacadura Nuno (Instituto Politécnico de Leiria)
Rita Bispo (Instituto Politécnico de Leiria)
Romain Gillain (Instituto Politécnico de Leiria)
Sandie Mourão (Universidade Nova de Lisboa)
Susana Nunes (Instituto Politécnico de Leiria)

Comissão Científica do congresso

Ana Barbosa (Instituto Politécnico de Leiria)
Adelina Castelo (Universidade Aberta)
Adriana Martins (Universidade Católica de Lisboa)
Ana Isabel Moreira (Instituto Piaget VNGaia; Politécnico de Leiria)
Antónia Estrela (CLiC-IPL, ESELx)
Ana Madeira (Universidade Nova de Lisboa)
Ana Maria Martinho Gale (Universidade Nova de Lisboa)
Ana Rita Carrilho (Universidade da Beira Interior)
Catarina Castro (Instituto Politécnico de Leiria)
Catarina Mangas (Instituto Politécnico de Leiria)
Cristina Martins (Universidade de Coimbra)
Cristina Flores (Universidade do Minho)
Fausto Caels (Instituto Politécnico de Leiria)
Flávia Coelho (Instituto Politécnico de Leiria)
Inês Cardoso (Politécnico de Santarém)
Inês Conde (Instituto Politécnico de Leiria)
Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)
Isabel Pereira (Universidade de Coimbra)
Isabel Santos (Universidade de Coimbra)
Jorge Pinto (Universidade de Lisboa)
Liliana Inverno (Universidade de Coimbra)
Luís Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria)
Maria José Grosso (Universidade de Macau)
Marta Filipe Alexandre (Instituto Politécnico de Leiria)
Micaela Ramon (Universidade do Minho)
Nélia Alexandre (Universidade de Lisboa)
Paulo Osório (Universidade Aberta)
Pedro Sacadura Nuno (Instituto Politécnico de Leiria)
Rita Bispo (Instituto Politécnico de Leiria)
Rita Faria (Universidade Católica Portuguesa)
Romain Gillain (Instituto Politécnico de Leiria)
Susana Nunes (Instituto Politécnico de Leiria)

Entidades – Organização

GEPLÉ – Grupo de Ensino de Português Língua Estrangeira
CETAPS – *Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies*

Entidades – Apoios

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria
Universidade Nova de Lisboa
Lidel – Edições técnicas

Índice

SESSÕES PLENÁRIAS

- Português Língua Global: Reconhecimento e afirmação de uma comunidade linguística* 9
Luís Barbeiro
- Inovar no ensino de línguas com Inteligência Artificial* 10
Carlos Ceia
- Desafios na construção de materiais pedagógico-didáticos: Contextos, conceitos, usos e consequências* 11
José Pascoal

MESA-REDONDA

- Ensino da pronúncia do português: Investigação, materiais e desafios* 14
Adelina Castelo
- Implicações da investigação sobre a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento gramatical para o ensino de L2: O papel da língua materna* 15
Ana Madeira
- Português como Língua Não Materna: Dúvidas e perplexidades sobre como ensinar e o que ensinar* 17
Cristina Martins
- Construindo pontes com o português num mundo global* 18
Rita Annes

SESSÕES PARALELAS

SESSÃO I

- SALA 1**
- Materiais didáticos para o ensino de português L2 em Cabo Verde: A inclusão da L1 como recurso de consciencialização na aprendizagem da gramática da L2* 21
Jorge Pinto & Nélia Alexandre
- Plurilinguismo e interculturalidade na fronteira entre Portugal e Espanha: Um relato de experiência sobre o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)* 23
Thayse Guimaraes, Chus Martinez Pinilla & Sabela Fuertes Fernandez
- Da investigação à ação: Oportunidades para a transformação educativa em PLN/PL2 na formação inicial professores* 26
Ana Leitão
- Mapa da difusão mundial do português* 29
Paulo Feytor Pinto
- "Acolher pela(s) língua(s)": A importância do translanguaging na elaboração de recursos didáticos de PLA a partir da perceção dos professores* 31
Renata Ramos Rodrigues

SALA 2

O uso da abordagem comunicativa num manual de Português Língua Estrangeira para falantes de chinês 34

Flávia da Silva Coelho & Catarina Castro

Inteligência artificial na sala de aula global: Potencialidades e desafios na criação de recursos didáticos para o ensino de PLN 37

João Gabriel Morais

Integração da poesia nas práticas de avaliação diagnóstica de proficiência em PLN 40

Clara Setas & Beatriz Oliveira

A metodologia AICL/CLIL no ensino de literatura portuguesa na Polónia: Rumo a um manual em acesso aberto 43

José Carlos Dias & Anna Działak-Szubińska

SALA 3

Reflexos da herança etimológica greco-latina no português: Uma proposta didática 45

Fátima Ferreira

Ensinar Português Língua de Herança como língua pluricêntrica: Propostas didáticas 47

Isabel Duarte, Maria de Lurdes Gonçalves & Sónia Rita Melo

As expressões idiomáticas no ensino e aprendizagem do português europeu como língua não materna (PLN): Uma proposta de didatização 50

Tânia Ferreira & Conceição Carapinha

As potencialidades do Projeto Re.Ma.C.: Uma proposta didática em contexto de ensino e aprendizagem do PLN no 2.º CEB para o desenvolvimento da competência comunicativa 53

Cátia Pires, Débora Coelho, Teresa Maló Sequeira & Carla Dionísio Gonçalves

Os desafios da aferição do nível de proficiência linguística em PLN: Os novos testes de posicionamento da DGE 56

Susete Albino, Joaquim Segura & Fausto Caels

SALA 4

EBL e desenvolvimento da competência escrita em materiais de ensino de PL2 em uma abordagem pluricêntrica 59

Juliano Sippel

Descrever e interpretar visões do mundo: Pedagogia crítica e literacia cultural em contexto de ensino do Português como Língua Estrangeira 62

Inês Conde & Marta Alexandre

Desenvolvimento de recursos didáticos para ensino de PLE para fins específicos em São Tomé e Príncipe 64

Joviana Maria Perin Santos & Lúcio Viegas

A preparação de uma gramática prática de português para italianos: Da reflexão teórica à experiência de concretização 67

Patrícia Ferreira

<i>Análise de propostas didáticas para a leitura e escrita de géneros particulares no programa e nos manuais</i>	70
Emília Vicente Marrengula	

SESSÃO PARALELA II

SALA 1

<i>Estabelecendo pontes entre a investigação em aquisição de Português Língua Não Materna e a prática de ensino: O caso dos clíticos e dos objetos nulos</i>	73
--	----

Ana Madeira, Alexandra Fiéis & Joana Teixeira

<i>Narrativas biográficas de mulheres não ocidentais no ensino-aprendizagem de PLA</i>	76
--	----

Ana Castro Paiva

<i>O teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Considerações sobre um recurso essencial no acolhimento de crianças e jovens alófonos no sistema educativo português</i>	79
---	----

Ana Sarzedas

<i>A fonética do português brasileiro no ensino de Português Língua Estrangeira para aprendentes de língua materna italiana: Conscientização e prática</i>	82
--	----

Valentina Vettorazzo

SALA 2

<i>A descoberta da língua e da cultura portuguesas: um manual didático para aprendentes chineses de português europeu como língua não materna (PLNM) do nível elementar</i>	85
---	----

Yiran Liao & Tânia Ferreira

<i>Recursos pedagógicos em PLE: Entre a língua e a prática dos saberes</i>	88
--	----

Ana Vieira Barbosa & Paula Cristina Ferreira

<i>Potencialidades das plataformas digitais no ensino-aprendizagem do português em Macau promovendo o português como língua global</i>	91
--	----

Ka Leng Si Tou, Angela Cristina Carvalho & Maria de Fátima Outeirinho

<i>O processo de ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira no contexto de estudantes chineses: Conceitos, abordagens e métodos</i>	94
---	----

Anelise Dutra & Almiro Ébani

SALA 3

<i>Clíticos acusativos no ensino de português nas universidades italianas: Reflexões e propostas metodológicas</i>	97
--	----

Cecília Santanche

<i>RefLex PLE – Proposta de um referencial lexical para o Português Língua Estrangeira</i>	99
--	----

Jorge Pinto, Nélia Alexandre & Ana Espírito Santo

<i>Os géneros textuais na aula de Português Língua Não Materna: Atividades de produção escrita</i>	101
--	-----

Claúdia Alexandra Silva

<i>Imersão, transversalidade e diversidade linguísticas na formação de professores</i>	104
--	-----

Rute Perdigão & Ana Leitão

SALA 4

A canção engajada como material didático no ensino de PLN: Reflexões sobre género e empoderamento feminino em São Tomé e Príncipe 106

João Gabriel Morais

Das propostas de atividades de escrita dos manuais de PLE ao ensino da escrita no contexto senegalês 109

Saloum Ndiaye & Natalia Albino Pires

A problemática do masculino genérico no ensino de PLN: Uma abordagem sensível ao género e propostas pedagógicas inclusivas 112

Cláudia Ruas

SESSÃO PARALELA III

SALA 1

Atitudes, percepções e crenças de alunos de PLE em relação à competência intercultural e seu impacto na metodologia de ensino e elaboração de materiais 116

Luís Elói

Desenvolvimento sustentável na aula de PLE: Da reflexão à ação 120

Paula Cristina Pessanha Isidoro

Refletindo através da língua: Migração em aulas de conversação de PLA 123

Helena Rezende Ramires

Aprender (com) Geo-história em português 126

Ana Isabel Moreira & Cláudia Ribeiro

Referencial linguístico para o português em Timor-Leste: Desafios e oportunidades 128

Ana Rita Dourado

Trocas culturais no curso “Cine-Debate” na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) 130

Helena Rezende Ramires & Helena Vitalina Selbach

SALA 2

Para uma inclusão mais eficiente de migrantes e refugiados em Portugal: O novo manual de PLN “No elétrico a preto e branco” da JRS Portugal 133

Ana Sofia Souto & Xinyi Li

Produção e uso de materiais didáticos sobre a cultura afro-brasileira nas aulas de português da Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) no Senegal 137

Heide Duarte

A presença do português como língua estrangeira no Senegal: O papel da escrita no ensino do PLE no Senegal, de acordo com os documentos programáticos 138

Adrien Modeste Mendy

A importância da imagem nos níveis iniciais do ensino de uma língua não materna 141

Pedro Caeiro

Da imagem à palavra: Produção escrita processual através de microrrelatos fotográficos 144

Sónia Dias Mendes

Ensinar Português como Língua de Herança: Uma proposta pluricêntrica e intercultural a partir do jogo Badgex 148
Rita Dorneles & Tamiris Almeida

SALA 3

Daquela imagem emerge um poema: Percursos educativos para uma produção textual em contexto EPE 151
Maria de Sousa

Gramática pluricêntrica, português internacional e ensino de língua portuguesa: Algumas reflexões teóricas e práticas 155
Davi Albuquerque

Ferramentas de linguagens e códigos no Ensino Básico – 3º ciclo e Secundário: Integração dos alunos refugiados por meio da língua portuguesa, sendo ela estrangeira 158
Gabriela da Silva Duarte

O desafio de ensinar uma turma multinível de Português Língua Não Materna (PLNM): Uma abordagem pedagógica 160
Sónia Margarida Reis & Jorge Baptista

Análise exploratória da situação atual e potencial das listas de vocabulário em manuais didáticos de PLE 163
Pedro Sacadura Nuno

Diferenciação pedagógica em turmas multinível de Português Língua Não Materna: Uma proposta didática 166
Cátia Ramalhinho

SALA 4

Sem Papas na Língua: Uma abordagem didática focada na comunicação e interculturalidade 167
Sara Isabel da Silva Rodrigues & Ana Raquel Carvalho Pereira

O dia das nações na escola: Um recurso didático para aulas de PLAc 172
Regina Brito & Luciana Teixeira

Política e planeamento linguístico para o ensino de línguas em Guiné-Bissau 175
Marcelino Issa da Cunha

Conceção, aplicação e validação de um manual didático de Português como Língua Estrangeira no ensino superior: Estudo de caso 178
Raquel Baltazar & Marta Soares

Pré-requisitos para o desenvolvimento de competências de escrita académica 181
Conceição Siopa & Inês Cardoso

Materiais para avaliação em PLE: O desenvolvimento de Testes A1/A2 184
Ana Boléo & Antónia Estrela

Sessões Plenárias

24-25 JAN
ESECS | IPLEIRIA

Congresso Internacional
PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA GLOBAL

 **POLITÉCNICO
DE LEIRIA** | ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

 **NOVA FCSH**
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

 **GEPEL** | GRUPO DE ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

 **CETAPS**
CENTRE FOR ENGLISH, TRANSLATION
AND ANGLO-PORTUGUESE STUDIES

SESSÃO PLENÁRIA I

24 DE JANEIRO DE 2025 (Presencial)

09h30 – 10h30

Português Língua Global: Reconhecimento e afirmação de uma comunidade linguística

Luís Barbeiro
ESECS-IPLeiria, CELGA-ILTEC/UC

O reconhecimento do português como língua global vai para além da atribuição de um selo. Traz consigo desafios e potencialidades que radicam na esfera política, mas que devem envolver a própria comunidade linguística, nas suas múltiplas esferas de ação. Na nossa intervenção, orientaremos o olhar para a esfera da educação e, nesta, para a área da educação linguística. Fundaremos a reflexão em dados recolhidos de *corpora* alargados e de *corpora* de âmbito mais específico, designadamente documentos programáticos e manuais escolares de Português, como língua materna e não materna.

Nota biográfica:

Luís Filipe Barbeiro é Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria; doutor e agregado em Educação, respetivamente nas especialidades de Metodologia do Ensino do Português e Literacias e Ensino do Português. Tem focado a sua investigação na didática da escrita, língua materna e não materna. Participou em vários projetos científico-pedagógicos, de âmbito nacional e internacional, no domínio da literacia, do ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna e da diversidade linguística. Na área da didática da escrita, publicou artigos em revistas nacionais e internacionais e diversos livros.



SESSÃO PLENÁRIA II

24 DE JANEIRO DE 2025 (Presencial)

14h00-15h00

Inovar no ensino de línguas com Inteligência Artificial (IA)

Carlos Ceia
Nova FCSH, CETAPS

Explorar o impacto transformador da IA no ensino e na aprendizagem de línguas é o principal foco desta comunicação. Serão revistas ferramentas como o VoyantTools, que utiliza análise de texto e visualização de dados, o Duolingo, que aplica algoritmos adaptativos para personalizar o ensino, o Babbel, que utiliza IA para otimizar a prática de vocabulário e gramática, e outras tecnologias de processamento de linguagem natural (NLP) que facilitam a compreensão e produção de textos em línguas estrangeiras. Além disso, a comunicação abordará questões éticas e desafios na implementação dessas tecnologias, garantindo que a IA seja usada de forma responsável e inclusiva.

Nota biográfica:

Carlos Ceia é Professor Catedrático de Estudos Ingleses da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Titular da Cátedra CIPSH *Chair on Digital Humanities in Education*. Fundador e director do ILNOVA (Instituto de Línguas da Universidade Nova de Lisboa), em 2006. Director do *Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies* (CETAPS), desde 2014, classificado como excelente, onde dirige o grupo de investigação *Translation, Teacher Education and Applied Language Studies* (TEALS). É membro do Conselho de Faculdade da NOVA FCSH.



SESSÃO PLENÁRIA III

25 DE JANEIRO DE 2025 (Online)

11h15 – 12h15

Desafios na construção de materiais pedagógico-didáticos: Contextos, conceitos, usos e consequências

José Pascoal
Universidade de Macau

Nesta apresentação, caracterizo o conceito *língua global*, problematizo os contextos de ensino, aprendizagem e avaliação do português, discutindo perfis de aprendentes, necessidades de aprendizagem da(s) língua(s), e das culturas em que as interações ocorrem, hábitos e práticas de ensino e de aprendizagem, formação de ensinantes e seleção de materiais. Revisito os referenciais “universais” e alguns específicos (como submodalidade de educação) bem como conceitos fundamentais do ensino e da avaliação de línguas para apresentar as variáveis que deverão orientar a elaboração, a execução, a adaptação, a testagem, a otimização e a validação de materiais para o desenvolvimento de competências orais e escritas, produtivas, recetivas e de mediação, coerentes e eficazes.

Nota biográfica:

Formação académica na Universidade de Lisboa e na Universidade Nova de Lisboa, e profissional na ALTE e nas Universidades de Reading e de Cambridge. Docência na Universidade de Lisboa e, atualmente, na Universidade de Macau. Adido para a Educação na Embaixada de Portugal no Reino Unido. Cofundador, diretor e membro das comissões científica, consultiva e executiva do CAPLE-ULisboa. Conceptor dos exames de PLE. Formador de profissionais em ensino e avaliação do PLE. Subdiretor do Centro de Ensino e Formação Bilingue Chinês-Português da UM. Redator de documentos para o ensino, a aprendizagem e a avaliação do PLE. Auditor, membro especialista e das comissões *Standing Committee* e *Board of Trustees* da ALTE. Coautor de publicações no ECML, no Conselho da Europa, na Lidel, na ALTE, no ME, no Instituto Camões e no ACM.



Mesa Redonda

24-25 JAN
ESECS | IPLEIRIA

Congresso Internacional
PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA GLOBAL

 **POLITÉCNICO
DE LEIRIA** ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

 **NOVA FCSH**
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

 **GEPEL** GRUPO DE ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

 **CETAPS**
CENTRE FOR ENGLISH TRANSLATION
AND ANGLO-PORTUGUESE STUDIES

MESA-REDONDA

24 DE JANEIRO DE 2025 (Presencial)

16h45-18h15

Desenvolvimento de materiais para a didática do Português como Língua Global

Ana Catarina Castro^{1,2} (moderação)

¹ ESECS-IPLeiria, ² CETAPS

A nível nacional e internacional, parece ter-se alcançado uma situação em que existem já materiais de qualidade destinados à aprendizagem de segundas línguas (L2), embora globalmente pudessem beneficiar mais dos resultados da investigação que tem sido desenvolvida na área da Aquisição de Segundas Línguas. De facto, e ainda que não se devam esperar respostas definitivas da investigação, existe consenso em relação a muitas questões importantes, que devem continuar a ser mais divulgadas, nomeadamente no âmbito de cursos de formação (inicial e contínua) de professores.

Em termos de recursos, o manual impresso continua a ser um instrumento pedagógico amplamente usado em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de L2, apesar de a sua funcionalidade e necessidade serem frequentemente questionadas à medida que o recurso a novas tecnologias se começa a generalizar.

A nível didático, e embora o conhecimento sobre o processo de aquisição de uma L2 tenha evoluído e aponte para vários benefícios associados a determinadas abordagens pedagógicas, muitos materiais dirigidos à aprendizagem de L2 continuam a refletir alguns dogmas educativos sobre o modo como as línguas devem ser ensinadas e aprendidas, privilegiando-se, sobretudo, o ensino explícito da gramática e o método de apresentação, prática e produção.

No contexto nacional, têm surgido recursos inovadores, quer comerciais quer desenvolvidos no âmbito de projetos. Não obstante, continua a ser fundamental a elaboração de materiais menos globais e mais direcionados a públicos-alvo específicos, flexíveis e sustentados cientificamente, em detrimento do recurso exclusivo à intuição e experiência de ensino dos seus autores.

Esta mesa-redonda visa debater o estado da arte no que diz respeito ao desenvolvimento de materiais para o Português como Língua Global; a relação entre a investigação científica e a produção de materiais e as áreas de ensino e de aprendizagem específicas de Português como Língua Global que necessitam de maior desenvolvimento e investimento.

Ensino da pronúncia do português: Investigação, materiais e desafios

Adelina Castelo^{1,2}

¹ Universidade Aberta, ² CLUL

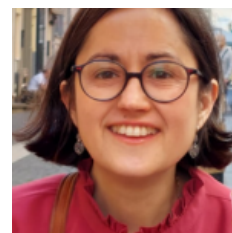
Procurando contribuir para a reflexão sobre o estado da arte no que respeita ao desenvolvimento de materiais para o Português como Língua Global, esta apresentação abordará uma área de ensino e aprendizagem específica que carece de maior atenção: o ensino explícito da pronúncia do Português, com especial foco na variedade padrão de Portugal. Para melhor compreender a relação entre a investigação e os materiais didáticos atualmente disponíveis para o ensino da pronúncia, procurará responder a três questões: (1) *O que a investigação preconiza para o ensino da pronúncia?* (2) *Que materiais didáticos temos?* (3) *Que materiais nos falta produzir?*

A investigação tem sublinhado a relevância de ensinar explicitamente a pronúncia numa língua não materna (LNM), dando prioridade à inteligibilidade e à compreensibilidade em detrimento do sotaque, por motivos comunicativos e também pessoais e sociais (e.g. Grant, 2014). Com base em diferentes propostas anteriores (sobretudo Celce-Murcia et al., 2010, Grant, 2014, Odisho, 2016) e em resultados de estudos empíricos (mencionados, por exemplo, em Flege & Bohn, 2021), Castelo (2025) propôs um Guia para o Ensino da Pronúncia, que sistematiza as etapas e estratégias a incluir em sequências didáticas para a instrução explícita na pronúncia e que será apresentado de modo a responder à primeira questão da apresentação (*O que a investigação preconiza para o ensino da pronúncia?*).

De seguida, será brevemente analisado um conjunto exemplificativo de materiais didáticos de características diversificadas (quanto ao seu formato de disponibilização, aos seus objetivos gerais, bem como aos autores e editores envolvidos) que abordam explicitamente o ensino da pronúncia. Tal análise consistirá da verificação do nível de aplicação das recomendações da investigação, procurando responder à segunda questão do trabalho (*Que materiais didáticos temos?*).

Finalmente, com base nos resultados da análise anterior, procurar-se-á responder à última pergunta desta reflexão (*Que materiais nos falta produzir?*). As observações feitas a propósito dos materiais apreciados fornecem-nos várias pistas para responder a tal questão. Embora se tenha verificado algum progresso e diversos materiais didáticos para o ensino da pronúncia já estejam alinhados com os resultados da investigação, ainda é preciso aprofundar em tal alinhamento, evitando abordagens limitadas da pronúncia, que poderão eventualmente estar associadas a falta de formação específica dos professores nesta área. Por outro lado, mostra-se necessário alargar o leque de materiais disponíveis, procurando criar mais materiais para a aprendizagem autónoma dos aprendentes e também dar uma resposta mais adequada às necessidades de públicos-alvo específicos (como, por exemplo, os aprendentes de Português Língua de Acolhimento).

Nota biográfica: Adelina Castelo é Doutorada em Linguística Educacional (2012), Mestre em Linguística Portuguesa (2004) e Licenciada em Estudos Portugueses e Franceses (1999), pela Universidade de Lisboa. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Aberta, investigadora integrada do CLUL e investigadora colaboradora do LE@D. As suas áreas de investigação e docência abarcam a Linguística Educacional (Didática da Língua, Desenvolvimento de Materiais Didáticos, Aprendizagem de línguas assistida por tecnologias, Ensino da Pronúncia), a Aquisição de L2 e a Fonologia.



Implicações da investigação sobre a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento gramatical para o ensino de L2: O papel da língua materna

Ana Madeira^{1,2}

¹ Nova FCSH, ² CLUNL

A investigação no domínio da aquisição/aprendizagem de língua não materna (L2) ao longo das últimas décadas tem resultado num aumento significativo do nosso conhecimento sobre os processos responsáveis pela construção de conhecimento linguístico na L2, bem como sobre os fatores que influenciam estes processos. As conclusões que se retiram desta investigação são relevantes para o ensino de L2 – por exemplo, para a identificação e sequencialização de conteúdos curriculares, a definição de práticas de ensino e a construção de materiais didáticos –, podendo contribuir para o tornar mais adequado e eficaz.

Nesta intervenção, discutiremos algumas implicações da investigação sobre a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento gramatical para o ensino de L2, centrando-nos na influência do conhecimento linguístico prévio, um dos fatores que tem sido considerado mais determinante no domínio do ensino de línguas. Neste domínio, a perspetiva predominante tem sido tendencialmente contrastiva (Lado, 1957), assumindo-se que é possível prever/explicar as principais áreas de dificuldade dos aprendentes com base na identificação das diferenças entre a sua língua materna (L1) e a L2. Esta posição leva a que se defenda uma diferenciação nos conteúdos curriculares, nas estratégias de ensino e nos materiais didáticos em função das línguas maternas dos aprendentes. No entanto, muitos estudos realizados no domínio da aquisição de L2 nas últimas décadas mostram que a influência da L1 não opera como predito pela análise contrastiva, já que nem todas as propriedades linguísticas que diferem na L1 e na L2 exibem efeitos de interferência, verificando-se, por outro lado, que algumas propriedades relativamente às quais as duas línguas não diferem podem ser problemáticas para os aprendentes; e, de modo geral, tem-se observado que, embora a L1 tenha um papel relevante na aquisição de L2, este papel não se reduz a uma mera transferência das propriedades gramaticais da L1 para a L2, é mais determinante em alguns domínios do que noutros, não afeta igualmente todos os fenómenos linguísticos e depende do estágio de desenvolvimento em que os aprendentes se encontram (Foley & Flynn, 2013).

Começaremos por apresentar uma breve síntese das conclusões da investigação sobre a influência do conhecimento linguístico prévio na aquisição de L2 e por discutir as potenciais implicações destas conclusões para o ensino de línguas. Em seguida, faremos uma análise comparativa de alguns materiais para o ensino de português a falantes de línguas maternas específicas. Esta análise focar-se-á em propriedades gramaticais particulares e partirá dos resultados da investigação sobre a aquisição destas propriedades, procurando avaliar se se justifica um tratamento diferenciado e se a forma como essa diferenciação é implementada pode ser considerada adequada. Terminaremos com algumas considerações mais gerais sobre a necessidade e os potenciais benefícios de diferenciação de conteúdos, métodos e materiais em função da L1 dos aprendentes no ensino de português L2, bem como sobre os princípios que deverão orientar esta diferenciação.

Referências:

- Foley, C. & Flynn, S. (2013). The role of the native language. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 97-113). Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.

Nota biográfica: Ana Madeira é Professora Associada no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e investigadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Desenvolve investigação, e.o., em aquisição de língua não materna e linguística aplicada ao ensino de línguas. Tem participado em projetos nacionais e internacionais nos domínios da aquisição de português língua não materna, bi/multilinguismo, políticas linguísticas na educação, e desenvolvimento de materiais didáticos e ferramentas de avaliação para o português língua segunda/estrangeira.



Português como Língua Não Materna: Dúvidas e perplexidades sobre como ensinar e o que ensinar

Cristina Martins^{1,2}

¹ CELGA-ILTEC/UC, ² FLUC

A partir da experiência da autora enquanto docente de Português Língua Não Materna (PLNM) ao longo de 33 anos, partilham-se as dúvidas e perplexidades suscitadas pelo exercício dessa função, não apenas as relativas a **como ensinar**, mas também, e muito decisivamente, as que incidem sobre **o que ensinar**.

O relato remonta a 1991, a uma época marcada pela ausência de oportunidades de formação profissional na área do PLNM, pela escassez, no mercado, de materiais didáticos (igualmente pouco diversificados), e pela inexistência de referenciais para o ensino, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) ou o *Referencial Camões PLE*. Evocando uma experiência marcante de lecionação de PLNM a aprendentes dos níveis A1-A2 no início da carreira, reflete-se sobre as opções pedagógicas adotadas, filiáveis em abordagens de ensino de LNM distintas e eventualmente complementares, e sobre a utilização da narrativa como ferramenta agregadora da prática pedagógica. Através deste relato, também ele em forma de narrativa, ilustra-se a diversidade de abordagens de ensino que têm surgido na literatura especializada, desde o tradicional *present-practice-produce* (PPP) ao mais recente Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), e salientam-se as dúvidas e perplexidades que tal oferta pode suscitar a quem ensina LNM.

A este fator potencialmente perturbador para os agentes de ensino soma-se, ainda, a abundância de propostas teóricas sobre como os próprios processos de aquisição e/ou de aprendizagem de LNM (AALNM) efetivamente ocorrem. Destas propostas emerge um quadro com ideias concorrentes sobre a natureza dos sistemas cognitivos ao serviço da AALNM (e sobre a permeabilidade destes sistemas a diferentes tipos de *input* linguístico e metalinguístico), sobre o papel do *input* negativo (implícito e explícito) e, também, sobre a própria relevância do ensino explícito da gramática, por exemplo. Ainda assim, são convocadas observações fundamentais e já razoavelmente consensualizadas na literatura sobre a AALNM, às quais uma teoria agregadora do processo devia conseguir corresponder e às quais os agentes de ensino de LNM, mesmo na ausência de uma tal teoria agregadora, precisam de atender.

Abordam-se, por fim, as atuais lacunas de conhecimento sobre a sequência natural de aquisição de estruturas linguísticas (o *built-in syllabus* dos aprendentes) no contexto do PLNM. Essas lacunas dificultam a definição de currículos e de referenciais para o ensino, que, na ausência de tal conhecimento, tendem a idealizar perfis de aprendentes nos diferentes níveis de proficiência, sem suficiente respaldo empírico. Enfatiza-se, assim, a relevância de estudos que investiguem o desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de PLNM e convoca-se o projeto *Para uma gramática descritiva das interlínguas de aprendentes de PLNM: valências pedagógicas* (CELGA-ILTEC/UC), cujo objetivo é contribuir para preencher essas lacunas, fornecendo dados úteis sobre **o que ensinar** aos agentes de ensino do PLNM.

Nota biográfica: Cristina Martins é Professora Associada (FLUC) e doutorada em Linguística Aplicada (UC). Coordenadora das equipas da UC nos projetos E-LENGUA, XCEILING, INCLUDEED, COMMUNIKITE. Coordenadora do Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) e dos manuais Em Português (IUC), e responsável pelo curso de formação, em e-learning, Aprendizagem e Ensino de PLNM (UC_D/Camões). Coordena os cursos online PLE A1, A2, B1, B2 e C1, tendo sido diretora do Mestrado em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira (2007-2023) e codiretora dos Cursos de PLE (2015-2018) na FLUC. Foi coordenadora científica do CELGA (2007-2009) e coordena, atualmente, o grupo Português em Contacto do CELGA-ILTEC/UC.



Construindo pontes com o português num mundo global

Rita Annes¹

¹ Editora Lidel

A minha intervenção centra-se nos pilares fundamentais que têm orientado a conceção e o desenvolvimento de materiais didáticos de sucesso para o ensino do Português como Língua Global. Como editora especializada nesta área, a LIDEL tem apostado em estratégias que garantem a qualidade, a inovação e a diversidade dos recursos disponibilizados a professores e aprendentes em todo o mundo.

O primeiro pilar assenta na presença no terreno. Há 36 anos que estamos profundamente envolvidos na comunidade educativa, participando ativamente em eventos nacionais e internacionais, reunindo-nos com professores, escolas e universidades, e colaborando com instituições de referência como o Instituto Camões e as respetivas Coordenações da Rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Este contacto direto permite-nos conhecer as necessidades reais dos professores e alunos, ajustando os materiais ao contexto específico de cada público.

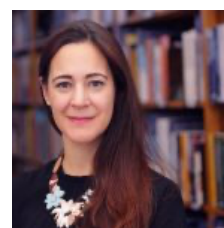
O segundo pilar é o rigor no processo editorial. Acreditamos que um manual de qualidade nasce da combinação entre a experiência, criatividade e dedicação dos nossos autores e o trabalho cuidado de uma equipa editorial, constituída por consultores, revisores, paginadores, ilustradores e designers, entre outros. Paralelamente, temos investido na digitalização, procurando um equilíbrio entre inovação e eficácia pedagógica. A nossa parceria com a plataforma BlinkLearning reflete essa preocupação, permitindo aos professores integrarem ferramentas digitais sem perderem o foco no percurso metodológico mais adequado a cada turma.

A diversidade editorial constitui o terceiro pilar da nossa abordagem. Defendemos que os professores devem dispor de um leque amplo de materiais, permitindo-lhes adaptar as estratégias às especificidades dos seus alunos. No nosso catálogo, disponibilizamos métodos generalistas para diferentes idades e níveis de proficiência, materiais complementares como gramáticas e livros de exercícios, além de recursos para fins específicos, como o ensino de português para hispanofalantes, para negócios ou para juristas. Damos também um contributo relevante na formação de professores de PLE, publicando obras académicas que agregam o conhecimento mais atualizado sobre a didática do ensino do português.

Por fim, o quarto pilar reside na criação de sinergias. Consideramos essencial estabelecer pontes entre editores, professores, autores e investigadores, promovendo um ecossistema colaborativo que favoreça a constante evolução dos materiais didáticos. Trabalhamos para que a academia e a prática se aproximem, garantindo que os materiais desenvolvidos são cientificamente fundamentados, mas também funcionais e aplicáveis nas salas de aula.

Ao longo da minha intervenção, exploro cada um destes pilares, exemplificando como têm moldado a nossa atuação e contribuído para a difusão do Português como Língua Global. Termino com um convite à colaboração e à partilha de experiências, reforçando que, através do compromisso conjunto de professores, editores e investigadores, podemos continuar a construir pontes para o ensino do português em múltiplos contextos e geografias.

Nota biográfica: Diretora Executiva da LIDEL. Nos últimos 14 anos tem acompanhado ativamente a atividade internacional da LIDEL, com especial incidência no PLE/PL2/PLNM/PLH/PLA, área a que a editora se dedica há 35 anos. O contacto permanente com autores, professores e leitores de todo o mundo tem permitido a dinamização do já vasto catálogo editorial, bem como de soluções para o ensino digital interativo, que têm permitido à LIDEL manter a sua liderança como editora de Português para todo o mundo.



Sessões Paralelas

24-25 JAN
ESECS | IPLEIRIA

Congresso Internacional
PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA GLOBAL

 **POLITÉCNICO
DE LEIRIA** | ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

 **NOVA FCSH**
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

 **GEPEL** | GRUPO DE ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

 **CETAPS**
CENTRE FOR ENGLISH, TRANSLATION
AND ANGLO-PORTUGUESE STUDIES



SESSÃO PARALELA I

PRESENCIAL

DIA 24-01

10h45 -12h45

Materiais didáticos para o ensino de português L2 em Cabo Verde: A inclusão da L1 como recurso de consciencialização na aprendizagem da gramática da L2

Jorge Pinto¹ & Nélia Alexandre¹

¹ Universidade de Lisboa

O papel importante que o repertório linguístico dos falantes desempenha na aprendizagem de uma nova língua-alvo tem sido, desde há muito, salientado em vários estudos (cf. Gass & Selinker, 1983, e.o.). Investigação mais recente comprovou que o uso da L1 pode servir importantes funções cognitivas, comunicativas e sociais na aprendizagem comunicativa de uma L2 (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009, e.o.).

Um dos cenários ideais para o estudo do impacto do conhecimento da L1 na L2 é aquele em que as línguas de partida e alvo coexistem no mesmo espaço, como é o caso da língua cabo-verdiana (LCV) e do português em Cabo Verde (cf. Pinto, 2010; Lopes, 2011; Alexandre & Swolkien, 2023, e.o.). Neste contexto, a escola assume um papel relevante, pois é aí que este encontro entre as duas línguas pode ser feito de uma forma consciente. Para isso, as metodologias de ensino adotadas bem como os materiais didáticos produzidos devem ser pensados considerando também uma abordagem contrastiva entre as duas gramáticas, promovendo uma maior reflexão sobre as duas línguas, o que, por sua vez, influenciaria positivamente a aprendizagem da segunda. Alguns estudos que procuraram analisar o efeito da consciencialização dos alunos relativamente às semelhanças e diferenças das gramáticas da L1 e da L2 mostraram que o fornecimento de informação explícita sobre a primeira juntamente com a informação explícita sobre a segunda tem uma influência positiva na aprendizagem desta última (Ammar, Lightbown, & Spada, 2010; McManus, 2023, e.o.). Neste sentido, sustentamos que os materiais didáticos de língua portuguesa pensados para o contexto cabo-verdiano devem contemplar esta dimensão, facto que não se tem verificado até à data. Por um lado, porque o ensino da LCV, até bem recentemente, nunca foi introduzido de forma generalizada nas escolas, à parte de algumas experiências-piloto na ilha de Santiago. Por outro, porque sempre se verificou uma tendência para um ensino predominantemente monolíngue, em que o uso da LCV em sala de aula era (e ainda é) afastado pelos professores (Pinto, 2010; Lopes, 2017). A acrescentar o facto de as metodologias de ensino se alicerçarem em metodologias desenvolvidas para a língua materna e não para a segunda.

Com a introdução da LCV no ensino a partir do 10.º ano, como disciplina opcional e experimental, no ano letivo de 2022-2023, consideramos ser um momento oportuno para se repensar a forma de ensinar a língua portuguesa, convocando, sempre que necessário, a primeira, pois o encontro entre as duas línguas verifica-se na mente dos alunos, independentemente de ser de forma planeada ou não. Assim, este estudo pretende constituir um recurso adicional para os professores de português no terreno e contribuir para um ensino mais eficaz das línguas em Cabo Verde.

Com o intuito de exemplificar como se poderá incluir nas aulas uma abordagem contrastiva das duas línguas, procurámos, num primeiro momento, módulos da gramática que, pelas suas diferenças, são mais sensíveis na aprendizagem da L2. Como é sabido, estas duas línguas caracterizam-se por terem sistemas de concordância verbal distintos: em português, ela é obrigatória entre o verbo e o sujeito da frase, enquanto na LCV o verbo não exhibe marcação de número nem de pessoa (Baptista, 2002). A percepção das semelhanças e diferenças entre as duas gramáticas pode servir de recurso aos aprendentes em variados momentos da aprendizagem da L2, levando-os, sempre que for possível e eles acharem necessário, a realizarem transferências de conhecimentos da L1 para a L2 (Pinto, 2010).

Partindo de estudos feitos com esta população (Lopes, 2011) e da análise de dados extraídos de *corpora*, nomeadamente, de Lopes (2011) e do *Corpus Oral Urbano do Português de Cabo Verde* (COU-PCV), são nossos objetivos (i) mostrar que esta área sensível no português L2 dos falantes cabo-verdianos resulta do conhecimento da LCV, que afeta a aprendizagem da morfologia flexional em português, em particular, da verbal, como os exemplos (1)-(2) ilustram, e (ii) propor um modelo de atividade, que pode ser incluída em materiais didáticos, assente na abordagem foco na forma (Ellis, 2016) e numa perspetiva contrastiva, que funcione como um percurso de consciencialização metalinguística, colocando no centro das reflexões não só as regras de funcionamento da língua como também estratégias de exploração interlinguística, com vista à resolução dos principais problemas encontrados nas produções do *corpus* de base.

Dados:

- (1) porque essas pequenas empresas estão mais perto do povo, muitas vezes, e trazem até a acessibilidade dos preços, então eu creio que ajudam e devem ser encorajados.
- (2) Os jogos escolares envolviam toda a comunidade estudantil da ilha do Sal.

Palavras-chave: Ensino de Português Língua Segunda; Língua cabo-verdiana; Abordagem contrastiva; Foco na forma; Ensino baseado em *corpora*

Referências bibliográficas

- Alexandre, N. & Swolkien, D. (2024). Cabo Verde. In U. Reutner (ed.). *Manual of Romance Languages in Africa* (pp. 413-446). De Gruyter.
- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146.
- Baptista, M. (2002). *The Syntax of Cape Verdean Creole: The Sotavento Varieties*. John Benjamins.
- Ellis, R. (2016). Anniversary article Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20 (3), 405–428.
- Gass, S. & Selinker, L. (Eds.). (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House.
- Lopes, A. (2011). *As Línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Lopes, F. (2017). *Análise Morfossintática das Construções-Wh no Português Falado em Cabo Verde*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de São Paulo.
- McManus, K. (2023). How and why can explicit instruction about L1 reduce the negative effects of crosslinguistic influence? Evidence from accuracy and reaction time signatures in L1 comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13 (3), 507- 539.
- Pinto, J. (2010). *Contributos para a Formação Contínua de Professores de Português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*, Dissertação de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Turnbull, M., & Dailey-O’Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.

Plurilinguismo e interculturalidade na fronteira entre Portugal e Espanha: Um relato de experiência sobre o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)

Thayse Guimaraes^{1,2}, Chus Martinez Pinilla³ & Sabela Fuertes Fernandez⁴

¹ Universidade de Aveiro, ² Universidade Federal da Grande Dourados, ³ CEIP EL TERA-Camarzana de Tera,

⁴ Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Benavente

O Projeto Escolas Bilingues Interculturais de Fronteira (PEBIF) entre Portugal e Espanha é uma iniciativa conjunta da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), do Ministério da Educação de Portugal e do Ministério da Educação das Comunidades Autônomas da Espanha, com coordenação científica da Universidade Complutense de Madrid e da Universidade de Aveiro. O objetivo central do projeto é fortalecer a cooperação transfronteiriça nas áreas de educação, cultura e desenvolvimento social, promovendo o bilinguismo, a interculturalidade e a diversidade nas escolas localizadas nas regiões fronteiriças entre os dois países (Matesanz del Barrio, Martins, & Araújo e Sá, 2023; Ulhôa & Araújo e Sá, 2024). Desde sua implementação no ano letivo de 2021, o PEBIF cresceu significativamente. Saltou de 16 escolas para, em 2024, 25 escolas básicas de treze agrupamentos em Portugal e 23 Colégios de Educação Infantil e Primária (CEIP) de quatro Comunidades Autônomas de Espanha (Andaluzia, Castela e Leão, Estremadura e Galiza). As escolas e professores compartilham o interesse na construção de projetos para bi/multilinguismo, valorizando o português, o espanhol e as línguas locais. Além disso, buscam fomentar o diálogo transfronteiriço por meio de práticas pedagógicas conjuntas que integram e enriquecem as diferentes culturas e línguas presentes no ambiente escolar. Apesar do crescimento e envolvimento institucional dos países e regiões participantes, a literatura sobre as experiências dos professores no PEBIF ainda está em construção (Ulhôa & Araújo e Sá, 2024; Matesanz del Barrio, Martins, & Araújo e Sá, 2023; Lourenço-Simões, Araújo e Sá, & Matesanz, 2024; Rodríguez Miranda, Travé González, & Matesanz del Barrio, 2023; Castro & Schwambach, 2023; Leardine, Araújo e Sá, & Ulhôa, 2021), apresentando amplo potencial para investigações e aprofundamentos. Essa lacuna levanta questões cruciais, por exemplo, de que forma os professores realizaram as propostas pedagógicas de ensino transfronteiriço?; quais são suas percepções sobre as línguas portuguesa e espanhola?; quais desafios e oportunidades encontram ao participar do programa? Essas perguntas fundamentam o presente estudo, cujo objetivo é identificar as experiências e percepções de professores e demais participantes do PEBIF. O estudo investiga como o projeto foi implementado na prática pedagógica cotidiana, destacando relatos de nossas experiências como professoras e investigadoras envolvidas na construção e desenvolvimento de um projeto de aprendizagem transfronteiriço. A pesquisa foca no projeto de duas "escolas espelho": a Escola Básica do Mogadouro, em Portugal, e o CEIP El Tera, em Camarzana de Tera, na Espanha. A fundamentação teórica do estudo apoia-se nos três conceitos centrais para o PEBIF: bi/multilinguismo, interculturalidade e intercompreensão. No contexto do PEBIF, a interculturalidade é compreendida como "um conjunto de práticas sociais que prioriza estar com os outros, trabalhar com eles e produzir novos conhecimentos de forma colaborativa; um conjunto de conhecimentos sobre o outro, suas formas de expressão e organização social; e um conjunto de espaços físicos e virtuais de aprendizagem, interação e intercâmbio de conhecimentos partilhados gerados nas escolas e com todos os membros da comunidade educativa" (Matesanz del Barrio, Martins, & Araújo e Sá, 2023, p. 52). O bi/multilinguismo, por sua vez, ocupa um papel central nos projetos de ensino dos professores, seja por meio da prática da intercompreensão, seja pela produção de conhecimento em diferentes línguas (Putsche & Faucompré, 2016). Esse conceito também permite avançar também para práticas que privilegiam o uso oral e escrito na língua do outro (Matesanz del Barrio, Martins, & Araújo e Sá, 2023). Já a intercompreensão é definida como uma prática comunicativa na qual os indivíduos se expressam em suas próprias línguas enquanto buscam compreender

a do outro – algo particularmente relevante nesse contexto de fronteira, onde há situações de contato linguístico entre línguas próximas, como o português e o espanhol (Matesanz, 2017; Araújo, 2019). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com enfoque etnográfico e documental. A coleta de dados inclui os relatos de nossas experiências, as gravações de sessões síncronas e o projeto de ensino desenvolvido nas escolas. Os resultados oferecem subsídios teóricos e práticos para compreender como os professores se organizaram na implementação de uma educação bilíngue, intercultural e transfronteiriça. Ao documentar as experiências dos participantes no PEBIF, este estudo contribui para a formulação de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural em contextos de fronteira. Além disso, oferece caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas bi/plurilingues replicáveis em outras regiões de fronteira.

Palavras-chave: PEBIF; Interculturalidade; Plurilinguismo; Fronteira

Referências bibliográficas

- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: Um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135-165.
<https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Castro, C., & Schwambach, S. (2023). Projeto de Escolas Bilíngues e Interculturais de fronteira: Uma experiência com escolas de Portugal e Espanha. *Temas & Matizes*, 17(30). <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.31840>
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2016). Formation des professeurs de langues en région frontalière. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40.
<https://doi.org/10.4000/esp.817>. Consultado em 29 de novembro de 2024, de <http://journals.openedition.org/esp/817>
- Leardine, M. A., Araújo e Sá, M. H., & Ulhôa, A. A. (2021). Mirando as raias entre Portugal e Espanha: Um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 23(2), 423–438.
<https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n2p423-438>
- Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., & Matesanz, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: Revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).
- Matesanz, M., Ferreira, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF): Um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45–65.
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. *LynX, Annexa*, 23, 123–140.
<https://doi.org/10.35362/rie9315998>
- Ulhôa, A., & Araújo e Sá, M. H. (2024). Interações docentes transfronteiriças nas raias entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). *EduSer*, 16(2).
<https://doi.org/10.34620/eduser.v16i2.292>

Ulhôa A., & Araújo e Sá, M. H. (2024). Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF): Educação transfronteiriça nas raias entre Portugal e Espanha. *Boletim da Appele*. Outubro 2024. Disponível em Boletim da APPELE N6 Outubro 2024.

Rodríguez Miranda, F. P., Travé González, G. H., Matesanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V. (2023). Una experiencia bilingüe e inclusiva entre Andalucía y Algarbe. *Cuadernos de Pedagogía*, 543, 100-111.

Financiamento

Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de pós-doutoramento (Processo: 402671/2024-4)

Da investigação à ação: Oportunidades para a transformação educativa em PLNM/PL2 na formação inicial professores

Ana Leitão¹

¹ Instituto Piaget

Não obstante o esforço do Estado português em agilizar a transição e integração de migrantes e refugiados no território nacional, na prática crianças e jovens falantes não nativos de português ou ainda falantes de outra variedade deste idioma (de forma mais evidente para os oriundos de PALOP) continuam a enfrentar dificuldades notórias na transição para um diferente sistema educativo, além de vivenciarem um lento processo de aprendizagem da língua de escolarização (Albino, 2021). Este facto é tanto mais grave quando existem evidências claras de que falantes não nativos são mais suscetíveis ao insucesso escolar, particularmente evidente a partir do 2º ciclo do ensino básico (Madeira et al., 2014). Sendo plenamente assumido que a linguagem constitui um dos pilares do desenvolvimento humano, constituindo base da comunicação, da estruturação do pensamento, da aprendizagem e do estabelecimento de relações interpessoais (Brock & Rankin, 2010), cumpre ainda destacar os efeitos dramáticos da transversalidade da língua portuguesa no currículo para quem tem proficiência insuficiente ou limitada no idioma de escolarização, fazendo perigar a equidade em educação (Beacco, J-C. et al. 2016). Nesta linha, a integração em ambientes imersivos que proporcionem estímulos, meios e material linguístico é extremamente benéfica para a eficaz aquisição de estruturas de forma relevante e contextualizada (Vygotsky, 1934), detendo o adulto um papel de destaque enquanto modelo linguístico e de comunicação (Brock & Rankin, 2010).

Ora, uma adequada intervenção educativa em língua portuguesa implica plena consciência do docente “no treino e desenvolvimento de competências básicas, diversificadas e especializadas” (Duarte, 1996, p. 79), atender ao desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e da pragmática (Reis & Adragão, 1990) e considerar os contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da sua própria situação migratória (Pinho & Ançã (2022). Porém, a formação de educadores e professores não tem atendido à especificidade da pedagogia e didática do português língua não materna (PLNM), apesar da inultrapassável heterogeneidade linguística nas escolas portuguesas e existência de orientações curriculares específicas para o PLNM. Soma-se o facto de o Despacho 2044/2022, de 16 de fevereiro, acentuar a necessidade de capacitar os docentes, impondo-se uma maior preparação quanto às metodologias, avaliação e construção de recursos que contribuam para a autonomia comunicativa e a proficiência linguística na língua-alvo, para uma mais plena integração no sistema de ensino e na sociedade do país de acolhimento.

Ainda relativamente à formação de professores, a aposta no reforço da qualificação dos educadores e professores tem gerado uma “academização da formação dos professores de crianças”: a reconfiguração dos planos de estudos pós-Bolonha reflete a dissociação de componentes de teor mais pragmático, profissionalizante (Formosinho, 2009, p. 77). Atendendo, assim, às diferentes implicações do trabalho promotor do desenvolvimento da linguagem e de competências em língua portuguesa, como poderemos habilitar o futuro docente de ferramentas que lhe permitam, a partir do conhecimento vivenciado em contextos educativos autênticos, compreender e saber intervir em diferentes cenários de PLNM/PL2?

Nesta linha, o projeto CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português visa eminentemente promover a observação, análise e discussão de desempenhos linguísticos de crianças em idade pré-escolar e escolar, assim como de falantes não nativos em contextos de educação formal e não formal, com vista: ao desenvolvimento de estratégias adequadas à faixa etária, grau de desenvolvimento

linguístico e necessidades de comunicação da criança; ao favorecimento de uma postura positiva e esclarecida do futuro profissional docente ao lidar com diferentes padrões de desenvolvimento da linguagem (língua materna) e de proficiência linguística (língua não materna); à maximização do seu papel na criação de recursos pedagogicamente relevantes, atendendo aos processos subjacentes à evolução em curso desde a educação pré-escolar à conclusão do 1º CEB; ao desenvolvimento de competências específicas na didática do PLM e PLNM; a uma maior consciência da relevância do seu papel na promoção de uma progressiva autonomia comunicativa de falantes nativos e não nativos.

Na presente comunicação, iremos apresentar o resultado do envolvimento ativo de estudantes de licenciatura em Educação Básica na aplicação de instrumentos de observação da linguagem –Teste de Avaliação Semântica (Kay, Tavares & Santos, 2015) e Grelha de Observação da Linguagem (Kay & Santos, 2014) – e de proficiência linguística (do IAVE) em contexto de estágio (2º CEB), assim como da sua capacitação em aula para a produção de recursos pedagógicos assentes na abordagem comunicativa, priorizando oportunidades de aprendizagem por meio da didatização de documentos autênticos, da exploração da gramática em contexto e da aprendizagem centrada em tarefas, inclusivamente para ambientes imersivos na comunidade. Neste quadro, assumimos como questões norteadoras:

- Onde se situa o desempenho linguístico-comunicativo de crianças não nativas a frequentar o 2º CEB?
- Existirão diferenças notórias em termos de proficiência entre falantes de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2)?
- Os padrões observados em produções de falantes não nativos são consistentes com os descritores relativos a níveis de proficiência A1-B1 na língua-alvo?

Aos trabalhos de campo, realizados individualmente em contexto de estágio no 1º semestre do corrente ano letivo de 2024-2025 (área metropolitana de Lisboa), segue-se a realização em ambiente cooperativo de análise crítica dos desempenhos apurados, podendo assim os estudantes refletir criticamente sobre cenários de intervenção pedagógica em grupos multinível e perspetivar práticas pedagógicas inclusivas em ensino básico.

Espera-se que estas oportunidades, enquadradas na unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa, fomentem a valorização das práticas investigativas em 1º ciclo de estudos e o desenvolvimento de competências de análise crítica reflexiva (Pires, 2018). Perspetiva-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas, onde as propostas dos estudantes surgirão mais claramente vinculados ao desenvolvimento de competências de comunicação centrados no aprendente e que apoiem a melhoria de ambientes educativos e a criação de recursos pedagógicos ajustados às necessidades identificadas, para uma mais bem-sucedida superação de constrangimentos linguísticos e comunicativos de falantes não nativos de Português Europeu.

Comprometidos com a Agenda 2030 e a urgência de se repensar os futuros da educação na atualidade (UNESCO, 2022), pretendemos contribuir para a transformação pedagógica com o estabelecimento de pontes face aos contextos reais de intervenção dentro e fora de momentos de estágio na formação inicial, pelo envolvimento e integração de metodologias ativas diversificadas, e pela identificação de constrangimentos e oportunidades de melhoria para uma maior eficácia das aprendizagens em Português com vista à inclusão social, académica e cultural de falantes não nativos no sistema de ensino português.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Abordagem comunicativa; Avaliação da linguagem; Recursos pedagógicos; Metodologias ativas

Referências bibliográficas

- Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. *Indagatio Didactica*, 13(3), 77-94.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25512>
- Ançã, M. (2013-2014). A investigação em didática do Português Língua Não Materna em Portugal: O caso da universidade de Aveiro. *Langues et Litteratures, Volume XXIII* pp. 54-63.
- Beacco, J-C. et al. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training: the language dimension in all subjects*. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/16806af387>
- Bizarro, R., Moreira, M. & Flores, C. (2010). *Reptos à investigação e Ensino em Português Língua Não Materna*. <https://core.ac.uk/download/pdf/55619716.pdf>
- Brock, A. & Rankin, C. (2010). *Communication, language and literacy from birth to five*. Sage.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In Delgado-Martins, M., Rocheta, M. & Pereira, D. (orgs.). *Formar professores de português, hoje* (pp. 75-84). Colibri.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto Editora.
- Lourenço, M., Andrade, A. & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 2(2), 76-99.
- Madeira, A. et al (2014). *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. Direção Geral de Educação.
- Pinho, J. et Ançã, M. (2022). Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: Imigrantes e refugiados em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 31-49.
- Pires, A. (2018). A investigação na formação de educadores e professores. Contributos para (re)pensar as práticas de formação. In Alves, M., Gomes, E., Domingos, A. & Matos, J. (eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17- 34). Colibri.

Mapa da difusão mundial do português

Paulo Feytor Pinto¹

¹ CELGA-ILTEC/UC

É frequente os manuais para o ensino e aprendizagem do português como língua não materna, língua estrangeira, língua segunda, língua de herança, língua de escolarização e também língua materna apresentarem um mapa da distribuição mundial da língua portuguesa na atualidade. Os materiais didáticos disponíveis nos sítios do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), e do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) também apresentam este @po de mapa. Em todos estes casos, a intenção parece ser representar visualmente a dimensão global da língua portuguesa, falada por muitos milhões de pessoas, nos cinco componentes.

Estes planisférios, como todos os materiais didáticos, por um lado, refletem as atitudes dos autores e das comunidades que falam português e, por outro, contribuem para a reprodução dessas mesmas atitudes junto das crianças, jovens e adultos que aprofundam as suas competências em língua portuguesa. Assim, esta comunicação tem como objetivos, por um lado, caracterizar as atitudes que estes materiais didáticos refletem e promovem, procurando identificar em que medida eles contribuem para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas interculturais, de reconhecimento do multilinguismo das sociedades e do plurilinguismo dos indivíduos como fenómenos universais que interagem com outras dimensões da experiência humana. Por outro lado, é também um obje@vo desta comunicação apresentar sugestões que possam resultar numa representação mais fidedigna da realidade em análise.

Para o efeito, é proposta a análise do mapa-mundo da distribuição geográfica e demográfica da língua portuguesa, publicado a 11 de junho de 2018, no *Blogue do IILP*, selecionado por ser da responsabilidade de um organismo internacional e multilateral, que publica “Informações sobre promoção e difusão da língua portuguesa” (IILP, 2018). Tal como os seis manuais portugueses da disciplina de Português, do 10º ano (Pinto, no prelo), e o Centro Virtual Camões (CICL), também o IILP apresenta um mapa com os nove países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe – e o território autónomo chinês – Macau – em que o português é língua oficial, as bandeiras dos nove países e um número por baixo do nome de cada país e território. A soma desses números totaliza 261.750.000.

Sendo impossível evitar a distorção que a representação de uma realidade esférica numa superfície plana retangular provoca, o mapa-mundo do IILP é um planisfério

particularmente distorcido, com a Europa ao centro, em que o hemisfério norte é duas vezes maior que o hemisfério sul. Esta opção faz com que, por exemplo, a Gronelândia aparente ter quase o dobro da dimensão do Brasil quando, na verdade, tem tão-só um quarto do seu tamanho. África, que é quinze vezes maior que a Gronelândia, é representada com apenas aproximadamente o dobro do tamanho daquela ilha dinamarquesa. Portugal parece ser o país mais importante, pois é o que é apresentado com mais detalhe, com as suas três componentes territoriais: a continental e as duas regiões autónomas insulares. A representação do arquipélago de Cabo Verde, com dez ilhas, é só um pequeno quadrado dentro de um círculo, a Guiné Equatorial só tem o território continental excluindo a ilha onde se encontra a capital do país e a ilha onde se fala um crioulo de base lexical portuguesa, Cabinda não é um enclave separado do resto de Angola e na representação do Brasil não consta o arquipélago de Fernando de Noronha, centenas de quilómetros a nordeste do continente sul-americano.

Depreende-se pelo contexto, que os números apresentados por baixo de cada país e território, que totalizam quase 262 milhões, são o número de falantes de português, mas, na verdade, isso não é explicitado, tal como não é apresentado o total. Confrontando esses números com a população total (285 milhões), com o número de falantes como L1 (229 milhões) e com o número de falantes como L1 e L2 de cada país e Macau (256 milhões), constata-se que não há nenhuma coincidência (Pinto & Melo Pfeifer, 2018; Reto, 2020). Por exemplo, na Guiné Equatorial, país da CPLP com cerca de 1 milhão de habitantes, onde não há uma comunidade autóctone de falantes de português nem L1 nem L2, o mapa apresenta o número 100 mil. Já no caso de Moçambique é apresentado o número 25,5 milhões, quando a população era de quase 30 milhões, com cerca de 5 milhões de falantes de português L1 e um total, L1 e L2, de 14 milhões de lusofalantes. Fica-se, portanto, sem saber a que se referem os valores apresentados, pois não são a população total de cada país ou território nem a número de falantes de português L1 nem o número total de falantes de português L1 e L2.

O mapa da difusão mundial do português apresentado pelo IILP, uma entidade internacional e multilateral, tal como os mapas dos manuais portugueses de Português Língua Materna, e o mapa do Centro Virtual Camões (CICL), parece deturpar todas as dimensões da realidade sociolinguística que aparenta querer representar. Portugal

afigura-se como o centro da comunidade lusófona, a diversidade linguística dos países que têm o português como língua oficial é ignorada, como se toda a população desses países fosse lusófona, são apresentados números cujo significado não é compreensível e são ignorados os lusófonos, principalmente das diásporas brasileira e portuguesa, que não vivem em países ou territórios de língua oficial portuguesa. Trata-se, pois, de uma representação *portugalocêntrica*, simplista, incompleta e homogeneizadora de dez realidades muito diferentes umas das outras.

Uma representação visual mais fidedigna da realidade da difusão mundial da língua portuguesa na atualidade deveria ter por base um planisfério em que o equador esteja, como na realidade que representa, a meio do planisfério, em que cada país seja, tanto quanto possível, apresentado com uma configuração igualmente detalhada, em que seja evidenciada a diversidade linguística e o peso da presença da língua portuguesa através da indicação das diferentes percentagens de falantes de português L1 em cada país e território em que é língua oficial e, por fim, que inclua ainda a indicação dos outros países e territórios do mundo em que, pelo menos, 1% da população é constituída por lusófonos como a Guiana Francesa, o Luxemburgo, Andorra, o Uruguai, o Suriname, o Paraguai, a Suíça, França, a República da Guiana, o Canadá, a Venezuela, a Irlanda e os Estados Unidos da América.

Palavras-chave: Planisfério; Demografia; Geolinguística; Lusófonos; Diásporas

Referências bibliográficas

- Instituto Internacional de Língua Portuguesa (2018). *Blogue do IILP*. Disponível em <https://iilp.wordpress.com/2018/06/11/> (Consultado em 12-08-2024)
- Pinto, P. F. (no prelo). Origem, evolução e distribuição da língua portuguesa nos manuais do ensino secundário. In Inverno, L. & Santos, I. (orgs). *VI Colóquio Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Clarinda de Azevedo Maia*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pinto, P. F. & Melo-Pfeifer, S. (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel.
- Reto, L. (coord) (2020). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

"Acolher pela(s) língua(s)": A importância do *translanguaging* na elaboração de recursos didáticos de PLA a partir da percepção dos professores

Renata Ramos Rodrigues^{1,2}

¹ Universidade de Lisboa, ² Bolseira FCT

A migração é um fenômeno global, caracterizada por sua normalidade histórica e motivada por diferentes razões. Na pós-modernidade, com as contínuas discriminações e desigualdades entre países, o número de migrantes no mundo continua a crescer. Atualmente, somam-se cerca de 281 milhões de migrantes internacionais, segundo a Organização Internacional para Migração (IOM, 2021, p. xii). Referente, em particular, às migrações forçadas – aquelas não previamente desejadas pelos sujeitos que migram –, também se observa um crescimento no decorrer dos anos: mais de 117 milhões de pessoas foram obrigadas a deixar seus lares devido a conflitos, perseguições e graves violações de direitos humanos em 2023 (UNHCR, 2024, p. 2). Neste contexto, de acordo van Viegen (2020), as pessoas desenvolvem repertórios comunicativos dinâmicos, necessitando navegar por ecologias linguísticas complexas e, portanto, a educação em línguas deve ser (re)pensada para se adequar a essas sociedades cada vez mais multilíngues e multiculturais.

Indubitavelmente, a barreira linguística é um desafio central para os migrantes e a língua do país anfitrião passa a ser uma importante ferramenta nesse processo. Contudo, essa ferramenta pode, na mesma medida, acolher ou excluir – a depender da maneira como for assumida e ensinada. Por isso, o conceito de português como língua de acolhimento (PLAc) – surgido em Portugal no início dos anos 2000 e no Brasil, a partir do decênio passado –, destaca a importância de uma abordagem crítica no ensino da língua-alvo, evitando práticas segregacionistas, a fim de que a língua se estabeleça como meio de acesso à cidadania, viabilizando o usufruto de outros direitos básicos, e possibilite o direito à existência, servindo como uma ponte de acesso aos espaços sociais e laborais (Ançã, 2006).

Assim, o professor deve adotar uma postura acolhedora e inclusiva, considerando os estudantes em sua globalidade. Tendo isto em vista, o presente trabalho busca refletir sobre o *translanguaging* – uma abordagem que reconhece e valoriza o repertório linguístico e cultural plural dos sujeitos (García & Li Wei, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; van Viegen, 2020) – como ferramenta pedagógica na produção de recursos didáticos de língua de acolhimento, de maneira a promover o diálogo entre todos os participantes desse processo educativo e seus múltiplos aspectos linguísticos, identitários, sociais etc.

O objetivo do estudo é perceber de que forma professores de PLAc avaliam a importância e fazem uso do *translanguaging* em suas aulas a fim contribuir para os estudos da Didática das Línguas no que toca à adoção de estratégias pedagógicas em sala de aula e à elaboração de recursos didáticos adequados ao contexto de ensino-aprendizagem do PLAc.

Para tanto, aplicou-se um questionário com professores de PLAc no Brasil e em Portugal, no contexto de educação formal (escolas públicas) e não formal (instituições sociais, religiosas, ONGs etc.). Foram 18 participantes ao todo, em especial de professores no contexto de ensino não formal brasileiro. Do total, três não estão a ministrar aulas de PLAc no momento, doze são professores no Brasil e três, em Portugal. Por motivos de maior experiência da pesquisadora no cenário brasileiro, obteve-se mais respostas de professores no Brasil, contudo, ressalta-se a importância do estudo ser alargado a mais informantes do contexto português.

Os participantes responderam a um questionário online, através da plataforma do Google Forms, com seis perguntas fechadas (das quais quatro eram classificadas na escala de Likert) e quatro perguntas abertas, em especial acerca dos benefícios, prejuízos e uso equilibrado do *translanguaging* nas aulas de PLAc. O questionário foi

baseado nas pesquisas de Pinto (2020) e Nambisan (2014) que, embora sejam referentes a outros contextos de ensino-aprendizagem, visavam perceber a importância e o uso de *translanguaging* nas aulas de línguas, sendo este objetivo comum ao deste estudo. Assim como os autores, para a análise dos dados, utilizou-se o método quantitativo e qualitativo, visto que questionários aplicados para coleta de dados podem resultar em ambas as informações.

Os resultados revelaram que o uso de *translanguaging* nas aulas de PLAc ocorre de maneira tanto espontânea quanto intencional (Cenoz & Gorter, 2017) e que contribui, em maior parte, de forma positiva para um ensino mais humano e eficaz da língua de acolhimento, visto que o *translanguaging*, nas palavras dos informantes, torna o ambiente mais receptivo aos aprendizes e os ajuda a construir o conhecimento na língua-alvo a partir da(s) língua(s) que já conhecem. A abordagem do *translanguaging* é considerada, em linhas gerais, relevante no processo de ensino-aprendizagem da língua, tendo diferentes benefícios, bem como pontos de atenção para que não haja prejuízos, o que está de acordo com Pinho e Ançã (2022, p. 46) que defendem uma abordagem intermédia: “uma espécie de continuum que tenha início numa educação essencialmente plurilíngue, mas que gradualmente opte pelo uso mais extensivo da LA”.

O estudo apontou que é importante, ao planejar as aulas, pensar no uso de *translanguaging* de forma estratégica –conhecido como *translanguaging design* (García & Li Wei, 2018) ou intentional translanguaging (Cenoz & Gorter, 2017) –, pois o problema não se deve a um uso excessivo de *translanguaging*, mas à ausência de input adequado e de estratégias de ensino-aprendizagem baseadas no repertório linguístico dos aprendizes. Conforme García e Li Wei (2018, p. 5), “Translanguaging pedagogy puts the student at the center of the educational efforts, and not the named language. In doing so it also protects an instructional space where students can get input and provide output in a named language”.

Além disso, conforme Capstick (2020), a imersão na língua-alvo na primeira tarefa da primeira aula aumenta o risco de ansiedade no aprendiz, muitas vezes já agravada devido aos traumas pelos quais migrantes e refugiados possam ter passado no trajeto, tornando o processamento de novas informações ainda mais conflituoso; o que acaba contribuindo para a marginalização de pessoas que vivenciaram o deslocamento forçado (van Viegen, 2021). Por tais razões, Capstick (2020) defende que o ambiente de aprendizagem de línguas precisa ser seguro em vez de estressante, sendo este ambiente entendido de forma ampla – espaço físico, profissionais, recursos didáticos etc.

Notou-se também que a ideologia monolíngue ainda está muito presente na crença e na prática docente, sendo necessário nos desvestir das amarras do monolinguismo para possibilitarmos espaços mais inclusivos para e com os aprendizes e seus repertórios linguístico-culturais, em especial quando o contexto de ensino envolve pessoas que foram forçadas a deixar seus países. Afinal, os professores apontaram que um dos maiores benefícios do uso de *translanguaging* nas aulas de PLAc é que os aprendizes se sentem mais acolhidos e seguros, tornando o ambiente mais receptivo, e que são criados laços, gerando maior aproximação entre os professores e os estudantes, afinal, “It is in this bringing together of repertoires that these spaces can become sites for emotional dialogue where linguistic resources have a direct link to safe spaces” (Capstick, 2020, p. 10).

Por fim, evidenciou-se que, nas aulas de língua de acolhimento, o *translanguaging* como abordagem pedagógica promove um espaço seguro e significativo de trocas onde o acolher se dá pelas línguas de todos os participantes desse processo. Esta perspectiva guiará, assim, a escolha de uma prática docente e de materiais didáticos mais adequados ao contexto dos aprendizes a fim de que possamos assumir, para além do discurso, a língua do país anfitrião como uma ferramenta efetivamente acolhedora.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; *Translanguaging*; Abordagem pedagógica; Recursos didáticos; Migração e refúgio

Referências bibliográficas

- Ançã, M. H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *XIII ENDIPE*, 1-14 (CD-ROM).
- Capstick, T. (2020). Language learning as psycho-social support: translanguaging space as safe space in superdiverse refugee settings. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 1-26. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0036>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:10, 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- García, O. & Li Wei (2018). Translanguaging. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.1-7). John Wiley & Sons.
- IOM. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Nambisan, K. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in Iowa* (Master Dissertation). Iowa State University.
- Pinho, J. & Ançã, M. H. (2022). Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: Imigrantes e refugiados em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 31-49. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/8750>
- Pinto, J. (2020). Chinese Teachers' Attitudes Towards Translanguaging and its Uses in Portuguese Foreign Language Classrooms. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 6(1), 11-30. <https://doi.org/10.31261/tapsla.7742>
- UNHCR. (2024). Global Trends Forced Displacement in 2023. UNHCR. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>
- Van Viegen, S. (2020). Translanguaging for and as learning with youth from refugee backgrounds. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 60-76.

O uso da abordagem comunicativa num manual de Português Língua Estrangeira para falantes de chinês

Flávia da Silva Coelho^{1,2} & Catarina Castro^{1,2}

¹ ESECS-Politécnico de Leiria, ² CETAPS

Partindo das preferências manifestadas pelos alunos e docentes por atividades autênticas e uma abordagem mais comunicativa, descreve-se a criação, atualmente em curso, de um manual de Português Língua Estrangeira (PLE) – *Oriente.pt* – dirigido a estudantes chineses (jovens/adultos) de nível inicial. A análise comparativa dos métodos de ensino de línguas estrangeiras na China e em Portugal revelou diferenças significativas. O manual *Oriente.pt* segue diretrizes de quadros de referência europeus e chineses, utilizando a análise contrastiva e a tradução enquanto ferramentas de ensino-aprendizagem que procuram ir ao encontro das necessidades deste público discente.

1. Contextualização

O questionário aplicado a estudantes chineses e docentes de PLE na ESECS-IPLeia (ver Coelho, 2022) permitiu identificar uma lacuna entre as tarefas que os estudantes consideravam mais eficazes para o sucesso da aprendizagem de línguas e as características dos materiais didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de PLE, segundo docentes da mesma instituição. De acordo com os estudantes, as atividades que envolvem situações e interações autênticas, como a construção de diálogos espontâneos e a troca de opiniões, são essenciais (53,6%) para a aprendizagem da língua (Coelho, 2022, p. 170). Esta preferência é corroborada por 72,2% dos docentes inquiridos, que afirmam privilegiar, nas suas aulas de PLE com estudantes chineses, a realização de atividades que adotam a abordagem comunicativa. Não obstante, metade dos docentes afirmou que os materiais didáticos recomendados não se adequavam totalmente às necessidades deste público-alvo.

Reconhecendo o facto de a abordagem comunicativa para o ensino de línguas ser cada vez mais prevalente e valorizada no desenvolvimento de materiais didáticos de PLE e a sua presença mais constante nos manuais elaborados para este efeito (Han Ying, 2016; Bruno, 2017), impõe-se procurar responder a uma questão: quais são as especificidades deste público-alvo que não se encontram totalmente contempladas em materiais de PLE globais, isto é, que foram elaborados independentemente da língua materna dos estudantes que os irão utilizar?

2. Objetivos e fundamentação

Partindo do contexto referido, foram adotadas orientações metodológicas para a elaboração de um manual de PLE, baseadas nos princípios do QECR (2001) e nas funções comunicativas propostas pelo Referencial Camões PLE (2017), e que incorpora igualmente algumas das diretrizes enunciadas em documentos reguladores do ensino de línguas na China, como o *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (2021). A análise de manuais de PLE produzidos na China constituiu um passo igualmente importante neste processo, uma vez que permitiu identificar diferenças significativas em relação aos manuais de PLE produzidos em Portugal. De modo geral, os manuais chineses de PLE apresentam: (i) enunciados bilíngues; (ii) explicações sistematizadas dos conteúdos, com maior ênfase em aspetos gramaticais e (iii) exercícios formais de tradução. A abordagem adotada nestes manuais (embora a abordagem comunicativa se encontre em expansão) ainda se traduz numa metodologia tradicional na qual a gramática ocupa uma posição central.

Por seu lado, os manuais de PLE produzidos em Portugal caracterizam-se, de forma geral, por enunciados monolíngues em português, conceitos gramaticais menos sistematizados e mais exercícios de compreensão e produção oral. A necessidade de uma análise contrastiva entre características e aspetos das duas línguas, português e chinês, evocada por Wang (2001) resulta, assim, das diferenças basilares entre os dois sistemas linguísticos (i.e., família indo-europeia românica vs. família sino-tibetana; língua fonética com escrita alfabética vs. língua não fonética com escrita logográfica) e, por outro, do contexto histórico, social e cultural em que se inserem.

3. Resultados pretendidos

Aliando as vantagens da abordagem comunicativa às da análise contrastiva e da tradução enquanto ferramenta pedagógica de aprendizagem, propôs-se, assim, a realização de um manual de PLE dirigido a estudantes chineses (jovens/adultos) que se divide em 15 unidades, contemplando os níveis de referência A1 do QECR (unidades 1- 8) e A2 (unidades 9 - 15). Este manual, atualmente em construção, irá incluir, ainda, 4 momentos de revisão; um glossário bilingue; uma sistematização gramatical com os sons do português, os sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita, a estrutura silábica e a acentuação. Cada unidade do manual encontra-se organizada em torno de 7 separadores com objetivos distintos: Textos e Pretextos, Vocabulário, Gramática, Vamos Interagir, Conhecer Culturas, Exercícios Complementares e Pronúncia. É igualmente relevante destacar o formato bilingue que o manual adota: integralmente nas unidades referentes ao nível A1 (quer ao nível dos enunciados como das sistematizações e notas), e parcialmente nas unidades de nível A2 (em sistematizações, notas e nas secções “Vocabulário” e “Conhecer Culturas”).

A primeira parte das unidades, “Textos e Pretextos”, funciona como um momento de introdução do tema da unidade. É constituída por breves diálogos e por exercícios de compreensão do oral e da leitura, promovendo um primeiro momento de interação com o vocabulário e as estruturas gramaticais que serão trabalhadas ao longo da unidade.

A segunda parte, “Vocabulário”, foca-se nos termos mais relevantes da unidade, apresentando um formato bilingue PT – ZH (português – chinês). Esta secção é seguida por exercícios práticos de aplicação lexical, como preenchimento de espaços, exercícios de correspondência ou de incitação ao diálogo e/ou desenvolvimento da expressão oral. A tradução neste contexto não é abordada como um exercício formal, mas como um processo mental alimentado pela curiosidade intrínseca proveniente da análise contrastiva entre a L1 e a LE dos estudantes (Pym et al., 2013). Surge, assim, como uma quinta competência interdisciplinar, em consonância com o indicado pelo *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (GF0025-2021, p. 1).

Na secção seguinte, “Gramática”, são apresentadas as normas e convenções linguísticas do português europeu. A extensão destas sistematizações varia consoante o grau de correspondência entre as estruturas gramaticais das duas línguas.

De seguida, na secção “Vamos interagir”, os estudantes são confrontados com enunciados breves em formato escrito ou oral, normalmente acompanhados de imagens, que incitam à produção oral com base no modelo apresentado.

Em “Conhecer culturas” são apresentadas informações em forma de imagens e textos breves que funcionam como ponto de partida para a construção de um diálogo informal sobre costumes e práticas sociais de diferentes culturas, ainda que com maior foco na portuguesa e chinesa.

Os “Exercícios complementares”, distribuídos ao longo de 4 páginas, seguem uma estrutura semelhante à dos enunciados das provas do Centro de Avaliação do Português como Língua Estrangeira (CAPLE), dividindo-se em quatro componentes: Compreensão da Leitura; Produção e Interação Oral; Produção e Interação Escrita e Gramática.

A última secção de cada unidade, a "Pronúncia", surge no âmbito do reconhecimento empírico, amplamente apoiado por diversos estudos, de uma dificuldade específica frequentemente observada em estudantes chineses de PLE: a perceção e produção dos sons da língua portuguesa. Segundo dados obtidos por um estudo de Yang, Rato e Flores (2015, p. 88), é difícil, por exemplo, para estes estudantes distinguir oclusivas vozeadas de não vozeadas, em grande parte devido às propriedades "vozeadas" do português em comparação com as "aspiradas" da sua L1.

A orientação global do manual *Oriente.pt* visa, sobretudo, dar respostas a exigências concretas deste público discente, designadamente: a necessidade de estimular a prática de exercícios que trabalham aspetos linguísticos específicos, sintetizando conteúdos e analisando contrastivamente as diferenças e semelhanças entre a sua L1 e o PLE. Por outro lado, e de uma perspetiva pragmática, a de integrar algumas atividades equivalentes às usadas nas provas em uso no panorama atual de certificação de PLE.

Palavras-chave: Manual de PLE; Estudantes chineses; Abordagem comunicativa; Tradução enquanto ferramenta de ensino

Referências bibliográficas

- Bruno, A. (2017). Reflexão diacrónica sobre a abordagem comunicativa no ensino de PLE. In *De volta ao futuro da língua portuguesa: Simpósio 14 – Gramática comunicativa da língua portuguesa* (pp. 309-318). Università del Salento. <https://doi.org/10.1285/i9788883051272p309>
- Coelho, F. (2022). *A Tradução enquanto Ferramenta de Ensino Interdisciplinar Mandarim-Português* [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/101672>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): Um estudo de caso em 5 universidades da China continental* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44378>
- Ministry of Education of China (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*. Center for Language Education and Cooperation.
- Pym, A., Malmkjær, K., & Plana, M. del M. G.-C. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. European Union.
- Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa.
- Wang, S. (2001). *A língua portuguesa na China*. http://www.varialing.eu/wp-content/uploads/2017/03/WANG_PLE1.pdf
- Yang, Shu & Rato, Anabela & Flores, Cristina. (2015). Perceção das consoantes oclusivas de português L2 sob a influência de mandarim L1. 29. 61-93.
- Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu bu guojia yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui. (2021). *Guoji zhongwen jiaoyu zhongwen shuiping dengji biao zhun [Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education] (GF00252021)*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf

Inteligência artificial na sala de aula global: Potencialidades e desafios na criação de recursos didáticos para o ensino de PLN

João Gabriel Morais^{1,2}

¹ Centro de Língua Portuguesa, Camões, I.P., ² Universidade de São Tomé e Príncipe

Desde o aparecimento do ChatGPT e a sua popularização junto do público de utilizadores da web, os dispositivos alimentados por inteligência artificial (doravante, IA) têm-se revelado como uma das grandes alavancas de mudança em múltiplas áreas disciplinares. Esta mudança induzida pela presença da IA também se reflete no setor educacional tanto na esfera da docência como no plano da discência (Santana et al., 2024). Por conseguinte, estamos em crer que a perspetivação da nossa prática pedagógica nesta realidade pós-pandémica e artificialmente inteligente não se poderá dissociar destes dispositivos, sendo a sua integração e/ou compreensão essenciais para uma prática pedagógica atualizada e atuante. Pensamos que o professor e o aluno poderão encontrar na IA uma aliada, que, se usada de forma correta e ética, acelerará e complementará o desenvolvimento de competências linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas, interculturais, comunicativas e até emocionais. Ademais, o uso da IA poderá permitir ao docente e ao estudante não somente produzir um trabalho eficiente num lapso temporal tendencialmente mais curto, como também descobrir e explorar universos socioculturais desconhecidos através de um simples clique (Khazode & Sarode, 2020), o que poderá eventualmente tornar a experiência de aprendizagem mais personalizada, eficiente e atrativa (Santos et al., 2023). No entanto, é importante realçar igualmente que as plataformas alimentadas por IA apresentam diversos resultados com falhas graves, no caso de os enunciados inseridos pelo usuário não corresponderem à tipologia de prompt para a qual a máquina está preparada (Joshi et al., 2024). O recurso excessivo à IA também nos parece poder revelar-se perigoso para o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico dos estudantes, que poderão tornar-se reféns da mesma no processo de produção de discurso ou de reflexão sobre um determinado tópico (Silva et al., 2023). Paralelamente, constatamos ainda que o ChatGPT, plataforma alimentada por IA, comete, por vezes, erros graves na busca de informação de caráter científico derivados de processos de “alucinação” (Chelli et al., 2024) – e.g. inventa referências bibliográficas ou apresenta citações que, apesar de não serem reais, correspondem ao solicitado pelo usuário – e contribui igualmente para a perpetuação de estereótipos em algumas áreas sociais, tal como prova o estudo levado a cabo por Busker et al. (2023).

Neste sentido, almejamos, no decorrer da nossa reflexão, apresentar as potencialidades, riscos e limitações do uso da IA no processo de planificação, construção e implementação de recursos didáticos estimuladores de uma abordagem comunicativa e acional em contextos de ensino de Português como Língua Não Materna (variedade europeia), a um público adulto em idade ativa e com perfis sociodemográficos e socioprofissionais distintos. Paralelamente, pretendemos, no processo de elaboração de recursos didáticos com integração da IA, testar os limites da sua capacidade de consciencialização para uma visão intercultural da sociedade e para os valores da cidadania global, nomeadamente, os referidos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Isidoro & Carvalho, 2021).

Apesar de já existirem alguns estudos no âmbito da aprendizagem de línguas auxiliada pelo uso de dispositivos alimentados por IA, como chatbots (Fernandes et al., 2024), ainda não nos parece haver uma massa de análise significativa das vantagens e dos riscos que este uso pode trazer para o contexto de ensino do Português (variedade europeia) a adultos que o aprendem como língua não materna (seja esta língua de herança, língua segunda ou ainda língua estrangeira). Por esse motivo, consideramos pertinente e cientificamente relevante levar a cabo o nosso estudo sobre este eixo temático. Para tal, analisaremos, primeiramente, o potencial e os riscos da IA no processo de elaboração de recursos didáticos, apresentando uma secção de discussão

crítica sobre os mesmos. Seguidamente, daremos exemplos de propostas de recursos que integram a utilização da IA, mais especificamente da plataforma ChatGPT, e, em jeito conclusivo, verificaremos a reação dos alunos a estes recursos. O grupo da amostra é, como já adiantado, constituído por adultos em idade ativa, com perfis socioculturais heterogéneos e com níveis variáveis de proficiência em língua portuguesa. Ainda que o grupo seja heterogéneo em termos de origem, de perfil profissional e de nível de proficiência, apresenta-se como relativamente homogéneo em termos de competências digitais, situando-se todos os aprendentes entre os níveis Intermediate, Advanced ou Highly Specialised, de acordo com o referencial DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017). A este grupo, foram aplicados recursos didáticos preparados com o intuito de confrontar os alunos com o uso da IA, estimulando o seu pensamento colaborativo e reflexivo-crítico. Este processo de aplicação ocorreu ao longo de aulas de PLNM, lecionadas em formato online e síncrono. A receptividade dos alunos aos recursos foi avaliada através de um questionário semiaberto, no qual se interrogaram os inquiridos não apenas sobre a sua perceção relativamente à experiência de aplicação da IA em contexto de sala de aula, mas também sobre a sua opinião e o seu grau de utilização dos dispositivos alimentados por IA fora do contexto de aprendizagem. A adesão do público de aprendentes de PLNM adulto acima descrito às atividades propostas foi bastante positiva, sentindo-se este envolvido nestas atividades que, a seu ver, são inovadoras. No entanto, alguns dos estudantes afirmaram que sentem uma certa desumanização no processo de interação com o ChatGPT e que preferem interagir pessoalmente com o professor ou outras pessoas nativas da língua portuguesa.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Recursos didáticos; Português como Língua Não Materna; Abordagem comunicativa; Cidadania global

Referências bibliográficas

- Busker, T., Choenni, S., & Shoaib Bargh, M. (2023). Stereotypes in ChatGPT: An empirical study. *Proceedings of the 16th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance*, 24–32. <https://doi.org/10.1145/3614321.3614325>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1.: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Chelli, M., Descamps, J., Lavoué, V., Trojani, C., Azar, M., Deckert, M., Raynier, J.-L., Clowez, G., Boileau, P., & Ruetsch-Chelli, C. (2024). Hallucination Rates and Reference Accuracy of ChatGPT and Bard for Systematic Reviews: Comparative Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 26(e53164), 1–11. <https://doi.org/10.2196/53164>
- Fernandes, A., Martins, P., Silva, M., Castro, V., Nascimento, L., Azevedo, C., Vergara, M., & Vilalva, E. (2024). O ensino de línguas à distância: o papel da inteligência artificial na educação moderna. *Humanum Sciences*, 6(1), 89–98.
- Isidoro, P., & Carvalho, Â. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. In C. López Esteban (Ed.), *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 185–204). *Ediciones Universidad de Salamanca*.

- Joshi, I., Budhiraja, R., Dev, H., Kadia, J., Ataullah, M. O., Mitra, S., Akolekar, H. D., & Kumar, D. (2024). ChatGPT in the Classroom: An Analysis of Its Strengths and Weaknesses for Solving Undergraduate Computer Science Questions. *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V.1*, 625–631. <https://doi.org/10.1145/3626252.3630803>
- Khanzode, K., & Sarode, R. (2020). Advantages and Disadvantages of Artificial Intelligence and Machine Learning: A literature review. *International Journal of Library & Information Science (IJLIS)*, 9(1), 30–36.
- Santana, W., Souza, P., Carvalho, R., & Azevedo, G. (2024). Lentes dialógicas sobre a inteligência artificial: Do setor educacional ao ensino de língua(gens). *Revista Do Grupo de Estudos Em Análise de Discurso e Ensino de Línguas*, 5(1), 46–66.
- Santos, A., Lucio, E., Barbosa, V., Barreto, M., Alberti, R., & Silva, J. (2023). A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1155–1172.
- Silva, J., Espíndola, M., & Pereira, F. (2023). O uso do Chat GPT no processo de ensino e aprendizagem: Vilão ou aliado? In A. Urdan, B. Costa, C. Cirani, C. Kniess, C. Pedron, F.
- Serra, F. Bizzarias, H. Ramos, V. Nassif, & W. Sátyro (Eds.), *Anais do XI SINGEP-CIK UNINOVE* (pp. 1–16).

Integração da poesia nas práticas de avaliação diagnóstica de proficiência em PLNM

Clara Setas^{1,2} & Beatriz Oliveira^{3,4}

¹ Universidade do Minho, ² CEHUM, ³ Universidade de Aveiro, ⁴ CLLC

Atendendo à sua natureza multifacetada, a poesia pode ser utilizada como um recurso eficaz para introduzir e praticar a língua, expondo os alunos a modelos autênticos de uso (Reazul, 2022). Geralmente, os textos poéticos incorporam ritmo, ênfase, tom, rima e pausas – características que facilitam a memorização de itens lexicais, construções sintáticas e padrões linguísticos (Fabb, 2015). Embora amplamente negligenciada nos currículos de ensino de línguas estrangeiras (Hanauer, 2001), a poesia oferece uma profundidade linguística única, promovendo a aprendizagem não só de vocabulário, mas também de estruturas gramaticais e nuances culturais. O presente estudo responde à necessidade crescente de ferramentas de avaliação autênticas e validadas, que permitam uma análise precisa de proficiência em Português Língua Não Materna (PLNM), considerando a diversidade de perfis sociolinguísticos, e incentivando, ao mesmo tempo, o uso de materiais linguisticamente ricos.

Neste sentido, pretende-se investigar o uso de testes *cloze* (de preenchimento de lacunas) baseados em poesia para avaliações diagnósticas de proficiência em PLNM, explorando o impacto dessa integração na validade e aplicabilidade da avaliação pedagógica. Os testes *cloze*, que avaliam o vocabulário produtivo e recetivo, requerem o uso do conhecimento linguístico completo para reconstruir passagens de um texto, funcionando como avaliações integrativas (Chung & Ahn, 2019). Vários estudos demonstram a validade do formato *cloze* na avaliação da proficiência em L2 (ver Tremblay, 2011). Apesar de ‘testes diagnósticos’ e ‘testes de proficiência’ servirem diferentes propósitos de avaliação (segundo a literatura, ver Alderson, 2005), é possível combiná-los. Ao diagnosticar competências específicas durante a avaliação global, obtém-se um modo híbrido que informa sobre a proficiência e sobre conhecimentos linguísticos específicos do falante ou a falta deles. Assim, testes diagnósticos podem ser estandardizados e aplicados para medir a proficiência, permitindo uma abordagem versátil. Os objetivos do estudo são: (i) testar a fiabilidade dos testes *cloze* com recurso a poesia em níveis iniciais e intermédios de PLNM e a sua eficácia na distribuição de falantes por níveis de proficiência; (ii) analisar a correlação entre a complexidade inicial atribuída aos itens, conforme revisão da literatura, e a complexidade observada nos resultados dos participantes; (iii) explorar a relação entre o perfil sociolinguístico dos participantes e os resultados de proficiência; e (iv) recolher a perceção de professores de PLNM sobre o uso da poesia em sala de aula e em avaliações formativas.

Foram elaborados três testes *cloze* curtos (totalizando 28 itens), através de poesia portuguesa contemporânea (1999-2004), incluindo itens de complexidades distintas. Considerando a tensão entre a linguagem poética e a linguagem corrente por motivos de autenticidade, selecionaram-se poemas com diferentes níveis de complexidade linguística, evitando sobrecarregar os participantes com simbolismo condensado e linguagem figurativa não linear, e focando-se em poesia com estilo narrativo, semelhante à prosa. A seleção baseou-se nos critérios de Vardell, Hadaway e Young (2006), privilegiando a riqueza lexical e cultural dos poemas. Os itens foram selecionados com base na hierarquia de complexidade de estruturas linguísticas do Português Europeu (PE) estabelecida em Flores et al. (2022). As estruturas linguísticas incluem contração de preposição, flexão verbal, substantival e adjetival, o uso do infinitivo flexionado, de advérbios, e de pronomes possessivos, relativos, interrogativos e clíticos. Os testes foram pré-validados online quanto à complexidade dos itens junto de 25 falantes nativos de português europeu. A pré-validação não indicou preocupações significativas quanto à variação de complexidade e confirmou níveis de facilidade elevados para os nativos, como esperado. Identificaram-se algumas respostas

inesperadas, mas gramaticais, que foram aceites por corresponderem à estrutura linguística requerida. Após a pré-validação, os testes foram aplicados online a 32 alunos de PLNM, de diferentes níveis, dentro e fora de Portugal, acompanhados por um questionário sociolinguístico. Os participantes, com idades entre os 19 e os 53 anos e provenientes de diversos países (como Espanha, Croácia, Áustria e Turquia), frequentam aulas de A1 a B2, com uma média de 8 horas semanais. Solicitou-se aos aprendentes o preenchimento das lacunas dos textos, e a classificação da dificuldade de cada teste (fácil ou difícil).

Para obter as perceções de professores de PLNM quanto à integração da poesia no ensino e avaliação de competências, aplicou-se um questionário sociopedagógico a 23 professores. A maioria dos professores concorda que a poesia enriquece a aprendizagem, expondo os alunos a um vocabulário mais vasto. Relativamente à poesia como instrumento de avaliação, 78% acreditam que pode ser um instrumento valioso para avaliar a proficiência em PLNM. Contudo, muitos reconhecem que as avaliações com poesia podem ser mais exigentes do que as tradicionais, ainda que eficazes na avaliação da competência linguística. Apesar das opiniões positivas, apenas 43% dos professores utilizam poesia regularmente nas aulas, e 74% acreditam que os alunos apreciam aprender através da poesia. Essa discrepância sugere que os professores enfrentam dificuldades para encontrar poesia adequada e interessante, especialmente para níveis iniciais de proficiência. Isto remete para a necessidade de fornecer mais recursos e formação sobre seleção e adaptação de poesia no ensino, o que poderia ajudar a superar esses desafios e aumentar o uso da poesia nas aulas. Por último, é de salientar que 65% dos professores utilizaram testes de preenchimento de lacunas baseados em poesia.

A análise final dos resultados dos testes ainda está em progresso, porém já se observou uma hierarquia de complexidade de itens progressiva. De acordo com os resultados preliminares, os itens mais complexos para os aprendentes de PLNM foram [pelo] (preposição contraída), [um] (determinante indefinido), [com] (preposição simples) e [não] (advérbio de negação), enquanto que os itens menos complexos incluíram [onde] (pronome relativo), cabel[os] (substantivo flexionado), mostrou-[me] (pronome clítico, modo dativo) e fantástic[os] (adjetivo flexionado). Prevê-se que um dos testes seja mais fácil do que os outros dois pelo seu carácter mais narrativo. Espera-se que os resultados deste estudo revelem alta praticabilidade da avaliação, alinhada aos objetivos curriculares e duração das aulas, e elevada validade para avaliação de proficiência em PLNM, embora dependente do perfil dos alunos. O formato controlado do teste de preenchimento de lacunas restringe as respostas possíveis, permitindo uma análise sistemática dos resultados. Relativamente à complexidade dos itens, em concordância com Flores et al. (2022), prevê-se que estruturas linguísticas de registos formais da língua portuguesa sejam mais desafiantes para os participantes, pois exigem uma exposição regular a registos escritos para uma aquisição precisa. Este dado ressalta a importância de materiais linguisticamente ricos no ensino de línguas. Quanto à correlação entre o perfil sociolinguístico dos participantes e os resultados, espera-se uma relação mais forte com fatores como: anos de aprendizagem do PE, horas de aulas semanais dedicadas ao estudo do PE, país de residência e língua nativa. Antecipam-se, ainda, correlações entre a autoavaliação dos falantes e o nível de proficiência atribuído. Os dados dos resultados de resposta aos itens serão analisados psicometricamente com fundamento na Teoria da Resposta ao Item (modelo de *Rasch*), possibilitando a avaliação individual das propriedades de cada item. As análises estatísticas correlacionais serão realizadas em R (R Core Team, 2022), para verificar a consistência interna e a fiabilidade dos testes, diferenças nos resultados dos participantes e a influência de fatores sociolinguísticos nos resultados.

Este conjunto de três testes *cloze* demonstra potencial para avaliar proficiência linguística, se os participantes menos proficientes responderem incorretamente aos itens mais complexos e corretamente ao menos complexos, e vice-versa para os mais

proficientes. Desta forma, será possível prever o desempenho dos participantes em itens, considerando a proficiência observada. Recomenda-se, por isso, a aplicação simultânea destes testes como uma única avaliação de proficiência, aumentando a fiabilidade pela quantidade de itens. Apesar da sua fácil aplicação, revelou-se desafiante a seleção de itens *cloze* devido à pequena dimensão textual e à necessidade de manter grande parte do texto intacto para facilitar a compreensão contextual, preservando a função intuitiva do formato *cloze*. A riqueza lexical e a variedade sintática na poesia podem desafiar e desenvolver a compreensão na língua-alvo, promovendo análises linguísticas avançadas. Posto isto, os textos poéticos podem ser eficazes para avaliar vocabulário, a gramática e a pronúncia (Kanonidou e Papachristou, 2018) e o seu uso deve ser ajustado ao público-alvo, apesar da sua natureza multidimensional. Os resultados e discussão deste estudo pretendem destacar os benefícios e as limitações da incorporação da poesia em avaliações formativas e desenvolvimento de competências em PLNM, analisando o seu potencial através de uma abordagem integrativa e pedagógica.

Palavras-chave: Poesia; Avaliação de proficiência; Teste *cloze*; Teste diagnóstico; Português Língua Não Materna

Referências bibliográficas

- Alderson, J. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Continuum.
- Chung, E. & Ahn, S. (2019). Examining Cloze Tests as a Measure of Linguistic Complexity in L2 Writing. *Language Research*, 55, 627-649. <https://doi.org/10.30961/lr.2019.55.3.627>
- Fabb, N. (2015). *What is Poetry?: Language and Memory in the Poems of the World*. Cambridge University Press.
- Flores, C., Gonçalves, M., Esther, R. & Torregrossa, J. (2022). Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 35, 102-131. <https://doi.org/10.21814/rpe.24205>
- Hanauer, D. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*, 22(3). <https://doi.org/10.1093/applin/22.3.295>
- Kanonidou, E., & Papachristou, V. (2018). *The Use of Songs, Lyrics and Poetry in EFL Teaching and in SLA: Students' and Teachers' Views*. Language in focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics.
- R Core Team. (2022). *A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org>
- Reazul, M. (2022). Literature in EFL/ESL Classroom: Integrating Conventional Poetry as Authentic Material. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(3), 312-328. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v4i3.1052>
- Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standard in second language acquisition research “Clozing” the gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 339–372. [10.1017/S0272263111000015](https://doi.org/10.1017/S0272263111000015)
- Vardell, S., Hadaway, N., & Young, T. (2006). *Matching books and readers: Selecting literature for English learners*. International Reading Association.

A metodologia AICL/CLIL no ensino de literatura portuguesa na Polónia: Rumo a um manual em acesso aberto

José Carlos Dias¹ & Anna Działak-Szubińska¹

¹ Universidade de Varsóvia

A nossa comunicação irá apresentar um projeto em curso de ensino de literatura portuguesa a alunos polacos do curso de licenciatura em estudos portugueses da Universidade de Varsóvia de acordo com os princípios da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL; ou AICL na versão portuguesa). Este é um projeto que se insere no domínio da didática da língua e da literatura e que se encontra, pois, na intersecção dos estudos literários e da linguística. A primeira etapa do projeto foi discutida num artigo publicado em *Studia Iberystyczne* (Działak-Szubińska, 2022).

A abordagem metodológica CLIL/AICL tem vindo a ganhar adesão no domínio da educação na União Europeia, particularmente desde 2005 com a recomendação feita pelo Conselho Europeu em prol desta abordagem. (Coyle, et al., 2010, p. 8). Não é limitada, porém, ao contexto da União Europeia (Beko & Mićović, 2022, p. 27). Inicialmente usada no ensino básico e secundário, a abordagem gera interesse no contexto académico, tendo sido implementada em algumas universidades (e.g. Beko & Mićović, 2022; Morgado, 2016; Sisti, 2015). Trata-se, pois, de uma abordagem que permite ensinar a língua e uma disciplina, por exemplo literatura, história, geografia, onde a língua estrangeira é usada como uma ferramenta (Marsh apud Mäkiranta, 2014, p.10).

Os alunos do curso em que o projeto está a ser aplicado iniciam a aprendizagem da língua portuguesa apenas no primeiro ano dos estudos universitários e concluem-no com a redação de uma tese de licenciatura no terceiro ano. Em apenas três anos de formação, necessitam de alcançar uma proficiência linguística de nível B2+, incluindo o domínio basilar da escrita académica e conhecimentos das literaturas lusófonas e da linguística portuguesa. Na senda dos resultados encorajadores de outras experiências europeias CLIL/AICL como Sisti, 2015 ou Morgado, et al. 2016, temos vindo a aplicar esta abordagem às cadeiras de literatura portuguesa I (época medieval) e literatura portuguesa II (época clássica) lecionadas no 2.º ano do referido curso.

Na nossa comunicação, iremos apresentar a primeira parte do manual com os materiais didáticos originais que produzimos no decurso deste projeto (literatura medieval) e que será publicado em acesso livre em 2025. Convém notar que a produção dos materiais próprios é típica para esta abordagem (Mäkiranta 2014, pp. 7-8) e considerada uma competência importante (Mäkiranta 2014, p. 23). As orientações gerais presentes em Mehisto (2012) e Morgado et al. (2015) foram importantes na preparação dos materiais e na escolha dos conteúdos. Os roteiros de aula que produzimos incluíam sempre conteúdos do âmbito da história de literatura (texto literário concreto, frequentemente acompanhado por explicações, glossários, etc.), da teoria literária (um texto crítico, frequentemente acompanhado por explicações, glossários) e da língua portuguesa (exercícios que incluem compreensão escrita, oral, etc.). Seguimos também os princípios de “three course meal”, a divisão interna da aula em três partes: anterior a leitura do texto literário, durante a leitura e posterior a leitura (Skeet, 2016, p. 3).

Suportada nestes fundamentos teóricos, a nossa comunicação estruturar-se-á em três partes. Começaremos com uma brevíssima revisão teórica da abordagem CLIL/AICL. Na segunda parte, iremos demonstrar e exemplificar os princípios CLIL/AICL que seguimos para (1) concretizar os objetivos da dupla aprendizagem de língua e de conteúdos específicos da história da literatura e da teoria literária destes períodos, (2) para a andaimagem (scaffolding) das aprendizagens e (3) para a criação de um ambiente de aprendizagem ativa.

Na terceira parte, trataremos da avaliação do projeto, realizada com base na percepção dos alunos e que foi recolhida ao longo dos últimos quatro anos letivos através de questionários anónimos aplicados no final de cada semestre. O questionário concentrou-se nos seguintes aspetos da percepção dos alunos: a condução das aulas, a avaliação geral da cadeira e a quantidade de trabalho exigido. Relativamente aos dois primeiros itens, o feedback dos alunos foi muito positivo, com estes a indicarem que as aulas com recurso aos materiais CLIL/AICL despertaram o seu interesse, foram motivadoras e estimularam o seu pensamento crítico. A grande maioria considerou que as aulas melhoraram as suas competências nos domínios trabalhados pela cadeira. Relativamente à quantidade de trabalho, quase todos indicaram que a cadeira foi muito exigente. Esta informação, lida em conjunto com os resultados positivos dos outros dois itens, parece-nos também positiva e confirma que o trabalho de andaimagem foi bem-sucedido. Como afirma Mehisto (2012, p. 17): “Quality CLIL materials are cognitively highly demanding for learners who need to assume the additional challenge of learning through an L2. However, excessive cognitive load can be avoided by incorporating enhanced scaffolding and other learner support mechanisms to help students reach well beyond what they could do on their own.”

Em suma, os resultados iniciais recolhidos, mesmo debruçando-se apenas sobre estes três aspetos, indicam-nos já claramente que a abordagem CLIL/AILC é uma abordagem com valor para enfrentar o desafio do ensino da literatura a estrangeiros nos cursos de línguas modernas no ensino superior.

Palavras-chave: AICL/CLIL, Literatura portuguesa; PLE; Abordagem metodológica; Ensino superior

Referências bibliográficas

- Beko, L. & Mićović, D. (2022). The implementation of CLIL method in higher education as an academic support to the goals of sustainable development. In E.Stojić Karanović & K. Ristić (eds.) *Perspectives on sustainable development and security: Globally and locally* (pp.26-38). International Scientific Forum “Danube: River of Cooperation”.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Działak-Szubińska, A. (2022). O CLIL nas aulas de literatura portuguesa: um estudo de caso. *Studia Iberystyczne*, 21, 281-296.
- Mäkiranta, P. (2014). *CLIL Teachers as Material Designers* [Master’s Thesis]. University of Jyväskylä.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro: Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 15-33.
- Morgado et al. (2015). *CLIL Training Guide: Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*. De Facto Editores.
- Morgado, M. et al. (2016). CLIL no Ensino Superior Português: uma Experiência Pedagógica Inovadora. In S. Gonçalves, P. Fonseca & C. Malça (eds.) *Inovação no Ensino Superior* (pp. 177-194). CINEP.
- Sisti, F. (2015). CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1 (anno XLVII), 11.
<https://www.researchgate.net/publication/303995063>
- Skeet, J. (2016). On three principles for CLIL lesson planning, 1-4.
https://www.academia.edu/30315651/On_three_principles_for_CLIL_lesson_planning.

Reflexos da herança etimológica greco-latina no português: Uma proposta didática

Fátima Ferreira^{1,2}

¹ CECH, ² Universidade de Coimbra

Considerando que a língua portuguesa se enquadra no conjunto de línguas novilatinas, mas também que é exemplo de uma língua de herança grega, a aprendizagem do respetivo léxico em contexto de sala de aula beneficia de atividades que promovam o contacto orientado e motivado do português com as suas origens, ou seja, as línguas latina e grega em particular.

Da análise feita aos documentos programáticos da disciplina de Português (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) – aprendizagens essenciais em vigor – é notória a referência à herança etimológica da língua portuguesa, quer ao nível da formação de palavras quer ao nível do valor semântico, bem como a referência à evolução histórica da língua.

Contudo, a consulta dos diversos materiais de uso escolar, com especial destaque para os manuais escolares da disciplina de Português, ensino básico e ensino secundário, produzidos na última década, respetivos cadernos de atividades e livros de apoio ao estudo, evidencia que intenção dos documentos programáticos nem sempre se reflete de forma clara na tipologia de exercícios apresentados, por vezes, pouco ajustados às reais necessidades de aprendizagem. Da análise realizada, pudemos constatar que a informação teórica bem como os exercícios propostos, apesar

de maioritariamente decorrerem do corpus textual estudado, nem sempre exploram a presença do étimo greco-latino e a importância do seu conhecimento, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no domínio correto da língua portuguesa. Os exercícios propostos, no geral equilibrados quanto ao número de ocorrências, têm uma estrutura semelhante, incidindo sobretudo uma terminologia demasiado técnica, sem explicações que contribuam para que os alunos identifiquem as mais-valias da abordagem destes conteúdos. Os exemplos dados nem sempre são os mais óbvios, facto que dificultará, no nosso entender, a sua aplicação.

A exploração dos conteúdos referidos é igualmente um benefício para o trabalho com os alunos cuja língua materna não é o português nem alguma das línguas novilatinas. O conhecimento da origem e significado dos étimos greco-latinos na sua ligação com a língua portuguesa pode ser uma ferramenta de motivação e interesse pelo estudo deste idioma.

A nossa proposta de trabalho – uma unidade didática original – tem os seguintes objetivos concretos:

- demonstrar a utilidade da etimologia ao nível da formação de palavras;
- contribuir para a reflexão metalinguística ao nível da evolução histórica da língua;
- facilitar a consciência da evolução semântica de palavras e conceitos;
- promover o enriquecimento do léxico na área da literatura e de conceitos técnicos e científicos;
- demonstrar a origem greco-latina de muitas metáforas conceptuais e de conceitos-chave da cultura europeia.

O nosso trabalho parte da investigação que temos desenvolvido e que se relaciona, também, com os contributos que a aprendizagem das línguas clássicas pode trazer à aprendizagem do português, enriquecida com propostas e reflexões de estudiosos da área do português e das línguas clássicas.

Cientes de que alguns dos professores de Português não terão formação específica em línguas clássicas, é nossa intenção apresentar uma proposta didática que possa constituir um material auxiliar de trabalho que facilite a sistematização de alguns étimos greco-latinos com grande expressividade no português, associada a exercícios práticos de etimologia, nos quais a exploração semântica assume um papel de destaque.

Os exercícios sugeridos na proposta didática podem ser postos em prática em sala de aula, permitindo que se realize um estudo de caso que analise o seu grau de dificuldade, a adequação às expectativas de docentes e alunos e os contributos práticos no uso da língua portuguesa. As conclusões que eventualmente se possam retirar desse estudo de caso permitem o aperfeiçoamento de estratégias e metodologias.

Palavras-chave: Etimologia; Semântica; Didática

Referências bibliográficas

- Couto, A. P. (s.d.). *O recurso à arbor frondibus luxurians na aula de Latim*.
- Cravo, C. & Marques, S. (2018). A presença do mundo clássico no ensino básico em Portugal: A etimologia como recurso didático no âmbito da disciplina de «Introdução à cultura e línguas clássicas». In Justicia, L. J. y Puertas, A. J. Q. (eds.) *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico* (pp. 59-70). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cravo, C. & Marques, S. (Coords.) (2017). O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas. In *Humanitas Supplementum: Estudos monográficos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lourenço, F. (2019). *Nova Gramática do Latim*. Quetzal Editores.
- Lourenço, F. (2020). *Latim do zero*. Quetzal Editores.
- Macías Villalobos, C. (2015). Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida. *Thamyris*, 6, 201-300.
- Maldonado, S. R. (2015). Proyecto Sal Musarum ad lruenes Studiosos Collatus: Una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina. *Thamyris*, 6, 167- 200.
- Melo, A. (1995). O ensino do vocabulário latino: Etimologia e evolução semântica. In *As Línguas Clássicas: Investigação e ensino-II* (pp. 99-114). Coimbra.
- Nérici, I. (1960). *Introdução à Didática Geral: Dinâmica na Escola*. Editora Fundo de Cultura.
- Peris, E. M. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* (pp. 43-52). Areal Editores.
- Ernout, A. & Meillet, A. (s.d.). Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots. *Klincksiek*, 41979 (num. reimp.).
- Faria, E. (1959). *Introdução à didática do latim*. Acadêmica.
- Garrus, R. (1988). *Les étymologies surprises*. Belin.
- Machado, J. P. (s.d.). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Livros Horizonte.
- Martin, F. (1967). *Les mots latins groupés par familles étymologiques*. Hachette
- NN, M. (s.d.). *Précis de phonétique historique du latin*. Klincksieck.

Ensinar Português Língua de Herança como língua pluricêntrica: Propostas didáticas

Isabel Duarte¹, Maria de Lurdes Gonçalves² & Sónia Rita Melo²

¹ Universidade do Porto, ² Camões, I. P.

A identidade pluricêntrica do português (Baxter, A., 1992; Clyne, 1992) tem vindo a tomar forma nos últimos anos espelhando, paralelamente, a diversidade do ensino-aprendizagem de uma língua mundial, acompanhada de um número crescente de expressões a ela hifenizadas - Estrangeira, de Herança, Segunda, Adicional, de Acolhimento -, assim como uma panóplia de contextos e de aprendentes dispersos por vários continentes.

Assumindo que a língua portuguesa (LP) é uma “construção conjunta de todos aqueles que a falam” (Aqualusa, 2019), o seu ecletismo e flexibilidade tornam-na uma língua plural e adaptável, porém com traços identitários reconhecíveis e partilhados.

Neste cenário múltiplo, exigente de adaptação e imerso numa mutabilidade constante, o perfil do professor de Português “em diferentes contextos e junto a diversos públicos-alvo, não pode ser moldado num formato único” (Calvo del Olmo et al., 2022: 18), tal como não o podem as suas práticas pedagógico-didáticas.

Por conseguinte, o ensino do português (tenha a língua que se ensina o estatuto que tiver no espaço em que é ensinada) deve não só considerar o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, como a sua dimensão global. O conceito de língua global, conforme definido por Crystal (2003), refere-se ao uso internacional de uma língua e à sua relevância mundial como meio de comunicação em áreas-chave como a diplomacia, economia, ciência e cultura. No caso do português, essa dimensão global é reforçada pela sua presença em quatro continentes, onde desempenha um papel estratégico em organizações multilaterais, como a CPLP, e pelo crescente número de falantes como segunda língua em países não lusófonos.

Nos países em que o português é a Língua Materna (LM) da quase totalidade da população, o Brasil e Portugal, os documentos oficiais reguladores do ensino (Programas, Aprendizagens Essenciais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), etc.), os manuais escolares e os professores devem não apenas reconhecer o pluricentrismo da língua, mas também enfatizar a sua projeção global. É essencial que os educadores abordem a diversidade de normas linguísticas presentes no espaço lusófono e utilizem materiais autênticos de diferentes proveniências. Dessa forma, não só é valorizada a pluralidade cultural dos falantes, como também se capacita os alunos a compreenderem o papel do português como uma língua de comunicação internacional, com relevância crescente no cenário global.

Cientes de que a língua portuguesa e as culturas e literaturas em português, entendidas numa perspetiva pluricêntrica, acarretam questões identitárias, sociais e políticas para as quais os professores nem sempre se sentem preparados, a Coordenação de Ensino do Português na Suíça propôs, em 2022, uma formação sobre o ensino da língua portuguesa destacando o seu pluricentrismo, de forma a auxiliar os docentes na (re)construção da representação do português enquanto língua de vários centros e de falantes únicos com o objetivo de ajustar as suas práticas a esta realidade.

O caminho formativo proposto pela CEPE Suíça desenvolve-se em torno de três eixos fundamentais: o conhecimento profissional contextual dos professores; a investigação em didática de línguas, mas também em linguística e em outras áreas relevantes do conhecimento que possam contribuir para e enriquecer o ensino de LH; a colaboração entre docentes. Fundamental também foi a garantia de monitorização supervisiva por parte das equipas de formadores ao longo de todo o processo formativo, de modo a

garantir o apoio constante, sobretudo na preparação da operacionalização de propostas didáticas para a implementação em sala de aula.

Este percurso assenta na compreensão da formação enquanto processo contínuo e abrangente de crescimento pessoal e profissional, que prevê uma atitude ativa do indivíduo na (des/re)construção do conhecimento, integrando-o de forma coerente na sua matriz teórica, prática, pessoal e emocional. Este processo promotor de desenvolvimento profissional concebe o docente e a sua ação profissional no quadro de uma ação educativa partilhada pela comunidade dos seus pares, prática essa que produz saber próprio e atribui um papel comprometido ao docente, quer na construção e gestão do seu conhecimento profissional (CP), quer na gestão do currículo e, ainda, na análise da sua prática.

Baseada nestes conceitos, a configuração da formação garantiu o diálogo teoria/prática, o equilíbrio entre trabalho individual e trabalho colaborativo (Gonçalves, 2011, 2021) e dividiu-se em 3 partes:

I. Atividade prévia de leitura orientada de um texto de referência da bibliografia selecionada (trabalho individual);

II. Input da formadora e tarefa durante a formação (trabalho colaborativo); III. Tarefas decorrentes do input:

3.1. Elaboração de proposta de atividade incluída numa sequência didática, com apoio superviso da formadora (trabalho individual ou colaborativo);

3.2 Implementação das propostas de atividades (trabalho individual); 3.3 Resposta às questões seguintes:

3.3.1 Tendo em conta a proposta apresentada pelo grupo, explicita a forma como é tratada e/ou desenvolvida a abordagem do caráter pluricêntrico da LP na planificação e nas tarefas pensadas para os alunos (até 250 palavras);

3.3.2 Reflexão sobre o conhecimento adquirido na formação e sua inclusão na sua prática letiva, na sequência da formação frequentada.

Os passos descritos permitiram-nos abordar o pluricentrismo da língua portuguesa de maneira contextualizada, facilitando e promovendo a mudança de atitudes em relação à aceitação do português como língua pluricêntrica, à hierarquização de suas variedades e à exploração didática dessa diversidade linguística, com base em documentos autênticos.

Deste trabalho prático e simultaneamente reflexivo nasceu o livro ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA: PROPOSTAS DIDÁTICAS (Duarte, Gonçalves, Melo, 2023), no qual estão reunidas as várias propostas de ensino de Português pluricêntrico dos docentes de Português Língua de Herança na Suíça que participaram na formação.

Apresentaremos os instrumentos disponibilizados aos professores para a didatização das propostas deste livro que exemplificam a "pedagogia do pluricentrismo" (Lopes, 2023) no ensino da Língua Portuguesa. Além disso, abordaremos a perspetiva dos docentes e o seu percurso reflexivo e atitudinal face à assunção do português como língua pluricêntrica, destacando o seu significado e implicações na prática docente. A valorização das múltiplas variedades do português não só enriquece o ensino da língua e culturas em português, como fortalece o seu papel enquanto língua global, consolidando a sua relevância internacional. Daremos ainda voz aos professores, tal como o ilustra o seguinte testemunho: "Eu ansiava por esta formação sem o saber. Fiquei realmente aliviada ao perceber que não é 'errado' trazer para a aula materiais audiovisuais ou escritos de outras variedades do português, desde que os utilizemos para, junto com os alunos, explorar as diferenças em relação à norma-padrão europeia."

Em suma, a abordagem pluricêntrica e o entendimento do português como uma língua global enriquecem e revitalizam as práticas de ensino, refletindo as variações de uma língua viva e dinâmica, capaz de conectar diversas culturas e povos em todo o mundo.

Palavras-chave: Português Língua Pluricêntrica; Português Língua de Herança; Didatização de materiais autênticos, Ensino de português; Formação contextualizada

Referências bibliográficas

- Aguilusa, J. E. (2019, junho 10). *Por uma irmandade da língua*. Expresso. <https://expresso.pt/opiniaio/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>
- Baxter, A. (1992). Portuguese as a pluricentric language. In M. Clyne. *Pluricentric Languages* (pp. 11-48). De Gruyter.
- Calvo del Olmo, F., Melo-Pfeifer, S., & Souza, S. (2022). *Português língua não materna: Contextos, estatutos e praticas de ensino numa visão crítica* (1.^a edição). Universidade do Porto.
- Clyne, M. (ed). (1992). *Pluricentric Languages*. De Gruyter.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Duarte, I.; Gonçalves, M. de L. e Melo, S. R. (2023). *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica: Propostas Didáticas*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. DOI: 10.21747/978-989-9082-81-6/ens
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: Potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4330/1/tese.pdf>
- Gonçalves, M. L. (2021). Contributos para o crescimento profissional docente: Estratégia formativa da CEPE Suíça. In Araújo e Sá, M. H & Ambrósio, S. (coords.), *Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões*, (pp. 103-125). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/31307>

As expressões idiomáticas no ensino e aprendizagem do português europeu como língua não materna (PLNM): Uma proposta de didatização

Tânia Ferreira^{1,2} & Conceição Carapinha^{1,2}

¹ Universidade de Coimbra, ² CELGA-ILTEC/UC

A aprendizagem e o uso adequado de expressões idiomáticas (EI) na língua-alvo constituem duas vertentes do processo de construção da competência comunicativa do aprendente de português como língua não materna (PLNM) (Conselho da Europa, 2001). Estas sequências linguísticas (entre outro tipo de expressões mais ou menos cristalizadas que conformam a competência formulaica (Celce-Murcia, 2007)) podem ser definidas, em linhas gerais, como unidades linguísticas multilexicais, com grande grau de coesão interna (Nascimento, 2013, p. 217), que funcionam como expressões pré-fabricadas à disposição dos falantes.

Constituindo a contrapartida dos recursos linguísticos que são abertos e recursivos, permitindo aos falantes grande variabilidade de opções, estas sequências de palavras apresentam consolidação formal, dando origem a combinatórias fixas, sem qualquer possibilidade de variação morfossintática, e consolidação semântica, uma vez que vão perdendo – ou já perderam – o significado de cada uma das palavras que as compõem, ganhando, em vez disso, um significado global e novo, que só se aprende, em grande parte dos casos, por via da memorização (Nascimento, 2013; Boers et al., 2006).

Segundo Nascimento (2013), é pertinente notar, no entanto, que o grau de fixidez destas expressões é variável, estando muitas delas em diferentes fases do processo de lexicalização. Assim, algumas podem ter ainda um uso em que apresentam uma leitura composicional, funcionando como uma combinação livre de palavras, e, em simultâneo, ostentar já um novo uso, correspondendo a uma combinação completamente lexicalizada, com um significado global, muito particular e nada transparente, equivalente ao de uma única palavra (veja-se o caso da expressão ‘comer muito queijo’ que pode ter os dois usos, significando, no caso de ser uma EI, ‘esquecer-se’).

Enquanto os falantes nativos adquirem as EI de forma natural, sem qualquer necessidade de reflexão metalinguística, o aprendente tardio de PLNM beneficia de as aprender de forma explícita. Porém, o processo de aprendizagem de EI por falantes não nativos é complexo (Vasiljevic, 2015, p. 2; Santos, 2022, p. 38), por vários motivos. Por um lado, a semântica opaca de algumas EI, que só admitem, com frequência, interpretações figuradas, torna-se especialmente difícil para o aprendente que, não vendo qualquer motivação naquelas combinatórias, tem de as memorizar (Cieslicka, 2015), sobretudo se quiser ter um discurso fluente e natural como o do falante nativo, que usa estas expressões. Há ainda que salientar a raiz cultural de muitas EI, reflexo da criatividade linguística da comunidade, o que as torna dificilmente traduzíveis e contribui também para a sua opacidade semântica. Com efeito, e recorrendo às palavras de González Rey (2002), “[c]’est surtout lorsqu’on étudie une langue étrangère que l’on est conscient de l’existence de combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique” (p. 50). Além disso, as EI constituem também um desafio para o docente. No caso do PLNM, embora estejam disponíveis no mercado comercial alguns materiais instrucionais vocacionados para o ensino das EI, estes podem não ser suficientemente eficazes. Verifica-se, com efeito, que muitos manuais não abordam, de forma sistemática, as EI, nem apresentam propostas de atividades que permitam aos aprendentes produzir e compreender o seu uso em situações comunicativas autênticas. Assim, os docentes são obrigados, muitas vezes, a elaborar os seus próprios materiais, enfrentando problemas relativos à seleção das metodologias de didatização mais adequadas a este conteúdo em particular (Draghici, 2010; Vasiljevic, 2015; Detry, 2017; Santos, 2022).

Apesar da sua complexidade, a aprendizagem destas expressões traz inúmeros benefícios. Com efeito, através das EI, os aprendentes podem trabalhar o léxico da língua-alvo, enriquecendo o seu vocabulário, mas também o seu conhecimento gramatical, através da análise da componente formal da EI, e observar a forma como algumas metáforas estão presentes nestas combinatórias. Por outro lado, ao dominarem pelo menos parte destas expressões, os aprendentes obtêm uma maior compreensão das especificidades culturais da comunidade-alvo (Draghici, 2010; Santos, 2022), podendo ainda esse domínio contribuir para os aprendentes melhorarem a fluência da comunicação (Boers et al., 2006).

Reconhecendo-se, por conseguinte, tanto os benefícios como as dificuldades que emergem no ensino e na aprendizagem de EI por falantes não nativos, defende-se, neste estudo, a importância da fraseodidática como domínio de pleno direito na aula de PLNM. Assim, nesta comunicação apresenta-se uma proposta de didatização destinada a aprendentes adultos da variedade europeia do português, a frequentar cursos de língua e cultura portuguesas do nível avançado, correspondente a C1 (Conselho da Europa, 2001). Esta proposta integra os contributos da literatura especializada no que respeita à adoção de uma abordagem de orientação semântico-cognitiva para o ensino de EI, realçando-se a importância de mostrar aos alunos a relação não arbitrária que se pode estabelecer entre a sequência literal e o sentido idiomático de algumas EI em português. Para esta tarefa, o professor deve selecionar primeiramente diferentes expressões do português que podem ser utilizadas de forma literal e idiomática (por exemplo, aqui há gato / puxar a brasa à sua sardinha / procurar uma agulha no palheiro). Os aprendentes, organizados em grupos, recebem um cartão com uma destas expressões e devem, a partir dela, criar duas sequências narrativas: uma que ilustre o uso literal da expressão e outra que ilustre o uso idiomático. Depois de concluídos os textos, cada grupo apresenta as suas propostas aos colegas e em conjunto com a turma debatem sobre os usos da expressão em foco. Assim, os aprendentes são levados a refletir sobre o grau de transparência semântica existente em algumas EI. Neste caso, alicerça-se uma aprendizagem de natureza mais cognitiva e sistemática, instando os alunos a desenvolver estratégias específicas de compreensão e de memorização destas expressões. Preconiza-se, por fim, que trabalhar as expressões idiomáticas de forma explícita e contextualizada nas aulas de PLNM é fundamental, tanto para a aprendizagem das estruturas do português, a língua-alvo, quanto para a compreensão dos seus aspetos culturais.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas; Competência comunicativa; Competência formulaica; Português europeu como língua não materna; Fraseodidática

Referências bibliográficas

- Boers, F.; Kappel, J.; Stengers, H. & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to test. *Language teaching research*, 10,3, 245-261. [10.1191/1362168806lr1950a](https://doi.org/10.1191/1362168806lr1950a)
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teachin. In E. A. Soler & M. P. S. Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp.41-57). Springer.
- Cieslicka, A. B (2015). *Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners*. In R. R. Heredia & A. B. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp.208-244). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100>

- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Edições ASA.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Detry, F. (2017). Les expressions idiomatiques en FLE: strategies de mémorisation et motivation structurelle. *Anales de Filología Francesa*, 25, 331-348.
<https://revistas.um.es/analesff/article/view/315941/222961>
- Draghici, C. (2010). Expressões idiomáticas na área das emoções em Português e Romeno. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1936>
- González Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Éd. Presses Universitaires du Mirail.
- Nascimento, M. F. B. (2013). Processos de lexicalização. In E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português*, Vol I (pp. 215-248). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M. R. M. (2022). As expressões idiomáticas no ensino do português língua materna e do português língua estrangeira. Uma abordagem pedagógico-didática. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/55882>
- Vasiljevic, Z. (2015). Teaching and Learning Idioms in L2: from theory to practice. *MEXTESOL Journal*, 39, 4, 1-24.
<https://www.mextesol.net/journal/public/files/b97a7cef9cf17f841d8f8a0008a62c18.pdf>

As potencialidades do Projeto Re.Ma.C.: Uma proposta didática em contexto de ensino e aprendizagem do PLN no 2.º CEB para o desenvolvimento da competência comunicativa

Cátia Pires¹, Débora Coelho¹, Teresa Maló Sequeira^{1,2} & Carla Dionísio Gonçalves^{1,3}

¹ ESEC-Universidade do Algarve, ² CETAPS, ³ CITED-IP de Bragança

Decorrente de fluxos migratórios cada vez mais frequentes, as escolas em Portugal têm vindo a acolher estudantes de várias origens, sejam estas sociais, culturais e linguísticas, dando lugar a uma configuração de ambientes educativos caracterizados pela diversidade multilingue e multicultural.

Os dados divulgados no *Webinar* da Equipa Regional do Algarve, em junho de 2023, indicam a presença de 152 nacionalidades, nas escolas da região algarvia, com realce para alunos provenientes do Reino Unido, Brasil, Roménia, Ucrânia e França. Estes indicadores revelam que, no ano letivo de 2022-2023, 17,7% da população algarvia era composta por estrangeiros, sendo Loulé o concelho com maior contingente de alunos estrangeiros matriculados, totalizando 2588 estudantes (Fernandes, 2023). Acredita-se que se, por um lado, a diversidade cultural é potenciadora de dinâmicas escolares realmente interculturais, sensibilizando professores e alunos para a riqueza linguística e cultural envolvente, por outro, os desafios resultantes da interação comunicativa, das diferenças culturais, das necessidades sociais e emocionais, manifestadas por alunos migrantes, podem figurar como constrangimentos diários no processo de ensino pelos docentes e na aprendizagem dos próprios estudantes.

O projeto internacional *Reinventing Mainstream Classrooms* (Re.Ma.C.), iniciado em dezembro de 2022, com término previsto em novembro de 2024, e disponível em <https://remacproject.eu/pt-pt/>, revela-se extremamente pertinente neste âmbito educativo de crescente diversidade linguística e cultural. Integrado num consórcio europeu, para além da participação da equipa da Universidade do Algarve (UAlg.), o projeto Re.Ma.C. reúne investigadores e professores da Frederick University, em Chipre; do European Centre of Studies and Initiatives (CESIE), em Itália; do Solidarity Overseas Service (SOS), em Malta; e da Democritus University of Thrace, na Grécia, e visa contribuir para o desenvolvimento de duas dimensões educativas: (i) o ensino e aprendizagem da língua (no caso em particular, do português) dos alunos integrados nos níveis de proficiência A1, A2 e B1, no âmbito do eixo “Let’s teach languages!”, foco do presente resumo; e (ii) a dimensão da educação intercultural, sob o mote “Understanding, respecting and accepting”.

Na abrangência da primeira dimensão, tenciona-se, em concreto, criar e implementar cenários de aprendizagem inovadores e construir material educativo, destinados ao apoio ao processo de ensino e aprendizagem da língua por alunos que não têm o Português como língua materna e que se encontram a frequentar os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Coelho et al., 2024).

Na base da planificação, construção dos cenários e criação dos recursos, para além dos documentos estruturadores, subjacentes ao sistema educativo português, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), e as Aprendizagens Essenciais para o Português Língua Não Materna (Ministério da Educação [ME], 2018), o projeto Re.Ma.C. recorre aos seguintes referenciais teóricos: o Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (QRCCD) (Conselho da Europa [CE], 2018), o Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QER Línguas) (CE, 2001), a Taxonomia de Bloom revista (Ferraz & Belhot, 2010) e o Modelo de Design Educacional para Ambientes Híbridos (Laurillard, 2012), possibilitando, desta forma, coerência e homogeneidade na definição de critérios comuns aos cinco países parceiros.

O estudo em apreço inscreve-se neste âmbito e foi desenvolvido aquando da Prática de Ensino supervisionada (PES) do 2.º ano, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, numa Escola Básica do distrito de Faro, concelho de São Brás de Alportel, entre março e maio de 2024. Desde o início do projeto, todas as autoras estiveram envolvidas nas tarefas, designadamente, nas reuniões de trabalho, na planificação dos cenários, na criação dos recursos, assim como na melhoria e correção de todos os materiais educativos, realizadas após a fase de implementação do projeto Re.Ma.C. nos 1.º e 2.º CEB, no âmbito da ação de formação: Promover a Interculturalidade. O Projeto RE.MA.C e o Ensino do Português Língua de Acolhimento com o apoio da plataforma MILAGE APRENDER + (N.º de registo CCPFC/ACC-124657/24).

Assim, partindo da questão de investigação “De que forma as estratégias e recursos criados no âmbito do projeto Re.Ma.C. promovem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM)?”, durante a intervenção pedagógica planificaram-se cenários de aprendizagem e criaram-se os respetivos recursos com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, estruturada nas componentes linguística, sociolinguística e pragmática (CE, 2001), dos 9 aprendentes de PLNM de uma turma de 2.º CEB. Para tal, seguiu-se a abordagem orientada para a ação, perspetivando-se o aprendente da língua como um ator social que tem de cumprir tarefas, em ambientes determinados, num domínio de atuação específico (Castro, 2017).

Portanto, entendendo-se que a comunicação se deve focar no sentido e no uso autêntico da língua, associados às exigências comunicativas do mundo real, os cenários planificados supõem tarefas relacionadas com a temática geral da saúde e bem-estar (articulando-se as aprendizagens de PLNM e as de Ciências Naturais do 2.º CEB), como a exploração oral e escrita de panfletos informativos, vídeos, cartões de saúde, entre outros recursos autênticos afins, enquanto fontes de *input* e pontos de partida para as tarefas-alvo sobre a língua (cf. os cenários disponíveis em <https://remacproject.eu/pt-pt/repository/>). Logo, os alunos eram encorajados a exprimir sentidos em situações comunicativas simuladas, em contexto de sala de aula.

A natureza do estudo é qualitativa, segue o paradigma interpretativo e possui um caráter exploratório (Bogdan & Biklen, 2007). Para a recolha de dados, foram utilizadas técnicas de observação não participante e participante, sustentadas por notas de campo, inquéritos por questionário aos alunos, bem como a análise das produções orais e escritas dos alunos, realizadas aquando da avaliação diagnóstica e da avaliação pós-intervenção pedagógica.

Em virtude de este estudo se encontrar em processo de redação, não é possível proceder-se a um entendimento cabal acerca da implementação da intervenção educativa na turma em questão. Ainda assim, é possível avançar a ideia de que os cenários e recursos do projeto Re.Ma.C., realizados a partir dos referenciais educativos nacionais e internacionais, parecem possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos que apresentam níveis de proficiência linguística diferentes. Ademais, a proposta didática que se desenvolveu em contexto educativo de ensino e aprendizagem de PLNM, no 2.º CEB, e agora se apresenta, vem conferir destaque à pertinência da conceção de cenários de aprendizagem com enfoque na criação de oportunidades de comunicação por parte dos alunos, já que têm sido reduzidas as tentativas de implementação deste tipo de abordagem em contexto de sala de aula (Castro, 2017).

Por tudo isto, prevê-se que os resultados deste estudo exploratório se revelem importantes relativamente à eficácia das estratégias implementadas e dos recursos criados na promoção do sucesso académico de alunos de PLNM. Neste sentido, tenciona-se divulgar o projeto Re.Ma.C. nas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e nos mestrados que habilitam para a docência, da UAlg.,

prevendo-se, igualmente, a sua disseminação na comunidade educativa através de publicações em livros e revistas, assim como a partir da realização de um conjunto de palestras, no âmbito da iniciativa *Equipa UAlg*, nas escolas do ensino básico do Algarve.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna; Competência comunicativa; Ambientes educativos inovadores; Projeto internacional Re.Ma.C.

Agradecimentos:

Agradecemos o apoio do projeto RE.MA.C. (referência: 2022-1-CY01-KA220-HED-000088107), do programa Erasmus+, financiado pela União Europeia.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas*. Lidel.
- Coelho, D., Pires, C., Dionísio Gonçalves, C., & Maló Sequeira, T. (2024). Os Ambientes Educativos Inovadores do Projeto Re.Ma.C. para uma Aprendizagem Integrada das Ciências Naturais e do Português. *Interações*, 20(68), 1–25. <https://doi.org/10.25755/int.36038>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.
- Conselho da Europa (2018). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática: Volume 1 – Contexto, conceitos e modelo*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>
- Fernandes, C. (2023, junho 14). *A multiculturalidade e a inclusão no âmbito da flexibilidade curricular* [Webinar]. Equipa Regional do Algarve <https://www.youtube.com/watch?v=vKILayvSdF>
- Ferraz, A.P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Os desafios da aferição do nível de proficiência linguística em PLNM: Os novos testes de posicionamento da DGE

Susete Albino^{1,2}, Joaquim Segura³ & Fausto Caels^{4,5}

¹ CHAM, ² NOVA FCSH, ³ AE Nuno Gonçalves, ⁴ ESECS-IPLeiria, ⁵ CELGA-ILTEC/UC

O aumento de 160% no número de estudantes estrangeiros no sistema educativo português entre 2018-2019 e 2023-2024 evidencia transformações demográficas substanciais, que têm um impacto significativo na vida das escolas, em geral, e nas práticas pedagógicas, em particular. Um dos desafios iniciais diz respeito ao enquadramento dos alunos na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), tendo em conta os níveis de proficiência linguística.

Em resposta ao ponto 2.2. do Eixo Prioritário II – “Inclusão e Sucesso dos Alunos Migrantes”, da Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro, que instituiu o Plano de Recuperação de Aprendizagem “Aprender Mais Agora”, foram criados novos testes de posicionamento para as crianças e jovens abrangidos pela disciplina de PLNM. Estes recursos representam uma atualização dos documentos anteriormente disponibilizados pela Direção-Geral da Educação (DGE), refletindo o compromisso do Ministério da Educação, Ciência e Inovação em agilizar a aferição do nível de proficiência dos alunos migrantes para quem o português não é língua materna ou língua de escolarização. O objetivo principal é assegurar o seu adequado posicionamento nos níveis previstos na disciplina de PLNM, aquando do seu ingresso no sistema educativo nacional.

Na sua conceção, foram adotados como referência os testes de certificação linguística dirigidos a faixas etárias similares, como o DELF Prim e o DELF Junior/Scolaire A2, para a língua francesa, e os testes Cambridge English A2, para a língua inglesa. Do ponto de vista teórico e metodológico, os documentos do Conselho da Europa, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, 2020), o Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10 (2018) e o Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15 (2018), constituíram alicerces essenciais para a sua formulação e organização. Paralelamente, foram tidos em consideração os descritores de desempenho das Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de PLNM para os níveis A1, A2 e B1, bem como os parâmetros previstos nos critérios de classificação em uso nas provas e exames de PLNM (IAVE).

Os testes são compostos por atividades que abrangem diferentes graus de dificuldade e complexidade, permitindo a classificação dos alunos em três níveis de proficiência (A1, A2 e B1), de acordo com os descritores do QECR (2001, 2020). A maior parte dos itens avaliativos encontra-se alinhada com o nível A2, por ser este o nível médio expectável na disciplina de PLNM. Contudo, os instrumentos compreendem também itens que avaliam desempenhos característicos de níveis inferiores (A1), bem como itens que podem identificar desempenhos indicativos de competências em níveis superiores (B1). Os enunciados das provas compreendem cinco componentes, que visam avaliar as competências produtoras, recetivas e interativas dos alunos, bem como o domínio de um conjunto de construções gramaticais previstas nas AE de PLNM. Os itens de avaliação cobrem tópicos de conteúdo tipicamente associados aos estádios iniciais da aprendizagem das línguas numa perspetiva comunicativa (e.g., informações pessoais, família, vida quotidiana, tempos-livres), tendo estes sido ajustados, por um lado, à faixa etária dos aprendentes e, por outro, aos contextos sociais em que estas crianças e jovens se movem, com destaque para o universo escolar.

Considerando-se os testes de posicionamento um dos elementos fundamentais das medidas de acolhimento e integração proporcionadas pelas escolas aos alunos migrantes, com esta comunicação pretendemos apresentar de forma detalhada os materiais desenvolvidos: um teste destinado aos alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (Segura et al., 2025), e outro dirigido aos estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Albino et al., 2025). Complementarmente, objetivamos discutir os princípios subjacentes à sua elaboração e as componentes avaliadas, bem como os cuidados a ter na sua aplicação. Defenderemos ainda a existência de medidas de apoio adicionais à implementação dos instrumentos de diagnóstico, como a capacitação de professores para a avaliação das competências de produção e interação orais e escritas dos alunos ou a constituição de um corpus de produções orais e escritas que reflita o seu real desempenho em diversos estádios de aprendizagem do PLNM, em contextos escolares imersivos.

Palavras-chave: Alunos migrantes; Medidas de acolhimento e integração; Português Língua Não Materna; Aferição do nível de proficiência; Testes de posicionamento

Referências bibliográficas

Albino, S., Caels, F., & Segura, J. (2025). *Teste de Posicionamento em PLNM: 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.

Cambridge English & Cambridge English Qualifications (2024). *Starters, A1 Movers and A2 Flyers. Sample papers, Volume 2*. Cambridge University Press & Assessment.

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/722536-cambridge-english-young-learners-sample-papers-volume-2.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Council of Europe (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*. CE.

<https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>

Council of Europe (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners. Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. CE.

<https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. CE.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

France Éducation Internationale. *DELFL Prim A2*. République Française-France Éducation Internationale.

<https://www.france-education-internationale.fr/diplome/delf-prim/exemples-sujets-a2?langue=fr>

- France Éducation Internationale. *DELFL Junior/Scolaire A2. République Française-France Éducation Internationale.*
<https://www.france-education-international.fr/article/delf-juniorscolaire-niveau-a2?langue=fr>
- IAVE (2024). *Português Língua Não Materna. Provas finais do EB.*
<https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-finais-de-ciclo-eb/>
- IAVE (2024). *Português Língua Não Materna. Provas e exames finais nacionais ES.*
<https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-e-exames-finais-nacionais-es/>
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM) Nível A1 – Ensino Básico e Secundário.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_a1_ff.pdf
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM) Nível A2 – Ensino Básico e Secundário.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_a2_ff.pdf
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM) Nível B1 – Ensino Básico e Secundário.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_b1_ff.pdf
- Presidência do Conselho de Ministros (2024). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024. Diário da República n.º 202, 1.ª série de 2024-10-17.*
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/10/20200/0000300008.pdf>
- Segura, J., Albino, S., & Caels, F. (2025). *Teste de Posicionamento em PLNM: 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.* Direção-Geral da Educação.

EBLT e desenvolvimento da competência escrita em materiais de ensino de PL2 em uma abordagem pluricêntrica

Juliano Sippel¹

¹ CLUNL

Por considerar que o ensino da competência escrita em uma segunda língua (L2) requer instrução explícita (cf. Cumming, 2001; Leki et al., 2008; Rinnert & Kobayashi, 2009) e que os manuais didáticos são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas (Tomlinson & Masuhara, 2018), pretendemos testar o uso do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) (Ellis, 2003; Byrnes & Manchón, 2014; Long, 2015; Castro, 2017) em materiais para o ensino da produção textual em Português L2 (PL2) em uma abordagem pluricêntrica (Teixeira, 2016).

Partindo da premissa que a aprendizagem de L2 está centrada na ideia de solução de problemas relacionados com o mundo real (Skehan, 1996), e que tarefas de escrita são atos de construção de sentido voltados à apropriação de habilidades necessárias ao engajamento comunicativo nas esferas pessoais, sociais ou profissionais (Byrnes & Manchón, 2014), recorreremos ao ELBT por permitir reflexões durante a produção de textos e estimular o uso real do PL2 (cf. Pinto, 2020). Ademais, porque reúne dimensões da língua, do contexto social e dos processos mentais dos estudantes (cf. Van den Branden, Bygate & Norris, 2009), julgamos que o ELBT pode ser articulado ao modelo de escrita como processo (Hyland, 2009), que tem sido apontado como adequado (cf. Graham, 2018) para uma remodelação de ensino, que inclui, além de formas textuais, atenção aos processos de composição dos estudantes.

Para desenvolver a investigação, em um primeiro momento, analisamos manuais de PL2 (Sippel, 2023) e observamos que utilizam a versão fraca da abordagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2001) e um modelo de ensino de escrita como produto (Hyland, 2009), indo de encontro às recomendações oficiais para o ensino de PL2 (Schoffen & Martins, 2016), que orientam um trabalho com a prática de tarefas (gêneros textuais), dando ênfase ao uso efetivo da língua. Em um segundo momento, com a intenção de compreender como utilizam manuais e demais recursos didáticos no ensino da competência escrita, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes de PL2 da FCSH-UNL e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil), que revelaram, de um lado, a importância da instrução em sala de aula, da oferta diversificada de *inputs*, do ensino sistemático de gêneros e de planificação e revisão textual; de outro, a falta de apoio a essas questões nos manuais didáticos. No âmbito desta comunicação, pretendemos apresentar materiais, resultantes da análise dos manuais e das entrevistas, produzidos com os pressupostos do ELBT, e a avaliação de seus efeitos.

Para construir os recursos, buscamos articular os componentes do processo de produção textual – planificação, escrita e revisão (cf. Grabe & Kaplan, 1996) – com atividades de (i) pré-tarefa, (ii) tarefa e (iii) pós-tarefa. Na fase (i) utilizamos recursos para planificar a produção textual como tarefas de compreensão de léxico especializado, de leitura de *inputs* e de reconhecimento de estruturas recorrentes no gênero a ser produzido; na fase (ii), solicitamos a produção de textos escritos em pares e/ou individualmente; e, na fase (iii), utilizamos tarefas com foco na forma (Long, 1991, 1998) para promover a consciencialização linguística e revisar a produção inicial. Para o nível B1, consideramos a produção escrita dos gêneros: sinopse de filmes, narrativas visuais e reclamações formais; para o B2: crítica de cinema e artigo de opinião.

Para testar os efeitos dos materiais produzidos, realizamos duas oficinas de escrita com estudantes universitários de PL2 níveis B1 e B2, em cinco encontros presenciais de duas horas, totalizando dez horas letivas. O formato presencial nos permitiu acompanhar o processo de produção dos estudantes com perguntas dirigidas, na tentativa de conhecer o comportamento estratégico que adotam na execução das

tarefas. Além disso, pedimos aos participantes das oficinas que respondessem a um inquérito (disponibilizado via *Google Forms*) com questões relacionadas à experiência que possuíam, relativamente à produção escrita, e ao comportamento que adotam ao produzir seus textos.

Nossos resultados prévios mostraram-se favoráveis ao uso do ELBT. Ao completarem a fase de pré-tarefa, os estudantes melhoraram seus textos de forma significativa: ampliaram o léxico especializado, utilizaram estruturas típicas do gênero textual exercitado e apresentaram melhor progressão lógica. Além disso, acompanhar o processo de produção dos estudantes, evidenciou, sobretudo, a importância do trabalho com a fase de pré-tarefa para efeitos de planificação da produção textual.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT); Competência escrita; Materiais didáticos; Português L2 (PL2)

Referências bibliográficas

- Byrnes, H. & Manchón, R. M. (2014). *Task-Based Language Learning. Insights from and for L2 Writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Da teoria à prática*. Lidel.
- Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language: two decades of research. *IJES*, vol. 1 (2), 1-23.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Grabe, William & Robert Kaplan. (1996). *Theory and practice of writing*. Longman.
- Graham, S. (2018). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217–219.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Pearson Education Limited.
- Leki, I. et al. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching. methodology. In: *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.
- Long, M. (1998). *Focus on Form in Task-based Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em Português Língua Segunda. Propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17 (2), 170-195.
- Richards, J. C. & Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rinnert, C. & Kobayashi, H. (2009). *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.
- Schoffen, J. R. & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas brasileira e portuguesa. *ReVEL*, 14(26), 271-306.

- Sippel, J. (2023). Ensino de escrita e avaliação de manuais didáticos de Português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 10, 287–307.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Teixeira, J. (1996). *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidade*. Editora Húmus.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. John Wiley & Sons, Inc.
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. John Benjamins.

Descrever e interpretar visões do mundo: Pedagogia crítica e literacia cultural em contexto de ensino do Português como Língua Estrangeira

Inês Conde^{1,2} & Marta Alexandre^{1,2}

¹ ESECS-Politécnico de Leiria, ² CELGA-ILTEC/UC

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento e uso de estruturas gramaticais da língua com objetivos comunicativos determinados, bem como o reconhecimento das configurações discursivas, muitas vezes ideológicas, que eventualmente se revelam nos textos, em contextos culturais e sociais de produção e disseminação particulares. No mundo globalizado e em variados contextos de comunicação, frequentemente com uma vertente intercultural, são produzidos e disseminados discursos hegemónicos em torno de crenças, identidades, eventos e geografias, que de algum modo sustentam e naturalizam relações desiguais de poder e domínios de tensão e conflito.

Este trabalho alinha-se com perspetivas teóricas que reconhecem a importância da viragem crítica no seio da pedagogia da língua e da comunicação intercultural, bem como com abordagens que entendem a linguagem como prática social, designadamente a Análise Multimodal e a Análise Crítica do Discurso. Defende-se que o treino do pensamento crítico e o ensino da literacia cultural, através de estratégias que facilitem a aquisição e aplicação de ferramentas de análise textual socialmente comprometida, em contextos de sala de aula e de trabalho autónomo, trará benefícios em contextos de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Mais concretamente, a relevância destas abordagens justifica-se pela forma como podem enquadrar metodologias de ensino do PLE que permitam aos alunos questionar e avaliar textos em português, envolvidos nas práticas quotidianas e profissionais e dominando diferentes modos de significação, para que consigam entender o seu funcionamento, tornado explícito. Além disso, numa perspetiva de transformação social, revelam potencialidades para o desenvolver de uma consciência crítica em torno dos efeitos sociais e culturais, por um lado, e das possibilidades de mudança discursiva, por outro, com vista a uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, o trabalho descreve e explicita uma sequência de aprendizagem, composta por propostas didáticas de análise crítica do discurso de textos multimodais autênticos em português aplicadas em sala de aula e enquanto tarefas de trabalho autónomo. A sequência foi implementada no contexto da unidade curricular Discurso e Multimodalidade, do curso de Língua Portuguesa Aplicada, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria a estudantes chineses, no ano letivo 2023/2024. Em seguida, é particularizado o recurso portefólio como elemento de aplicação e avaliação individual de conhecimentos. Por fim, discutem-se resultados da aplicação das propostas, tendo como referência trabalhos de descrição e interpretação de elementos de conotação e de configurações interdiscursivas em textos selecionados pelos estudantes e incluídos nos seus portefólios.

Como resultados, as considerações tecidas nos trabalhos de análise textual elaborados pelos estudantes revelam que uma aproximação a textos autênticos, que lhes permita descrever e interpretar escolhas verbais e visuais, e aos tipos de relações que os diferentes modos estabelecem entre si, permite desenvolver uma consciência cultural crítica, socialmente comprometida. Em concreto, encontram-se evidências de identificação e questionamento da interrelação entre os domínios da língua, cultura, economia, ideologia e poder, bem como da materialidade da representação, tanto na componente verbal como visual, e, muito importante, das especificidades sociais e comunicativas dos textos.

Referências bibliográficas

- Dasli, M., & Díaz, A. R. (Eds.) (2017). *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research and practice*. Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. [hOps://doi.org/10.5040/9781350069176](https://doi.org/10.5040/9781350069176)
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing visual analysis: From theory to practice*. Sage Publications. [hOps://doi.org/10.4135/9781529793529](https://doi.org/10.4135/9781529793529)
- Maine, F., & Vrikki, M. (Eds.) (2021). *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*. Springer Cham. [hOps://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0)
- Ryan, A., & Walsh, T. (Eds.) (2018). *Reflexivity and critical pedagogy*. Brill Sense.
- Statham, S. (2022). *Critical Discourse Analysis: A practical introduction to power in language*. Routledge.

Desenvolvimento de recursos didáticos para ensino de PLE para fins específicos em São Tomé e Príncipe

Jovania Maria Perin Santos¹ & Lúcio Viegas¹

¹ Universidade de São Tomé e Príncipe

Com esta comunicação, pretendemos compartilhar não somente a experiência de desenvolvimento de material didático destinado ao ensino de português como língua estrangeira para fins específicos em São Tomé e Príncipe, bem como os resultados da sua aplicação realizada junto de um estudante estrangeiro, de nível de proficiência A2, com elevado interesse na cultura são-tomense e com uma literacia digital que se situa no nível Advanced, de acordo com o referencial DigComp 2.1. (Carretero et al., 2017). O ensino desta modalidade de língua é relativamente novo no país, embora vivam muitos estrangeiros não lusófonos neste local por questões profissionais, diplomáticas, turísticas ou académicas, nomeadamente na área do desenvolvimento de investigação científica.

São Tomé e Príncipe é um arquipélago de língua oficial portuguesa, mas a realidade linguística é rica e diversa. Nesse país, são faladas línguas nacionais, algumas autóctones como o crioulo forro e o crioulo lung'le. No entanto, a língua portuguesa é a língua mais falada seja no âmbito educacional, profissional, social ou até governamental, afirmando-se como a primeira língua para a grande maioria dos jovens adultos escolarizados. Pensar num curso ou na produção de recursos didáticos para estrangeiros se faz necessário uma vez que São Tomé, a cidade capital, conta com a presença de várias embaixadas e de um porto. Além disso, o país tem grande vocação para o turismo, pois tem muitas praias, clima quente e as condições sanitárias estão melhorando. Essas são algumas das razões que nos motivam a pensar em desenvolver materiais que nos permitam viabilizar cursos e aulas de português para estrangeiros. Outra razão que nos incentiva a desenvolver materiais próprios é o interesse em oferecer conteúdo específico que contribua para que o estudante tenha informação sobre como resolver questões práticas da vida em São Tomé e Príncipe e possa conhecer a cultura, as expressões linguísticas usadas e a alargada panóplia de espaços turísticos existentes no país. Portanto, o ensino do português como língua não materna em São Tomé e Príncipe é um desafio multifacetado que envolve aspetos linguísticos, culturais e sociais, apresentados sob uma perspetiva co-cultural, ou seja, uma perspetiva segundo a qual o conhecimento da cultura local pode permitir não apenas uma melhor integração do indivíduo estrangeiro, como igualmente a sua participação ativa na formação de uma cultura de ação partilhada (Puren, 2019).

Investir em formação de professores, recursos didáticos e metodologias inclusivas contribuirá, assim, para ampliar as possibilidades educacionais, as oportunidades de trabalho para os professores e a divulgação do país no âmbito profissional, cultural e turístico. O ensino de línguas para fins específicos direciona-se para necessidades de comunicação e de conhecimento em relação a um local ou temática específica. Por essa razão, os professores, elaboradores de materiais e programas de cursos para essas finalidades, devem estar conscientes da importância de proceder a um levantamento prévio das necessidades dos seus aprendentes, espelhando-as num material didático que, além de ser inovador e propiciar o desenvolvimento de competências funcionais e comunicativas, se quer autêntico e real (Coste & Galisson, 1976). Nesse sentido, esses profissionais devem coletar dados, criar e adaptar materiais que possam ir de encontro aos interesses dos futuros alunos. De acordo com Ramos (2004), o ensino de línguas para fins específicos deve voltar-se para questões práticas. Com tais objetivos a serem cumpridos, passamos então a elaborar conteúdos didáticos que viessem a atender o público já mencionado.

O material didático em questão foi elaborado nas plataformas Canva e Learning apps, com a finalidade de ser usado em aulas presenciais ou online. Constam 6 páginas de conteúdo e mais 5 atividades no aplicativo Learning apps a serem feitas a distância, sendo previstas 4 horas-aulas para a sua realização. Ambas as partes do material apresentado foram produzidas de acordo com orientações obtidas na disciplina de Produção de Materiais Didáticos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de São Tomé e Príncipe ao longo dos anos de 2023 e 2024. O curso de licenciatura mencionado insere-se num programa de iniciação científica realizado na instituição, o qual visa desenvolver nos formandos uma visão de professor reflexivo (Tonna et al., 2017) e com uma postura investigativa e crítica face aos desafios que envolvem a prática pedagógica. Para tal finalidade nos baseamos em Cunha et al. (2021), em que os autores incentivam o deslocamento do olhar do professor de “consumidor” de ideias e teorias para um lugar de “construtor” de conhecimentos. Assim, o professor passa a ter que refletir e pesquisar sobre as necessidades de ensino-aprendizagem onde atua.

É justamente nessa perspetiva que propomos o desenvolvimento de um material didático que se destina a estudantes com algum conhecimento da língua, assim situamos o conteúdo a ser ensinado no nível A2, de acordo com o QECR (2001). A temática abordada é o potencial turístico de uma roça em São Tomé e a observação da variação linguística presente na cidade, pois entendemos que um material assim construído contribuirá para melhor ensinar a realidade local. Além disso, o material em questão contém elementos fundamentais para a prática das habilidades comunicativas como a leitura, a interação e o desenvolvimento da oralidade, a prática de tópicos gramaticais e a escrita, expondo o aluno a materiais autênticos e, predominantemente, advindos do universo digital (de alto interesse para o aluno que compõe a amostra). Parece-nos igualmente importante realçar que, nos materiais por nós concebidos, tentamos, sempre que possível, integrar o universo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, já que, como docentes e agentes de mudança, devemos ter em conta a importância de uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e criativos com uma consciência ecológica apurada (Guerra, 2014).

Para dar conta da composição desses conteúdos, lançamos mão dos construtos teóricos ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), conforme definido por Pinto (2020). A perspetiva da abordagem por tarefas, de acordo com o ELBT, coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, o qual deve realizar diferentes tarefas, como pedir e dar informações e opiniões, descrever, questionar, refletir e buscar resolver problemas, entre outras atividades voltadas para a aplicação prática, cuja execução incita o aprendente estrangeiro a iniciar processos de negociação, de modificação, de reescrita e de experimentação (Pinto, 2011). Desse modo, o material didático deverá dar suporte para que tais tarefas sejam realizadas. O conteúdo deve ser instigante e pensado para um aluno que precisa agir socialmente. Apenas nas atividades disponibilizadas na plataforma Learning Apps fornecemos exercícios de fixação de vocabulário e de estrutura linguística, sendo a maioria das atividades inseridas em tarefas. A opção por realizar algumas atividades de tipo lacunar que almejam a fixação de vocabulário e de estruturas linguísticas deve-se a necessidades que muitos estudantes têm em revisar conteúdo e praticar vocabulário e tópicos gramaticais. Pensamos que o meio digital cumpre bem essa finalidade.

Por último, queremos destacar a importância dos materiais didáticos de PLE incluírem as especificidades da língua de escolarização, neste caso, o português, estando, contudo, abertos ao mosaico linguístico advindo da realidade local, nomeadamente, às línguas crioulas, cuja valorização ao longo do processo de escolarização tem vindo, nos últimos anos, a decair no contexto são-tomense.

Palavras-chave: Recursos didáticos; Português Língua Estrangeira; Materiais para fins específicos; São Tomé e Príncipe

Referências bibliográficas

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1.: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Asa.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Hachette.
- Cunha, R. C., Barbosa, A., & Antunes-Souza, T. (2021). Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 21(70), 1350–1371. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO04>
- Guerra, A. (2014). *Problem Based Learning and Sustainable Engineering Education: Challenges for 21st Century* [Tese de Doutorado]. Aalborg University.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: Contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena*, 2, 27–41.
- Pinto, J. (2020). O ensino baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em Português Língua Segunda – Propostas didáticas. *Revista Do GEL*, 17(2), 170-195. <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>
- Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, 52(2), 213–226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Ramos, R. C. G. (2004). Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, 25(2), 107–129.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>

A preparação de uma gramática prática de português para italianos: Da reflexão teórica à experiência de concretização

Patrícia Ferreira¹

¹ Università di Roma "La Sapienza"

No presente trabalho pretende-se partilhar a experiência de planificação e elaboração de uma gramática prática para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, recentemente publicada em Itália. Trata-se de uma obra estruturada em dois volumes, de 100 unidades didáticas cada um, que abrangem na sua globalidade os conteúdos associados aos níveis A1-A2 e B1-B2 do QECR. O projeto insere-se numa coleção concebida essencialmente para o apoio ao ensino universitário de línguas, com o formato conhecido em diversos países como “gramática de uso”, no qual os conteúdos gramaticais são apresentados esquematicamente e com explicações sucintas, associadas a numerosos exemplos, acompanhados de tradução e seguidos de exercícios de aplicação.

O desafio que nos foi lançado de elaborar um novo material para formação linguística centrado no desenvolvimento da competência gramatical foi longamente ponderado, tendo em conta os progressos da investigação nas áreas da aquisição das línguas e das metodologias específicas de ensino de L2, que evidenciam a importância de privilegiar uma abordagem comunicativa e orientada para a ação. Para avaliar a utilidade e a pertinência de um instrumento deste tipo, começámos por analisar as características do público-alvo da publicação, constituído, por um lado, por aprendentes adultos ou jovens adultos em contexto de ensino universitário em Itália e, por outro, por italianos interessados em aprofundar ou sistematizar os seus conhecimentos de uma língua com a qual entraram em contacto nos mais diversos contextos. Em ambos os casos, trata-se de aprendentes com um elevado nível de autonomia no processo de aprendizagem, que procuram um instrumento complementar capaz de os ajudar a reforçar o seu processo de aquisição das estruturas da língua através de uma reflexão explícita sobre a gramática.

Concluimos que um instrumento didático com estas características seria útil, desde que o material linguístico apresentado fosse cuidadosamente selecionado em função das necessidades comunicativas reais dos aprendentes nas situações de interação previstas nos diferentes momentos do processo de aprendizagem. Consideramos, efetivamente, que a prática das estruturas não é incompatível com a abordagem comunicativa, se houver uma articulação adequada entre os conteúdos gramaticais apresentados e as necessidades comunicativas inerentes às situações de uso real da língua. Por outro lado, decidimos incluir no trabalho alguns elementos que, embora não estejam habitualmente presentes em gramáticas deste tipo, procuram fornecer respostas úteis às necessidades concretas que, ao longo dos anos, fomos identificando no nosso público. É o caso da lista de “falsos amigos” e falsos cognatos, das várias caixas de texto que chamam a atenção para aspectos contrastantes entre algumas construções do português e outras do italiano ou do espanhol, ou ainda das numerosas gravações áudio que acompanham o livro.

A primeira fase na elaboração do projeto foi a definição dos conteúdos gramaticais a incluir em cada um dos níveis, bem como a ordem de progressão em que os mesmos seriam apresentados. Neste processo, aplicámos os critérios definidos na parte dedicada à Componente Linguística do Referencial Camões PLE. Apesar de respeitarem uma lógica de progressão na aprendizagem, as unidades didáticas são independentes umas das outras e podem ser exploradas autonomamente. Convém sublinhar que o trabalho não se destina a ser utilizado como um manual didático, mas como um material de apoio, que poderá ser complementar às atividades em sala de aula ou em estudo autónomo.

Para cumprir o nosso objetivo de funcionalizar o estudo da gramática às necessidades comunicativas identificadas para cada nível, considerámos essencial selecionar adequadamente o material linguístico apresentado nos exemplos e nos exercícios. Com este fim, antes de iniciar a escrita das unidades didáticas, procedemos a uma análise detalhada do léxico recorrente em alguns dos manuais didáticos mais utilizados, partindo das listas de vocabulário incluídas nos glossários. A partir daqui, construímos redes esquemáticas de nomes e verbos com ligação semântica às várias áreas vocabulares úteis ao desenvolvimento da competência pragmática. Esta etapa foi fundamental principalmente nos níveis iniciais, pois permitiu-nos garantir que, ao praticar as estruturas, os aprendentes vão, ao mesmo tempo, ganhando familiaridade com as áreas lexicais associadas às várias situações comunicativas previstas nos programas (falar sobre a família, a habitação, as atividades do quotidiano, etc.).

Uma peculiaridade da nossa proposta didática está na atenção prestada à oralidade, que resulta da constatação das dificuldades dos aprendentes no desenvolvimento das competências ligadas à compreensão do oral, nomeadamente devido à necessidade de uma prática continuada e orientada para a discriminação auditiva. A inclusão de um grande número de gravações em formato mp3 permitiu-nos elaborar um conjunto de unidades e exercícios específicos dedicados à fonética e à pronúncia, que muitas vezes são excluídas dos materiais dedicados à gramática. Na nossa proposta, o aprendente encontra não só as gravações de numerosos diálogos e textos que se prestam à prática da compreensão de enunciados em contexto, mas também diversas atividades específicas destinadas a promover a distinção auditiva e o uso adequado de determinadas formas verbais semelhantes (como por exemplo os pares “vêm/veem”, “põe/põem”, etc.).

A parte final de cada volume contém, como é habitual nas obras com este formato, um apêndice gramatical, que reúne em esquemas simplificados os conteúdos abordados, além das soluções de todos os exercícios.

Para o primeiro volume, elaborámos ainda um glossário exaustivo com os termos cuja compreensão não é imediata para um falante de italiano, de modo a permitir aos aprendentes compreender o material linguístico presente sem recorrer constantemente à consulta de um dicionário.

Tivemos sempre presente o objetivo de colocar os aprendentes no centro do processo de aprendizagem, levando-os a reconhecer os aspetos que facilitam o seu percurso: em primeiro lugar, o facto de falarem uma língua românica, com a qual o português partilha numerosos elementos estruturais e lexicais; em segundo lugar, um elevado grau de autonomia e o papel ativo que conseguem assumir nesse processo; em terceiro lugar, a reflexão metalinguística que, muitas vezes, já tiveram ocasião de aprofundar no seu percurso de estudantes de línguas, uma vez que o português raramente constitui a primeira língua estrangeira estudada. Ao mesmo tempo, tentámos também responder às dificuldades específicas dos aprendentes. Através de uma abordagem contrastiva, alertamos para os obstáculos decorrentes dessa mesma semelhança entre as várias línguas, que os pode induzir em erro.

Procurámos, deste modo, construir um material didático à medida dos aprendentes, tirando partido dos fatores que favorecem o processo de aprendizagem e propondo estratégias concretas para superar as dificuldades que encontram.

Palavras-chave: Elaboração de materiais; Competência gramatical; Competência comunicativa; Ensino da gramática; Comunicação para a ação

Referências bibliográficas

- Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed). Longman ELT.
- Hinkel, E. (ed.) (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Volume II). Routledge.
- Long, M. & Doughty, C. (eds.) (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Madeira, A. (2013). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305–330). Language Science Press. <http://hdl.handle.net/10362/35519>
- Martins, C. & Pereira, I. (2011), Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna. In C. Flores (org.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II* (pp. 45-65). Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM). <https://hdl.handle.net/1822/23668>
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Análise de propostas didáticas para a leitura e escrita de géneros particulares no programa e nos manuais

Emília Vicente Marrengula¹

¹ CELGA-ILTEC/UC

Ao longo do tempo, os Programas e os Manuais vêm refletindo as políticas educacionais, a cultura de uma sociedade e as respetivas demandas curriculares, cuja autoridade de que se revestem, enquanto ferramentas pedagógicas imprescindíveis na regulação das práticas instrucionais em sala de aulas, é inquestionável (Bakhtin, 2000; Choppin, 2001 e 2004; Antunes, 2003; Lebrun, 2007; Bittencourt, 2008; Travaglia, 2009). Em Moçambique, experiências levadas a cabo atestam a influência destes documentos no (in)sucesso do ensino e aprendizagem do Português num contexto de Língua Segunda (Faquir, 2015; Siteo, 2018; Fumo, 2019; Marques, 2019; Siopa & Pereira, 2020; Marrengula, 2019, 2020). Sendo eles normalmente uma referência nacional, neste trabalho, propusemo-nos discutir a seleção de textos e as opções metodológicas propostas em Manuais da 11.^a classe do 2.^o ciclo de aprendizagem do ensino secundário moçambicano para o ensino da produção escrita de textos especificamente Expositivos, Explicativos e Argumentativos, por se tratar de textos factuais que implicam escolhas diferentes ao nível do propósito sociocomunicativo, ao nível discursivo e ao nível da sua estruturação interna. Partimos da ideia de que a relação entre o Programa e o Manual deve ser de complementaridade e coerência, em que ambos se alinham para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz e progressivo, à luz de seis aspetos assinaláveis como (i) o alinhamento com os objetivos curriculares, de modo a seguir as diretrizes estabelecidas pelo Programa, facilitando a implementação de suas metas e competências no dia-a-dia da sala de aula (Bittencourt, 2008, p. 52); (ii) a complementaridade que assenta no facto de o Programa de ensino fornecer uma visão geral e estruturada do que deve ser ensinado, enquanto o Manual oferece os recursos práticos e metodológicos para sua aplicação (Choppin (2004, p. 571); (iii) a flexibilidade e adaptação, na medida em que o Manual deve servir como um recurso que, embora alinhado ao Programa, permita diferentes abordagens pedagógicas, oferecendo ao professor a possibilidade de adaptar as atividades propostas às especificidades da sua turma (Cunha (2010, p. 78); (iv) a harmonização entre teoria e prática, já que o Programa tende a ser mais teórico e normativo, o Manual escolar coloca a teoria em prática, com exercícios, leituras e exemplos que ajudam a consolidar o aprendizado (Sacristán, 1998, p. 113); e, por último, (iv) a coerência na avaliação, a qual deve residir no facto de o Manual ter a obrigação de refletir as formas de avaliação previstas no Programa, assegurando que as competências e habilidades sejam avaliadas de maneira coerente com os objetivos definidos no currículo (Perrenoud, 1999, p. 92).

Para a operacionalização do estudo, o procedimento metodológico seguido consistiu na identificação, nos Manuais, das propostas de escrita feitas para o ensino deste domínio linguístico e ver quantas orientações são dadas para escrever o texto do ponto de vista genológico. Da análise feita, foi possível constatar uma escassez de orientações para os alunos, nas atividades de produção textual. Não se reforça a estrutura que deve configurar o género solicitado para produzir. Para além disso, não são igualmente reforçados os recursos linguísticos que devem ser utilizados: a planificação textual, a qual, bem explorada, pode habilitar o aluno a organizar textualmente as suas ideias; a revisão linguística e, por último, não são propostas atividades de escrita conjunta, etapa fundamental na produção escrita de textos. Daí que, ao nos questionarmos sobre como é que os Manuais ensinam a escrita, a visão subjacente seja a de que as propostas pouco concretas de atividades didáticas emanadas dos Manuais emergem uma abordagem pedagógica que não consiste no ensino dos géneros textuais. Em síntese, cientes de que o Programa e o Manual de Português constituem recursos valiosos para

garantir que os professores sigam as diretrizes curriculares e promovam a aprendizagem significativa, julgamos que a conjugação destes resultados aponta para a necessidade de uma intervenção de relevo urgente no ensino da leitura e escrita dos géneros textuais na disciplina de Português em Moçambique.

Palavras-chave: Géneros textuais; Ensino secundário; Moçambique; Programa de Português; Manuais didáticos

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Barbeiro, L., Caels, F., & Silva, P. N. D. (2022). Géneros escolares e aprendizagens. Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises, 71-96.
- Bittencourt, C. M. F. Livro Didático e Saber Escolar, (2ª ed.), Cortez.
- Caels, F.; Barbeiro, L. F. & Gouveia, C.A.M. (2020). *Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais*. Indagatio Didáctica.
- Choppin, H. (2001). *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da questão*. Revista Brasileira de História da Educação, 7-31.
- Choppin, H. (2004). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Christie, F. and Martin, J. R. (eds) (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Cassell.
- Cunha, M. I. (2010). *O cotidiano escolar e o currículo*. Papyrus.
- Faquir, O. C. G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais* (Tese de Doutoramento).
- Fumo, Ó. A. (2019). *O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático pedagógicas nas aulas de português em Moçambique* (Dissertação de Doutoramento).
- Lebrun, J. (2007). *Le manuel scolaire: un outil pédagogique au service de l'éducation*. ESF Éditeur.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
- Marques, J. A. Da pluralidade de Géneros aa eficiência do ensino da língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino moçambicano geral moçambicano, in *Língua e Literacia (s) no Século XXI – Textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*, Porto Editora.
- Marrengula, E. V. (2020). *Do texto ao parágrafo: Um contributo para o ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino secundário em Moçambique* (Dissertação de Mestrado).
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Rose, D. (2019). *Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres*. In *Accessing academic discourse*. Routledge, 236-267.
- Martin, J. R. & David Rose. 2008. *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Continuum.
- Sacristán, J. G. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. Cortez.



SESSÃO PARALELA II

PRESENCIAL

DIA 24-01

15h00-16h30

Estabelecendo pontes entre a investigação em aquisição de Português Língua Não Materna e a prática de ensino: O caso dos clíticos e dos objetos nulos

Ana Madeira¹, Alexandra Fiéis¹ & Joana Teixeira¹

¹ Universidade Nova de Lisboa

Nas últimas décadas, o conhecimento sobre a forma como o Português Língua Não Materna (L2) é adquirido avançou significativamente, em resultado do crescimento substancial da investigação no domínio da aquisição de L2. No entanto, têm sido feitas poucas tentativas não só para comunicar os resultados da investigação em aquisição aos professores e especialistas em didática, mas também para analisar a sua relevância e implicações para o ensino. Esta apresentação tem como objetivo contribuir para colmatar o fosso existente entre os domínios de aquisição e ensino de L2. Neste sentido, tomando o exemplo dos clíticos e dos objetos nulos, iremos, em primeiro lugar, apresentar resultados de estudos recentes de aquisição que mostram que, por um lado, os aprendentes de português europeu (PE) L2 seguem um percurso fixo na aquisição de certas propriedades gramaticais (como é o caso da colocação de clíticos) e, por outro lado, exibem dificuldades persistentes com propriedades que não são frequentes no input da L2 e não são alvo de ensino explícito (como é o caso dos objetos nulos). Em segundo lugar, iremos analisar as implicações didáticas destes resultados.

Estudos experimentais com aprendentes de PE falantes nativos de chinês mandarim (uma língua sem clíticos) e de espanhol (uma língua em que os clíticos obedecem a um padrão de colocação distinto do PE) têm mostrado que, em PE L2, a ênclise estabiliza cedo e a próclise desenvolve-se sequencialmente, seguindo um percurso semelhante ao observado na aquisição de PE como língua materna: Negação > Completivas de conjuntivo > Completivas de indicativo > Adverbiais, sujeitos quantificados (Fiéis, Madeira & Teixeira, 2023; Gu, 2019, 2021). Os contextos de desenvolvimento mais tardio são os menos categóricos nas gramáticas nativas, o que pode dar origem a maior variabilidade no input e acrescentar complexidade à tarefa de aquisição. Por isso, os aprendentes necessitam de exposição prolongada a input da L2 para descobrir os padrões de colocação de clíticos. De acordo com Fiéis et al. (2023), a aquisição plena deste fenómeno linguístico é possível, mas apenas no nível quase nativo.

Relativamente aos objetos nulos, estudos experimentais (e.g., Zhao, 2020; Teixeira, Fiéis & Madeira, no prelo) realizados também com falantes nativos de chinês mandarim (uma língua de objeto nulo) e de espanhol (uma língua sem objeto nulo definido) mostram que, em fases iniciais, os aprendentes chineses sobreaceitam objetos nulos em PE L2, o que não se observa com aprendentes falantes nativos de espanhol. Contudo, independentemente da L1, nenhum dos grupos apresenta sensibilidade às restrições de animacidade e de acessibilidade a que os objetos nulos estão sujeitos em PE, mesmo no nível quase nativo. Assim, os objetos nulos constituem uma área de dificuldade permanente na aquisição de PE L2, o que poderá dever-se, em parte, à baixa frequência dos objetos nulos no input (em comparação com clíticos). Em PE, o objeto nulo está predominantemente associado ao registo oral/coloquial, que, pelo menos em situações em que o contacto com a L2 ocorre mais em contextos de aprendizagem formal, não é o registo a que os aprendentes têm mais exposição.

Com base em investigação que demonstra que o ensino explícito da gramática pode ter um impacto substancial no ritmo de aquisição de L2 e no sucesso final, mas não pode alterar o percurso de desenvolvimento (e.g., de Graaff & Housen, 2009; Spada & Lightbown, 2012), defender-se-á que o ensino de propriedades morfossintáticas é benéfico para os aprendentes.

Defender-se-á ainda que o ensino destas propriedades em L2 deve ter em conta as sequências de desenvolvimento identificadas na investigação em aquisição de L2, uma vez que há ampla evidência de que o ensino explícito só resulta em ganhos quando os aprendentes estão no estágio de desenvolvimento anterior àquele em que a propriedade alvo é naturalmente adquirida (Pienemann, 1984; Teixeira, 2021). No caso da colocação de clíticos, como será mostrado nesta comunicação, a ordem de apresentação dos contextos de próclise nos manuais e gramáticas de PE L2 e no *Referencial Camões PLE* não está de acordo com as sequências observadas em estudos de aquisição.

Também se verifica que os materiais didáticos e o *Referencial Camões PLE* não contemplam alguns fenómenos gramaticais que a investigação em aquisição de PE L2 tem mostrado serem particularmente problemáticos para os aprendentes, como é o caso dos objetos nulos. Nesta comunicação, analisaremos alguns destes materiais e proporemos que, no caso de fenómenos como os objetos nulos em que a dificuldade de aquisição está relacionada com a sua pouca frequência no input, o ensino explícito assume um papel importante. Tendo em conta os resultados de estudos sobre aquisição de L2 em contexto de aprendizagem formal (e.g., Teixeira, 2021), defenderemos que o ensino explícito deve combinar exposição a input natural com várias ocorrências da estrutura alvo com atividades de foco na forma que promovam *noticing*, que é um pré-requisito para a aquisição de L2 (cf. Schmidt, 1990).

Em síntese, esta comunicação irá mostrar que a investigação em aquisição de L2 tem implicações para a prática de ensino, podendo informar as decisões quanto aos conteúdos linguísticos a ensinar e à sequencialização desses conteúdos. A integração dos conhecimentos sobre aquisição de L2 é fundamental para tornar o ensino da gramática mais compatível com a forma como esta é adquirida e, assim, desejavelmente, mais eficaz.

Palavras-chave: Clíticos; Objetos nulos; Aquisição de L2; Ensino da gramática; Sequências de aquisição

Referências bibliográficas

- de Graaff, R., & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 726-755). Wiley-Blackwell.
- Fiéis, A., Madeira, A., & Teixeira, J. (2023). Colocação de clíticos em PE L2: percurso de desenvolvimento e estado final. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 10, 115-137.
- Gu, W. (2019). Aquisição de pronomes clíticos de português europeu por falantes de chinês: Dados sobre a colocação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 190–206.
- Gu, W. (2021). Aquisição da posição dos pronomes clíticos de português europeu por falantes nativos de chinês. In *Textos selecionados do XIII e XIV Fórum de Partilha Linguística* (pp. 59- 72). NOVA FCSH-CLUNL.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

- Spada, N., & Lightbown, P. (2012). Instructed Second Language Acquisition. In P. Robinson (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 319-327). Routledge.
- Teixeira, J. (2021). The impact of explicit instruction on different types of linguistic properties: Syntactic vs. syntax-discourse properties. *ITL –International Journal of Applied Linguistics*, 172(1), 26-57.
- Teixeira, J., Fiéis, A., & Madeira, A. (no prelo). Efeitos do input na aquisição de PE L2: o caso dos objetos nulos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 11.
- Zhao, L. (2020). *Aquisição do objeto nulo e dos pronomes clíticos por falantes chineses de Português Língua Segunda* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.

Narrativas biográficas de mulheres não ocidentais no ensino-aprendizagem de PLA

Ana Castro Paiva¹

¹ FPCEUP

Este estudo tem como objetivo a recolha de narrativas biográficas de mulheres migrantes não ocidentais –de acordo com a definição de Dados e Connell (2012) – para contribuir para novas práticas de ensino e inclusão que tenham em conta as suas especificidades de género e intersecções (Crenshaw, 1989; Crenshaw 1991), em particular no ensino-aprendizagem da língua de acolhimento.

De acordo com o relatório International Migration Outlook 2023, publicado pela OCDE, o número de migrantes nos países da OCDE está em níveis sem precedentes, chegando quase aos seis milhões (sem contar com os refugiados Ucrrianos, cerca de cinco milhões). As famílias constituem cerca de 40% dos grupos de migração permanente e as mães migrantes, que geralmente têm a seu cargo o cuidado das crianças (sendo a função de cuidadora a sua principal no país de acolhimento), são das mais afetadas pelo desemprego e pela subvalorização das suas competências no mercado de trabalho. Seria necessário desenhar programas específicos no sentido de as integrar no mercado de trabalho e na sociedade, nomeadamente através da aprendizagem da língua de acolhimento.

É por isso importante conhecer com maior profundidade as histórias de vida de pessoas migrantes, encontrar representações de construção identitária paralelos ao discurso dominante que afirmem positivamente percursos pela diferença. Para Santos (1999, p. 44) “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Sobre a importância das narrativas biográficas, Bruner (2004), partindo de uma perspetiva construtivista, explica que a construção das autobiografias pelos indivíduos são formas de construir a própria vida (life making). A descrição dos “factos” da nossa vida em si é fruto da própria imaginação humana e um construto cognitivo feito de uma coletânea de momentos compilados por um efeito de memória seletiva e a sua respetiva interpretação.

O termo auto-narrativas é usado por Gergen e Gergen (1997) para a descrição de uma sequência de acontecimentos ao longo da vida que serve para estabelecer ligações coerentes entre eles. Para estes autores, a identidade é o resultado de uma história de vida e as narrativas são construções sociais,

sujeitas a constantes alterações, que se mantem e alimenta de uma dinâmica de interdependência entre o individuo e o seu contexto social. (Gergen & Gergen, 1997)

As instituições de ensino devem ter um papel na criação de construção e difusão destes retratos e realidades de forma a garantir a sua representação social e este trabalho propõe fazê-lo dentro da sala de aula sendo por isso os seus principais objetivos:

- Mobilizar o potencial das narrativas biográficas para compreender os percursos da formação da identidade cultural de mulheres migrantes não-ocidentais em contextos de ensino superior;
- Criar espaços em que as mulheres migrantes possam construir as suas narrativas (quer de forma individual, quer de forma dialogada) nos seus termos;

- Contribuir para aumentar a representatividade de mulheres migrantes não-ocidentais em histórias lidas na sala de aula e para a construção de recursos pedagógicos que tenham em conta as suas narrativas que possam ser utilizadas em contextos de ensino de língua de acolhimento, incluindo o próprio processo participativo de desenho das ferramentas pedagógicas;
- Identificar um perfil de competências emocionais adquiridas pelas mulheres migrantes não ocidentais que contribuem para o desenvolvimento da agência individual e uma integração mais empoderada.

Relativamente ao desenho da investigação (Edmonds & Kennedy, 2017), este estudo qualitativo está dividido em três estudos com coerência e relação entre si: 1) as narrativas destas mulheres migrantes serão recolhidas num primeiro estudo para a respetiva identificação de sentidos pessoais atribuídos às metamorfoses identitárias operadas durante o processo de mudança do país de origem e de aculturação no país de destino. 2) No segundo estudo deste trabalho, no contexto de oficinas próprias, serão exploradas obras de escritoras não-ocidentais – em formato de clube de leitura – em que serão descritas experiências de migração e as respetivas tensões/dilemas de viver entre culturas, assim como identificadas metáforas aplicadas à experiência libertadora (ou não de mudar de país). Este exercício dará o mote à criação de autonarrativas de migração feminina recorrendo a imagem e texto produzido pelas próprias (usando photovoice – Rose, 2019) e repertórios linguísticos (Busch, 2018) através de retratos multilinguísticos com a respetiva atribuição de cores a experiências linguísticas e construção das narrativas associadas. Os resultados destas narrativas textuais e visuais serão integrados num terceiro estudo em que se utilizarão estas histórias no contexto de ensino de língua de acolhimento para público migrante (e posteriormente em contextos de PLE e L2 também).

O estudo ainda está em fase preliminar e ainda não há resultados concretos mas o propósito final será o de promover a construção participativa de narrativas e compreender o potencial destes materiais narrativos como pontes de contacto na atribuição de sentidos à experiência individual e subjetiva de migrantes e refugiados.

Referências bibliográficas

- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly* 71(3), 691-710. <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 236, 2-13.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(8) <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Dados, N., & Connell, R. (2012). *The Global South. Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>

- Edmonds, W. A. & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1997). Narratives of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 161-184.
- OECD (2023), *International Migration Outlook 2023*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- Rose, G. (2019). *Metodologias visuales: Una Introducción a la investigación con materiales visuales*. CENDEAC.
- Santos, B. S. (1999). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. CES. N° 135. Centro de Estudos Sociais. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

O teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Considerações sobre um recurso essencial no acolhimento de crianças e jovens alófonos no sistema educativo português

Ana Sarzedas^{1,2}

¹ FLUL, ² CELGA-ILTEC/UC

O português como língua global reflete não só o número crescente de falantes no mundo, mas também o aumento consecutivo de adultos e jovens imigrantes residentes em Portugal nos últimos anos, com impacto no acesso à educação. Em Portugal, a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) surgiu no Ensino Básico (2006) e Secundário (2007) enquadrada por legislação e orientações nacionais baseadas em referenciais europeus. O contexto em que surgiu esta oferta curricular sofreu já alterações relevantes que justificam uma revisão do processo de acolhimento de alunos estrangeiros alófonos. Segundo dados do Ministério da Educação, o número de alunos matriculados em PLNM subiu de 31, em 2007-2008, para 3.162, em 2016-2017 (Oliveira & Gomes, 2017).

Uma das medidas previstas na legislação é a aplicação de um teste de diagnóstico escrito e oral para avaliar a proficiência linguística destes alunos, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). O teste de diagnóstico em vigor validado pela tutela (Mateus, 2009) foi elaborado com a finalidade de orientar o acesso à língua de escolarização e a integração dos alunos de PLNM (Leiria et al., 2008; Grosso, 2010). Os resultados têm um impacto significativo no percurso escolar dos alunos: determinam o nível de proficiência em português e influenciam decisões pedagógicas, como a integração em Português/PLNM, estratégias de ensino-aprendizagem personalizadas/inclusivas, a modalidade de avaliação (quantitativa ou qualitativa) e a participação em provas ou exames nacionais. A aplicação do teste (em suporte papel), processo que pode tornar-se moroso, depende da disponibilidade em comum do docente-aplicador e do aluno para as atividades individuais de diagnóstico, em horário extra-aula.

Apesar de haver alguns estudos sobre a avaliação diagnóstica (Caliço, 2008; Caels, 2009) e sobre o impacto de PLNM no sistema educativo (Madeira et al, 2014), não se encontram, de forma sistematizada, dados nem conclusões acerca da aplicação do teste de diagnóstico desde 2009 até hoje. Assim, urge perguntar, face à atual realidade demográfica, educativa, escolar e tecnológica, não só quais os desafios que docentes e discentes enfrentam neste processo de avaliação, mas também quais os recentes contributos da investigação académica, dos referenciais europeus e da tutela.

Esta proposta de comunicação integra-se num projeto de doutoramento, financiado pela FCT, que visa a fundamentação de um modelo de teste de diagnóstico. Espera-se que este possa constituir um contributo válido para a futura elaboração, implementação e validação de recursos didáticos para diagnóstico e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de avaliação na disciplina de PLNM. Neste âmbito, pretende-se apresentar um conjunto de considerações decorrentes da pesquisa bibliográfica efetuada na primeira etapa da investigação, não só orientada para a compreensão do enquadramento formal, referencial e institucional de PLNM, mas também para identificar modelos e teorias de avaliação diagnóstica de base linguística.

Em termos legais, destacam-se os despachos normativos n.º 7/2006 de 6 de fevereiro e n.º 30/2007 de 10 de agosto, nos quais se encontram definidos três grupos de nível de proficiência linguística e o procedimento da avaliação diagnóstica para alunos alófonos inseridos no sistema educativo português, quer nos três ciclos do ensino básico quer nos cursos científico-humanísticos e nos cursos tecnológicos do ensino secundário. Existem três versões do teste de diagnóstico de referência, destinadas a diferentes níveis de escolaridade/faixas etárias (1º e 2º anos; do 3º ao 6º ano; 3º Ciclo e Ensino Secundário), sendo a sua aplicação da responsabilidade da instituição de acolhimento.

Para propor um modelo de teste de diagnóstico implica dar resposta a três questões essenciais: Quais as competências e conhecimentos linguísticos e comunicativos da literacia escolar a considerar na avaliação diagnóstica de PLNM? Como trabalhar, organizar e dispor as ditas competências e conhecimentos com vista à produção de um modelo de teste de diagnóstico? Como assegurar no modelo de teste diagnóstico o seu uso alargado, para garantir a monitorização do progresso dos alunos, a melhoria das práticas letivas e o desenvolvimento das diferentes literacias destes alunos? Nos últimos dez anos surgiram novos referenciais que nos levam a pensar no recurso aqui em evidência sob diversas perspetivas em paralelo. A nível nacional, destacam-se o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (em 2017) e as Aprendizagens essenciais de PLNM (em 2018). A nível europeu, por exemplo, relevam-se o *CEFR-Companion Volume* (Council of Europe, 2020) e diversas publicações da ALTE – *Association of Language Testers in Europe*. Nas orientações emanadas do Conselho da Europa, as modalidades de interação e mediação, complementares à produção e à receção/compreensão, enquadram-se num modelo do uso da língua orientado para a ação, que implica o conceito do falante/utilizador da língua como agente social. Diferentes paradigmas refletem outros conceitos de proficiência linguística (Quevedo Camargo, 2019) e abordagens distintas relativamente ao ensino-aprendizagem e à avaliação de uma L2.

As considerações resultantes desta pesquisa constituem linhas orientadoras do trabalho a desenvolver nas etapas seguintes da investigação em curso, enquadrando-se em quatro eixos de reflexão: 1) a política linguística europeia e nacional; 2) a fundamentação científica e pedagógica; 3) as opções estruturais e funcionais do modelo; 4) o impacto da sua implementação. A sistematização da revisão bibliográfica será complementada com: análise documental de testes de diagnóstico/colocação; recolha de dados sobre os contextos demográfico, educativo e escolar atuais (pela consulta de bases de dados da DGEEC e aplicação de inquéritos a docentes); além de contactos a estabelecer com organismos/equipas de trabalho do Ministério da Educação.

Em conclusão, o processo de análise e proposta de um modelo de teste de diagnóstico reveste-se de grande complexidade. Nesta apresentação, são identificadas referências, áreas e questões teóricas pertinentes para este estudo. Estas constituem a base de sustentação para as etapas seguintes: auscultar as perceções dos docentes e da tutela; construir a fundamentação do modelo e sugerir práticas mais adequadas à realidade. Por exemplo, é importante definir conceitos como o de proficiência linguística, refletir sobre a estrutura, a tipologia de questões ou a neutralidade cultural do teste. Estes aspetos envolvem a linguística aplicada, a didática e a pedagogia, a dimensão da intercultura/multiculturalidade, o contexto de aplicação/exequibilidade e as novas tecnologias disponíveis. A avaliação diagnóstica é um processo de recolha de dados fundamental para a tomada de decisões acerca do percurso escolar dos alunos estrangeiros alófonos e, como tal, pode contribuir para assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso à educação. A importância deste recurso e o aumento dos fluxos migratórios em Portugal suscitam uma revisão das finalidades, da implementação, das pessoas/entidades envolvidas, do que e como se avalia, do que se faz com os dados obtidos e de como são divulgados. Finalmente, o estudo apresentado

baseia-se em três pressupostos fundamentais da avaliação diagnóstica: deve ser clara e útil para todos os envolvidos no processo; o teste de diagnóstico é um recurso essencial no processo de acolhimento/integração de estudantes alófonos e de uso transversal da língua para aquisição dos outros saberes; a informação obtida pode ser utilizada como feedback, para discentes e docentes, fornecendo pistas valiosas para a intervenção pedagógica subsequente. Neste sentido, é fundamental o trabalho colaborativo entre equipas de diferentes instituições (académicas, tutelares, escolares) na construção das respostas mais adequadas às necessidades atuais.

Palavras-chave: PLNM; Língua de escolarização; Teste de diagnóstico; Avaliação; QECR

Referências bibliográficas

- Caels, F. (2009). Testes de avaliação de diagnóstico em Português Língua Não Materna. In M. H. M. Mateus, P. F. Pinto, L. Solla, D. Pereira, F. Santos, F. Caels, N. Carvalho, R. Dias & P. Cruz (Orgs.), *Metodologias e materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna: Textos do Seminário* (pp. 82-88). ILTEC e APP.
- Calço, T. A. (2008). *A dimensão diagnóstica da avaliação em PLNM e o seu uso no ensino secundário português* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9, 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M. & Henriques, R. (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário*. DGIDC, Ministério da Educação.
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, A., Fiéis, A., Martins, A., Machete, T., Militão, P. & Pessoa, I. (2014). *Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. DGE, Ministério da Educação.
- Mateus, M.H.M. (Coord.) (2009). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna*. DGIDC, Ministério da Educação.
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2017). Indicadores de Integração de Imigrantes: relatório estatístico anual 2017. In C. Oliveira (Coord.), *Coleção Imigração em Números*. Observatório das Migrações.
- Quevedo-Camargo, G. (2019). Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. *Em Aberto*, 32(104), 27-44.

A fonética do português brasileiro no ensino de Português Língua Estrangeira para aprendentes de língua materna italiana: Conscientização e prática

Valentina Vettorazzo^{1,2}

¹ Università degli Studi di Roma, ² Instituto Guimarães Rosa

Há vários estudos no campo da Fonética e Fonologia, Aquisição de L2 e Linguística Aplicada que analisam a relação entre a fonética do português brasileiro (PB) e o desenvolvimento da consciência fonológica, tanto de forma geral quanto aplicada a aprendentes de línguas não maternas, incluindo o italiano. Esses trabalhos frequentemente abordam como as diferenças fonológicas e fonéticas entre as línguas impactam o aprendizado e como estratégias específicas podem auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas mais sólidas. A proposta do presente trabalho é apresentar, com base nesses estudos, um plano de aulas presenciais de Português Língua Estrangeira (PLE) que promova uma reflexão sobre a fonética do português brasileiro e auxilie a desenvolver uma consciência fonológica por parte de aprendentes de língua materna italiana, com o objetivo de melhorar sua compreensão e produção oral na aprendizagem da língua não materna.

A fonologia do português brasileiro apresenta semelhanças e diferenças com relação ao sistema fonético do italiano, e o ensino de PLE para falantes de italiano apresenta desafios específicos relacionados ao âmbito fonético, gerando, muitas vezes, dificuldades tanto na compreensão quanto na produção oral. Levando em consideração que a reflexão sobre essas particularidades fonéticas e a conscientização dos estudantes sobre tais diferenças são essenciais para um aprendizado mais eficaz e natural da língua, elaborou-se um mini-curso de 20 horas de aulas frontais para um público-alvo composto por aprendentes com um perfil variado, jovens ou adultos, muitos dos quais já aprenderam previamente uma língua estrangeira antes do português. Em sua maioria, nunca tiveram uma experiência em um contexto de imersão, e o contato que conseguem ter com a língua portuguesa no seu cotidiano dá-se por meio das aulas, das conversas com falantes nativos que encontram no contexto em que estudam o português, universitário ou não, e pela fruição de recursos audiovisuais disponíveis online.

Os estudantes em questão já possuem, ao menos, um nível A2 de proficiência, já tendo adquirido, portanto, conhecimentos suficientes sobre a língua em termos de léxico e estruturas gramaticais, demonstrando autonomia na compreensão e produção oral de temáticas familiares e elementares. Considera-se que o foco das aulas de fonética deve estar na compreensão e realização dos sons do português, e não na aquisição ou compreensão de vocábulos ou estruturas gramaticais, portanto o material elaborado e que aqui deseja-se apresentar busca trabalhar com um léxico e estruturas com as quais os estudantes de língua materna italiana de nível A2 já tenham entrado em contato ou que sejam capazes de compreender recorrendo às semelhanças entre as duas línguas em confronto.

Os obstáculos específicos dos falantes de italiano ao estudar a pronúncia da variedade brasileira da língua portuguesa e que frequentemente resultam em dificuldades de articulação por parte dos aprendentes são:

- Consoantes e vogais: o curso elaborado tem como objetivo apresentar os principais contrastes fonéticos entre as duas línguas, como por exemplo a presença de vogais nasais no português; a realização dos ditongos nasais e a nasalização da vogais seguidas das consoantes /m/ e /n/; o vocalismo tônico; a redução e neutralização vocálica; a distinção entre vogais abertas e fechadas (/e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/); processos fonológicos, como a inserção vocálica entre duas consoantes na pronúncia de latinismos, a ditongação e a monotongação, a velarização do /l/ em final de sílaba; a diferenciação entre sons como [ʒ] e [ʝ]; a variação de sons das consoantes /r/ e /s/ em diferentes contextos do português brasileiro; o sândi vocálico de assimilação na realização da crase de vogais

idênticas no final e início de uma palavra; a palatização das consoantes oclusivas dentais /t/ e /d/ antes de vogal anterior alta.

- Prosódia e entonação: busca-se promover uma reflexão sobre o ritmo silábico do português, língua com acento variável, que difere do italiano em termos de acentuação e entonação. O obstáculo para os italianos, que estão acostumados com um padrão mais fixo de tonicidade, está em adaptar sua percepção auditiva e produção para o ritmo fluido e as variações acentuais do português. Será abordado o processo das junções, e serão propostos exercícios de escuta e leitura a fim de que se promova uma reflexão metalinguística por parte dos aprendentes para que possam vir a automatizar o fenômeno na produção oral. No português brasileiro, o sândi vocálico é um fenômeno muito presente na fala cotidiana, especialmente no registro mais informal e na oralidade, e não é evidente na escrita, já que muitas dessas fusões de sons ou elisões ocorrem principalmente na fala espontânea, eliminando pausas ou sons redundantes.

A partir dessa premissa, como metodologia adotada, pretende-se expôr ao longo do curso as questões acima descritas sugerindo práticas didáticas miradas. Entres estas, citam-se exercícios de discriminação sonora e prática articulatória, técnicas de imitação e repetição, atividades multimodais, com o uso de ferramentas tecnológicas (softwares e programas que ajudem na pronúncia) e recursos audiovisuais como músicas e áudios, além de leitura de poesias para ajudar na prosódia, análise de pares mínimos, gravação de voz, tarefas de audição intensiva e extensiva, como audição de podcasts e vídeos que abordem a fonética do PB; exercícios de shadowing (sombreamento), entre outros, sempre com foco na melhoria da inteligibilidade e fluência dos aprendentes.

Como resultados esperados, ao final do mini-curso, deseja-se que os estudantes tenham compreendido melhor as diferenças fonéticas entre o português brasileiro e o italiano e sejam capazes de desenvolver uma consciência metalinguística sobre os principais desafios enfrentados em termos de pronúncia. Esta proposta visa não apenas fornecer uma reflexão teórica, mas também propor soluções práticas e metodológicas que possam ser aplicadas no dia a dia das aulas de PLE, contribuindo para a melhoria do ensino da fonética para falantes de italiano, além de refletir sobre a necessidade de conscientizar os professores de PLE sobre a importância de integrar a fonética de maneira mais sistemática e eficaz no processo de ensino.

Palavras-chave: Diferenças fonológicas português brasileiro e italiano; Consciência fonológica; Processos fonológicos; Compreensão oral; Competência Comunicativa; fluência

Referências bibliográficas

- Callou, D., De Moraes, J. A., & Leite, Y. (1996). O vocalismo do português do Brasil. *Letras de Hoje*, 31(2).
- Câmara Jr., J. M. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Vozes.
- Canepari, L. (1992). *Manuale di pronuncia italiana*. Zanichelli.
- Freitas, M. J., C. Rodrigues, T. Costa & A. Castelo (2012). *Os sons que estão dentro das palavras*. APP/Colibri.
- Freitas, M.J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. ME, DGIDC.
- Fulgêncio, L. (2017). *Gramática contrastiva italiano-português*. Hoepli.

- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Mattos e Silva, R. V. (2013). O Português do Brasil. In E. P. Raposo et al., *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 145-151). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zampaulo, A. (2019). *Os sons do português: Uma introdução prática à fonética e à pronúncia da língua portuguesa*. Routledge.
- Zimmer, M., & Alves, U. (2012). Uma visão dinâmica da produção da fala em L2. *Revista da ABRALIN*, XI(1), 221-236.

À descoberta da língua e da cultura portuguesas: Um manual didático para aprendentes chineses de português europeu como língua não materna (PLNM) do nível elementar

Yiran Liao¹ & Tânia Ferreira^{2,3}

¹ Universidade de Tsinghua, ² Universidade de Coimbra, ³ CELGA-ILTEC/UC

Nas últimas décadas, tem-se assistido a um crescente interesse pelo ensino e pela aprendizagem do português na China, verificando-se o aumento do número de instituições de ensino superior chinesas que ministram cursos de português conferentes de grau ou em que o português integra a oferta de disciplinas opcionais (André, 2018; Zhang, 2020). Além da assimilação de estruturas gramaticais e lexicais, a aprendizagem da língua abrange também o acesso à sua dimensão cultural que, por sua vez, envolve um conjunto de crenças e de práticas sociais que, de um modo ou de outro, moldam a comunicação entre os falantes. Em linhas gerais, a competência comunicativa intercultural corresponde à capacidade dos falantes para comunicar de forma efetiva e adequada num contexto intercultural (Chen & Starosta, 2005; Deardorff, 2006, p. 247). Segundo Byram (1997), esta competência inclui a habilidade para compreender e para respeitar as diferentes visões do mundo, normas e comportamentos culturais, além da capacidade de adaptação do discurso de acordo com os diferentes contextos.

No âmbito do ensino e aprendizagem de português como língua não materna (PLNM) para alunos chineses, as diferenças culturais entre as duas comunidades linguísticas podem impactar a eficácia da comunicação. Essa questão torna-se ainda mais relevante quando se considera que muitos desses aprendentes não estão inseridos num ambiente de imersão linguística e cultural, o que limita o contacto direto com falantes nativos e com situações reais de uso da língua. Nesse sentido, torna-se essencial o recurso a materiais didáticos que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, proporcionando aos alunos oportunidades para explorar e refletir sobre as práticas culturais dos países de língua portuguesa, mesmo em contextos distantes. Porém, embora essa dimensão intercultural seja reconhecida como essencial para o desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendentes de uma língua não materna (Conselho da Europa, 2001), muitos materiais de ensino de PLNM não conferem grande destaque a esse aspeto (Coelho, 2015), sendo trabalhado, sobretudo, em fases mais avançadas do desenvolvimento linguístico dos aprendentes (Liao, 2023).

Reconhecendo os desafios que emergem da aplicação de atividades focadas na componente cultural junto de aprendentes do nível elementar, apresentamos, nesta comunicação, um projeto de criação de um manual didático bilingue (chinês-português) intitulado “Manual Intercultural do Português (Nível Elementar)”. Este livro foi especificamente concebido para a aprendizagem do português do nível elementar, correspondendo aos níveis A1 e A2 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e destina-se a falantes chineses, inseridos em contexto universitário e sem qualquer conhecimento prévio da língua. O manual preconiza uma abordagem de ensino essencialmente comunicativa, focando-se no desenvolvimento das competências linguísticas e também da competência intercultural dos aprendentes. São propostas tarefas e atividades diversificadas que visam a discussão de aspetos relacionados com a cultura portuguesa, sendo este um fator diferenciador. O manual contempla 12 unidades temáticas, com 2 unidades de revisão e cada unidade está organizada em quatro partes essenciais, nas quais se fornecem atividades e recursos variados para o desenvolvimento das competências produtivas e recetivas dos aprendentes, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral.

Para a conceção deste manual, seguimos uma abordagem pedagógica que combina o ensino formal da língua com a construção de pontes interculturais. Assim, através de diferentes atividades contextualizadas nas áreas temáticas das respetivas unidades, os aprendentes são expostos a situações comunicativas autênticas, nas quais tanto aspetos pragmáticos, como as formas de tratamento, como comportamentos não verbais são devidamente explorados. Essas atividades tornam-se ainda mais importantes para estudantes que não estão em imersão, pois permitem simular e antecipar interações que terão com falantes nativos. Deste modo, os aprendentes não só desenvolvem as suas competências linguísticas, mas também entram em contacto com dados essenciais para interagir eficazmente com falantes nativos da variedade europeia do português.

Seguindo os princípios da pedagogia intercultural, de acordo com a proposta de Kramsch (1993, 1995), entendemos que o ensino da língua deve envolver igualmente a consciencialização crítica sobre as diferenças culturais e a promoção da compreensão intercultural. Por conseguinte, em cada unidade, os aprendentes encontram uma parte dedicada a aspetos relacionados com a cultura portuguesa, partindo de um estímulo textual e visual. Através da análise e discussão dos conteúdos apresentados, procura-se promover a reflexão e a compreensão intercultural, sendo ainda propostas tarefas em que os aprendentes devem elaborar recursos de apresentação de aspetos da cultura chinesa destinados a leitores portugueses.

Por fim, com este manual pretende-se enfatizar a importância da competência intercultural no ensino de PLN, especialmente junto de aprendentes de contextos culturalmente distantes, como os alunos chineses. Intenta-se, com este recurso, integrar a dimensão cultural no ensino da língua, promovendo um processo de aprendizagem mais rico e contextualizado. Ao preparar os alunos não apenas para o domínio linguístico, mas também para a exploração de diferentes contextos culturais, espera-se que este manual possa contribuir para o pleno desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna; Competência comunicativa intercultural; Aprendentes chineses; Manual didático

Referências bibliográficas

- André, C. A. (2018). Ensino do português na China: um breve balanço. In Z. Yunfeng, S. Augusto & A. Castelo (coord.), *Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no contexto da China e Ásia-Pacífico* (pp. 35-44). Instituto Politécnico de Macau.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chen, G. & Sarosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. University Press of America.
- Coelho, S. (2015). *O desenvolvimento da competência intercultural em manuais de Português Língua Estrangeira*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/15927>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/102831530628700>

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8:2, 83-92. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Liao, Y. (2023). Desenvolvimento e prática do modelo de ensino intercultural no curso elementar de Português como Língua Estrangeira para o estudante universitário. *Orientes do Português*, 4, 143-161. <https://doi.org/10.21747/27073130/ori4a6>
- Zhang, X. (2020). Português Língua Estrangeira (PLE) na China: Reflexões teóricas e práticas sobre o lugar da gramática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Revista ProLíngua*, 15, (1), 82-93. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2020v15n1.52199>

Recursos pedagógicos em PLE: Entre a língua e a prática dos saberes

Ana Vieira Barbosa¹ & Paula Cristina Ferreira¹

¹ ESECS-Politécnico de Leiria

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) reveste-se de muitas variáveis que representam um desafio para os docentes que se veem na necessidade de serem dotados de grande plasticidade. Verifica-se em circunstâncias diversas e, conseqüentemente, com público, objetivos e conteúdos distintos, que requerem não só grande flexibilidade por parte do docente, como também a utilização de recursos pedagógicos orientados para as suas especificidades.

Há que considerar que os contextos de ensino-aprendizagem e os objetivos, não só os definidos pelo docente para o curso, como também os que o próprio estudante estabelece para si, têm impacto no processo de ensino-aprendizagem, nos recursos pedagógicos a utilizar e nos resultados alcançados pelo estudante.

O trabalho que se apresenta desenvolve-se em torno de um desses contextos particulares e cuja especificidade conduziu à necessidade de produzir recursos pedagógicos pela sua inexistência no mercado. A produção desses recursos pedagógicos requer uma reflexão sobre o ensino de uma língua estrangeira, sobre o ensino de uma língua para fins específicos e sobre o ensino em imersão linguística que aqui se partilha.

Os materiais em construção são dirigidos aos estudantes do 2.º ano do curso de licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), que se encontram em mobilidade, depois de terem concluído o 1.º ano na Universidade Politécnica de Macau. A sua vinda para a ESECS visa um aperfeiçoamento das suas competências em língua portuguesa, em articulação com a aquisição de conhecimentos em quatro áreas específicas do saber: economia, comércio, gestão e direito. Nesta articulação entra o desenvolvimento da sua proficiência em língua portuguesa, sem, contudo, perder de vista as áreas de especialidade. Os estudantes frequentam, entre outras unidades curriculares, as de Português para a Economia, Português para o Comércio, Português para a Gestão e Português para o Direito.

Os objetivos estabelecidos para as unidades curriculares enfatizam a aprendizagem da língua, uma vez que, nos anos seguintes, os estudantes irão desenvolver as suas aprendizagens em torno das áreas de especialidade do curso, tendo o português como língua de comunicação. Os programas das unidades curriculares foram desenhados, partindo da ideia de que “mais importante do que utilizar a língua para comunicar de forma correta e rigorosa é aprendê-la para comunicar de forma eficaz e eficiente. É necessário conhecer todas as competências a desenvolver, bem como todo o contexto alargado e plural que envolve a situação de comunicação em si.” (Estrela & Ferreira, 2023, p.141). Neste caso, “a situação de comunicação em si” prende-se não apenas com a aprendizagem da língua portuguesa, mas, e sobretudo, com a sua aprendizagem para um uso proficiente em contextos profissionais relacionados com as quatro áreas do saber referidas. Portanto, a “forma eficaz e eficiente” é a da eficácia comunicativa nesses contextos. Findo o curso que frequentam, os estudantes não serão profissionais de língua portuguesa, mas profissionais capazes de exercer em língua portuguesa as suas funções na área do comércio ou em empresas, mediando e promovendo relações comerciais, e cordiais, com países de expressão portuguesa, onde serão convocados conhecimentos também de gestão, de economia e de direito. Com estas expectáveis saídas profissionais a língua portuguesa é vital tal como as quatro áreas do curso.

Esta circunstância de ensino-aprendizagem, que coloca lado a lado o estudo do português como língua estrangeira e o estudo de uma outra área do saber, aponta para que o trabalho do docente e a preparação dos recursos pedagógicos se realizem no âmbito do português para fins específicos. Releva o facto de, para os estudantes de RCCPL em mobilidade, a língua portuguesa ser o meio para a comunicação quotidiana, objeto de estudo e também o instrumento para estudar e conhecer quatro áreas de especialidade. Contudo, no caso faseado e em observação, o da preparação de recursos pedagógicos para o ensino de português para a gestão e para a economia, como se demonstrará, os objetivos, e, por consequência, os conteúdos e metodologias não se coadunam em absoluto com o ensino de uma língua para fins específicos. Tradicionalmente, uma questão relevante para o ensino de línguas para fins específicos é a da necessidade, entendida como as motivações dos estudantes para o seu estudo, “an approach to language teaching wich prioritises learner needs and uses activities of particular disciplines as well as language, skills, discourses, and genres associated with these activities” (Lesiak-Bielawska, 2018, p.18). Os estudantes de RCCPL necessitam da língua portuguesa para aceder aos conteúdos das áreas de especialidade, mas, para todos os efeitos, estas são o seu principal objetivo. O português, que é o seu principal foco e objeto de estudo em contexto imersivo apenas durante um ano, configura-se na realidade como um instrumento, primeiro, de aprendizagem e, depois, de trabalho. Assim, o ensino a desenvolver com estes estudantes “is about language teaching rather than the teaching of discipline-specific content, which is merely seen as a carrier of the selected language input.” (Lesiak-Bielawska, 2018, p.19). É então este o princípio norteador dos recursos pedagógicos em construção e aplicação para aprimoramento.

Neste contexto académico particular e imersivo, importa considerar de igual modo as necessidades dos estudantes que integram um trinómio em que cada elemento se encontra em aquisição e desenvolvimento concomitante: i) a proficiência em língua portuguesa; ii) a competência comunicativa em português de especialidade; iii) a competência intercultural, ainda que os dois primeiros elementos assumam maior relevo.

Este processo torna-se exigente pois, por um lado, existe a necessidade de integração, socialização e comunicação através de uma língua estrangeira, decorrente do contexto de imersão linguística, e, por outro lado, visa-se a apropriação de um conhecimento linguístico específico com conceitos de especialidade e géneros fundamentais para as quatro áreas (economia, comércio, gestão, direito), o que significa que as competências recetivas, de input, e as competências expressivas, de output, têm de ocorrer em simultâneo, pois a proficiência na compreensão de textos, orais e escritos, a expressão e discussão, também oral e escrita, de conteúdos é uma constante. Esta simultaneidade, exige ao professor uma planificação cuidada das tarefas, na medida em que as tarefas recetivas devem anteceder as atividades expressivas de maior complexidade para que o estudante assimile conscientemente estruturas linguísticas e lexicais que serão necessariamente ativadas nas tarefas expressivas, que se enquadram nas áreas de especialidade. Se se considerar que uma das especificidades de uma língua para fins específicos “is not the content, but the context in which language is used” (Lesiak-Bielawska, 2018, p. 21), também aqui há uma aproximação dos materiais produzidos ao quadro do ensino de uma língua para fins específicos.

Os recursos pedagógicos, para dar resposta às necessidades do contexto de ensino aprendizagem, das quatro áreas de especialidade servem uma planificação articulada e progressiva entre as unidades curriculares. Dado o grau de complexidade linguística e lexical, as áreas da Gestão e do Direito serão lecionadas no segundo semestre, e as da Economia e do Comércio no primeiro. Um outro aspeto também relevante é a forma como as unidades do recurso pedagógico ocorrem, isto é, surge, por norma, uma atividade oral com vista à perceção do conhecimento prévio do estudante sobre o assunto, depois, em várias aulas, será o momento da leitura de géneros textuais variados para aquisição e aprofundamento das estruturas linguísticas e lexicais, seguindo-se a exploração linguística

de conteúdos, para num momento posterior haver atividades de escrita (naturalmente com recurso às novas aquisições linguísticas) e, por último, as atividades de oralidade (de compreensão e ou interação) dada a rapidez e espontaneidade conferidas ao código oral e exigidas ao estudante aquando do momento da expressão.

A construção dos materiais didáticos rege-se ainda por alguns pressupostos de que “não deve, de facto, descurar-se o ensino explícito das estruturas linguísticas, preventiva ou reativamente, ou seja, deve fornecer-se aos aprendentes, quer input positivo explícito, quer input negativo (corretivo), implícito e explícito. [...] o ensino deve proporcionar aos aprendentes abundante input positivo implícito, quer através de textos autênticos, quer por via de textos modificados (de um modo que torne, por exemplo, salientes estruturas particulares). [...] proporcionar oportunidades de uso efetivo de LNM, nomeadamente através de atividades de output e de interação” (Martins et al, 2023, p.55). Embora as autoras se refiram sobretudo ao ensino explícito da gramática, a caracterização que fazem dos inputs é aplicável também aos que se ligam às áreas de especialidade, assim como aos dos outputs produzidos nesse âmbito.

Em jeito de conclusão, a imersão social e linguística, tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicativas e profissionais em determinados campos do saber, em que estes estudantes realizam o seu processo de aprendizagem, exige ao professor a construção de recursos pedagógicos estruturalmente coesos, adaptados e flexíveis ao contexto académico e requer dos estudantes uma adaptabilidade ímpar a este processo de edificação dos saberes de especialidade e de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Português para Fins Específicos; Recursos didáticos

Referências bibliográficas

- Albuquerque, D. B. (2022). A elaboração de materiais didático de PLA para fins específicos na universidade. *Letrônica*, 15(1), 1-13.
- Caels, F., Oliveira, L., Barbeiro, L. F. & Gomes, S. (2018). *Língua portuguesa aplicada à gestão*. Instituto Politécnico de Macau.
- Estrela, A., Magarreiro, V. & Ferreira, P. S. (2023). Das expectativas à diferenciação: Percursos de construção de materiais didáticos no Ensino Superior. In C. Castro & A. Madeira (coord.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para Português como Língua Não Materna; Experiências e Desafios* (pp.137-154). Lidel.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2018). *Teaching and researching english for specific purposes*. Akademicka.
- Martins, C., Santos, I. & Pereira, I. (2023). Desenho instrucional para a aprendizagem e o ensino do Português como Língua Não Materna: Entre Assunções Teóricas e o Real Pedagógico. In C. Castro & A. Madeira (coord.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para Português como Língua Não Materna: Experiências e Desafios* (pp.45-60). Lidel.

Potencialidades das plataformas digitais no ensino-aprendizagem do português em Macau promovendo o português como língua global

Ka Leng Si Tou¹, Angela Cristina Carvalho¹ & Maria de Fátima Outeirinho¹

¹Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Na sociedade massivamente globalizada em que vivemos, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira impõe-se como uma das vias para responder às necessidades de uma sociedade multilingue e multicultural e como motor de promoção de uma comunicação eficaz, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001, p. 22). Segundo Moço (2011, pp. 1-2), desejavelmente, as pessoas deverão transformar-se em seres interculturais e capazes de construir pontes de diálogo com as outras. Sendo a língua portuguesa uma língua pluricultural, o seu uso na comunicação pode dar um contributo para a construção dessas pontes.

A língua portuguesa é uma das poucas línguas que pode ser considerada língua global, devido ao número dos seus falantes e aos indicadores económicos e à influência e dispersão geográfica das comunidades que a falam (Crespo et al., 2020, pp. 12-13). Assim, os países de língua oficial portuguesa que partilham um património linguístico comum proporcionador de vantagens tanto nas relações bilaterais como no cenário global, criaram em 1996 a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) com o objetivo de promover o comércio e o investimento (Crespo et al., 2020, pp. 12-13).

Embora Macau não pertença à CPLP, sendo, no entanto, observador, tem um ambiente sociolinguístico único do qual faz parte o uso do português. Sendo uma região administrativa especial da China que foi administrada por Portugal durante mais de 400 anos, o chinês e o português passaram a ser as suas línguas oficiais após a transferência da soberania para a República Popular da China (1999). A língua portuguesa usa-se nos domínios dos poderes executivo, legislativo e judicial e a coexistência do chinês com o português cria uma realidade complexa e única, comparativamente com muitos territórios do mundo, incluindo os do mundo lusófono. A especificidade de Macau faz com que desempenhe um papel importante na promoção da língua portuguesa como língua global, funcionando como plataforma de intercâmbio da cooperação comercial entre a China e os países com língua oficial portuguesa.

Para desempenhar este papel, Macau tem de prestar uma atenção especial ao ensino-aprendizagem do português em diversas modalidades e com diferentes recursos didáticos. Neste quadro, a presente comunicação tem como objetivo abordar as potencialidades dos recursos didáticos digitais para a aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) por estudantes universitários chineses. Com esse objetivo, foram selecionados e analisados alguns dos recursos já existentes, confrontando-os com as opiniões de aprendentes sobre esses recursos formuladas em respostas a um questionário. Este estudo sobre a adequação dos diferentes recursos didáticos digitais e da modalidade de *e-learning* ao perfil dos aprendentes de Macau pretende ser um contributo para o aprimoramento do ambiente educacional e para um ensino de PLE com qualidade, visando a preservação e o desenvolvimento do ensino do português como língua global em Macau.

A metodologia usada incluiu uma pesquisa bibliográfica e documental de plataformas didáticas digitais em uso no ensino em Macau que podem ser adaptadas a diferentes contextos do uso da língua portuguesa, contribuindo para a promoção do português como língua global, tendo sido selecionadas quatro plataformas implementadas recentemente que dispõem de recursos digitais consideráveis, fiáveis e rigorosos nos seus conteúdos. Estas plataformas criadas pelas três universidades de Macau que têm cursos de português e centros científicos de investigação da língua portuguesa são: a *Ple8ple*, uma plataforma de *e-learning* da Universidade de Macau, destinada a

aprendentes falantes nativos de chinês que tem como objetivo fornecer uma nova experiência de aprendizagem do português e contém um total de 20 unidades que têm por base vídeos com desenhos animados; a *Plataforma Online de Aprendizagem da Língua Portuguesa*, um espaço de *e-learning* da Universidade Politécnica de Macau que disponibiliza dezassete sessões com conteúdos didáticos, incluindo diversos temas como, por exemplo, a comunicação diária; a *Diz lá*, uma aplicação gratuita da Universidade Politécnica de Macau que inclui um grande número de conversas e glossários bilingues chinês-português, bem como gravações em português europeu; a *Português à Vista*, uma plataforma de materiais didáticos audiovisuais em que, a partir de vídeos, os aprendentes fazem exercícios e outras tarefas para o desenvolvimento da compreensão oral e de outras competências linguísticas e culturais.

Tendo em conta este contexto e estas problemáticas, procurou-se detetar os desafios e dificuldades dos estudantes na sua aprendizagem do PLE, tendo em conta a situação do seu ensino em Macau, a fim de abordar as hipóteses de desenvolvimento e promoção da modalidade *e-learning* nesta região. Para atingir esse objetivo, recorreu-se às respostas de estudantes de Macau a um questionário sobre a sua aprendizagem da língua em Macau, incluindo pontos de vista acerca dos recursos e métodos de *e-learning*. As respostas foram voluntárias, sendo o questionário maioritariamente composto por questões fechadas, mas foram incluídas algumas questões abertas em português com tradução em chinês. Os objetivos do questionário foram, por um lado, detetar e analisar os desafios dos aprendentes chineses de PLE em Macau e, por outro lado, verificar se as ferramentas digitais e de didática digital disponíveis permitem aos alunos superar esses desafios.

Com base nas respostas ao questionário e na seleção e análise das quatro plataformas digitais, fez-se uma reflexão sobre as suas vantagens e desvantagens e sobre o seu potencial papel no ensino-aprendizagem de PLE por aprendentes chineses do ensino superior em Macau. Todas as plataformas utilizam diferentes estratégias pedagógicas, incluindo diferentes modos de transmissão de conhecimentos, progressão gradual na dificuldade das tarefas, interatividade, autoavaliação e autorreflexão. Considerou-se que estas plataformas podem contribuir para uma ampliação dos horizontes e perspetivas culturais dos aprendentes, promovendo a sua competência pluricultural, aumentando a sua compreensão de culturas diferentes das que já conheciam e permitindo-lhes estabelecerem uma ligação mais profunda com várias partes do mundo.

Este estudo mostra que as plataformas de *e-learning* têm potencialidades de sucesso no ensino-aprendizagem de PLE em Macau, pois permitem o acesso a recursos digitais que possibilitam a realização de uma aprendizagem ativa. Além disso, é de salientar que as ferramentas digitais fazem uso de diversos recursos extraídos de sites e dos media (imprensa, rádio, televisão) e de vídeos e músicas na criação de unidades didáticas, servindo como um espaço que oferece um vasto leque de conteúdos, abordando assuntos atuais inseridos em contextos culturais, aproximando os aprendentes da língua e da cultura-alvo, e, desta forma, desenvolvendo as suas competências interculturais e pluriculturais. As quatro plataformas analisadas valorizam tanto os conteúdos sociais como os conteúdos culturais e os materiais didáticos contêm informações, vídeos e notícias sobre assuntos sociais e culturais dos países de língua portuguesa. É de notar que não abordam só Portugal, mas igualmente os países onde o português é falado e também aspetos sociais e culturais de Macau e a cooperação entre Macau e os países lusófonos.

As plataformas digitais são uma mais-valia na educação em geral e no ensino do PLE em particular. A análise das plataformas existentes mostra que têm diversas vantagens para a aprendizagem, pois contêm conteúdos diversificados e úteis, bem como elementos inovadores para o desenvolvimento das diversas competências dos aprendentes de PLE em Macau. É de destacar a importância da continuação da criação

de novos recursos e da melhoria nas plataformas existentes para um aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de PLE em Macau.

Os resultados do estudo também mostram que há uma boa receção dos recursos digitais por parte dos aprendentes de PLE de Macau, os quais consideram que estes recursos têm muitas potencialidades para apoiarem e melhorarem a sua aprendizagem.

Em conclusão, o estudo põe em evidência que as plataformas de *e-learning* podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de diversas competências dos aprendentes de Macau, tais como a autonomia, a participação, a motivação, etc, confirmando a importância de estarmos conscientes da relevância das vastas oportunidades de utilização das ferramentas tecnológicas no ensino do português como língua estrangeira para melhorar a qualidade do seu ensino-aprendizagem. As plataformas digitais contribuem, pois, para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de PLE em Macau, onde a modalidade de *e-learning* é eficaz no ensino de PLE a nível superior e contribui para o desenvolvimento do ensino do português como língua global. Daí que seja necessário continuar a criar novos recursos digitais e melhorar as plataformas existentes para um aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de PLE em Macau.

Palavras-chave: Plataformas digitais; *e-learning*; Português como Língua Estrangeira; Macau

Referências bibliográficas

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Moço, M. G. D. M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf
- Crespo, N., Reto, L., Esperança, J., Espanha, R., & Valentim, F. (2020). *O essencial sobre a língua portuguesa como ativo global*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
<https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/o-essencial-sobre-a-lingua-portuguesa-como-ativo-global/64308>
- Marcos, A., Morgado, E., & Ferreira, R. (2022). Práticas de ensino e aprendizagem online em Macau, Portugal e Brasil: na senda de um modelo pedagógico virtual global pós pandemia. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 15 (30), 130-149.
- Nogueira, A. S. (2019). *Práticas de eLearning em Instituições de Ensino Superior da Região Administrativa de Macau* [Dissertação de mestrado]. Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/8514>
- Azevedo, A. L. P. F. de. (2022). Usos da tecnologia na educação: uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina*, 3(1).
<https://doi.org/10.51399/reunina.v3i1.102>
- Claro, M., & Castro-Grau, C. (2023). *The role of digital technologies in 21st century learning. 7th Regional Forum on Education Policy, online, 2023*. UNESCO IIEP Buenos Aires.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981_eng?posInSet=9&queryId=52a6abc0-a162-4d72-aba0-580e4c39d9a7
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Sacausef*, 7(11), 35.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflex_oes_pratica.pdf
- Pereira, J. P. (2021). Ensino e crenças: estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau. *Linguarum Arena*, 12, 133-157.

O processo de ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira no contexto de estudantes chineses: Conceitos, abordagens e métodos

Anelise Dutra¹ & Almiro Ébani¹

¹ Universidade Federal de Ouro Preto

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem se tornado cada vez mais relevante em um mundo globalizado, onde a comunicação intercultural e a mobilidade acadêmica são elementos-chave. Neste contexto, o português, como língua oficial em quatro continentes, tem assumido um papel estratégico no cenário internacional. Observa-se ainda que, na área científica, as pesquisas em torno do ensino e aprendizagem de PLE têm despertado progressivamente a atenção de estudiosos sobre os aspectos linguísticos e socioculturais da língua no cenário das sociedades lusófonas que, por natureza, são diversas (Cord, 2018). Nessa perspectiva, destaca-se que português brasileiro têm sido alvo de interesse no campo das peculiaridades fonéticas, lexicais e gramaticais – que o diferenciam de outras variantes da língua portuguesa –, além do interesse pelos aspectos sociais, históricos e culturais do Brasil e, finalmente, pelas oportunidades econômicas oferecidas por esse país (Changsen, 2012). Acerca da relevância internacional, pode-se citar a relação entre Brasil e China. A China é a principal parceira comercial do Brasil atualmente, o que permite que o ensino de PLE adquira uma dimensão ainda mais significativa. As relações diplomáticas e econômicas entre os dois países têm se intensificado nas últimas décadas, impulsionando a necessidade de uma comunicação eficaz entre as duas nações. O desenvolvimento de programas de ensino de português para chineses, por exemplo, é uma resposta estratégica a essa demanda, o que facilita a cooperação bilateral em diversos setores: comercial, tecnológico e educacional. No campo da educação, verifica-se o surgimento de iniciativas por parte dos dois países, reiterando ensino de PLE e Mandarim no contexto sino-brasileiro, especialmente na preparação de profissionais bilíngues capazes de atuar em um cenário global interconectado (Borges; Martins; Nagual, 2024). Considerando essas premissas, realizou-se um estudo de maior fôlego, isto é, durante três anos, acerca dos processos de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira a estudantes chineses em decorrência de uma parceria entre a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) com a *Hebei University of Geosciences* (HGU). Como questão que norteou essa pesquisa, procuramos responder: quais conceitos, abordagens, métodos e recursos podem ser eficazes no ensino de Português como Língua Estrangeira a estudantes chineses, considerando as necessidades linguísticas e culturais desses aprendizes no contexto das relações sino-brasileiras? Desta forma, propomo-nos a relatar a dinâmica de ensino do PLE a chineses, buscando, especificamente: a) apresentar brevemente a relação histórica entre Brasil e China, discutindo as nuances que moldaram essa parceria ao longo do tempo, com vistas a ressaltar a importância do ensino-aprendizagem de PLE na China e no Brasil; b) demonstrar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem de PLE a chineses sob a ótica dos gêneros do discurso como mega-instrumentos (Marchuschi, 2008) na construção de saberes linguísticos; e c) expor as metodologias, técnicas e recursos tecnológicos que se mostraram funcionais, assim como os desafios enfrentados ao longo do percurso. Quanto à metodologia, a pesquisa se insere no campo dos estudos da Linguística Aplicada como *locus* de construção de saberes teórico-práticos através da dinâmica da ação-reflexão-ação (Freire, 1994; Tardif, 2004). Assim, promovemos o necessário diálogo entre a teoria e a prática no ensino de línguas, sem necessariamente destacarmos onde começam e terminam. Quanto às aulas ofertadas, os cursos foram distribuídos em quatro ofertas que atenderam 70 estudantes entre 2021 e 2024, sendo a faixa etária dos discentes entre 18 e 40 anos. Na esfera da didática, a condução das aulas contou com métodos e estratégias comunicativas, que incluíram a gamificação (Fardo, 2013), o *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* (TPRS) (Braunstein, 2006) e técnicas estruturalistas, como reescrita de sentenças e exercícios

fonéticos (Ellis, 1995). A incorporação de ferramentas interativas, como o *WordWall*, e de um *chatbot* autoral, o “Professor Moyo”, também compuseram o processo de ensino e aprendizagem. Para a verificação dos resultados obtidos com o uso das várias metodologias, utilizamos a observação em sala, assim como o feedback dos alunos realizados ao longo dos semestres letivos. Os resultados demonstraram que, apesar das técnicas mais tradicionais com foco na aprendizagem de regras gramaticais serem muito valorizadas pelos alunos da universidade chinesa, houve um crescente nível de engajamento dos estudantes quando foram utilizados o TPRS e a gamificação. Além disso, pudemos notar um progresso significativo na aquisição da língua. O *feedback* dos alunos também destacou o impacto das metodologias gramaticais e comunicativas selecionadas sobre a motivação em aprender uma língua adicional. Neste contexto, a transição de uma metodologia puramente estruturalista para uma metodologia mais integrada, informada pela abordagem da complexidade (Paiva, 2019), mostrou-se profícua em atender às necessidades educacionais dos estudantes chineses. Sendo assim, verifica-se que é funcional a adoção de um paradigma holístico para o ensino de PLE que combine métodos tradicionais e comunicativos, apoiados por tecnologias emergentes. Verificou-se também que o uso exclusivo da metodologia tradicional ou comunicativa, sem a interação de uma com a outra, pode apresentar desafios consideráveis ao processo, considerando as necessidades de comunicação oral e escrita dos alunos. Concluimos, portanto, que a promoção de discussões e reflexões dentro do campo do ensino e aprendizagem do PLE amplia a compreensão da dinâmica do ensino de línguas em contextos interculturais e, ao explorar as interações entre metodologias de ensino, o uso dos gêneros do discurso como artefatos para o ensino e o atendimento às necessidades específicas dos alunos chineses, é possível contribuir para a criação de novas práticas pedagógicas e para a formação de políticas educacionais que promovam o bilinguismo e a cooperação internacional. De qualquer forma, apesar das contribuições deste estudo, para futuras pesquisas, sugere-se a continuidade da exploração de metodologias híbridas que integram abordagens comunicativas e estruturais, com um foco maior na personalização do ensino para atender às particularidades dos alunos. Além disso, é essencial investigar de forma mais aprofundada o impacto de novas tecnologias, como inteligência artificial e realidade aumentada, no aprimoramento da experiência de aprendizagem de PLE, especialmente devido ao avanço rápido dessas ferramentas nos contextos de sala de aula e externos à ela. Por fim, a criação de programas de formação continuada para professores, visando capacitá-los no uso de métodos inovadores e tecnologias emergentes, também é recomendada.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Estudantes chineses; Metodologia comunicativa; Abordagem da complexidade; Inteligência artificial

Referências bibliográficas

- Borges, F., Martins, L. M., & Nagual, F. (2024). As relações diplomáticas e econômicas entre o Brasil e a China (2002-2023): Continuidades, rupturas e desafios para o governo Lula 3. In *Dossiê: Desafios do governo Lula –Parte II* (pp. 25–46).
- Braunstein, L. A. (2006). Adult ESL learners' attitudes towards movement (TPR) and drama (TPR Storytelling) in the classroom. *CATESOL Journal*, 18(1), 7–20.
- Changsen, L. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In *Actas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China: em comemoração dos 50 anos do curso de língua portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim* (pp. 35–42).

- Cord, M. (2018). Mão de obra chinesa em terras brasileiras nos tempos joaninos: experiências, estranhamentos, contratos, expectativas e lutas. *Afro-Ásia*, 57, 151-185.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE –Novas Tecnologias na Educação*, 11(1).
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Oliveira e Paiva, V. L. M. (2019). Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 19(1), 67–85.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Clíticos acusativos no ensino de português nas universidades italianas: Reflexões e propostas metodológicas

Cecília Santanche¹

¹ Università degli Studi "La Sapienza" di Roma

O presente trabalho analisa questões metodológicas relacionadas ao ensino do português como língua não materna nas universidades italianas, combinadas com as experiências da autora. Pretende-se propor uma reflexão gramatical que considere os estudos sociolinguísticos mais recentes. O tema escolhido foi o uso dos clíticos acusativos, dada a pertinência do tema para a aquisição do português.

O interesse pelo tema partiu da iniciativa de construir conhecimento a partir das anotações da experiência de mais de 20 anos de ensino em três universidades italianas: Università degli Studi di Chieti-Pescara (2003-2021), Università degli Studi Internazionale di Roma (2019-2020) e Università degli Studi "La Sapienza" di Roma. Essa prática corrobora a proposta de Schlatter & Garcez (2019), segundo a qual relatos da prática de ensino contribuem para a pesquisa e a formação de outros professores.

O problema abordado tornou-se ainda mais relevante durante a pesquisa de doutorado da autora: Ensino do português na Itália: programas, manuais e problemáticas no ensino do PLE, defendida em Évora em 2019. Nesse contexto, foi aplicado um inquérito a estudantes de diversas universidades italianas (151 respostas), além de discentes do Instituto Português de Roma e do Instituto Guimarães Rosa, ambos com sede em Roma. As perguntas abordavam a origem do estudante, o contato com lusófonos, a estada em países de língua portuguesa e os instrumentos utilizados para a aquisição do idioma, principalmente no estudo individual: uso de manuais ou aplicativos, leitura de livros, interação por meio de redes sociais, vídeos no YouTube e filmes ou séries em plataformas de streaming.

As respostas revelaram que os estudantes atribuíam maior importância às reflexões feitas pelos professores em sala de aula. Como principal referência para o estudo individual, utilizavam os manuais adotados. O uso de vídeos no YouTube e aplicativos como Duolingo e Tandem era uma alternativa menos frequente. Foram analisados os manuais mencionados nas entrevistas e os vídeos mais consultados sobre o ensino do português em 2018.

Também foi realizado um levantamento das universidades que ofereciam o ensino de português e dos programas disponíveis online para o ano acadêmico 2017/2018. O objetivo era identificar os temas mais relevantes para o ensino do idioma.

Nas universidades italianas, além dos leitores que ensinam a estrutura da língua e aspectos comunicativos, há também professores que apresentam programas teóricos: história da língua, reflexões sociolinguísticas e análise sintática. O conteúdo programático é definido pelo docente e pode variar conforme a universidade. Em algumas instituições, como a Università degli Studi "La Sapienza" di Roma e a Università di Roma 3, há distinção entre o leitorado europeu e o brasileiro. O aluno assiste a aulas teóricas com um único professor, geralmente italiano, e depois escolhe entre o leitorado brasileiro ou europeu.

O inquérito mencionado foi aplicado entre 2015 e 2019, antes da pandemia de COVID-19, que mudou consideravelmente o cenário do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. As aulas e encontros passaram a ser online, e o uso de aplicativos, vídeos no YouTube e plataformas de streaming aumentou significativamente. A interação por redes sociais e o compartilhamento de vídeos curtos no TikTok também se intensificaram. Esse contexto favoreceu o acesso a variantes do português não contempladas nos manuais, embora os estudos linguísticos tenham avançado consideravelmente.

Por exemplo, em 1989, Duarte mencionou a preferência por categorias vazias em vez de clíticos acusativos, um fenômeno também identificado no português europeu por autores como Rosário (2005) e Carmona, Costa, Lobo & Silva (2006). Outras variantes dos pronomes acusativos são discutidas por Oliveira (2005) e Santos (2013), mas esses aspectos não são abordados nos manuais.

Acredita-se na importância de uma abordagem do português como língua pluricêntrica, que tome como referência a norma culta, mas também considere a língua em uso. No entanto, os manuais e vídeos avaliados não refletem essa diversidade. Sem uma base teórica sólida, os professores enfrentam dificuldades para abordar as variantes em sala de aula. Quando esses temas são apresentados, geralmente são tratados de forma teórica, dificultando a conexão com o uso prático da língua pelos alunos.

Seria muito útil aplicar esses estudos ao ensino do português como língua não materna, como sugeriu o gramático Perini em um encontro sobre professores de português na Itália. É necessário criar uma ponte entre a linguística e a linguística aplicada, possibilitando que professores e leitores auxiliem os alunos a compreender melhor a diversidade do idioma.

Com base nessas considerações, este estudo propõe uma reflexão sobre os clíticos acusativos para estudantes de português como língua não materna, utilizando exemplos de músicas e revistas de grande circulação e apresentando um quadro pronominal que leve em conta os estudos linguísticos mencionados anteriormente.

Palavras-chave: Clíticos acusativos; Manuais; Reflexão linguística

Referências bibliográficas

- Carmona, J., Costa, J., Lobo, M., & Silva, C. (2006). *Clíticos no português europeu: Aspectos teóricos e empíricos*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Duarte, M. E. L. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In F. Tarallo (Org.), *Fotografias sociolinguísticas* (pp. 19-34). Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Rosário, M.J.P. (2005). Aquisição dos clíticos por falantes de Português Língua Não Materna. In D. Carvalho (Org.) *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 553-562). Universidade Aberta. <https://acortar.link/pKfE5h>
- Oliveira, M.de (2005). *Ensino da língua portuguesa: os clíticos acusativos*. FFLCH/USP. <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/maril013.pdf>
- Perini, M. A. (1995). *Gramática descritiva do português*. Ática.
- Rosário, L. (2005). *A ordem dos clíticos no português europeu e no português brasileiro*. Almedina.
- Santos, L. (2013). *Varietades do português: Perspectivas teóricas e aplicadas*. EDIPUCRS
- Schlatter, M. & Garcez, P. M.(2017). Relatos de prática: Com a palavra, o professor-autor formador. *Na ponta do Lápis*. 1, 12-19,
- Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2019). *Linguagem e ensino: Abordagens contemporâneas*. Editora da UFRGS.
- Travaglia, L. C. (2011). *Gramática e ensino de língua portuguesa: Fundamentos e aplicações*. Cortez Editora.

RefLex PLE – Proposta de um referencial lexical para o Português Língua Estrangeira

Jorge Pinto¹, Nélia Alexandre¹ & Ana Espírito Santo¹

¹ Universidade de Lisboa

O *Referencial Lexical para o Português Língua Estrangeira – RefLex PLE* – pretende colmatar uma lacuna identificada no ensino e investigação relacionada com o Português Língua Estrangeira (PLE). Com efeito, não existe, até à data, um recurso acessível aos profissionais de ensino e investigação em PLE que identifique quais as palavras e/ou colocações esperadas nos diferentes níveis de proficiência linguística previstos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), uma vez que a questão lexical não é contemplada mesmo em publicações mais recentes, como, por exemplo, o *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017). O facto de recursos equivalentes a este já existirem para muitas outras línguas (nomeadamente o espanhol, o francês, o inglês e o italiano) é indicador da necessidade premente de criar uma ferramenta que sirva de referência aos professores e investigadores desta área.

O objetivo desta comunicação é apresentar este referencial, (i) evidenciando a sua relevância para professores, autores de materiais didáticos e investigadores, (ii) demonstrando o seu caráter dinâmico, flexível e adaptável a diferentes abordagens metodológicas do ensino de PLE, e (iii) revelando como pode ser uma ferramenta auxiliadora na construção de um repertório lexical dos próprios alunos que deve favorecer a compreensão e a expressão oral e escrita em português.

A metodologia adotada para a seleção das unidades lexicais para cada nível passou, numa primeira fase, pela análise dos documentos orientadores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o *CEFR – Companion Volume* (Council of Europe, 2020), em particular, no que diz respeito à descrição dos níveis de proficiência e aos respetivos descritores; do *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), especificamente para o PLE; dos referenciais produzidos para outras línguas românicas, como o francês – *Niveau A1 pour le français. Un référentiel* (Beacco & Porquier, 2007), *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* (Beacco & Porquier, 2008), *Niveau B1 pour le français. Un référentiel* (Beacco, Blin, Houles, Lepage & Riba, 2011), *Niveau B2 pour le français. Un référentiel* (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004) e o *Référentiel pour le Cadre Européen Commun* (Alliance Française, 2008) –, o italiano – *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2* (Spinielli & Parizzi, 2010) – e o espanhol – *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006); do referencial para o inglês – *English profile. The CEFR for English* (Cambridge University Press, 2015). Numa segunda fase, analisámos manuais de PLE, a fim de reunirmos mais um corpus lexical com vista a estabelecermos uma comparação com o já reunido a partir da análise dos documentos orientadores. Numa fase seguinte, construímos uma lista de vocabulário para cada nível em conformidade com estes documentos e publicações, tendo como critérios norteadores de seleção das palavras e/ou expressões a frequência e os objetivos comunicativos.

Após a constituição da lista, de modo a confirmar o início do uso e a própria frequência de uso, por falantes nativos e não nativos, do vocabulário selecionado para cada nível, fizemos um cruzamento com três conjuntos de dados de língua ou corpora. Por um lado, recorreremos a dois *corpora* de língua materna: ao *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC) (CLUL, 2012) e ao subconjunto do *Corpus do Português* (Davies 2016a), o *News on the Web* (NOW) (Davies, 2016b). Por outro, de forma a atestar o uso do vocabulário proposto por nível, também consultámos um *corpus* de

aprendizagem de PLE/L2, o *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (COPLE2)* (Mendes et al., 2016).

Finalmente, chegamos a uma versão final do referencial que reúne o léxico essencial para o desempenho linguístico adequado a diferentes funções comunicativas em cada um dos níveis A1 ao B2.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Referencial; Léxico; QECR

Referências bibliográficas

- Alliance Française. (2008). *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Clé International.
- Beacco, J.-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S. & Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. Editions Didier.
- Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Éditions Didier.
- Bouquet, S., Beacco, J.-C., & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Éditions Didier.
- Cambridge University Press. (2015). *English profile. The CEFR for English*. <https://www.englishprofile.org>
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. (2012). *Corpus de Referência do Português Contemporâneo (CRPC)*. Versão 3.0. <https://clul.ulisboa.pt/projeto/crpc-corpus-de-referencia-do-portugues-contemporaneo>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. Edições Asa.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Davies, M. (2016-a). *Corpus do Português: Web/Dialects*. <http://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>
- Davies, M. (2016-b). *Corpus of News on the Web (NOW)*. <https://www.english-corpora.org/now/>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.* <https://bibliotecas.institutocamoes.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5642>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Spinielli, B. & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia.

Os géneros textuais na aula de Português Língua Não Materna: Atividades de produção escrita

Claúdia Alexandra Silva¹

¹ Sapienza Università di Roma

Segundo a nossa experiência, e corroborando a descrição de Miranda (2023), é frequente, nos manuais de ensino de PLNM, que os textos não sejam encarados como unidades com especificidades de género inseridas num contexto particular, mas como uma sequência de frases ou enunciados que constituem um elemento de partida para a abordagem de itens gramaticais. Mesmo a nível de produção, raramente se identifica o género textual que se pretende que os aprendentes realizem numa composição escrita.

Partimos das descrições teóricas de Marcuschi (2002) e Blancafort & Valls (2007), segundo as quais os géneros de texto são formas textuais padronizadas, que não se baseiam apenas no conteúdo temático, mas também na situação de comunicação, a nível de objetivos, intervenientes e adequação à situação. Estes funcionam, de facto, no contexto das atividades sociais a que estão associados (Coutinho, 2019: 8).

Segundo Silva (2013: 108), os géneros textuais constituem um meio para aprender sobre a língua de forma contextualizada uma vez que estes abrangem não só várias estruturas linguísticas, mas também conteúdos temáticos, possibilitando ao aluno desenvolver a sua competência linguística, textual, oral, comunicativa, criativa e crítica.

Tendo por base a importância dos géneros textuais nas atividades sociais e a lacuna dos manuais escolares, elaborámos, para as nossas aulas de Mestrado da Universidade de Roma, equivalente ao nível C1 do *Quadro Comum Europeu de Referência*, um conjunto de atividades de análise e produção de diversos géneros textuais. Delineámos, por conseguinte, um percurso que começa por distinguir um texto de um mero amontoado de frases até chegar à produção escrita, nas suas diversas fases (planificação, redação e revisão), passando por uma reflexão generalizada sobre aspetos de funcionamento da língua relacionados com a unidade textual, que lhe permitem assegurar coerência e coesão, nomeadamente os conectores discursivos, os processos de retoma anafórica e a recorrência de temas, termos e estruturas.

Neste estudo, pretendemos focar-nos somente na parte deste percurso relacionada com a produção de géneros textuais, sendo a nossa finalidade dar exemplos de atividades de produção de textos como a convocatória, a ata, o texto publicitário e a crónica, na linha de Baltar *et al.* (2006), Guimarães (2006) e Botelho (2019).

Vão ser apresentadas pequenas unidades didáticas, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, incluindo atividades de produção de texto após a análise de um exemplo desse género textual. Será nosso objetivo realizar atividades de escrita que envolvam o desenvolvimento de todas as macrocapacidades.

Uma destas unidades baseia-se na convocatória e na ata. Inicialmente, apresentam-se exemplos destes dois géneros textuais, analisando as suas características basilares. A nível de recursos gramaticais utilizados, pode-se ver o conteúdo das passivas médias ou “se” apassivante, recorrente nestes géneros textuais. Posteriormente, pretende-se passar à fase da produção. Começa-se pela produção escrita de uma convocatória para um Conselho de Turma com o objetivo de falar sobre o comportamento de um dado aluno. Posteriormente, passa-se à produção oral, realizando-se um *role-play* desta reunião, em que cada estudante assume um papel: professor da turma, delegado dos alunos, Diretor de Turma e Presidente do Conselho Diretivo. Todos eles têm também o papel de secretários, devendo tomar notas da reunião. No final, escrevem a ata. Para além de aprenderem estes géneros textuais, há uma educação para os valores na medida em que refletem sobre um comportamento desadequado e a forma de o corrigir, treinando para a eventualidade de exercerem a profissão de professor.

Outra unidade baseia-se no texto publicitário. Tenciona-se apresentar vários exemplos de textos publicitários e analisar as estratégias usadas, refletindo sobre os tipos e objetivos da publicidade. Como marcas deste tipo de texto, surgem o imperativo e o superlativo dos adjetivos, que são conteúdos que requerem uma contínua revisão. Também se podem abordar recursos expressivos como a metáfora e a hipérbole, assim como noções básicas de versificação. Posteriormente, pede-se aos estudantes que escrevam um texto a partir de uma imagem ou a partir de um *slogan*, escolhendo eles o produto que se adequa aos elementos dados. Passam, depois, à leitura dos seus textos, tendo os colegas a tarefa de adivinhar de que produto se trata. Numa fase final, propõe-se um concurso de *slogans* a nível de turma ou até da universidade, como atividade para a celebração do Dia da Língua Portuguesa. Os *slogans* podem ser relativos a produtos típicos portugueses ou a campanhas contra a violência, por exemplo, o que contribui para a formação dos estudantes a nível cultural. O próprio cartaz para anunciar a atividade do Dia da Língua Portuguesa pode ser elaborado pelos estudantes, tendo em atenção o contexto universitário em que estes se encontram inseridos.

Para a crónica, pode-se partir da audição de um exemplo deste género textual, após uma atividade de pré-leitura baseada na observação de uma imagem para antecipar o seu tema. Depois, vai-se proceder à análise da crónica e da sua estrutura, com ênfase nos deícticos e nos conetores. A nível de escrita, após a leitura dos títulos das notícias do momento nos jornais portugueses, cada estudante deverá escolher a notícia mais interessante e escrever uma crónica sobre o assunto. Assim, a atividade de produção escrita surge ancorada no contexto socioeconómico atual.

Os objetivos destas atividades são, então, os seguintes:

- identificar as características de diferentes géneros textuais, no âmbito da estrutura e recursos gramaticais utilizados;
- rever itens gramaticais inerentes a cada género;
- adequar o texto à situação e ao destinatário;
- elaborar um texto como um processo.

Deste modo, tencionamos apostar nos fatores de textualidade, como a situacionalidade e intencionalidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir diferentes textos, essencial para um aprendente de nível avançado. Incrementa-se, assim, o desenvolvimento da sua competência não só linguística e comunicativa, mas também criativa e crítica.

Palavras-chave: Géneros textuais, PLNM, Produção escrita

Referências bibliográficas

- Baltar, M.; Nardi, F.; Ferreira, L.; Gastaldello, M. E. (2006). Circuito de gêneros: Atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, 6(3), 375-387.
- Blancafort, H.; Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.

- Coutinho, A (2019). Sobre gêneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (Coord.), *Ensinar gêneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). Calameo <http://hdl.handle.net/10362/87721>
- Botelho, C. (2019). Crónica. In A. Coutinho & N. Jorge (Coord.), *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 27-32). Calameo. <http://hdl.handle.net/10362/87721>
- Guimarães, A. M. (2006). Construindo propostas de didatização de gênero: Desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, 6(3) 347-374. file:///C:/Users/utente/Downloads/Construindo_propostas_de_didatizacao_de_genero_des.pdf
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. Dionísio; A.Machado; M. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Lucerna.
- Miranda, F. (2023). A análise de textos na formação de professores de português como língua estrangeira: uma proposta interacionista. *Perspectiva*, 41(4), 1–21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92213>
- Silva, M. R. (2013). Gêneros Textuais como Recurso para Ensino e Aprendizado de Língua Portuguesa. *Moinhos*, 3(3), 91-110. <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2431>

Imersão, transversalidade e diversidade linguísticas na formação de professores

Rute Perdigão¹ & Ana Leitão¹

¹ Instituto Politécnico de Jean Piaget do Sul

Ao longo do tempo, os Programas e os Manuais vêm refletindo as políticas educacionais, a cultura de uma sociedade e as respetivas demandas curriculares, cuja autoridade de que se revestem, enquanto ferramentas pedagógicas imprescindíveis na regulação das práticas instrucionais em sala de aulas, é inquestionável (Bakhtin, 2000; Choppin, 2001 e 2004; Antunes, 2003; Lebrun, 2007; Bittencourt, 2008; Travaglia, 2009). Em Moçambique, experiências levadas a cabo atestam a influência destes documentos no (in)sucesso do ensino e aprendizagem do Português num contexto de Língua Segunda (Faquir, 2015; Siteo, 2018; Fumo, 2019; Marques, 2019; Siopa & Pereira, 2020; Marrengula, 2019, 2020). Sendo eles normalmente uma referência nacional, neste trabalho, propusemo-nos discutir a seleção de textos e as opções metodológicas propostas em Manuais da 11.^a classe do 2.^o ciclo de aprendizagem do ensino secundário moçambicano para o ensino da produção escrita de textos especificamente Expositivos, Explicativos e Argumentativos, por se tratar de textos factuais que implicam escolhas diferentes ao nível do propósito sociocomunicativo, ao nível discursivo e ao nível da sua estruturação interna. Partimos da ideia de que a relação entre o Programa e o Manual deve ser de complementaridade e coerência, em que ambos se alinham para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz e progressivo, à luz de seis aspetos assinaláveis como (i) o alinhamento com os objetivos curriculares, de modo a seguir as diretrizes estabelecidas pelo Programa, facilitando a implementação de suas metas e competências no dia-a-dia da sala de aula (Bittencourt, 2008, p. 52); (ii) a complementaridade que assenta no facto de o Programa de ensino fornecer uma visão geral e estruturada do que deve ser ensinado, enquanto o Manual oferece os recursos práticos e metodológicos para sua aplicação (Choppin (2004, p. 571); (iii) a flexibilidade e adaptação, na medida em que o Manual deve servir como um recurso que, embora alinhado ao Programa, permita diferentes abordagens pedagógicas, oferecendo ao professor a possibilidade de adaptar as atividades propostas às especificidades da sua turma (Cunha (2010, p. 78); (iv) a harmonização entre teoria e prática, já que o Programa tende a ser mais teórico e normativo, o Manual escolar coloca a teoria em prática, com exercícios, leituras e exemplos que ajudam a consolidar o aprendizado (Sacristán, 1998, p. 113); e, por último, (iv) a coerência na avaliação, a qual deve residir no facto de o Manual ter a obrigação de refletir as formas de avaliação previstas no Programa, assegurando que as competências e habilidades sejam avaliadas de maneira coerente com os objetivos definidos no currículo (Perrenoud, 1999, p. 92).

Para a operacionalização do estudo, o procedimento metodológico seguido consistiu na identificação, nos Manuais, das propostas de escrita feitas para o ensino deste domínio linguístico e ver quantas orientações são dadas para escrever o texto do ponto de vista genológico. Da análise feita, foi possível constatar uma escassez de orientações para os alunos, nas atividades de produção textual. Não se reforça a estrutura que deve configurar o género solicitado para produzir. Para além disso, não são igualmente reforçados os recursos linguísticos que devem ser utilizados: a planificação textual, a qual, bem explorada, pode habilitar o aluno a organizar textualmente as suas ideias; a revisão linguística e, por último, não são propostas atividades de escrita conjunta, etapa fundamental na produção escrita de textos. Daí que, ao nos questionarmos sobre como é que os Manuais ensinam a escrita, a visão subjacente seja a de que as propostas pouco concretas de atividades didáticas emanadas dos Manuais emergem uma abordagem pedagógica que não consiste no ensino dos géneros textuais. Em síntese, cientes de que o Programa e o Manual de Português constituem recursos valiosos para

garantir que os professores sigam as diretrizes curriculares e promovam a aprendizagem significativa, julgamos que a conjugação destes resultados aponta para a necessidade de uma intervenção de relevo urgente no ensino da leitura e escrita dos géneros textuais na disciplina de Português em Moçambique.

Palavras-chave: Géneros textuais; Ensino secundário; Moçambique; Programa de Português; Manuais didáticos

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Barbeiro, L., Caels, F., & Silva, P. N. D. (2022). Géneros escolares e aprendizagens. In *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 71-96). Grácio.
- Bittencourt, C. M. F. (s.d.). *Livro Didático e Saber Escolar* (2ª ed.). Cortez.
- Caels, F.; Barbeiro, L. F. & Gouveia, C.A.M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didáctica*.
- Choppin, H. (2001). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da questão. *Revista Brasileira de História da Educação*, 7-31.
- Choppin, H. (2004). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Christie, F. and Martin, J. R. (eds) (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Cassell.
- Cunha, M. I. (2010). *O cotidiano escolar e o currículo*. Papyrus.
- Faquir, O. C. G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais* [Tese de Doutoramento].
- Fumo, Ó. A. (2019). *O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático pedagógicas nas aulas de português em Moçambique* [Dissertação de Doutoramento].
- Lebrun, J. (2007). *Le manuel scolaire: un outil pédagogique au service de l'éducation*. ESF Éditeur.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
- Marques, J. A. (s.d.). Da pluralidade de Géneros aa eficiência do ensino da língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino moçambicano geral moçambicano. In *Língua e Literacia (s) no Século XXI – Textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Marrengula, E. V. (2020). *Do texto ao parágrafo: Um contributo para o ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino secundário em Moçambique* (Dissertação de Mestrado).
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Rose, D. (2019). Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres. In *Accessing academic discourse* (pp. 236-267). Routledge.
- Martin, J. R. & David Rose. 2008. *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Continuum.
- Sacristán, J. G. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. Cortez.

A canção engajada como material didático no ensino de PLNM: Reflexões sobre género e empoderamento feminino em São Tomé e Príncipe

João Gabriel Morais¹

¹ Universidade de São Tomé e Príncipe

No âmbito dos estudos sobre Didática das Línguas (maternas e não maternas), o uso da canção como instrumento pedagógico e educativo começou a ser referido no início do século XXI. Nos últimos anos, a canção tem sido destacada, com especial ênfase, como um precioso recurso no ensino de línguas não maternas, uma vez que o trabalho com a mesma possibilita não somente o desenvolvimento do espírito crítico e analítico dos estudantes, mas também o aperfeiçoamento de competências comunicativas múltiplas do aprendente, como, a título ilustrativo, as competências de compreensão oral (aquando da escuta), de compreensão escrita (no caso de haver um processo de leitura e interpretação da letra da canção) e/ou de produção oral (no decorrer do processo de discussão sobre a mensagem da canção). Paralelamente, a exposição do aluno a canções na língua alvo vai potenciar o desenvolvimento da sua competência cultural, que engloba as subcompetências transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural e co-cultural (Puren, 2019). Considerando que o texto da canção assume um valor cultural e identitário reconhecido, compartilhado e/ou criticado pelos ouvintes nativos (Dubois, 2016), podemos inferir que a análise do mesmo permitirá ao estudante conhecer as especificidades socioculturais do tecido social e comunitário em que a língua circula, podendo este, assim, desconstruir certos heteroestereótipos que tenha sobre essa comunidade (Teixeira, 2013), tornando-se um mediador entre a sua cultura-mãe e a cultura-alvo.

Ademais, cremos que o trabalho com canções aumentará a literacia emocional do aprendente (Salovey & Mayer, 1990) e a sua inteligência emocional intra e interpessoal, pois, ao compreender e interagir com a cultura do Outro, o estudante será capaz de decifrar melhor os estados emocionais dos indivíduos da comunidade da língua-alvo, considerando que as emoções se encontram intimamente relacionadas com as perceções culturalmente codificadas que um indivíduo tem sobre o Outro e sobre si próprio (Lynch, 1990).

Conscientes deste potencial pedagógico da canção e, em especial, da canção engajada (Corbin, 2022) no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna, estamos em crer que poderia ser interessante sensibilizar os professores em formação inicial docente para as vantagens de usar este tipo de canções na exploração de eixos temáticos diversos junto de alunos estrangeiros. Pensamos que a canção engajada em língua portuguesa, que abrange um alargado espetro de temáticas tanto sociais (e.g. igualdade de género ou denúncia da pobreza) como identitárias e reivindicativas (Silva, 2021), poderá servir de propulsora para uma reflexão crítica junto dos nossos formandos, alguns dos quais se tornarão em breve formadores de PLNM. A nosso ver, se estas canções portadoras de mensagens de carácter social e reivindicativo forem exploradas ao longo da formação inicial docente, os futuros docentes sentir-se-ão mais aptos a trabalharem estes tópicos com os seus futuros alunos, apresentando uma visão mais aberta e crítica que analisa os desafios sociais atuais à luz de um conhecimento aprofundado do passado que “pelo facto de não ser actual não deixa de ser actuante” (Fonseca, 1992, p.228)

Tendo em conta o contexto em que ocorre a formação inicial docente em São Tomé e Príncipe, decidimos focar a nossa abordagem em canções que mencionam temas ainda considerados sensíveis e que, muitas vezes, os formadores são-tomenses assumem ainda ter dificuldade em explorar durante as aulas de PLNM que lecionam. Esses temas relacionam-se, principalmente, com o estigma associado à vida nas regiões periféricas, o lugar da mulher na sociedade, o empoderamento feminino e a homossexualidade.

De modo a sensibilizar os futuros formadores para essas temáticas amplamente difundidas em canções lusófonas, decidimos organizar ateliês temáticos junto dos alunos do segundo ano da Licenciatura em Português-Alemão proposta na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe. No final da sua formação de Licenciatura, estes estudantes tornar-se-ão professores de Português como Língua Materna ou Língua Não Materna em São Tomé e Príncipe, ou ainda, caso preferam, professores de Alemão como Língua Estrangeira e, por esse motivo, pareceram-nos ser o público ideal para a nossa ação de formação. Durante estes ateliês de caráter oficial, os estudantes foram convidados a conceber material didático com base em canções pré-selecionadas pelo docente e tendo em consideração o nível de proficiência dos alunos-alvo que lhes foram sugeridos. Paralelamente, foi dada a indicação aos estudantes, futuros formadores, que o material didático a conceber deveria ter não apenas como finalidade o desenvolvimento de competências do domínio comunicativo, mas igualmente o favorecimento de uma competência cultural mais compreensiva e inclusiva que destacasse princípios de cidadania ativa, tendo como pano de fundo uma abordagem acional. Quis-se, assim, estimular os alunos a criarem material didático sob um olhar inovador e socialmente consciente, que rompesse, em certa medida, com a metodologia extremamente estruturalista ainda seguida nas escolas nacionais.

No que toca às canções pré-selecionadas por nós para os ateliês, podemos afirmar que nestas o artista lusófono expressa a sua visão do mundo sem recurso a ferramentas de edulcoração do vivido de modo a denunciar aspetos da sociedade que, muitas vezes, são ignorados. Pretendemos, portanto, dar visibilidade a um tipo de canções que se afasta daquele que alguns consideram “a canção culta”, pois acreditamos que as canções socialmente engajadas, com caráter geralmente mais popular, constituem documentos autênticos fiéis à realidade da comunidade representada (Paradis & Vercollier, 2010). Almeja-se, por conseguinte, não somente dar voz ao artista que ousa denunciar aspetos injustos da sociedade e afirmar-se como rosto de muitos que vivem na sombra, mas igualmente possibilitar o debate e a partilha de ideias em contexto de sala de aula de forma a estimular uma perspetiva reflexiva intercultural, empoderadora e capacitadora, que se espera que tenha repercussões fora do contexto de lecionação.

A nossa ação parece-nos justificada e pertinente, uma vez que, ainda que haja estudos que realçam determinados aspetos sociais expressos através de canções, consideramos que a massa crítica e reflexiva sobre a didatização das canções lusófonas engajadas no contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua Não Materna ainda é reduzida. Além disso, os estudos já desenvolvidos sobre a canção socialmente engajada referem-se, na sua grande maioria, ao género musical rap (e.g. Aiuti, 2023), não havendo um escopo de análise tão diverso como na nossa abordagem analítica, na qual incluímos igualmente temas de fado, pop e até de géneros musicais de inspiração africana e brasileira.

Sendo o nosso estudo de índole qualitativa, os resultados foram obtidos através da aplicação de um questionário semiaberto e anónimo aos futuros formadores, no qual se encontravam questões sobre o seu interesse relativamente às temáticas trabalhadas e a sua opinião sobre a aplicabilidade destas propostas de material didático em contexto de ensino. Os resultados revelaram-se contrastantes, havendo uma variabilidade grande em termos de respostas dos formandos. Estamos em crer que esta disparidade acentuada seja devida às crenças pessoais e religiosas de cada formando e à falta de sensibilização para a importância da inclusão numa sociedade aberta e justa para todos os indivíduos, independentemente da sua etnia, das suas crenças religiosas, do seu género, ou ainda, da sua orientação sexual.

Palavras-chave: PLNМ; Competência cultural; Canção engajada; Vozes plurais; Didática de línguas

Referências bibliográficas

- Aiuti, F. (2023). Discours rapportés: analyse médiologique de l'interaction entre rap et littérature. *Contemporary French and Francophone Studies*, 27(4), 512–520. <https://doi.org/10.1080/17409292.2023.2237787>
- Corbin, C. (2022). La chanson engagée: Waging war on war! – Using Songs to Teach French Language and Culture. In A. Chevant-Aksoy & K. Adair Corbin (Eds.), *Culture and Content in French: Frameworks for Innovative Curricula* (pp. 113-143). Lever Press.
- Dubois, V. (2006). *L'écho du féminisme dans les chansons de Jean-Pierre Ferland et de Jim Corcoran* [Mémoire de Master]. Université de Montréal.
- Fonseca, F. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, 223-251.
- Lynch, O. (1990). *Divine Passions: The Social Construction of Emotion in India*. University of California Press.
- Paradis, S., & Vercollier, G. (2010). La Chanson contemporaine en classe de FLS/FLE: un document authentique optimal? *Synergies Canada*, 2. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1211>
- Puren, C. (2019). *L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle*. *Neofilolog*, 52/2, 213-226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Silva, G. B. (2021). A Realidade Cantada: a canção enquanto complemento interdiscursivo para literatura africana de língua portuguesa. Njinga & Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco Do Conde* (BA), N.º Especial, 371-381.
- Teixeira, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Das propostas de atividades de escrita dos manuais de PLE ao ensino da escrita no contexto senegalês

Saloum Ndiaye¹ & Natalia Albino Pires^{2,3,4}

¹ Universidade Assane Seck, ² Escola Superior de Educação – IPC, inED – IPC, ³ Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional, ⁴ CIDEHUS

Nos últimos anos, as investigações sobre o ensino-aprendizagem do português língua não materna continua a alimentar os debates nos encontros científicos. A escrita em PLE, competência que aqui nos interessa, carece ainda de ampla reflexão e investigação em estreita ligação com a prática pedagógica/letiva verificada nos diferentes pontos do globo em que se ensina o português e tomando em linha de conta tanto os manuais escolares usados na aula de PLE, como os diferentes contextos sociolinguísticos em que decorre o seu ensino. No caso particular do Senegal, contexto plurilingue cuja língua oficial é o francês a par do wolof e, ainda, um crioulo de base portuguesa a sul do rio Casamança (Nunez, 2015; Thiam, 2020), o ensino do português foi instituído como oferta formativa pelo presidente Léopold Sédar Senghor e, desde então ensinado em liceus e universidades de todo o país, tem atraído um número elevado de aprendentes (Kébé, 2004; Penjon, 2022,) tanto nos níveis de ensino correspondentes aos 3º Ciclo e Secundário portugueses, como no Ensino Superior. Com efeito, a elevada demanda por parte de estudantes requiere também um número significativo de docentes com, pelo menos, nível C1 de proficiência linguística em todos os domínios (leitura, escrita, oralidade) em português. Ora, num contexto de plurilinguismo como o senegalês, a formação de professores de língua estrangeira depara-se com inúmeros desafios, desde logo porque tem de capacitar falantes plurilingues como professores de língua estrangeira de estudantes plurilingues (Demoussa & Espinassy, 2020). Consabidamente, os fenómenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas em contextos plurilingues possuem implicações nas estratégias didáticas e pedagógicas a desenvolver em sala de aula (Gundane & Chicavele, 2020) e, como lembra Horta (2016), ser professor de português não é apenas ensinar noções gramaticais, funções da linguagem ou fazer análises literárias; é sobretudo partilhar com os alunos uma herança cultural.

A competência de escrita é, de entre as competências linguísticas a adquirir pelos falantes de uma língua materna, aquela que maiores reptos coloca tanto a professores como a aprendentes (Barbeiro, 2019; Carvalho et al. 2018; Weisz, 2011) e os reptos aumentam exponencialmente quando se trata de aprendentes de uma língua estrangeira em contextos de plurilinguismo (Joaquim & Carvalho, 2022).

O presente trabalho procura analisar exercícios presentes nos manuais escolares utilizados para o ensino do PLE no Senegal, em particular na região de Casamança (*Na onda de português; Português sem fronteiras; Vamos aprender português; Aprender português; Navegar em português; Português em foco; Gramática ativa*) e refletir, com base nos resultados de inquéritos passados a professores de Português Língua Estrangeira senegaleses, sobre a sua adequação ou inadequação à realidade sociocultural do país. O trabalho a apresentar resulta de um trabalho mais amplo desenvolvido no âmbito do projeto de Doutoramento, cuja tese foi apresentada à Universidade de Assane Seck (Ziguinchor, Senegal) e no qual se procedeu, por um lado, à recolha e tratamento de dados estatísticos sobre as perceções de professores e de alunos acerca das competências de escrita em Português Língua Estrangeira em escolas públicas da região de Casamança (com grande incidência no Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor) e, por outro lado, ao levantamento e análise de problemas linguísticos patentes em textos redigidos em provas de exame nacional, procurando evidenciar o papel fulcral de uma educação sólida no âmbito da sociolinguística para a formação de professores de língua estrangeira em contextos plurilingues. Com efeito, os dados recolhidos através dos inquéritos evidenciaram a necessidade de se refletir sobre a adequação, ao contexto senegalês, da tipologia e da formulação de atividades

de escrita presentes nos manuais utilizados para o ensino do PLE e colocaram em evidência a necessidade de uma formação mais acurada do corpo docente de PLE senegalês que não exclua o domínio da sociolinguística.

Assim, partindo dos dados recolhidos para o estudo mais alargado, neste breve artigo, pretendemos pensar sobre a necessidade de adequar as propostas de escrita presentes nos manuais ao contexto senegalês para que os alunos se tornem mais competentes na escrita em PLE.

Palavras-chave: Escrita em PLE; Manual escolar; Ensino de PLE no Senegal; Sociolinguística

Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editora.
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspectivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 132-152.
- Demoussa, E., & Espinassy, L. (2020). Contexte culturel et langue de scolarisation: Quels enjeux dans la formation des enseignants en Afrique subsaharienne? *Liens nouvelle série*. hal03226007
- Diop, P. M. (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, 18, 277-30.
- Gérard, F. R. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto Editora.
- Gundane, L., & Chicavele, B. (2020). O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilingues: políticas e estratégias didáctico-metodológicas para o ensino bilingue em Moçambique. *Gláuks-Revista de Letras e Artes*, 20(1), 104-130.
- Horta, J. (2016). *Curso sobre o ensino da cultura nas aulas de PLE, Faculdade de Ciências e Tecnologias de Educação e Formação*. Universidade Cheikh Anta DIOP.
- Joaquim, I. L. M & Carvalho, J. A. B. (2023). A escrita e o seu ensino: um estudo com professores do Ensino Secundário de Namibe. In C. S. Araújo, C. Falcão, P. O. Fernandes, A. P. Monte, A. S. R., J. C. Sousa & C. Teixeira (eds.), *LUSOCONF2022 –IV Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas* (pp. 107-115). Instituto Politécnico de Bragança.
- Nunez, J. J. F. (2015). L'alternance entre créole afro-portugais de Casamance, français et wolof au Sénégal: une contribution trilingue à l'étude du contact de langues [Doctoral dissertation]. Université Sorbonne; Université Cheikh Anta Diop.
- Kébé, A. (2004). L'enseignement du portugais à l'université de Dakar. In *Actes du colloque International enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale* (pp.107-114). Union Latine.
- Penjon, J. (2022). Naissance de l'enseignement du portugais. *Reflexos. Revue pluridisciplinaire du monde lusophone*, (4).

- Pires, N. A. & Ndiaye, S. (2022). O ensino da escrita do português no Senegal : a questão dos manuais escolares. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 20, 263-283.
- Porquier, R. & PY, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*. Ed. Didier.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno: Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Thiam, O. (2020). Français et Multilinguisme au Sénégal: dynamiques sociales et scolaires. *Collection FLE/FLA*, 1, 155-167.
- Weisz, T. (2011). Didática da leitura e da escrita: Questões teóricas. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida*. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>.

A problemática do masculino genérico no ensino de PLNM: Uma abordagem sensível ao género e propostas pedagógicas inclusivas

Cláudia Ruas^{1,2}

¹ CLUNL, ² FCSH-UNL

O ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) coloca em evidência desafios particulares, não só linguísticos, mas também culturais e sociais, relacionados com a forma como a língua portuguesa articula as questões de género. Em particular, o uso do masculino genérico tem implicações que merecem uma reflexão mais aprofundada, especialmente no contexto de ensino de uma língua estrangeira a aprendentes provenientes de sociedades onde a divisão de papéis de género pode ser bastante rígida.

Este artigo tem como objetivo propor uma abordagem pedagógica para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) que seja sensível à questão do género, partindo da análise crítica do uso do masculino genérico no português. Para tal, apresenta-se uma proposta de plano de aula que permita explorar a forma como estratégias pedagógicas inclusivas e articuladas com as Aprendizagens Essenciais (AE) podem contribuir para uma maior equidade e compreensão cultural entre aprendentes, centrando-se nas seguintes questões:

- Que impacto tem o uso do masculino genérico na aprendizagem de PLNM, em diferentes contextos socioculturais?
- De que forma estratégias de reformulação frásica podem fomentar práticas linguísticas inclusivas?
- Como podem as práticas propostas ser alinhadas com os objetivos e competências indicados pelas AE?

Problematização: masculino genérico vs. formas pronominais neutras

Na língua portuguesa, o nome “masculino é o termo não marcado; o feminino o termo marcado” (Cunha & Cintra, 2000, p. 189). Este fenómeno, muitas vezes encarado como uma neutralização do masculino, não é assim interpretado por todas as pessoas falantes, como mostram vários trabalhos científicos (Matos, 2020). A questão é especialmente relevante quando intervém de forma significativa a diversidade cultural. Isto significa que em culturas onde o papel masculino é socialmente privilegiado, a explicação de que os nomes masculinos, em português, podem abarcar ambos os géneros, pode ser interpretada como uma validação de normas patriarcais que perpetuam a invisibilidade do feminino. Esta aceção foi observada num episódio em sala de aula, no ano letivo de 2023/2024, em que alunos provenientes do sul asiático reagiram com euforia ao ouvirem a explicação sobre o funcionamento do masculino genérico. Por outro lado, as alunas reagiram com desconforto e desapontamento.

Este episódio mostra como uma simples explicação gramatical pode ter um impacto cultural significativo e, por isso, deve ser complementada com uma abordagem crítica e pedagógica (Ruas, 2023), demonstrando a necessidade de refletir sobre uma linguagem sensível ao género. Neste contexto, o problema levantado não é apenas gramatical, releva também sobre a interpretação de enunciados, evidenciando que a língua pode reforçar ou desafiar as conceções de género preexistentes, obviando questões importantes sobre a invisibilidade de identidades de género não masculinas no discurso e o seu impacto na aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, a aprendizagem permite conhecer diferentes posições, ajudando no desenvolvimento da identidade de cada aprendente ao permitir a reformulação de ideias (Bronckart, 2005, p. 75). Para abordar esta questão de forma pedagógica, propõe-se analisar as implicações socioculturais do masculino genérico na aprendizagem e explorar

estratégias de ensino que, sem desrespeitar a norma, apresentem alternativas inclusivas, em alinhamento com os objetivos indicados pelas AE.

Ensino/Aprendizagem: língua e inclusão de género

Pinto et al. (2015) afirmam que a educação para a igualdade de género deve ter em consideração as especificidades culturais de cada discente, mas sem comprometer os princípios universais da igualdade e do respeito pela diversidade. Por isso, é fundamental que o/a professor/a de PLNM se envolva ativamente no processo de mediação cultural, ajudando o grupo discente a compreender as implicações sociais da linguagem que está a aprender, guiando-o para uma interpretação crítica dos enunciados e mostrando-lhe que a língua portuguesa oferece alternativas ao masculino genérico. Esta prática pedagógica não só melhora a competência linguística estudantil, como também contribui para uma maior compreensão das questões de género e para a promoção de uma cidadania ativa e inclusiva, o que se concretizará pelo ensino de formas neutras nas aulas de PLNM. Para tal, no contexto de uma aula de nível A2/B1, propõe-se um percurso didático que permitirá visitar o conceito de masculino genérico, refletir sobre as suas interpretações e realizar uma introdução simples às formas pronominais neutras, não só como uma forma de incentivar uma utilização mais inclusiva da língua, mas também como forma de introduzir uma flexibilidade discursiva no repertório de cada estudante, levando à aprendizagem de novo vocabulário (p.e. “turma”, “estudante”) e ao treino de reformulação frásica (p.e. “a pessoa que”). Simultaneamente, discutir-se-á a noção de que a língua pode ser usada de forma mais equitativa e representativa, tendo a capacidade de evoluir e adaptar-se às necessidades da sociedade (Abranches, 2009), bem como as implicações sociais da escolha de palavras, convidando a turma a refletir sobre a forma como a linguagem afeta a forma como se vê e se interage com o mundo (Coutinho, 2022).

Esta abordagem, adaptada a um nível básico de PLNM, será feita através do diálogo vertical, da observação de exemplos práticos e da realização de exercícios de reformulação frásica sem recurso a formas marcadas pelo masculino genérico.

Estas atividades parecem particularmente importantes no contexto de ensino do português a pessoas de outros países, que estão simultaneamente a aprender as regras da língua portuguesa e a assimilá-la dentro dos seus próprios enquadramentos culturais, pois permitem promover uma reflexão crítica sobre a linguagem e os seus efeitos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva entre aprendentes de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Considerações finais

A reação do grupo discente à explicação do masculino genérico, descrita no episódio em sala de aula, demonstra a importância de se abordar a questão do género de forma mais aprofundada no ensino de PLNM. Tal como observado por Vieira et al. (2017), a educação deve promover uma consciência crítica das questões de género e permitir que os/as jovens sejam capazes de questionar as normas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade. O ensino de uma língua estrangeira, como o português, pode oferecer uma oportunidade para introduzir práticas linguísticas que promovam uma visão mais igualitária e inclusiva da sociedade, conforme sugerido pelas Aprendizagens Essenciais | PLNM A1.

A utilização do masculino genérico nas aulas de PLNM levanta questões que vão além da gramática, tocando nas áreas da interpretação de enunciados e das implicações sociais da linguagem. O facto de estas/es discentes não terem ainda internalizado o uso do masculino genérico, permite a introdução de formas pronominais neutras em aulas de nível básico através de estratégias simples para promover uma linguagem sensível

ao género, que valorize a diversidade e contribua para a equidade de género. O papel da/o docente é fundamental neste processo, não só como transmissor de regras linguísticas, mas também como mediador cultural que ajuda os alunos a desenvolver uma visão mais crítica e inclusiva da linguagem. Conforme defendido por Coutinho (2022), a linguagem é um reflexo da sociedade e pode ser utilizada para promover valores de inclusão e equidade, sendo esta uma tarefa essencial nas aulas de PLNM.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna; Linguagem sensível ao género; Masculino genérico; Formas pronominais neutras

Referências Bibliográficas

- Abranches, G. (2009). *Guia para a utilização de uma linguagem promotora da igualdade entre homens e mulheres na administração pública*. CIG.
https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf
- Ministério da Educação/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | PLNM A1*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_a1_ff.pdf
- Bronckart, J.P. (2005). Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento In *Análise do Discurso*. Hugin.
- Coutinho, M. A. (2022). Identidades textuais, linguagem inclusiva e (re)formulação. In F. Silva, M. Gonçalves, & D. Ablali (Eds.), *Reformular: uma questão de géneros?* (pp. 51–65). Húmus.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova gramática do português contemporâneo* (16ª ed.). Edições Sá da Costa.
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, J. (2020). *Poderá uma Língua Natural ser Sexista? Avaliação do Impacto de Informação Gramatical e de Estereótipos de Género na Compreensão de Enunciados com Sujeitos Masculinos Genéricos em Português Europeu* [Dissertação de Mestrado]. Nova Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/110814>
- Pinto, T. (Coord.). (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania: 3º Ciclo do Ensino Básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/734-15_3Ciclo_Versao_Digital_Final_NOVA.pdf
- Vieira, C. (Coord.). (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

SESSÃO PARALELA III

ONLINE

DIA 25-01

09h00-11h00

Atitudes, percepções e crenças de alunos de PLE em relação à competência intercultural e seu impacto na metodologia de ensino e elaboração de materiais

Luís Elói¹

¹ Boğaziçi University

Contextualização da temática

Este estudo investiga as atitudes, percepções e crenças de alunos de PLE no ensino superior turco relativamente à competência intercultural e como podem influenciar a metodologia de ensino dos docentes bem como a elaboração de materiais para promover esta competência. Estas dimensões enquadram-se no modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) de Michael Byram (Byram, 2021), conforme se apresenta seguidamente. As atitudes envolvem curiosidade e abertura sobre outras culturas e a sua própria e também prontidão para lidar com essas culturas; competências de interpretação e relação para interpretar documentos e elementos culturais, explicá-los e relacioná-los com os da sua cultura; competências de descoberta e interação para adquirir conhecimento sobre outras culturas e interagir em tempo real. As percepções concernem o conhecimento de grupos sociais e eventos – da sua cultura e da cultura do interlocutor – tal como dos processos de interação. As crenças representam a consciência crítica intercultural para refletir sobre valores da sua cultura e de outras.

Identificação do problema e pertinência do estudo

A globalização é um fenómeno ubíquo que aproxima pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais. Esta aproximação ocorre em várias partes da sociedade, como na vida académica, profissional e pessoal de cada indivíduo. Consequentemente, este fenómeno implica que o ensino de línguas, em geral, articule língua e cultura e que o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), em particular, tenha em conta o estatuto global da língua portuguesa.

Assim, a aula de PLE deve promover a competência intercultural através de uma metodologia de ensino holística e materiais didáticos que facilitem a aquisição de conhecimento e estimulem o pensamento crítico relativamente à língua e à(s) sua(s) cultura(s). Além disso, os alunos devem ter um papel ativo na aprendizagem dentro e fora da sala de aula e com base nas suas vivências.

Objetivos do estudo

Como tal, este trabalho tem como objetivo analisar a forma como as atitudes, percepções e crenças dos alunos relativamente à competência intercultural pode influenciar a metodologia de ensino do docente e a elaboração de materiais didáticos.

Estado da arte

CCI refere-se à competência para interagir com indivíduos de outros contextos culturais e linguísticos (Byram, 2021). Assim, este trabalho vai ao encontro das cinco dimensões interculturais do modelo de CCI de Byram: (1) atitudes; (2) conhecimento; (3) competências de interpretação e relação; (4) competências de descoberta e interação; (5) consciência crítica cultural (Byram, 2021). Estas dimensões contribuem para a emergência do conceito de falante intercultural pois, segundo Byram (2013), a inclusão da competência intercultural no ensino de uma L2 integra competências linguísticas e interculturais.

Um falante intercultural é alguém que usa uma língua não só para comunicar mas também para estabelecer uma ligação com o seu interlocutor através de mediação durante essa interação (Byram, 2021). Contrastivamente, o modelo de falante nativo foca-se no uso de uma única norma linguística e na imitação do falante nativo. Assim, o favorecimento do modelo de falante intercultural parece ganhar terreno visto ser mais dinâmico e flexível ao englobar as atitudes, o conhecimento, as competências e a consciência crítica cultural do aprendente, sem esquecer a ligação deste modelo à educação para a cidadania intercultural (Barret, Golubeva, 2022; Byram, 2021; Castiglioni, Bennett, 2018; Porto et al., 2017; Wagner, Byram, 2017).

A educação para a cidadania intercultural assenta no modelo de CCI de Byram e contribui para a formação do falante intercultural (Wagner, Byram, 2017). Além disso, a educação para a cidadania intercultural concerne a aquisição de conhecimento e a sua aplicação em situações reais, ou seja, está associado aos objetivos funcionais e educativos da aula de língua estrangeira (Porto et al., 2017). Este conceito também envolve a expansão de conhecimento sobre outros grupos de indivíduos, o que os torna diferentes e como a interação com esses indivíduos pode gerar mudanças a nível individual e social (Baker, Fang, 2020), que podem advir dos temas abordados na aula de língua estrangeira. Esses temas podem ser entendidos em duas perspetivas: alguns consistem em factos e informação objetiva, logo são exemplos de “Big-C culture”, e outros incentivam a entender a perspetiva dos indivíduos da(s) cultura(s)-alvo sobre determinados aspetos dessa(s) cultura(s) através de pensamento crítico e subjetivo, portanto exemplificam “Little-c culture” (Bennett, 2013).

A promoção da competência intercultural pressupõe que os alunos tenham um papel ativo na aprendizagem de línguas, referido como agente social pelo Conselho da Europa (2001; 2020). Ao desempenhar o papel de agente social, são tidas em conta as competências intelectuais, emocionais e de escolha (Conselho da Europa, 2001) e os aprendentes são vistos como utilizadores da língua-alvo ao conceberem a língua como mais que uma mera disciplina académica (Conselho da Europa, 2020).

Metodologia e resultados

Esta investigação assenta na recolha de dados quantitativos no ano letivo 2023/2024 através do preenchimento de um questionário online e, para esta comunicação, selecionaram-se as questões mais relevantes. Os respondentes (N=42) são estudantes de PLE no ensino superior turco – Boğaziçi University e Ankara University. Posteriormente, procedeu-se à análise estatística dos dados com recurso ao software IBM SPSS Statistics 28.0.1.0.

Neste trabalho os dados são analisados de forma tripartida, segundo o modelo de CCI de Byram. A análise das atitudes dos respondentes assenta em três dimensões do respetivo modelo de CCI – atitudes, competências de interpretação e relação, competências de descoberta e interação – e foca-se nos seguintes dados: (1) objetivos de aprendizagem; (2) estratégias/recursos que facilitam a comunicação em tempo real e chamam a atenção para outros contextos culturais dentro/fora da sala de aula; (3) temas mais apelativos que sensibilizam para a existência de outras culturas e estimulam uma análise contrastiva entre essa(s) cultura(s) e a sua própria cultura. A discussão das perceções assenta noutra dimensão do conhecimento e incide sobre a aprendizagem de aspetos culturais de vários países lusófonos. A análise de crenças baseia-se na dimensão consciência crítica cultural e destaca quer a capacidade de reflexão sobre PLE e a(s) sua(s) cultura(s) quer o estabelecimento de ligações com a sua cultura com base nos recursos favoritos dos respondentes. No cômputo geral, os dados recolhidos revelam que os respondentes têm uma atitude favorável ao desenvolvimento de competência intercultural, encorajando os docentes a recorrerem a metodologias de ensino e a elaborarem materiais didáticos que promovam a competência intercultural.

Os resultados referentes às atitudes realçam o interesse dos respondentes em satisfazer a sua curiosidade pela língua e sua(s) cultura(s) tal como tornar-se um falante proficiente; a preferência pelo uso de materiais autênticos e atividades desenvolvidas pelo professor; e apetência por aspetos culturais objetivos e subjetivos, estando os últimos associados ao encorajamento de pensamento crítico. Quanto às perceções, a aprendizagem de aspetos culturais de vários países lusófonos contribui para uma maior sensibilização das diferenças e/ou semelhanças entre as culturas desses países e entre essas culturas e a sua própria cultura. Relativamente às crenças, destacam-se as experiências, perspetivas e notas/apontamentos dos colegas como os recursos mais aprazíveis para refletir sobre PLE e a(s) sua(s) cultura(s) bem como para estabelecer relações com a sua própria língua e cultura.

Em síntese, a abordagem ao ensino de PLE e a elaboração de materiais deve considerar a promoção de CCI através das atitudes, perceções e crenças dos alunos em relação à competência intercultural. Assim, esta comunicação sugere que os métodos de ensino e a elaboração de materiais estejam sincronizados não só com o contexto educativo dos alunos mas também com a sua receptividade à competência intercultural.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE); Competência Comunicativa Intercultural (CCI); Competência intercultural; Abordagem ao ensino; Elaboração de materiais

Referências bibliográficas

- Baker, W., & Fang, F. (G.) (2020): 'So maybe I'm a global citizen': developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1748045>
- Barrett, M., Golubeva, I. (2022). From Intercultural Communicative Competence to Intercultural Citizenship: Preparing Young People for Citizenship in a Culturally Diverse Democratic World. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Eds.), *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices* (pp. 60-83). Multilingual Matters.
- Bennet, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices* (2nd Edition). Intercultural Press.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3) 53-62.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Castiglioni, I. and Bennett, M.J. (2018) Building Capacity for Intercultural Citizenship. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 229-241. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.63016>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

- Porto, M., Houghton, S. A., Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*. 22, 1-15.
DOI: 10.1177/1362168817718580
- Wagner, M., Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship. In Young, Y. (Gen. Ed.), McKay Semmler, K. L. (Assoc. Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0043

Desenvolvimento sustentável na aula de PLE: Da reflexão à ação

Paula Cristina Pessanha Isidoro¹

¹ Universidade de Salamanca

Acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade são os principais objetivos definidos pelas Nações Unidas para a agenda 2030. O cumprimento dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que compõem essa agenda, exige uma transformação das formas de pensar e de agir. Para que esta renovação seja uma realidade, estamos todos convocados a contribuir, governos, sociedade civil e setor privado, protegendo e preparando as gerações futuras, para alcançarmos o mundo que queremos em 2030.

Dentro dos 17 ODS, a educação merece destaque no ODS 4. Na sua meta 4.7 podemos ler o seguinte: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”.

As universidades não podem, portanto, ficar à margem desta construção de um mundo mais sustentável e os docentes devem procurar formas de promover um trabalho pedagógico que conjugue os conteúdos das suas disciplinas com o fomento de “habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais” (UNESCO, 2015b).

No que se refere especificamente ao ensino das línguas modernas, como no caso do PLE, as metas e os objetivos da política linguística do Conselho da Europa, refletidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), incluem os seguintes: “Promover a compreensão mútua, a tolerância e o respeito pelas identidades e pela diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz. Evitar os perigos de marginalizar aqueles que não possuem as competências necessárias para comunicar numa Europa interactiva.” (Conselho da Europa, 2001). O mesmo documento considera essencial para a eficácia comunicativa conhecer, perceber e compreender a relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade em estudo”.

Por outras palavras, é essencial construir uma consciência intercultural, que inclui, “a consciência da diversidade regional e social em ambos os mundos, que é enriquecida pela consciência de um leque mais vasto de culturas do que a língua materna e a segunda língua, que ajuda a colocar ambas em contexto” (Conselho da Europa, 2001.) para edificar as bases de um mundo mais sustentável.

No entanto, como refere Sequeira (2018), a consciência intercultural, que conduzirá a uma educação para a cidadania global mais humanista, dificilmente será alcançada com as habituais abordagens folclóricas baseadas em conhecimentos factuais ligados a festas e comidas (...) [porque] a educação para a cidadania global envolve conhecimento de factos, de história e de religiões, mas, mais do que isso, exige competências de organização e de cooperação, bem como pensamento crítico sobre princípios económicos, domínio de línguas estrangeiras e boa capacidade de comunicação. O caminho da razão e a força da crítica são essenciais para conceber as suas próprias respostas para o bem comum.

Consequentemente, e parafraseando Gutiérrez et al. (2006), a formação universitária deve ter em conta o mundo em que a vida se desenrola, deve assegurar um contacto estreito com as múltiplas realidades educativas, para que as respostas ao insucesso escolar, à integração de pessoas com deficiência, imigrantes, minorias étnicas, e a muitos outros desafios, sejam as respostas que provenham de uma investigação rigorosa e não de preconceitos.

Assim, com o objetivo de promover um ensino para o desenvolvimento sustentável, temos vindo a desenvolver, na Universidade de Salamanca, desde o ano letivo 2018/2019, uma série de estratégias, materiais e projetos que permitem incluir o desenvolvimento sustentável e os seus 17 ODS nas aulas de PLE, não apenas como um conteúdo e motivo de reflexão, mas também como um motor de ação comprometida dos estudantes na vida local.

Nesta comunicação centrar-nos-emos, em três pontos: na descrição do processo de concepção de recursos didáticos associados aos ODS, no impacto que isso teve nos nossos estudantes e nas potencialidades do material para outros contextos de ensino.

Relativamente ao primeiro ponto, partimos da análise dos manuais de PLE existentes à época no mercado e da forma como tratavam temáticas que se podiam associar, implicitamente ou explicitamente, ao desenvolvimento sustentável. Em segundo lugar, analisamos o grau de familiarização dos estudantes com o termo “desenvolvimento sustentável” e as suas respetivas dimensões e a partir dos resultados definimos quais seriam os ODS prioritários a tratar dentro do que era o curriculum pré-existente. Uma vez feita essa primeira parte, escolhemos os recursos autênticos que iríamos didatizar e estabelecemos uma linha de trabalho que permitisse abordar todas as competências orais e escritas dos níveis A2 e B1 que aproximasse os estudantes de elementos da cultura lusófona, que promovesse a reflexão e o trabalho individual e colaborativo e que fizesse propostas de ação viáveis a curto prazo com o objetivo de facilitar uma aprendizagem realmente transformadora (Rieckmann et al., 2017). Após a concepção dos materiais, veio a análise por pares e seguiu-se, então a introdução na aula de PLE durante dois semestres seguidos, com o mesmo grupo de alunos.

No que diz respeito ao ponto dois, auscultados sobre a experiência através de questionários anónimos, os alunos demonstraram ter ampliado a sua visão sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, inicialmente limitada a uma perspetiva ambientalista. Evidenciaram igualmente a vontade de atuar junto da comunidade o que os levou a tomarem diferentes iniciativas dentro e fora da Universidade. Dado o feedback muito positivo dos alunos, deu-se continuidade à produção de materiais que incluíssem os ODS também na disciplina de literatura portuguesa, para estudantes de diferentes licenciaturas de línguas

Quanto ao terceiro ponto, os materiais foram reavaliados após esta primeira experiência e foram adaptados aos níveis B1 e B2, tendo sido depois distribuídos pela Porto Editora, em formato newsletter, a professores de PLE de diferentes países e níveis de ensino. O seguimento da aplicação destes materiais foi impossível. No entanto, dadas as diferentes ações de formação de professores de PLE realizadas, nas quais se incluíram estes materiais, podemos concluir que o trabalho pedagógico junto dos docentes não se pode limitar à apresentação de materiais prontos a usar e que é necessário acompanhá-lo de um percurso prévio de exploração e reflexão dos diferentes aspetos que compõem os 17 ODS. Apontaremos, por isso, algumas sugestões nesse sentido.

Palavras-chave: PLE; Desenvolvimento sustentável; ODS; Educação; Materiais didáticos

Referências Bibliográficas

- Aguilera, A. Mendoza, M Racionero, S & Soler, M. (2010). El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Pessanha Isidoro, P., Carvalho, A. (2020). Cuestionar, reflexionar, cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. In López Esteban, C. (ed.), (2021). *Innovación en la Formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria para el Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>
- Escámez, J. I., & López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49(1), 53–62.
doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9852
- González, E. (2003). Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable. *Revista Agua y Desarrollo Sustentable*, 1(5).
- Gutiérrez, J., Benayas, S., Calvo. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de educación*, 40.
- Naciones Unidas (1987). *Informe Brundtland*. Recuperado de A/42/427 -S -A/42/427 - Desktop (undocs.org)
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Naciones Unidas (2015). Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. (A/RES/70/1). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Rieckmann, M., Mindt, L. & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.
- Sequeira, M. (2018). Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 129-136
- UNESCO (2006). Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (DEDS). *Sección de la educación para el desarrollo sostenible*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa?posInSet=2&queryId=37d-b81ab-4130-4e9e-bbd2-886dc71f572c

Refletindo através da língua: Migração em aulas de conversação de PLA

Helena Rezende Ramires¹

¹ University College Cork

Como parte do esforço de afirmação do Brasil como ator relevante no cenário internacional, o país vem investindo mais na divulgação e promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior (Mendes, 2019). Uma das principais ações desenvolvidas é o Leitorado Guimarães Rosa, sob a responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores, que dá bolsas para a atuação de professores de português como língua adicional (PLA) e literatura em instituições de ensino superior estrangeiras (Diniz, 2012). Criado em 1953, o programa Leitorado tem sido expandido nos últimos anos e, em 2024, foi instituído pela primeira vez na República da Irlanda, país que vem recebendo mais atenção por parte do Itamaraty dada a recente onda de imigração brasileira. Assim, tornei-me a primeira Leitora na University College Cork (UCC).

Dentre as atribuições da Leitora na UCC, está o oferecimento de aulas de conversação para alunos do segundo e do último ano de graduação em português. Tais encontros têm dois objetivos gerais: (a) oferecer oportunidade de mais prática oral, a fim de desenvolver a fluência dos estudantes; e (b) proporcionar às turmas a chance de ter mais contato com aspectos da cultura brasileira, já que as aulas regulares de língua são ministradas por uma professora portuguesa. Destaca-se que tais encontros de conversação foram sugeridos pela própria professora titular da turma, a qual acredita ser fundamental que os alunos tenham a possibilidade de expandir seus conhecimentos sobre outros países lusófonos que não Portugal.

Neste trabalho, pretende-se, portanto, apresentar uma sequência de aulas de conversação para os alunos do ano final da graduação que busca discutir questões atuais e de grande relevância em diferentes contextos, durante a prática do português oral.

O tema selecionado para as aulas foi migração. Essa escolha deu por alguns fatores, a saber: (a) ser um tópico já mencionado nas aulas regulares de língua, especialmente no contexto português, incluindo a questão dos retornados; (b) haver na universidade, entre alunos e professores, uma enorme quantidade de imigrantes; (c) estar a Irlanda vivendo uma grande onda de imigrações de diferentes origens, com destaque para brasileiros. Portanto, a discussão sobre migrações busca não somente apresentar aos alunos as questões geradas pelas recentes migrações no/para o Brasil e outros países falantes de português, mas também levá-los a refletir sobre a situação dos imigrantes na Irlanda, incluindo debates sobre dificuldades e preconceitos sofridos.

Dessa forma, apresenta-se a seguir um panorama das tarefas de cada aula, buscando um contínuo que culminará em uma reflexão sobre a imigração para a Irlanda.

Aula 1

A sequência começará com uma discussão sobre o tema migração, a fim de compreender o que os alunos já sabem. Espera-se que a turma traga alguns dos elementos discutidos nas aulas regulares. Em seguida, passar-se-á para as migrações históricas no Brasil, através do vídeo “Os imigrantes e o ciclo do café”, do canal no YouTube da TV Senado. Assim, os alunos terão a oportunidade de entender melhor a diversidade cultural brasileira, por muitas vezes desconhecida de estrangeiros. Em seguida, se debaterá a situação atual no país com a reportagem “Número de imigrantes cresce quase 700% no Brasil em dez anos”, da TV Brasil. Finalmente, será apresentado o áudio da Rádio USP “O que acontece com os refugiados climáticos?” a fim de se pensar os desafios enfrentados por grupos que são obrigados a se deslocar graças ao aquecimento global, fenômeno que tem se tornado cada vez mais comum. Será essa

também a oportunidade de chamar a atenção dos alunos para as numerosas catástrofes naturais sucedidas no Brasil.

Ao final de tal aula, portanto, espera-se que os alunos tenham adquirido um conhecimento mais amplo sobre a formação do Brasil e os desafios atuais em relação à migração.

Aula 2

O segundo encontro se iniciará com uma retomada do tema da aula anterior, desta vez confrontando a situação brasileira com a irlandesa. Há espaço também para a comparação com outros países, já que há alunos de outras nacionalidades, bem como estudantes na turma que fizeram intercâmbio recentemente. Na sequência, passar-se-á ao próximo tópico: os desafios enfrentados por populações de imigrantes. Em uma conversa com o grande grupo, serão elencados fatores que afetam as vidas dessas pessoas.

Logo, os alunos deverão se reunir em quatro grupos e criar perguntas que gostariam de fazer para um imigrante brasileiro morando na Irlanda. A fim de testar a eficácia das perguntas, a professora, como parte desse grupo de imigrantes, responderá as questões, dando sempre retorno tanto sobre a língua quanto sobre a pertinência das perguntas.

Por fim, a turma deverá selecionar 10 das perguntas para fazer uma entrevista com imigrantes brasileiros.

Aula 3

O terceiro encontro será dedicado às entrevistas. Os alunos, divididos em quatro grupos, entrevistarão imigrantes brasileiros, tomando notas para depois apresentar os resultados à turma. Assegurar-se-á de que os entrevistados tenham perfis variados para, mesmo em um universo bastante restrito, apresentar um pouco da diversidade desse grupo que está na Irlanda.

Tal aula proporcionará a oportunidade de que os alunos pratiquem a língua portuguesa com outras pessoas que não os seus professores, bem como derá aos imigrantes, por muitas vezes invisibilizados, a chance de expressar suas opiniões e desafios. Espera-se que a entrevista ajude, com a língua portuguesa como ferramenta, a aproximar academia e comunidade – algo muito desejado, porém nem sempre atingido.

Aula 4

O encontro final será para que os estudantes apresentem à turma os resultados das entrevistas, destacando o que mais chamou atenção e buscando encontrar semelhanças e diferenças entre as respostas obtidas.

Como encerramento da sequência de aulas, far-se-á uma reflexão em grupo, através de um debate, e individual, por meio de um post para um blog. Espera-se que, ao fim de trabalho, os alunos estejam mais sensibilizados ao debate sobre migrações em diferentes espaços, especificamente no Brasil e na Irlanda. Os estudantes terão não somente a chance de conhecer melhor a situação brasileira, mas também de verificar os seus papéis na sociedade irlandesa, a qual recebe cada vez mais imigrantes e onde a xenofobia, ainda que infinitamente menor do que em outros países europeus, existe e está crescendo.

Por conseguinte, a expectativa é que essas aulas de conversação oportunizem aos alunos a chance de praticar o português enquanto refletem criticamente sobre problemas reais e cada vez mais presentes nos ambientes onde circulam. Acredita-se que a partir de propostas como esta o português possa ser apropriado pelos seus

diferentes falantes, inclusive os estrangeiros, para debater questões significativas, tornando a língua verdadeiramente global e não posse de falantes nativos de um ou outro país.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Conversação; Prática oral; Migração

Referências bibliográficas

Diniz, L. R. A. (2012). Um lugar de representação pela língua: O programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. *Gragoatá*, 17(32).

Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI: Um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, 32(2), 37-64.

Aprender (com) Geo-história em português

Ana Isabel Moreira^{1,2,3} & Cláudia Ribeiro^{3,4}

¹ Instituto Piaget VNGaia, ² ESECS-IPLeiria, ³ CITCEM, ⁴ FLUP

Constatamos, hoje, mais do que em qualquer outro momento, que as salas de aula portuguesas vão acolhendo, não raras vezes e por todo o país, um mosaico de nacionalidades e culturas, o que em muito enriquece a experiência formativa dos estudantes, mas, em simultâneo, coloca novos e constantes desafios à prática docente.

Em grande número de escolas, ou talvez em todas, na componente curricular de História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico, por exemplo, a língua de escolarização (Madeira et al., 2014) é o português, embora nem todos saibam o significado de ‘nómada’, de ‘burguesia’ ou tão-pouco de ‘astrolábio’. Há dicionários, há tradutores virtuais, há professores de apoio e uma panóplia crescente de recursos pedagógicos para apoiar os alunos cuja língua materna é outra, bem sabemos...

Ainda assim, perante o panorama contemporâneo que não podemos ignorar, como autoras de um manual escolar para o século XXI – o *GeoHistória* (2024) – decidimos experimentar a criação de um material pedagógico, simples e prático, para ser utilizado por crianças que, não dominando a língua portuguesa (podendo mesmo apresentar-se como utilizadores elementares, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), têm presença assídua nas aulas de História e Geografia de Portugal, onde sem surpresa se ensina e se aprende em português.

Trata-se de um recurso digital de complexidade reduzida (na sua produção e respetivo manuseamento) e que inclui tarefas orientadas, e diversificadas no formato e na intencionalidade, para que cada um, com certa autonomia, experimente a oportunidade de ficar a conhecer um pouco melhor a cultura, as tradições e o património de Portugal. Mais ainda, incentiva-se a busca e/ou a apresentação de exemplos similares do país de origem do aluno, sem intenções de comparação valorativa, antes como reconhecimento da identidade individual (e coletiva) a ser, de modo educativo, partilhada e até dialogada.

No que concerne à aprendizagem histórica, não entendemos este material como menor ou acessório, uma vez que o mesmo permite abordar conteúdos que remetem para a História Local, e esta, tantas vezes, se assim se desejar, possibilita que as localidades emergjam como exemplo explicativo, ‘palpável’, de uma outra realidade mais abrangente e nacional ou transnacional (Pinto, 2016). Em paralelo, os estudantes contactam com fontes variadas (sejam iconográficas, cartográficas, escritas, ...), e principiam a entendê-las na sua diversidade; leem e escrevem com o vocabulário específico da História e da Geografia (mesmo que tal pareça um jogo com a rosa dos ventos ou os castelos ou as atividades económicas); atendem ao tempo e ao espaço, às suas continuidades e mudanças (sem memorização de datas ou de nomes de lugares); pesquisam e selecionam informação (que, por muito elementar que possa parecer, exige tomada de decisão e a sua aplicação justificada).

A partir daquele recurso didático elaborado para contextos por nós desconhecidos, é possível, na perspetiva que perfilhamos, contribuir para uma espécie de introdução às competências do pensamento histórico (Seixas & Morton, 2013), sem pretensões maiores do que as mais embrionárias, enquanto se otimiza o contacto com a língua portuguesa e a necessidade do seu uso com intenção. Nesse sentido, essa tal língua de escolarização é também, em parte, aprendida nas suas especificidades, porquanto há ainda uma tarefa, exemplificada, para descrever uma paisagem ou uma bandeira nacional, uma outra para formar frases com palavras sinónimas (e assim se observarem as variações linguísticas diatópicas) ou uma outra para ouvir uma música portuguesa e, depois, organizar alguns dos seus versos mais sonantes.

Pese embora não se assuma como o propósito maior deste material criado, o mesmo, de uma forma ou de outra, proporciona o desenvolvimento de competências comunicativas, permitindo a cada estudante “fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p. 15), neste caso com uma ligação estreita a outras áreas do saber. Com maior ou menor proficiência, num ritmo mais ou menos acelerado, com eventuais registos na folha de papel em vez de se privilegiar o digital.

Quer isto dizer que, com sentido formativo, também se ocasiona o uso da língua portuguesa para a compreensão de outros assuntos (desta feita, históricos, geográficos, etnográficos, ...), para o aprimoramento de outras literacias, como a literacia histórica (Lee, 2016), por exemplo, para interagir com o saber, representando-o e, até, podendo produzi-lo (Beacco et al., 2016) ‘à sua maneira’.

Após a partilha deste recurso com os professores adotantes do manual escolar mencionado, via correio eletrónico e com a respetiva contextualização, pretendemos recolher, junto deles e sob a eventual forma de um inquérito por questionário, a opinião construída sobre a pertinência e relevância atual do mesmo, bem como verificar o impacto do seu uso com os estudantes. A análise maioritariamente qualitativa destes dados será o ponto de partida para se equacionar a produção de outros materiais didáticos assentes em igual fundamento e propósito e, ainda, para se ponderar as potencialidades de um conjunto de planificações de conteúdos históricos e geográficos previstos oficialmente para o 2.º ciclo do Ensino Básico em consonância com os objetivos de aprendizagem do Português Língua Não Materna.

Este pode ser, cremos, o início de um trabalho de real articulação curricular que, concomitantemente, resultará da ligação estreita entre a investigação (científica e académica) e a vivência nos contextos escolares reais, de todos os dias. E esta implementação, e posterior validação dos materiais didáticos desenhados no âmbito da História e da Geografia (de Portugal), emerge como mais um aporte, entre tantos outros, para essa assunção necessária do português como língua global.

Palavras-chave: Língua de escolarização; Recurso didático; História e Geografia de Portugal; História local; Manual escolar

Referências bibliográficas

- Beacco, J. C. (Coord.) (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training the language dimension in all subjects*. Conselho da Europa.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), 107-146.
- Lomas, C. (Org.) (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Edições ASA.
- Madeira, A. M. (Coord.) (2014). *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLMN) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. Direção Geral da Educação.
- Pinto, M. H. (2016). *Educação histórica e patrimonial. Conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.
- Ribeiro, C. P., & Moreira, A. I. (2024). *GeoHistória – manual escolar* (História e Geografia de Portugal, 5.º ano). Porto Editora.
- Ribeiro, C. P., & Moreira, A. I. (2024). *GeoHistória – Portugal: Cultura e Património* (recurso digital). Porto Editora.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Canada.

Referencial linguístico para o português em Timor-Leste: Desafios e oportunidades

Ana Rita Dourado¹

¹ Universidade de Lisboa

Entendendo “política de língua” como a atividade e o produto da intervenção e regulação do uso das línguas, no que se refere, por exemplo, ao seu estatuto e à sua distribuição, e com uma forte componente de intervenção a nível da educação (políticas linguísticas e educativas) (Ferreira & Melo-Pfeiffer, 2018), as políticas linguísticas moldam diretamente as práticas e os currículos e, por conseguinte, a produção de materiais didáticos. Paulo Feytor Pinto define política de língua como “o conjunto de tentativas explícitas – planificação linguística – ou implícitas – política estrutural – de regular o estatuto, a forma, a aprendizagem e o prestígio das variedades linguísticas presentes no país” (Pinto, 2010, citado por Ferreira & Melo-Pfeiffer, 2018, p. 240). Significa que a política de língua define que variedade de língua é promovida, que públicos são priorizados e como a língua deve ser ensinada.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade de um referencial linguístico próprio para o português ensinado em Timor-Leste, como um instrumento estratégico para fortalecer a política linguística para o país e, concretamente, consolidar a formação em língua portuguesa. Procuraremos também analisar a relação entre os manuais escolares e a política linguística existente para Timor-Leste, com o objetivo de identificar as oportunidades e os desafios para a criação de um referencial linguístico que promova a autonomia linguística e cultural do país, tomando como ponto de partida as formações de que beneficiam os professores do sistema de ensino público timorense, por ser esta a classe profissional percecionada como a que “melhor domina o Português no país e que o transmite aos outros, tanto alunos como outros professores seus formandos” (Batoréo, 2009).

Com base nessa análise, procurar-se-á entender a relevância de um referencial como instrumento de orientação ou guia para professores e instituições na definição de objetivos de aprendizagem, elaboração de currículos, de manuais e conteúdos a trabalhar, na uniformização de critérios, no reconhecimento da certificação e na padronização, garantindo que o ensino seja feito de forma consistente no país, independentemente dos objetivos específicos dos projetos desenvolvidos, que possam orientar a produção de materiais didáticos e promover o desenvolvimento de um português autónomo, que respeite a diversidade cultural do país, contribuindo para a valorização e credibilidade do ensino da língua portuguesa em Timor.

A investigação proposta assenta num sólido enquadramento teórico que articula os conceitos de política linguística, referencial linguístico e produção de materiais didáticos, tendo por base o conceito de política linguística como um conjunto de ações que visam regular o uso das línguas numa sociedade, influenciando diretamente as práticas educativas e a produção de materiais didáticos, o conceito de referencial linguístico como um conjunto de normas e orientações que servem como base para o ensino e a aprendizagem de uma língua ao definir os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem trabalhados e os critérios de avaliação, podendo a construção de um referencial linguístico próprio para Timor-Leste ser visto como um instrumento estratégico para fortalecer a política de língua para o país e garantir a qualidade e a continuidade do ensino de português, e o conceito de materiais didáticos como ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Procurar-se-á associar estes conceitos à operacionalização das atividades dos projetos da cooperação portuguesa (objetivos, programas e materiais) e monitorização de resultados, com vista à identificação das oportunidades e dos desafios para a criação de materiais que promovam o desenvolvimento de um português autónomo, considerando a diversidade cultural e social do país.

O objetivo principal é propor a criação de um referencial linguístico próprio para o ensino de português em Timor que sirva como instrumento estratégico para consolidar a política linguística no país, garantindo padrões de qualidade e a continuidade do ensino de português. Para tanto, analisar-se-á a política linguística existente e as suas implicações para o ensino de português.

O referencial proposto funcionaria como guia para professores e instituições, orientando a definição de objetivos de aprendizagem, elaboração de currículos, desenvolvimento de materiais didáticos e uniformização de critérios de avaliação. Concomitantemente, um referencial próprio asseguraria um ensino consistente e adaptado às necessidades específicas do contexto timorense, reforçando a credibilidade da língua portuguesa no país.

Prevê-se que a pesquisa seja tendencialmente qualitativa, com recurso à análise documental e de conteúdo de materiais. As principais etapas metodológicas incluem revisão da literatura, como estudos sobre política de língua e ensino de língua portuguesa em Timor, e a análise de exemplos de materiais, examinando alguns documentos produzidos no âmbito dos projetos da cooperação portuguesa em Timor-Leste.

Os resultados esperados incluem a proposta de um referencial linguístico específico para o português em Timor-Leste, com propostas de linhas de orientação para a elaboração de materiais didáticos.

Referências bibliográficas

- Albino, S. (2020) *Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste desde a independência (2002-2015)* [Tese de doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/112191>
- Batoréo, H. J. (2009). A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Revista Estudos Linguísticos*, 4, 51-61.
- Carneiro, A. S. R. (2011). *Política linguística em Timor-Leste: uma reflexão acerca dos materiais didáticos*. Comunicação apresentada no XI Congresso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2ª Ed.). Asa.
- Direção de Serviços de Língua (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões IP.
- Ferreira, T. S. & Melo-Pfeifer, S. (2018) Política linguística e ensino de português para a Diáspora. In Pinto, P. F & Melo-Pfeiffer, S. (Coords.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 240-258). Lidel.
- Pinto, P. F. (2010). *O essencial sobre política de língua*. INCM
- Soares, L. V. (2018) Os sinuosos caminhos das políticas linguísticas em Timor-Leste. In Pinto, P. F & Melo-Pfeiffer, S. (Coords.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 182-208). Lidel.

Trocas culturais no curso “Cine-Debate” na Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Helena Rezende Ramires¹ & Helena Vitalina Selbach²

¹ University College Cork, ² Universidade Federal de Pelotas

Seguindo uma tendência mundial, a internacionalização tornou-se um importante objetivo das universidades brasileiras. A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em um esforço para promover a ciência produzida no Brasil, aprovou seu Plano de Planejamento Estratégico de Internacionalização em 2018 e sua Política Linguística em 2020. A área de Português para Estrangeiros da UFPel, criada em 2016 (Damasceno & Selbach, 2021), tornou-se fundamental na aplicação do plano de internacionalização, dando ênfase ao papel do português como língua global (Mendes, 2019). Algumas das iniciativas voltadas à internacionalização em Português como Língua Adicional (PLA) na instituição incluem cursos de extensão, disciplinas na graduação e na pós-graduação, criação de grupos de estudo e projetos de pesquisa, concurso para docente efetivo na área de Português como Língua Estrangeira e credenciamento como posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros em 2019. Incluídas nos cursos de extensão, estão as ofertas da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).

A Rede Andifes-IsF visa formar professores de idiomas para internacionalização e desenvolver proficiência linguística de membros das instituições federais do ensino superior (IFES) e professores da Educação Básica, atuando em rede para desenvolver políticas linguísticas para o Brasil. Opera através de parcerias institucionais e especialistas, alinhada às políticas de internacionalização das IFES. O objetivo deste trabalho é apresentar o plano do curso de extensão “Cine-Debate” ofertado pela Rede Andifes-IsF e discutir como o desenho instrucional e as tarefas propostas estabeleceram diálogos entre línguas-culturas (Mendes, 2011) presentes no curso, destacando o português como língua global.

Oferecido na UFPel entre outubro e dezembro de 2022, o curso contou com nove alunos que estavam estudando ou pesquisando na instituição, todos falantes de espanhol ou inglês. O curso apresentou um panorama do cinema brasileiro, abordando seus momentos mais relevantes. As aulas incluíram diversos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), preparando os alunos para diferentes situações comunicativas. Os tópicos gramaticais, por sua vez, foram elencados após a definição dos materiais e temas das aulas, tendo em vista a abordagem baseada em tarefas (Andrighetti, 2009) adotada, na qual os estudantes foram convidados a “agir e se engajar em diferentes atividades, que são tornadas relevantes pelos alunos ao longo da interação” (Andrighetti, 2009, pp. 16, 17). Considerando-se o perfil dos estudantes – acadêmicos em imersão linguística – optou-se por uma abordagem comunicativa que os permitisse de fato interagir na língua.

Dessa forma, foram primeiramente definidos os temas de cada aula e na sequência as tarefas, que incluíram a seleção de uma diversidade de gêneros discursivos, a fim de preparar os alunos para a comunicação em português em diferentes contextos. Tratando-se de uma abordagem baseada em tarefas, o foco das aulas foi a realização dessas atividades comunicativas, que, por sua vez, foram amparadas pela mobilização de itens lexicogramaticais. Em todas as aulas, após a realização da tarefa, foi dado *feedback* positivo, em relação a estruturas e vocabulário que haviam sido bem empregados pelos alunos durante a atividade, assim como foram corrigidas inadequações. Na maioria das aulas, ademais, foram selecionados com antecedência tópicos gramaticais relacionados às tarefas, para que assim os alunos pudessem continuar a progredir na língua, mesmo que não apresentassem inadequações. Assim, ao longo do curso, foram tratados tópicos como expressões para dar opinião, comparativos, operadores argumentativos e formas de expressar preferência, todos relacionados às tarefas de cada aula e aos gêneros discursivos mobilizados. Dada a

dificuldade da maioria dos alunos com a estruturação do período, dedicou-se o foco na língua da aula 7 a esse tópico.

Verifica-se como foi oportunizada aos alunos a chance de conhecer títulos diversos do cinema nacional, de filmes históricos a *mockumentaries*. Embora vários filmes tenham sido abordados através de *trailers*, trechos e sinopses, três foram exibidos integralmente: "Os óculos do Vovô", "Recife Frio" e "Que horas ela volta", devido às restrições de tempo.

O curso iniciou com apresentação de gêneros cinematográficos através de cartazes de obras brasileiras de sucesso. Como a turma era de falantes de espanhol e inglês, foi capaz de nomear vários dos gêneros discursivos sem dificuldade. Em seguida, exibiu-se trechos de 'Os óculos do Vovô' (1913), de Francisco Santos, o filme brasileiro mais antigo com cópia sobrevivente e primeiro filmado na cidade de Pelotas, onde os alunos residiam. Isso permitiu discutir características do cinema mudo e reconhecer cenários locais.

As aulas 2 e 3 foram adaptadas; originalmente planejadas como uma única, foram divididas em dois encontros devido à necessidade de mais tempo para a discussão sobre o Cinema Novo. Consequentemente, não houve filme de trabalho na semana 2.

As aulas 4, 5 e 6 abordaram o incentivo ao cinema nacional, tema que ressoou com os alunos latino-americanos, em maioria na turma, que identificaram padrões similares em seus países –alternância de momentos de maior investimento e de crise. A presença de uma aluna dos EUA permitiu comparações pertinentes com produções de Hollywood.

Na aula 7, exibiu-se o curta 'Recife Frio' (2009) de Kléber Mendonça Filho, um *mockumentary* narrado em espanhol com legendas em português. Essa escolha valorizou o multilinguismo e o repertório dos estudantes, principalmente hispanofalantes, facilitando a compreensão e posterior discussão em português.

Finalmente, na aula 8, exibiu-se 'Que horas ela volta' (2015) de Anna Muylaert, um sucesso recente com temas pertinentes às culturas dos estudantes. Os alunos relataram ter gostado e se emocionado com a obra e fizeram comparações com seus países. Como tarefa final, produziram vídeos apresentando um panorama do cinema dos seus países – mobilizando estruturas e vocabulário do curso – e sugerindo filmes de seus locais de origem à turma.

Elencamos a tarefa final como o mais claro, porém não único, exemplo de como o curso de PLA "Cine-Debate" na UFPel pautou-se pela crença de que o estudo de uma língua-cultura passa necessariamente pela discussão das demais línguas-culturas presentes na sala de aula, em acordo com a concepção de português como língua global. Acreditamos que valorizar a identidade e a bagagem cultural dos alunos, bem como proporcionar trocas entre colegas é a única maneira de se chegar a uma aprendizagem verdadeiramente plural e significativa.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Cine-debate; Curso de extensão; Idiomas sem fronteiras

Referências bibliográficas

Andrighetti, G. H. (2009). *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>

Bakhtin, M. ([1979], 2003). *Estética da criação verbal* (4.^a ed.). Martins Fontes.

- Damasceno, V. D., & Selbach, H. V. (2021). O Programa Português para Estrangeiros: Panorama de ações e contribuições para a educação de professores de PLA. *Entretextos*, 21(3Esp.), 151–162.
<https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p151>
- Mendes, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In Mendes, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira* (pp. 139-158). Pontes.
- Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI: Um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, 32(2), 37-64.

Para uma inclusão mais eficiente de migrantes e refugiados em Portugal: O novo manual de PLNM “No elétrico a preto e branco” da JRS Portugal

Ana Sofia Souto^{1,2} & Xinyi Li^{1,2}

¹NOVA FCSH, ²CLUNL

A presente comunicação destina-se a apresentar publicamente o manual “No elétrico a preto e branco: Manual de ensino e exercícios de língua portuguesa para estrangeiros”, desenvolvido no âmbito do projeto “Entre Palavras” do Serviço Jesuíta aos Refugiados Portugal: PT/2020/FAMI/536, focando-se nas etapas de desenvolvimento do mesmo.

O manual supramencionado distingue-se pelos seguintes aspetos:

Inovação Pedagógica

Em primeiro lugar, dentro do que pudemos apurar, este é o primeiro manual, em Portugal, diretamente dirigido a um público de migrantes e refugiados que necessitam de adquirir conhecimentos básicos da língua portuguesa, de forma rápida e eficiente, com vista à sua integração neste país, diferenciando-se de outros manuais de PLNM de nível A1, que são genéricos e dirigidos a um público global de aprendentes estrangeiros(as). Por outro lado, o mesmo está estruturado por um conjunto de narrativas forjadas pelas autoras do manual, que replicam diálogos autênticos e incluem aspetos da cultura portuguesa, com o intuito de motivar os(as) discentes a partir de uma visão relacional de motivação com a pessoa inserida no contexto (“*person-in-context relational view of motivation*”, Ushioda, 2009) para ajudar a construir uma identidade multilingue e multicultural (Henry, 2017), sendo que os aspetos da autenticidade textual podem estar situados nos textos, nos(as) participantes, nas situações sociais ou culturais e nos propósitos do ato comunicativo, ou numa combinação desses elementos (Ahmad & Millar, 2020).

Alguns estudos prévios sublinham que a utilização de cenários autênticos como materiais pedagógicos aumenta a eficácia de aprendizagem de línguas estrangeiras (Gilmore, 2007, 2019; Esfandiari & Gawhary, 2019; Ahmad & Millar, 2020). Após a análise de diversos manuais contemporâneos (e.g. *Português em Foco; Passaporte Português 1* – ambos da LIDEL, do ano 2018), incluímos cenários práticos e autênticos, como consultas médicas, idas à farmácia e leitura de anúncios. Estes cenários e narrativas reais visam familiarizar os(as) aprendentes com vocabulário e expressões usuais do quotidiano e cenários específicos, facilitando a aquisição linguística e a integração social, especialmente daqueles(as) cuja motivação pode estar ligada à necessidade de integração social (Gilmore, 2007, 2019; Ahmad & Millar, 2020).

As narrativas são acompanhadas de explicações gramaticais e de exercícios, que comunicam com as mesmas – os(as) aprendentes estão no centro dos materiais e interagem frequentemente com as narrativas e os conteúdos gramaticais (Lee, 1995; Esfandiari & Gawhary, 2019; Ahmad & Millar, 2020).

Os exercícios foram criados com o objetivo de facilitar a aquisição dos conteúdos, com pistas gráficas, com o recurso à repetição e um aumento gradual do grau de dificuldade. Como a dificuldade de textos e tarefas é um fator crucial na construção de materiais autênticos, após serem testados em aula, os exercícios foram sendo alterados e melhorados (Gilmore, 2019). Os textos e diálogos também foram simplificados quando se verificou que a dificuldade era excessiva para os(as) aprendentes (Lee, 1995; Esfandiari & Gawhary, 2019).

Foi concebido um glossário gráfico no fim de cada unidade temática para facilitar a aquisição de vocabulário de base.

Na caracterização das personagens, foram tidas em conta algumas características dos/as discentes da Academia do Serviço Jesuíta aos Refugiados e das suas experiências de vida, sempre com a preocupação de representar, o mais fielmente possível, os/as mesmos. Pretendia-se, deste modo, que os/as discentes se identificassem e se revissem nas personagens e que as mesmas servissem como acompanhantes e encorajadoras no seu processo de aprendizagem.

Foi dedicada especial atenção à consciência fonológica e sintática, com o intuito de facilitar a aprendizagem, sendo o nosso público-alvo aprendentes migrantes provenientes de sistemas linguísticos não românicos. Na fase final da sua elaboração, o manual foi revisto por uma pessoa especialista da área do PLNM.

Um aspeto fundamental para a elaboração do manual foi o recurso ao *design* gráfico e à criatividade artística, sem a qual o conteúdo do manual não se apresentaria de forma tão verosímil. As cores e o estilo cruzam-se com a mensagem e fazem do manual o resultado de um positivo trabalho de equipa a favor da população refugiada e migrante.

Estrutura Didática e Metodologia

1. Diálogos/textos: Simulações de cenários da vida real envolvendo discentes migrantes e outras personagens

Descrição: Incluindo personagens como alunos(as) migrantes, docentes, vizinhos(as), e outros membros da comunidade, os diálogos/textos são elaborados para representar cenários que envolvem temas como a interação social, a interação profissional, a resolução de problemas e o uso da linguagem em contextos específicos, com a finalidade de oferecer uma experiência e ferramentas linguísticas práticas perante situações enfrentadas por alunos(as) migrantes no contexto de migração (Ushioda, 2009; Lanvers, 2017). Acreditamos que a contextualização ajuda os(as) discentes a aplicar o conhecimento linguístico adquirido para exprimir-se, obter informações e realizar o objetivo de comunicação.

Exemplos de cenários: interação no ambiente escolar; interação com pessoas em situações sociais; ida ao médico e à farmácia; leitura de anúncios; realização de reservas e marcações; interação com serviços de utilidade pública (loja de cidadão, polícia...); arrendamento de apartamentos; apresentação do CV.

Perguntas de compreensão: Após os diálogos ou textos, é apresentada a secção “Sobre o texto”, composta por perguntas ou complemento de frases, que visam verificar a compreensão global e específica.

2. Componentes gramaticais: Introdução de estruturas gramaticais pertinentes aos diálogos apresentados

Descrição: Os componentes gramaticais abordados são escolhidos em função dos diálogos/textos previamente apresentados, facilitando a aplicação direta no uso real da língua. Por exemplo, na Unidade 3: ‘Vida Quotidiana e Rotinas Diárias’, apresentam-se os advérbios temporais, os graus de parentesco, o presente do indicativo (verbos irregulares), entre outros.

Principais estruturas gramaticais introduzidas: conjugação de verbos no presente do indicativo e introdução ao pretérito imperfeito, pretérito perfeito, futuro do indicativo, progressivo e imperativo; concordância nominal e adjetival; sistema de pronomes pessoais; grau comparativo e superlativo.

Exercícios correspondentes: Exercícios que permitem aos(as) discentes praticarem as novas estruturas gramaticais em contextos similares aos apresentados no diálogo, como preencher lacunas, transformar frases, leitura e compreensão do texto e produção escrita.

3. Vocabulário novo: Termos e expressões novos vinculados ao tema da unidade

Descrição: Os termos e expressões novos são extraídos, derivados ou relacionados com os diálogos ou textos iniciais, permitindo que os(as) discentes associem o vocabulário ao contexto de uso.

4. Revisão da unidade e leituras adicionais: Resumo dos conteúdos abordados e/ou leituras suplementares

Descrição: Síntese dos principais conteúdos gramaticais, de vocabulário e da situação comunicacional na unidade/parte da unidade, realizado em forma de exercícios e/ou apresentação de vocabulário novo.

Leituras adicionais: textos suplementares que complementam o tema central, podendo ser diálogos nas situações similares às apresentadas, frequentemente combinados com exercícios.

Em suma, a comunicação pretende apresentar um novo manual de PLN, cujo público-alvo é a população migrante e refugiada, destacando o papel que o manual pode desempenhar na integração linguística da população refugiada e migrante do Serviço Jesuíta aos Refugiados Portugal.

Palavras-chave: Manual inclusivo; Nível A1; PLN; Projeto “Entre Palavras”; Serviço Jesuíta aos Refugiados

Referências Bibliográficas

- Ahmad, H., & Millar, R.M. (2020). Review of Text Authenticity Relationship with Language Learner Motivation and Communicative Competence. *International Journal of English Linguistics*, 10, (5), 89-99.
<https://doi.org/10.5539/ijel.v10n5p89>
- Coelho, L., Oliveira, C. & Malaca Casteleiro, J. (2018). *Português em foco*. Lidel.
- Esfandiari, M., & Gawhary, M.W. (2019). *International Journal of English and Cultural Studies*, 2(1), 36-42.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Gilmore, A. (2019). *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Routledge.
- Henry, A. (2017). L2 Motivation and Multilingual Identities. *The Modern Language Journal*, 101, 548-565.
- Lanvers, U. (2017). Contradictory Others and the Habitus of Languages: Surveying the L2 Motivation Landscape in the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 101, 517-532.

- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328. <https://doi.org/10.1093/elt/49.4.323>
- Kuzka (2018). *Passaporte para Português 1*. LIDEL.
- Souto, A. S., Fernandes, M. J. Li, X. (2023). *No elétrico a preto e branco: Manual de ensino e exercícios de Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Serviço Jesuíta aos Refugiados Portugal.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–28). Multilingual Matters.

Produção e uso de materiais didáticos sobre a cultura afro-brasileira nas aulas de português da *Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)* no Senegal

Heide Duarte¹

¹UFBA

As relações históricas e culturais entre Brasil e África são inegáveis. O fluxo migratório forçado, consequência da escravidão, a partir do século XVI, levou, em média, 4 milhões de africanos – de diferentes etnias, línguas e reinos – para terras brasileiras, o que deixou marcas substanciais no cenário político, social, linguístico e cultural do país. O que conhecemos e vivemos hoje como cultura afro-brasileira é resultado da influência das culturas africanas na construção da identidade e da diversidade do povo brasileiro. Junto a isso, a experiência do Leitorado Guimarães Rosa em Dakar permitiu identificar e ratificar a proximidade entre o Brasil e o Senegal, especialmente com a cidade de Salvador, na Bahia. Como professora e brasileira, vi neste cenário, uma oportunidade para apresentar e discutir essa proximidade cultural nas aulas do curso de Licenciatura em português da Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar, com base no conceito de Interculturalidade (Mendes, 2011) aplicado ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), os materiais didáticos produzidos e utilizados nas aulas para promoção e ensino da cultura afro-brasileira neste país africano, levando em conta o contexto multilíngue e plural do Senegal e do Brasil.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Interculturalidade; Materiais didáticos

Referências bibliográficas

- Mendes, E. (2011). *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Pontes Editora.
- Mendes, E. (2010). *Por que ensinar língua como cultura?* In Álvarez, M. L. & Santos, P., *Língua e cultura: No contexto de português como Língua Estrangeira*. Pontes Editores.
- Munanga, K. (2003). Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. *Cadernos Anped*.
- Rajagopalan, K. (2003). Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. In Rajagopalan, K., *Perspectivas para uma pedagogia crítica*. Parábola Editorial.

A presença do português como língua estrangeira no Senegal: O papel da escrita no ensino do PLE no Senegal, de acordo com os documentos programáticos

Adrien Modeste Mendy^{1,2}

¹ FLUL, ² Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor

O Senegal é um país francófono, que conta no seu sistema educativo com o ensino-aprendizagem de várias línguas estrangeiras, de entre as quais, inglês, espanhol, alemão, árabe, russo, italiano e português. Esta última é o objeto da nossa proposta de comunicação oral. A língua portuguesa (adiante, LP), tal como as outras, acabou por ocupar um lugar importantíssimo no espaço escolar senegalês. Porém, a sua implantação no país conheceu algumas fases, fazendo assim face a algumas dificuldades em termos da falta de materiais didáticos, do ensino-aprendizagem da escrita, entre outros pontos.

A partir de 1961 aprovou-se um projeto que criava o ensino da LP em duas escolas secundárias senegalesas em Dacar (capital do Senegal). Em 1996, anos depois da introdução da LP no Senegal, ocorreu uma reforma, em termos de análise de currículos e do aparecimento da primeira versão do programa oficial do Ministério da Educação nacional para o ensino-aprendizagem da língua de Camões. Em 2004, implantou-se a reforma atual do mesmo programa com o objetivo de dar respostas às necessidades do ensino da LP, adotando a abordagem comunicativa e todo girava e/ou gira em torno do aluno. Este último torna-se o centro da focalização do ensino-aprendizagem e o professor tem um novo cargo, que é de facilitador.

O ensino do português como língua estrangeira no Senegal decorre em dois níveis: o ensino médio e o ensino secundário, com uma carga semanal de três horas para o primeiro nível (turmas do nono ano e do décimo ano do sistema de ensino senegal) e de três ou cinco horas para o segundo nível (turmas do décimo-primeiro ano, do décimo-segundo ano e do décimo-terceiro ano de escolaridade do mesmo sistema de ensino). Nota-se que as turmas com cinco horas por semana são alunos que entram em contacto com a LP pela primeira vez só no ensino secundário do país. O ensino do português no Senegal é regido por um programa, da responsabilidade do Ministério da Educação nacional, através da Comissão nacional da Reforma da Educação e da Formação. O currículo da LP culmina com exames nacionais, da responsabilidade do referido Ministério, no que toca ao exame do BFEM (diploma que marca o fim do ensino médio senegalês). Mas para o exame do Baccalauréat (diploma que fecha o ensino secundário e dá acesso ao ensino superior do país) é da responsabilidade do Ministério do Ensino superior, da Pesquisa e da Inovação do país. No ensino superior senegalês é possível estudar português (língua, literatura e cultura) até ao nível de doutoramento.

Salientamos que há poucos estudos sobre o ensino da LP no Senegal. Também há poucos estudos, em particular, sobre o modo como se processa o ensino da escrita, os seus pontos fortes e fracos e o impacto no desenvolvimento linguístico dos alunos, em termos da sua preparação para as exigências do exame e para usos reais e sociais da língua portuguesa.

Como objetivos, com o presente tema de comunicação oral, pretendemos refletir sobre a escrita no ensino da língua de Camões no Senegal, de acordo com os documentos programáticos em vigor. Isto é, que classes textuais (e respetivas competências escritas) são elencadas no programa? Coincidem com as classes textuais convocadas nos exames? Se e como são as classes textuais definidas e didatizadas nos materiais? Que orientações são dadas nos programas e materiais didáticos em uso no país?

Para levar a cabo este estudo, falaremos brevemente das diferentes etapas do processo da introdução da língua portuguesa no sistema de educação deste país francófono, do seu impacto socioeconómico na sociedade senegalesa e da sua expansão no território nacional.

Metodologia

Nesta secção, falaremos dos documentos programáticos e dos materiais didáticos (escolhendo quatro de entre eles) para a lecionação da escrita em PLE no Senegal. Por isso, selecionámos o programa de 2004 e materiais didáticos, depois preparámos os dados para a análise (só selecionámos informações relativas à escrita nos documentos orientadores já referidos anteriormente, seguindo como critérios alguns itens a explicitar no documento final) e por fim, procedemos à análise das informações obtidas. Utilizámos uma folha Excel para recolher todos os dados, ao preencher as diferentes colunas e linhas de acordo com os itens considerados.

Fundamenta-se assim a presente comunicação, convocando os trabalhos de alguns professores e investigadores que se interessam pelo ensino e aprendizagem do português no contexto senegalês (Kébé, 2004; Diatta, 2016; Pires & Ndiaye, 2022; Mendy, 2022; Ndiaye, 2023).

Considerações finais

O Programa e os materiais didáticos destinados ao ensino do PLE no Senegal, embora tenham qualidades indiscutíveis, não deixam, no entanto, de apresentar algumas limitações relativamente à escrita.

Ao abordar este estudo, foram observadas falhas nos documentos analisados em termos de orientações e indicação sobre a escrita e sobre o tipo de textos a ser ensinado aos alunos. Esta situação dos documentos da LP em uso no sistema educativo senegalês merece uma atenção especial para facilitar a redefinição e adequação dos mesmos, no sentido de ter em consideração a escrita. Os resultados mostram que há uma forte necessidade de rever o sistema de ensino da LP no Senegal (políticas pedagógicas e metodológicas, o ensino da produção escrita, etc.), no sentido de, não só melhorar o que existe, mas também de favorecer o desenvolvimento das competências escritas dos alunos de vários tipos de textos socialmente relevantes, aproveitando novas abordagens.

Referências bibliográficas

- Baldé, B., Diémé, A. B., Diop, C., Gomis, F. K., Guèye, N. B., Niasse, M., Nzalé, S., Seydi, A., Sidibé, B. & Sylla, A. K. (2013/2014). *Material e nota prévia*. FASTEF.
- Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (2004). *Programme de l'Enseignement du Portugais Langue Etrangère au Sénégal*. Dakar.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Diatta, A. (2016). *Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal* [Dissertação de Mestrado]. ULisboa.
- Esperança, J. M. da (s.d.). *Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira: Português Mais: Um manual escolar em análise*.

- Haydara, A. (2007). Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal. *Colóquio internacional sobre o ensino do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 107-124). Union Latine.
- Kébé, A. (2004). L'enseignement du portugais à l'université de Dakar. *Actes du colloque International enseignement réciproque du français et du portugais en afrique occidentale* (pp. 107-114). Union Latine.
- Mendy, A. M. (2022). *A produção escrita no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Senegal* [Dissertação de Mestrado]. ULisboa.
- Ndiaye, S. (2023). *La production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor: analyse didactique et sociolinguistique* [Thèse de Doctorat]. Université Assane Seck de Ziguinchor.
- Pires, N. A. & Ndiaye, S. (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 20, 263-283. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>.
- Portugal. Decreto n.º 12/2017, Diário da República, 1.ª série –N.º 72 –11 de abril de 2017: 1847.

A importância da imagem nos níveis iniciais do ensino de uma língua não materna

Pedro Caeiro¹

¹ Universidade da Cidade de Macau

Frequentemente, na seleção de materiais didáticos para um determinado curso, a escolha recai sobre manuais editados, principalmente porque estes representam uma preciosa poupança de tempo e recursos do docente. Porém, é impossível que um manual tenha em conta as necessidades de todos os possíveis públicos de um curso de língua não materna (Tomlinson & Masuhara, 2013), pelo que a melhor alternativa será a adaptação desses manuais ou mesmo a elaboração de materiais didáticos originais por parte do docente ou da entidade organizadora do curso. Estes materiais adaptados ou originais serão preferíveis por representarem uma resposta às verdadeiras necessidades dos estudantes, já que são criados tendo em vista o contexto específico do curso em que vão ser utilizados (Dooly & Vinagre, 2021).

Especialmente num curso de nível inicial (A1 ou A2), será aconselhável que os materiais utilizados sejam adequados às competências dos estudantes (McDonough et al., 2013), uma vez que a sua competência vocabular e estrutural é ainda muito reduzida. Assumindo que o sucesso da aprendizagem dependerá, em parte, da acessibilidade dos materiais didáticos aos estudantes

(Tomlinson, 2011), sempre que possível, os textos utilizados num curso de nível inicial deverão recorrer a referentes facilmente perceptíveis, para que o processo de aprendizagem seja encarado de forma positiva por todos os intervenientes. Os materiais didáticos devem ainda estar adaptados à proficiência linguística, idade e perfil social, profissional e cultural dos estudantes que, deste modo, deverão conseguir inferir rapidamente as ideias principais de um texto e poderão utilizar uma maior parte do tempo de aula na aplicação das suas aprendizagens e não na compreensão de todo o vocabulário e estruturas do texto, como tantas vezes acontece, ainda que alguns desses conteúdos não sejam relevantes para a aprendizagem em questão.

Para que os materiais didáticos elaborados sejam relevantes para os estudantes de um determinado curso, é necessário ainda que sejam adaptados às suas necessidades, pelo que será necessário iniciar o processo com o levantamento dessas necessidades, para que depois sejam definidas estratégias para as satisfazer (Gomes, 2021). Na elaboração de materiais didáticos será também importante ter em conta que a inclusão de aspetos contextuais facilita a interpretação dos textos e tem um efeito muito positivo na atitude dos estudantes perante a aprendizagem, bem como nos resultados dessa aprendizagem (Muhlis et al., 2024). Um desses aspetos contextuais pode ser a imagem.

A imagem é frequentemente usada no ensino, como texto a interpretar (Pereira & Araújo, 2021) ou como meio de instrução (Subur et al., 2023), uma vez que uma instrução pictórica permite aos estudantes compreenderem o que têm de fazer de forma mais intuitiva, pois algumas instruções na língua-alvo podem ser demasiado complexas quando a competência linguística do leitor não é adequada. A utilização de imagens nos materiais didáticos torna o tópico que aquelas ilustram mais real e específico, dando aos estudantes uma ideia geral do conteúdo que está a ser abordado (Amin et al., 2018), ainda que tenham lacunas na língua-alvo (ou na língua de instrução, se for diferente daquela). Assim, podem descodificar o significado dos textos utilizados em aula de forma mais eficaz, mesmo não compreendendo adequadamente o vocabulário ou as estruturas. Além disso, a utilização de imagens pode também ser uma importante ferramenta de desenvolvimento vocabular e pode esclarecer os estudantes acerca de palavras polissémicas (Slashinsky, 2022), algo que uma consulta de um dicionário poderia não resolver.

O estudo aqui apresentado debruça-se sobre a eficácia da imagem como auxiliar de compreensão de um texto. Quando os estudantes têm uma proficiência reduzida na língua-alvo, qualquer ferramenta que facilite a sua compreensão dos textos representa uma significativa poupança de tempo na explicação de conteúdos vocabulares (e não só). O uso de imagens, especialmente aquelas que aludem aos referentes culturais dos estudantes em questão, permite-lhes compreender mais facilmente o contexto dos textos utilizados em aula embora não dominem adequadamente a língua de instrução, o que fomenta a sua autonomia. Além disso, ao reduzir a carga temporal da fase de compreensão textual, é possível alocar mais tempo de aula à prática de outras competências (como a produção oral e/ou escrita, por exemplo). Assim, a pergunta orientadora desta investigação é: “Quando a competência linguística dos estudantes é reduzida, o uso de imagens como contextualização dos textos é benéfica para a sua compreensão?”

Para responder a esta questão, no final do primeiro semestre do ano letivo 2024-2025, os estudantes do 1.º ano do curso de licenciatura em português da Universidade da Cidade de Macau (que deverão então ter uma proficiência de nível A1, já que iniciam o curso sem conhecimentos prévios da língua portuguesa) vão ser confrontados com diálogos de nível A2, que incluirão vocabulário que à partida desconhecem. Alguns desses diálogos não terão qualquer imagem de apoio, outros terão uma ilustração associada à cultura portuguesa (por exemplo, um comboio em Portugal) e um terceiro grupo terá uma ilustração associada à cultura chinesa (por exemplo, o metro de Pequim), já que é essa a nacionalidade de todos os estudantes neste estudo. Cada estudante será confrontado com uma combinação de textos diferentes, sempre com o mesmo número de diálogos de cada tipo (sem ilustração, com uma ilustração “portuguesa” e com uma ilustração “chinesa”) e deverá identificar o local do mesmo (numa farmácia, em casa, ao telefone...), a relação entre os interlocutores (familiares, colegas, desconhecidos ...) e o objetivo do diálogo (convite informal, pedido de informações, transação...). As ilustrações dos diálogos incluirão uma ou várias imagens, que ajudarão a clarificar estes itens.

Por exemplo, a imagem de um táxi deverá sugerir aos estudantes o local onde se passa o diálogo, bem como a relação entre os intervenientes (prestador de serviços / condutor e utente / passageiro) e a imagem do cartão será uma indicação do objetivo do diálogo (inquirir sobre modo de pagamento). Para que os estudantes não sejam limitados pelo seu desconhecimento da língua portuguesa (já que poderiam identificar o contexto do diálogo, mas não ser capazes de o descrever adequadamente), serão estudantes do 3.º ano do mesmo curso (sob supervisão do autor deste estudo) a inquirir os seus colegas do 1.º ano, uma vez que partilham a mesma língua e as respostas consideradas inconclusivas pelos inquiridores serão depois analisadas em conjunto com o autor do estudo de forma a classificá-las de forma mais exata como corretas ou incorretas.

Após a recolha dos resultados, que será feita na primeira semana de dezembro, terá lugar uma análise estatística dos mesmos, que deverá estar concluída ainda durante o mesmo mês. Espera-se que os estudantes inquiridos apresentem melhores resultados na identificação do contexto dos diálogos (os locais em que os textos decorrem, a relação entre os interlocutores e o seu objetivo comunicativo) quando existe uma ilustração e também (embora em menor grau) quando essa ilustração representa algo associado à cultura do estudante. A partir desses resultados esperados, poderão ser elaborados novos materiais didáticos que incorporem ilustrações relevantes nos textos a ler ou ouvir, de forma que os estudantes possam induzir alguma da informação contextual a seu respeito sem necessidade de intervenção do docente, desenvolvendo deste modo a sua autonomia e a sua competência de compreensão oral ou escrita, conforme a natureza do texto.

Palavras-chave: PLE; Vocabulário; Imagem

Referências bibliográficas

- Amin, M. R., Azim, M., & Kalam, M. A. (2018). The Benefit of Using Multimedia Projector in English Language Teaching Classroom. *International Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(1), 62-76.
doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1403261>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 1-15.
doi:10.1017/S0261444821000069
- Gomes, R. (2021). Ensino de Línguas e Materiais Didáticos: Da Conceituação à Produção e Análise de um Projeto Autoral de Livro Digital de Língua Portuguesa. *Todas as Letras –Revista de Línguas e Literatura*, 23(1), 1-25.
doi:0.5935/1980-6914/eLETOL2113255
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3.^a ed.). Malden (Estados Unidos): Wiley-Blackwell.
- Muhlis, A. R., Artayasa, I. P., Hadiprayitno, G., & Sukri, A. (2024). Developing Context-Based Teaching Materials and their Effects on Students' Scientific Literacy Skills. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 226-233.
doi:10.47 750/pegegog.14.01.25
- Pereira, H. L., & Araújo, A. D. (2021). A Proposta Pedagógica de Leitura de Imagens em Manuais de Língua Portuguesa do Ensino Médio. *Linha d'Água*, 34(1), 159-177.
- Slashinsky, K. (2022). Using Picture Books for Implicit and Explicit Teaching of Vocabulary, Comprehension, and Literacy Skills. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 14(4), 51-56.
- Subur, A., Juhansar, Jubba, H., Pabbajah, M., & Clarita, N. A. (2023). Uncovering Students' Ability in Writing Simple Sentences Using Pictures. *Acitya: Journal of Teaching and Education*, 5(1), 1-22.
- Tomlinson, B. (2011). Principles and Procedures of Materials Development. In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 1-34). Continuum.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Wiley Blackwell.

Da imagem à palavra: Produção escrita processual através de microrrelatos fotográficos

Sónia Dias Mendes¹

¹ ProTextos – Ensino e Aprendizagem de Texto

Contextualização da temática

A comunicação em apreço visa apresentar o projeto de escrita criativa ‘Microrrelatos Fotográficos’, implementado na Universidade de Bucareste (Roménia), durante o ano letivo 2022-2023, no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português. Os estudantes, de nacionalidade romena, possuíam Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas e nível B2 no concernente à proficiência em língua portuguesa.

Esta iniciativa foi desenvolvida na disciplina *Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico* e procurou aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências de expressão escrita em língua portuguesa através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias.

O microrrelato, género discursivo com tradição em língua espanhola, consiste numa narração ficcional muito breve, com dimensão inferior ao conto, que conta uma história com impacto a fim de criar no leitor expectativa, surpresa e/ou perturbação. A par de outras estratégias, na sua redação, recorre-se a uma grande economia verbal a fim de que cada palavra conte, num duplo sentido: (i) cada palavra é importante; (ii) cada palavra relata (Lagmanovich, 2006).

A imagem fotográfica, foi, como referido *supra*, o ponto de partida para a produção escrita. Contudo, mais do que mera descrição ou ligeira inspiração, as fotografias – cuidadosamente selecionadas –, tiveram, na esteira de Barthes (1984), o objetivo de levar os estudantes a *ver* além do óbvio, a imaginar num campo cego os personagens que delas saíam para continuar a viver – nos microrrelatos dos discentes.

Reconhecendo que existe uma relação estreita entre as competências de compreensão e de produção escritas e que a leitura constitui a atividade linguística mais eficaz para a aquisição do código escrito (Cassany, 2008; Galera Noguera, 2003), partimos do estudo do género discursivo *microrrelato*, em termos teóricos e textuais, para, posteriormente, os estudantes estarem mais aptos a redigir textos da mesma ordem. Concretizando, no âmbito do recurso à leitura como “modelo” para a escrita, foram considerados elementos aos níveis global – universo de referência, esquema de composição, entre outros – e de construção, nomeadamente, coesão e nexos textuais (Antunes, 2010).

Reputando, associadamente, que a produção escrita em língua estrangeira é (deve ser) uma atividade recursiva e interativa, o projeto em apreço adotou uma abordagem processual tendo por base o modelo cognitivo (Cassany, 2008; Flower & Hayes, 1981), que considera três elementos: a situação de comunicação, a memória a longo-prazo e o processo de escrita.

Defensores que somos de uma pedagogia apensa à autonomia, assumimos o papel de facilitador de aprendizagens (Alarcão, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day 2001), colaborando com o aluno durante o processo de elaboração do seu texto, ao nível das ideias, da planificação, da redação e da reescrita, promovendo, concomitantemente, o diálogo constante (Galera Noguera, 2003; Harmer, 2007; Morrow, 1991).

Deste projeto, resultou a coletânea ‘Microrrelatos Fotográficos’ (Mendes, 2023), que reúne os textos dos alunos (https://drive.google.com/file/d/1AyzRGhkqBRQWiF-RBA6NkLc1R_DdHps0/view?usp=sharing).

A presente comunicação pretende, face ao exposto, discutir a pertinência do projeto, recorrendo, para o efeito, a exemplos da comunicação estabelecida entre docente e discentes assim como da progressão dos estudantes ao longo das etapas, quer ao nível das ideias quer ao nível da produção escrita (*vide* Objetivos – Metodologia).

Problema de investigação – Pertinência do estudo – Estado da arte

A escrita é essencialmente uma atividade social: diariamente a ela recorreremos para comunicar com outros seres humanos, em contextos sociais determinados. Daqui não resulta, porém, que sejamos competentes nesta matéria – mesmo em língua materna. Com efeito, de todas as competências comunicativas em língua – compreensão e produção orais e compreensão e produção escritas – (Conselho da Europa, 2001), a expressão escrita é a que comporta maior complexidade (Cassany, 2008; Galera Noguera, 2003; González Las, 2000; Reid, 2002).

Como sabemos, durante o processo de redação de um texto, o falante de língua (não) materna deve ativar uma série de conhecimentos do código escrito, a saber: adequação, coerência, coesão, correção gramatical e disposição espacial do texto na página (Cassany, 2008). Do mesmo modo, deve conhecer o objetivo da tarefa, o motivo pelo qual se encontra a realizá-la, a finalidade e, por fim, o destinatário, sob pena de se comprometer a motivação do aluno e a qualidade do produto final (Galera Noguera, 2003; Scrivener, 2011). E deve ainda, como advogámos *supra*, empreender a tarefa de modo processual, assente em etapas de carácter ilimitado e não linear – produção das ideias, planificação do texto, elaboração de rascunhos, redação, revisão e reescrita (Harmer, 2007; Serafini, 1995), sempre auxiliado pelo professor.

Porém, nem sempre estes requisitos são cumpridos. Por um lado, a produção escrita na aula de língua é frequentemente assistemática e não programada, realidade agravada pelo facto de, regra geral, não se ensinar a escrever (Fonseca, 1992; González Las, 2000). “Ora o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, 1992, p.223); no entanto, muitos professores revelam parco conhecimento nesta matéria (González Las, 2000; Mendes, 2024). Como consequência, os discentes apresentam lacunas no que à implementação de estratégias processuais diz respeito (Baharudin, 2023; Ceylan, 2019) – realidade por nós comprovada em contexto de ensino superior.

A estes factos, acresce que o que se pretende que seja um feedback processual e construtivo às composições dos alunos se materializa, comumente, na correção “tradicional”, centrada no produto final e nos erros gramaticais, que, para além do efeito desmoralizante provocado no discente, desvia a atenção – de professores e alunos – dos restantes elementos que compõem os textos (Cassany, 2006; Ur, 2009).

Objetivos – Metodologia

Considerando a exposição empreendida nas secções *supra* e reconhecendo a relevância que o desenvolvimento da competência de produção escrita desempenha em contexto universitário, equacionámos um contributo para este hiato através da conceção e implementação do projeto de escrita criativa ‘Microrrelatos Fotográficos’, assente nos seguintes desideratos:

1. Desenvolver competências de produção escrita em língua portuguesa através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias, estimulando a criatividade e a interpretação visual além do óbvio.

2. Fomentar o domínio do género discursivo microrrelato.
3. Promover a adoção de uma abordagem processual na escrita e incentivar a autonomia dos alunos, tendo o professor como facilitador.
4. Proporcionar uma experiência de escrita criativa que culmina na publicação dos trabalhos numa coletânea, motivando os alunos e valorizando as suas produções.

As etapas, de carácter recursivo, interativo e não linear, seguiram grosso modo o seguinte esquema por cada aluno em cada fotografia:

Etapa 1. Observação da fotografia, com o auxílio de um guia fornecido pelo professor.

Etapa 2. Registo das respostas e identificação de 2 a 3 temas “sugeridos” pelas imagens, seguido de diálogo com o professor.

Etapa 3. Desenvolvimento dos temas em esquemas narrativos, seguido de diálogo com o professor (quando necessário, o aluno refaz as Etapas 1 e 2).

Etapa 4. Redação do microrrelato segundo o tema e esquema seleccionados, seguido de feedback do professor: foco no conteúdo, progressão textual e adequação ao género discursivo.

Etapa 5. Reescrita do microrrelato, seguido de *feedback* do professor: foco nas alterações realizadas e em aspetos linguísticos.

Etapa 6. Reescrita do microrrelato, equivalendo à versão final (se necessário, o aluno reescreve o texto).

Palavras-chave: PLE; Produção escrita processual; Colaboração mútua; Microrrelato; Fotografia

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* (pp. 10-14). Areal Editores.
- Antunes, I. (2010). *Análise de textos: Fundamentos e práticas*. Parábola Editorial.
- Baharudin, F., et al. (2023). Process of writing. The challenges in writing skills among ESL learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(10), 33-52.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: Nota sobre a fotografia*. Nova Fronteira.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Ceylan, O.N. (2019). Student perceptions of difficulties in second language writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 151-157.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, 223-251.
- Galera Noguera, F. (2003). La lectoescritura. Métodos y procesos. In A. Mendoza Fillola (Org.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp.217-261). Pearson Educación.
- González Las, C. (2000). Orientaciones para la enseñanza de la composición escrita. In C. Reis et al. (Org.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. I, pp.383-392). Almedina.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Education.
- Lagmanovich, D. (2006). El microrrelato. Teoría e historia. Palencia: Menoscuarto.
- Mendes, S. D. (2023). *Microrrelatos Fotográficos*. Centro de Língua Portuguesa/Camões Bucareste.
- Mendes, S.D. (2017/2024). *A formação contínua em didática do PLNLM: Contributos para uma proposta em regime de eLearning destinada aos Leitores Camões, I.P.* Editura Universității din București / Bucharest University Press.
- Morrow, D.S. (1991). Tutoring writing. Healing or what? *College Composition and Communication*, 42(2), 218-229.
- Reid, J. (2002). Writing. In R. Carter, & D. Nunan (Orgs), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 28-33). Cambridge University Press.
- Serafini, M. T. (1995). *Como escrever textos?* Editora Globo.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education.
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press.

Ensinar Português como Língua de Herança: Uma proposta pluricêntrica e intercultural a partir do jogo Badgex

Rita Dorneles^{1,2} & Tamiris Almeida²

¹ Universidade de Aveiro, ² Brazilian Educational and Cultural Centre

Considerando o ensino de uma Língua de Herança (LH) como algo extracurricular, não obrigatório, e enraizado no ambiente familiar (Dorneles, 2023), podemos inferir que a maior dificuldade do professor em uma turma de LH é a motivação dos alunos, principalmente adolescentes e pré-adolescentes. No contexto britânico, os alunos podem fazer o exame *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) em língua portuguesa (LP), além das línguas estrangeiras oferecidas nas escolas, como espanhol, alemão e francês. Este exame é importante no currículo dos estudantes, uma vez que é a partir dele que os alunos conhecem as possibilidades dos seus caminhos acadêmicos. A pressão dos pais para que os jovens façam o exame de português, porém, muitas vezes resulta em turmas cheias de alunos desmotivados que não desejam estar ali.

O *Brazilian Educational and Cultural Centre* (BREACC) é uma iniciativa brasileira que funciona no Reino Unido desde 1997, sendo inscrita no governo britânico como uma *charity* e tendo como principal missão o ensino da língua portuguesa como LH e a promoção da cultura brasileira. É através das aulas de português do BREACC que crianças e jovens validam e fortalecem suas várias identidades.

Problema de investigação e pertinência:

A problemática central do estudo está na busca por estratégias eficazes para motivar alunos de LH, com diferentes níveis de proficiência, em um ambiente que mistura interesses pessoais com exigências externas. A importância desse estudo reside na necessidade de encontrar soluções pedagógicas que tornem o ensino da Língua de Herança significativo e atrativo, respeitando o contexto cultural dos alunos.

Objetivos:

O objetivo deste trabalho é apresentar uma sequência didática inovadora que alia o ensino dos biomas brasileiros e seus animais autóctones com a *gamificação*, utilizando o jogo Badgex – apelidado de "Pokémon Brasileiro" – como uma ferramenta de engajamento. Busca-se, também, propor adaptações para contextos pluricêntricos, de modo que os alunos falantes de herança possam conhecer outros biomas e curiosidades do mundo que envolve a língua portuguesa. É possível, também, que outros professores de diferentes regiões de língua oficial portuguesa possam aplicar a mesma sequência, personalizando os conteúdos de acordo com suas realidades ecológicas e culturais.

Estado da arte:

O ensino de Português como Língua de Herança (POLH) no Reino Unido tem sido amplamente estudado, principalmente em termos de identidade cultural e integração familiar (Souza, 2016). Contudo, poucos estudos exploram a utilização de jogos educativos e a inserção de conteúdos científicos, como biomas e ecossistemas, no ensino de LH. Há mais ênfase em reconhecer a carência de recursos do que em apresentar alternativas práticas para resolvê-la (Borges, 2023).

As metodologias ativas têm se destacado no ensino de línguas por seu impacto positivo no engajamento de alunos de diversas idades (Lacerda & Acco, 2020; Silva & Figueiredo, 2023). Segundo Soares (2021, p. 43), essas metodologias ocupam um lugar central na educação, que deve ser “inovadora e de qualidade”, promovendo a troca de saberes e o desenvolvimento de competências complexas. Moreira (2021, p. 78) complementa ao defender que a pedagogia diferenciada, com estratégias capazes de estimular o crescimento de cada aluno e da turma, contribui para a democratização do aprendizado. Nesse contexto, a combinação das metodologias ativas com a diferenciação pedagógica apresenta-se como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de projetos em POLH.

Metodologia adotada:

O BREACC, tal como a maioria das iniciativas de POLH, elege um tema anual que auxilia os professores a pensarem suas aulas. Assim, o tema escolhido para o último trimestre do ano escolar foi “costurando retalhos culturais”. O projeto foi pensado de forma a levar os alunos a construir uma espécie de colcha de retalhos a partir do mapa do Brasil e as cartas que iam utilizando durante as aulas, de maneira que ao final, ilustrasse harmonicamente tudo que haviam aprendido.

A metodologia utilizada, portanto, baseia-se em princípios de metodologias ativas (Marques, Campos et al, 2021) e diferenciação pedagógica (Moreira, 2021). O público-alvo foi uma turma heterogênea de adolescentes entre 10 e 12 anos. A proposta consistiu em apresentar, ao longo das aulas, os diferentes biomas brasileiros e suas características. O processo envolveu pesquisa, leitura e escrita em língua portuguesa, promovendo tanto o aprendizado quanto o uso da língua de herança de forma criativa.

Principais resultados:

Os resultados preliminares indicam um aumento significativo no engajamento dos alunos, com maior participação nas aulas e interesse pelos conteúdos. A criação das cartas e o uso do jogo como recurso didático incentivaram o uso do português de forma lúdica e colaborativa, além de consolidar o aprendizado sobre os biomas brasileiros. A flexibilidade da proposta permite adaptações para contextos pluricêntricos, onde alunos podem aplicar a sequência didática acrescentando aos biomas brasileiros outros ecossistemas de locais de língua portuguesa, enriquecendo o intercâmbio cultural e promovendo o reconhecimento da biodiversidade de suas respectivas regiões. Outra possibilidade é trocar o tema do jogo, por curiosidades linguísticas, culturais, geográficas ou qualquer outra que o professor tenha em mente, dos países onde a língua portuguesa é língua oficial.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Português Língua de Herança; Pluricentrismo

Referências bibliográficas

Borges, A. G. (2023). *Português, língua pluricêntrica, em contexto de língua de herança: A percepção dos professores* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/61499>

- Dorneles, R. M. A. (2023). *Percepções de professores brasileiros e portugueses sobre as práticas de ensino do português língua de herança na suíça* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/41108>
- Lacerda, V. V. & Acco, C. A. N. (2020). As Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. *Revista Leitura*, 67, 269–311. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.269-311>
- Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., Zambalde, A. L. (2021). Inovação no ensino: Uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação*, 26(03), 718-741. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>
- Moreira, E. V. (2021). Práticas de diferenciação pedagógica com alunos de PLH. *Língua e cultura, a revista eletrônica de PLH*, 4, 75-102. https://www.researchgate.net/publication/348393917_Praticas_de_diferenciacao_pedagogica_com_alunos_de_PLH
- Silva, C. M. R. & Figueiredo, F. J. Q. (2023). Metodologias ativas no ensino de línguas: A aprendizagem por interação em meio remoto. *Alfa: Revista Linguística*, 67, 1-25. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17221>
- Soares, L. M. T. (2021). *Metodologias ativas na aula de Português: Um percurso didático de motivação para a aprendizagem* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138311>
- Souza, A. (2016). *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Pontes Editores.

Daquela imagem emerge um poema: Percursos educativos para uma produção textual em contexto EPE

Maria de Sousa¹

¹ Camões, Instituto de cooperação da língua portuguesa

Pretende-se com esta comunicação dar a conhecer uma Sequência Pedagógica desenvolvida no âmbito da Didática das Línguas, no ensino e formação de professores, em contexto EPE. Foram participantes, alunos do 4º ano a frequentar a Licenciatura em Língua Portuguesa e alunos da “Oficina de Escrita Criativa” do Centro de Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP).

O modelo investigativo segue a linha da investigação-ação tendencialmente prática e interventiva uma vez que procura dar resposta a uma inquietação que parte do professor e da observação em sala de aula que evidencia que os alunos têm falta de motivação e poucos estímulos para a produção oral e produção escrita nos vários géneros textuais. Atendendo ao contexto, desenvolveu-se uma Sequência Didática que envolveu como estratégia o recurso a um banco de 50 imagens fotográficas como material didático tendo em vista motivar os intervenientes para a produção criativa de textos poéticos de autor a partir da sua seleção pessoal. Pretendeu-se verificar se a Sequência Didática à qual se chamou “Roda de Poesia”, com enfoque neste material, imagético, não-verbal, pode contribuir para a mobilização de competências comunicativas em língua portuguesa, conhecimentos e aplicação de regras estruturais inerentes ao género textual lírico e avaliar a recetividade dos envolvidos face à estratégia metodológica em causa. A técnica de recolha de dados incidiu num inquérito aplicado aos envolvidos, permitindo a expressão livre da opinião dos respondentes. Para o tratamento dos dados utilizou-se a técnica/método de análise de conteúdo, seguindo a análise categorial permitindo fazer inferências interpretativas e reflexões finais.

Paulo Freire (1987), já na década de 70 do século passado, afirmava que as metodologias tradicionais de ensino eram passivas e pouco estimulantes. É através de estratégias sistémicas adequadas aos contextos socioeducativos que emergem novos paradigmas, como tão claramente está representado no Esquema Conceptual do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, preconizado pelo Ministério da Educação português (DGE, 2017, p.12) e que perspetiva uma educação integral e holística. Neste sentido, é crucial a aplicação de práticas educativas que fomentem a eliminação das desigualdades, que adotem a diversidade e que superem abordagens restritivas e as limitações sociais e culturais; que sejam capazes de colocar em interação positiva uns com os outros e com o meio. São conteúdos fundamentais o ensino das atitudes para a cidadania ativa, para o trabalho colaborativo e cooperativo, para a multiculturalidade e o plurilinguismo. A investigação fundamenta-se teoricamente ao nível da Didática e da Didática da Língua em autores como: Reis (1990), Reis e Adragão (s.d.), Calado (1994), Francastel (1998), Barbeiro (2001), Amor (2007), Flores (2013), Guedes (1993, 2000, 2002), entre outros. Foram orientações didáticas para Português no Ensino no Estrangeiro (EPE), as apontadas no QuaREPE (2020) e o Referencial Camões PLE (2017), Grosso (2011), que privilegiam a realização de tarefas, não só relacionadas com a língua, através da implementação de atividades linguísticas, discursivas e de estratégias diversificadas de comunicação, adequadas aos contextos de uso da língua. Convocamos também para este estudo a perspetiva de Guedes (2002:12) que refere que com a poesia: “(...) se cristalizam entusiasmos, experiências e resultados. Simultaneamente, esbatem-se as auréolas negativas à volta da Poesia, enquanto conteúdo de aprendizagem no ensino do Português. A nível de uma terapêutica preventiva contra o atrofamento da criatividade e do imaginário nas nossas escolas, a Poesia revelou-se um tónico eficaz.”

A Sequência Didática “Roda de Poesia”, desenvolvida em sala de aula, é revestida por sete atividades que compreenderam: i) apresentação da sequência de tarefas, do material didático constituído por 50 imagens fotográficas como estratégia motivacional e abordagem aos conhecimentos prévios sobre género lírico, ii) produção oral- seleção e apresentação da imagem selecionada pelo aluno, iii) planificação da escrita, iv) produção escrita, v) revisão da escrita vi) leitura, vii) avaliação/reflexão- preenchimento de questionário. O professor identifica dificuldades particulares e fornece pistas e orientações para superação das mesmas no que diz respeito à produção da escrita poética. Ao longo das atividades é proposto o trabalho cooperativo e colaborativo recaindo a metodologia em práticas fundadas em pedagogias construtivista e projetual. O produto final resulta numa paisagem linguística que pode ser apresentado sob a forma de livro, *podcast* (audiovisual ou áudio), um E-book ou outros formatos digitais onde são evidenciadas as imagens e os poemas originais produzidos pelos alunos/autores e que podem ser disponibilizados nas plataformas oficiais ou noutros canais de divulgação e comunicação educativa.

Participaram nesta investigação-ação 25 alunos com idades compreendidas entre os 21 e 48 anos a frequentar o 4º ano da Licenciatura em Língua Portuguesa. A recolha dos dados foi obtida através de inquéritos por questionário aplicados aos participantes incluindo questões abertas e fechadas. Dos inquéritos ressaltamos as categorias: “hábito de escrita de poesia” na qual 12 dos respondentes respondeu negativamente; “conhecimento prévio sobre a metodologia em causa” onde 21 dos respondentes revelaram desconhecer esta metodologia de ensino; “reflexão sobre sequência didática experienciada” onde 25 dos respondentes afirmaram ter gostado: 8i)-“*pude inspirar-me, e expor, o que estava dentro de mim através da escrita do meu poema, no qual gostei imenso*”; 13n)-“*gostei da metodologia na medida em que com base na imagem consegui inspirar-me com mais facilidade para conseguir escrever*”; 20u)-“*porque despertou a minha inspiração na produção do texto poético*”. No que diz respeito ao levantamento dos pontos fortes os respondentes destacaram: “*influencia os alunos a ter escrita criativa a partir de foto mobilizando a sua imaginação*”; “*para nós foi uma experiência nova*”; “*desenvolver autonomia na decisão*”; “*tornei-me uma poetisa, abriu minha mente*”, “*desenvolver habilidade de escrita criativa e o prazer pelo texto poético*”, “*serviu de aperfeiçoamento para os meus conhecimentos*”. Destacam-se palavras-chave como: Criatividade, Dinâmica, Autonomia, Imaginação, Motivação. Solicitamos também que avaliassem o seu trabalho entre 0 e 10 pontos e constatamos que a nota mínima foi 7 e a máxima de 10 com uma média de 9 valores atribuído ao trabalho final denotando satisfação pessoal face ao resultado obtido.

Da análise, podemos inferir que a metodologia da Sequência Didática “Roda de Poesia”, com base no banco de 50 imagens, facilita e mobiliza competências comunicativas em língua. Promove competências líricas, a partir de um percurso pedagógico-didático interdisciplinar, o que suscita elevado interesse por parte dos alunos. É possível construir poemas de autor com elementos que se interligam de modo significativo e com coerência, concorrendo para potenciar a imaginação, criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a autoestima. Esta Sequência Didática alicerçada nos paradigmas emergentes para o ensino, respeitando o gosto, a sensibilidade pessoal e estética de cada aluno, pode ser implementada como uma estratégia adequada em diferentes contextos educativos de ensino da língua.

Palavras-chave: Sequência didática, Poesia, Imagem, Educação e formação de professores, Ensino do Português no Estrangeiro (EPE)

Referências bibliográficas

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2007). *Didática do Português: Fundamento e metodologia*. Texto Editora.
- Barbeiro, L (2001). Profundidade do processo de escrita. *Revista Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf
- Bogdan, R. C. et al. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção ciências da educação, n.º 12, Porto Editora.
- DGE (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Camões (2017). *Referencial Camões PLE*. Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P.
<https://www.instituto.camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Flores, C. (2013). *Português Língua Não materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística*. Lidel.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspetiva%20lingu%C3%ADstica.pdf
- Francastel, P. (1998). *A imagem, a visão e a imaginação: Objecto fílmico e objecto plástico*. Edições 70.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª Ed.). Paz e Terra.
- Guedes, T. (1993). *Palavromanias: a Poesia e a aula de Português*. Porto Editora.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade Precisa-se: na poesia, na narrativa e na área de projeto*. Edições Caminho.
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a Poesia* (Coleção Práticas Pedagógicas). Edições Asa.
- Grosso, M.(coord.) et al (2011). *QuaREPE: Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEestrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf
- Huyghe, R. (1998). *O poder da imagem* (Coleção Arte e Comunicação). Edições 70.
- Jean. G. (1995). *Na escola da Poesia*. Instituto Piaget.
- Joly, M. (2001). *Introdução à análise da imagem* (Coleções arte e comunicação). Edições 70.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico*. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto*. Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Edições ASA.

QuaREPE (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das Línguas*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Reis, C. (1990). *Didáctica do português, língua e literatura: linguagens e ensino*.
Universidade Aberta, vídeo (13 min., 10 seg.).

Reis, C. & Adragão, J. V. (s.d.). *Didática do Português*. Universidade Aberta.

Gramática pluricêntrica, português internacional e ensino de língua portuguesa: Algumas reflexões teóricas e práticas

Davi Albuquerque¹

¹ Nankai University

O pluricentrismo da língua portuguesa é reconhecido academicamente, destacando-se os estudos pioneiros de Clyne (1992) e Baxter (1992), sendo possível encontrar nos dias atuais uma ampla produção científica tanto em relação aos aspetos teóricos do português como língua pluricêntrica, como as pesquisas de Silva (2014, 2018), quanto em suas aplicações, principalmente nas diferentes temáticas no âmbito do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e no estudo do português falado nos diferentes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Contudo, a realidade da língua portuguesa no mundo é muito mais complexa do que uma visão acrítica do pluricentrismo, na qual a maioria dos investigadores assume a pluricentricidade do português como uma verdade incontestável, visto que ao se aprofundar nos estudos de temas específicos, como a gestão internacional da língua portuguesa e de suas normas (Oliveira, 2013); a análise dos dados linguísticos das diferentes variedades do português, o que revela o português como uma língua 'bicêntrica' (com a predominância apenas de dois centros/ normas, o Português Brasileiro e o Português Europeu), no lugar de pluricêntrica (Silva, 2014, 2018); ou as definições exatas do que seria pluricentrismo, centro e norma no contexto da CPLP (Mulinacci 2018, 2021; Albuquerque e Mulinacci, 2024), é possível perceber que uma série de problemas e questionamentos permanecem sem solução. Desta maneira, o professor de PLNM ainda carece de subsídios teóricos (para sua reflexão) e didáticos (para sua prática) que abordem o português de 'maneira pluricêntrica', o que se entende sobre esta 'maneira' e quais são os problemas, vantagens e desvantagens desse aporte teórico para o ensino de PLNM. Assim, este trabalho tem como objetivo elaborar uma delimitação conceitual e crítica a respeito do que seria esta gramática pluricêntrica, bem como qual seria sua relação com a ideia de português internacional, que seria, grosso modo, a construção de uma norma supranacional, visando, entre tantas coisas, facilitar seu ensino como língua estrangeira e favorecer sua difusão internacional. Digno de nota é que não está entre os objetivos deste texto a ideia de trazer mais uma regra, imposição ou aparato prescritivo, ao invés disso, planeia-se contribuir para a teoria e a prática, fornecendo um conjunto de informações e sugestões que podem auxiliar o trabalho de professores e pesquisadores em suas respectivas práticas educacionais (aulas de PLNM) e científicas (pesquisas e produção de materiais). A presente proposta tem como base reflexões e experiências anteriores do autor como professor e pesquisador de PLNM, bem como faz uso das contribuições de publicações anteriores sobre o tema. Como resultados e discussões, chega-se a um conceito de gramática pluricêntrica do português como uma obra que ainda está por vir, pois não privilegia variedade alguma do português, sendo um constructo acêntrico e supranacional, mas que seja capaz de englobar todo o sistema da língua portuguesa. Para a seleção de quais estruturas das variedades da língua portuguesa existentes pelo mundo, recomenda-se seguir, inicialmente, dois princípios básicos: o quantitativo (quais estruturas são mais utilizadas pelos falantes nativos nos diferentes países e nas distintas variedades do português) e o princípio da simplicidade (também conhecido como parcimônia ontológica ou Navalha de Ockham, sabe-se também que o debate 'simplicidade x complexidade' em linguística é controverso, assim se assume aqui a ideia de 'simplicidade' como uma forma gramatical com um número menor de elementos e de regras para seu uso), no qual, adaptado a este contexto, existindo duas ou mais formas complexas para um mesmo conteúdo, opta-se pela mais simples. Como ainda não dispomos de uma gramática pluricêntrica, enfatiza-se aqui que tais preceitos e a obra em si devem ser elaborados pelos atores envolvidos nos processos de promoção, difusão e internacionalização da

língua portuguesa, ou seja, gestores, linguistas e professores. Ademais, a nosso ver, uma gramática pluricêntrica terá uma relação com o português internacional, devido à própria natureza de sua elaboração, a de uma norma supranacional do português, a qual provavelmente será construída via um processo particular de seleção, como apontado anteriormente, mas também por redução, subtração e simplificação, o que a tornará distinta da elaboração do 'inglês global' (World English(es)). Outro fator que é importante enfatizar é que a gramática pluricêntrica proposta aqui não se identificará ou privilegiará norma nacional alguma, mas será reconhecida pelos falantes nativos do português como uma 'variedade' ou 'forma' (ou até um instrumento para a comunicação intercultural) do português dedicada especificamente aos falantes não nativos. Ainda, as especificidades e as características gramaticais e culturais das diferentes normas e centros do português serão contempladas em volumes, títulos ou partes separadas desta futura gramática, visando apenas um público-alvo de falantes (seja nativos, seja não nativos) mais avançados, os quais desejam se aprofundar nos estudos da língua portuguesa, já que abordar tais temas para alunos iniciantes poderá sobrecarregá-los e confundi-los, o que não é eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em outras palavras, os vários traços estruturais e culturais dos diversos centros da língua portuguesa serão trabalhados em momento específico para um público-alvo específico, de uma maneira em que haja uma relação de paridade e não hierárquica entre eles, sendo que isso não vem acontecendo em materiais didáticos recentes, os quais ora privilegiam a norma portuguesa, ora a brasileira, e apenas comparam uma com a outra, trazendo informações aleatórias sobre o português na África e na Ásia, somente uma curiosidade ou informação adicional. Ademais, não se considera aqui uma gramática acêntrica pelo fato de englobar as diversas variedades do português, mas apenas em volumes posteriores (para alunos avançados). Finalmente, diante desse cenário, espera-se que as reflexões, propostas teóricas e práticas discutidas aqui possam servir como uma contribuição para qualquer profissional interessado em PLN, da mesma maneira, dar continuidade ao debate científico sobre o presente tema e auxiliar em projetos e publicações futuros.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Pluricentrismo; Português internacional; Português Língua Não Materna (PLNM)

Referências bibliográficas

- Albuquerque, D. & Mulinacci, R. (2024). A importância de não ser "pluricêntrico": Teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Revista Letras Raras*, 13(3), e-2335. DOI: 10.5281/zenodo.12752753.
- Baxter, A. (1992). Portuguese as a Pluricentric Language. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 11-43). De Gruyter.
- Clyne, M. (1992). Epilogue. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 455-465). De Gruyter Mouton.
- Mulinacci, R. (2016). Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como "língua internacional". In J. Teixeira (Org.), *O português como língua internacional num mundo global: Problemas e potencialidades* (pp. 103-127). Húmus.
- Mulinacci, R. (2021). Conjecturas sobre o português língua pluricêntrica. In M. S. Felici (Ed.), *Glottodidattica della lingua portoghese: Una prospettiva diacronica e sincronica* (pp. 137-160). Tuga Edizioni.

- Oliveira, G. M. (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In L. P. M. Lopes (Org.), *O Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico* (pp. 53-73). Parábola.
- Silva, A. S. (2014). The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In A. S. Silva (Ed.), *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions* (pp. 143-188). Mouton de Gruyter.
- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua estandardização: Entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Coord.), *O Português na Casa do Mundo* (pp. 111-132). Húmus.

Ferramentas de linguagens e códigos no Ensino Básico – 3º ciclo e Secundário: Integração dos alunos refugiados por meio da língua portuguesa, sendo ela estrangeira

Gabriela da Silva Duarte^{1,2}

¹ Sabin College, ² Universidade de São Paulo

A autora reflete em torno do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, para alunos do ensino básico e secundário público em São Paulo, Brasil. Tenciona-se nesta investigação a compreensão do processo da aquisição dessa língua “estranha”, como também é objeto de estudo a comunicação entre os estudantes (para com eles mesmos) e entre os profissionais da educação. A investigação clarifica problemáticas desafiadoras: como os estudantes se distanciam da escola como instituição formal? Como lidar com o abandono escolar desse público discente? E por último, compreender se isto seria uma forma de combater o insucesso escolar? Questionamos se este cenário é resultado de os estrangeiros não se sentirem pertencentes à escola em que estão matriculados por força da legislação. A instituição escolar é marcada pela gramática normativa, conseqüentemente, discute-se se é possível promover a integração por meio do ensino da língua portuguesa sendo ela diversa e com três raízes distintas –indígenas, africanas e europeias. Por meio dos manuais didáticos, foi possível propor aos estudantes a leitura e interpretação de fragmentos curtos, de modo que com grupos da classe, além de integrar-se, também aprendiam a língua “brasileira” –diversa, múltipla e com empréstimos linguísticos dos países oriundos do processo migratório. Menciona-se, portanto, a integração no processo de aprendizagem como ferramenta de ensino e de investigação contínua, pois nas trocas entre os mesmos, brasileiros ou estrangeiros, viu-se a oportunidade de estudar aos pares e a partilhar suas culturas e valores. Como resultados esperados e, parcialmente obtidos, observou-se que integrar-se à língua estrangeira é pertencer ao mesmo processo que “sofreu” e isto é refletir a língua que falamos, como fenómeno que aproxima, em vez de distanciar. Quanto ao método, partiu-se de uma investigação qualitativa por meio da análise dos textos dos alunos discentes em franco processo de aquisição da linguagem estrangeira. Isso posto, o resultado prévio afirma que as análises da percepção da língua revela-a como manifestação natural, cultural, dinâmica e transformadora.

Palavras-chave: Ensino do português; Integração; Língua estrangeira; Pertencimento; Aprendizagem

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M., Cruz, O., Gaspar, M. & Santos, M. (2010). *Avaliação de Intervenções de Educação Parental: Relatório 2007-2010*.
- Amado, João. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 44-1, pp. 119-142.
- Azevedo, J. (2016). *Escolas públicas rejeitam alunos*. Porto: Editora Porto
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1):75-87.
- Bóia, J. (2010). *Educação e sociedade: Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Edições Sílabo.

- Bourhis R. Y. et al. (2009), 'Acculturation and immigrant-host community relations in multicultural settings', in S. Dumoulin, J.-P. Leyens & J.F. Dovidio (eds.), *Intergroup misunderstandings. Impact of divergent social realities* (pp. 39-61). Psychology Press.
- Brown, S. G. 2004. Beyond shock theory: Ethos, knowledge, and power in critical ethnography. In S.G. Brown & S.I. Dobrin (eds.), *Ethnography unbound: From theory shock to critical praxis* (pp. 299–315). State University of New York Press.
- Casa-Nova, M. J. (2006). The relationship of Gypsy students public school: contributions to the sociological understanding of a complex and multidimensional problem. *Interações*, 2, 155-182.
- Christensen, P. & James, A. (2005). Subjects, Objects or Participants. In *Research with children: perspectives and practices* (pp. 1-29). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cuche, D. (2004). Culture and identity. In *The notion of culture in the social sciences* (pp. 135-152). Fim de Século Edições.
- Dryden-Peterson (2010/2011). *Refugee Education: A Global Review*.
- Fine, M., Weiss, L. Weseen, S. & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representation, and social responsibilities. In N. Denzinand & Y. Lincoln (eds.), *The Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 107–31). Sage.
- Finn Stepputat (2007). *Refugees, Security and Development: Current Experience and Strategies of Protection and Assistance in 'the Region of Origin'*. Danish Institute for International Studies.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy of Autonomy*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Paradigm.
- Hovil, L. (2004). Self-Settled Refugees in Uganda: An Alternative Approach to Displacement?". *Journal of Refugee Studies*, 20(4).

O desafio de ensinar uma turma multinível de Português Língua Não Materna (PLNM): Uma abordagem pedagógica

Sónia Margarida Reis¹ & Jorge Baptista¹

¹ Universidade do Algarve

O ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) em turmas com diferentes níveis de proficiência linguística apresenta desafios específicos para os professores. No contexto atual, em que as escolas portuguesas acolhem uma crescente diversidade de alunos estrangeiros, a gestão de turmas multiníveis, com alunos nos níveis A1, A2 e B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), torna-se uma realidade frequente. Este estudo procura investigar as problemáticas associadas ao ensino multinível em PLNM e explorar estratégias pedagógicas que permitam uma abordagem eficaz, inclusiva e diferenciada.

A problemática central deste estudo reside na complexidade de planejar e gerir aulas que respondam às necessidades de três grupos distintos de proficiência. Alunos de nível A1, como descrito no Conselho da Europa, 2001 (*apud* Referencial Camões), “consegue[m] interagir, com ajuda do interlocutor, sobre assuntos concretos do seu quotidiano, usando frases feitas e vocabulário e expressões de uso muito frequente” (p. 23), o que exige um ensino intensivo focado no desenvolvimento do vocabulário básico e das estruturas gramaticais simples. Os alunos de nível A2, por outro lado, “manifesta[m] competência pragmática para lidar com situações simples do quotidiano” (Conselho da Europa, 2001, *apud* Referencial Camões, p. 24), e no final deste nível, “[são] capaz[es] de articular pequenos monólogos estruturados sobre si próprio[s], os outros, lugares ou atividades” (Conselho da Europa, 2001, *apud* Referencial Camões, p. 25), o que requer um ensino focalizado em reforçar a capacidade comunicativa e a organização do discurso. Já os alunos de nível B1, que se encontram “num nível intermédio”, “manifesta[m] competências discursivas e pragmáticas para lidar de forma eficiente, com alguma autonomia, com situações comuns do quotidiano” (Conselho da Europa, 2001, *apud* Referencial Camões, p. 25), o que implica o desenvolvimento de tarefas mais elaboradas, como leitura e produção de textos mais complexos. No final deste nível, “o utilizador limiar já manifesta capacidade de lidar com um grau superior de informatividade” (Conselho da Europa, 2001, *apud* Referencial Camões, p. 26), promovendo a autonomia na aprendizagem. Esta diversidade no conjunto de necessidades de aprendizagem levanta questões sobre como garantir a eficácia do ensino, a equidade no acesso ao conhecimento e a motivação dos alunos, especialmente numa turma com níveis de proficiência tão variados, onde se torna fundamental adaptar as estratégias pedagógicas para que todos possam progredir de acordo com as suas capacidades e necessidades.

A implementação de *métodos colaborativos* (Bessa & Fontaine, 2002; Costa, 2002; Damiani, 2008; Lopes & Silva 2009), onde os alunos de nível B1 possam apoiar os colegas de níveis A1 e A2, surge como uma estratégia útil para fomentar a interação linguística e a coesão social na turma. Contudo, a personalização do ensino e a gestão de uma sala de aula multinível podem representar um desafio significativo para o professor, especialmente em termos de planeamento e organização, exigindo uma avaliação cuidadosa para garantir que a carga de trabalho se mantenha viável.

Neste contexto, o objetivo específico deste estudo é apresentar uma abordagem pedagógica diferenciada para o ensino de PLNM em turmas multinível. Pretende-se explorar de que forma a adoção de estratégias colaborativas podem promover a interação entre alunos de diferentes níveis de proficiência, fomentando o apoio mútuo e a partilha de conhecimentos dentro da sala de aula. Adicionalmente, investiga-se como o uso de Modelos de Linguagem de Grande Escala (do ing. *Large Language Models* ou LLM), como o ChatGPT, pode auxiliar na criação de recursos e atividades ajustadas às

necessidades específicas de cada nível de proficiência (A1, A2 e B1), em conformidade com as orientações do *Referencial Camões* e garantindo a adequação às diferentes competências linguísticas dos alunos.

O estudo é desenvolvido em duas turmas de PLNM, onde são utilizados três manuais escolares diferentes, adotados pela escola e correspondentes aos níveis de proficiência dos alunos (A1, A2 e B1). Esta diversidade de materiais, embora essencial para atender às especificidades dos alunos, representa um desafio acrescido na gestão simultânea de múltiplos recursos pedagógicos em cada aula. Para enfrentar este desafio e atender à necessidade de criar um ambiente de aprendizagem coeso, que respeite as diferentes competências linguísticas dos alunos, propõe-se uma abordagem pedagógica que parte de uma área lexical comum, permitindo que todos os alunos trabalhem temas semelhantes, mas com atividades ajustadas aos diferentes níveis de proficiência. Esta estratégia promove a coesão da turma e a interação entre alunos de níveis distintos, ao mesmo tempo que respeita as especificidades de aprendizagem de cada grupo.

Um exemplo prático desta abordagem é utilizar o ChatGPT para gerar textos adaptados a cada nível de proficiência dentro de uma área lexical comum, como, por exemplo, o *meio ambiente*. Estes textos são ajustados para os diferentes níveis de proficiência: A1 (vocabulário básico e frases simples), A2 (textos mais elaborados centrados em situações práticas) e B1 (textos relativamente mais complexos, que incentivam a autonomia discursiva). A facilidade de geração de múltiplos textos com diferentes graus de complexidade, incluindo até variações dentro do mesmo nível de proficiência, constitui uma das principais vantagens desta ferramenta. Adicionalmente, o ChatGPT é utilizado para criar diferentes tipos de exercícios. Um exemplo é o preenchimento de espaços em branco no texto gerado, onde os alunos inserem os verbos no tempo verbal solicitado: presente do indicativo para o nível A1; pretérito perfeito do indicativo para o nível A2; e uma combinação de presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo para o nível B1.

Uma parte importante da análise é avaliar o desempenho dos alunos para verificar a assimilação dos conteúdos trabalhados. Caso os alunos consigam alcançar os objetivos de aprendizagem definidos para o seu nível de proficiência, isso poderá indicar que os materiais desenvolvidos são adequados. Para isso, são analisados os resultados dos exercícios realizados pelos alunos, permitindo avaliar a eficácia dos materiais desenvolvidos com recurso ao ChatGPT.

É igualmente fundamental garantir a qualidade dos textos e dos exercícios gerados pelo ChatGPT. Para tal, realiza-se, no trabalho de preparação dos recursos, uma validação manual em duas etapas: (i) verificar a adequação dos textos ao nível de proficiência e (ii) avaliar os exercícios em termos de clareza e ausência de ambiguidades, especialmente nos casos em que um espaço em branco possa ser preenchido por mais do que um tempo verbal correto. Esta validação é conduzida por dois professores especialistas em linguística e ensino de português, assegurando que os materiais são apropriados antes de serem utilizados em sala de aula.

Após a distribuição das instruções e tarefas pelos três grupos de alunos, é implementada uma dinâmica de “mentoria por pares”, onde os alunos de nível B1 apoiam os colegas de nível A2, e estes, por sua vez, poderão auxiliar os alunos de nível A1. Para orientar este processo, é utilizado um guião, previamente elaborado pelo professor, que descreve as etapas e objetivos da mentoria.

Por fim, pode ser atribuído mais de um texto ao mesmo aluno, permitindo avaliar a consistência do desempenho individual. Paralelamente, o trabalho dos pares mentores também é avaliado, com base num questionário, que analisa indicadores como a eficácia no apoio dado aos colegas e o grau de satisfação dos alunos dos níveis inferiores em relação à ajuda recebida.

Pretende-se, com este estudo, reforçar as práticas pedagógicas ao oferecer uma abordagem atualizada e contextualizada para a gestão de turmas multinível em Portugal, além de propor estratégias práticas que possam ser úteis a professores em contextos semelhantes. Em termos de resultados, espera-se evidenciar como o ChatGPT pode apoiar a preparação de atividades diferenciadas para o ensino de PLN, promovendo aprendizagens significativas para alunos de diferentes níveis.

Palavras-chave: PLN; Ensino multinível; Modelos de Linguagem de Grande Escala (*Ing.* Large Language Models ou LLM); ChatGPT

Referências bibliográficas

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edição ASA.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.
- Costa, R. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, 79-98.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2002.3201>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38618/1/ulfl258365_tm.pdf
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Edição LIDEL.

Análise exploratória da situação atual e potencial das listas de vocabulário em manuais didáticos de PLE

Pedro Sacadura Nuno¹

¹ ESECS-Politécnico de Leiria

O manual didático é um recurso extremamente útil para os aprendentes de língua estrangeira (LE), quer para aqueles que são acompanhados por professores em salas de aula, como para aqueles que estudam a língua de forma autónoma. Sendo uma componente fundamental da língua e parte indispensável da aquisição/aprendizagem linguística, é lógico que o léxico tenha também um lugar central dentro dos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE).

Porém, a experiência de utilização de materiais didáticos existentes no mercado em contexto de sala de aula e o contacto com aprendentes de PLE suscitam a hipótese de que as listas de vocabulário desempenham atualmente um papel excessivamente limitado, nomeadamente considerando que os métodos mais conhecidos não incluem listas de vocabulário referentes a cada unidade ou texto e que alguns não contêm uma lista do vocabulário (total ou novo) do livro. O presente estudo visa, assim, realizar um reconhecimento inicial do papel que as listas de vocabulário desempenham nos materiais didáticos atualmente disponíveis e refletir sobre o que isso significa para o ensino/aprendizagem de PLE. Para esse efeito, já se procedeu ao levantamento e análise exploratória de alguns materiais didáticos de PLE e de outras línguas, sobre os quais se avança com mais detalhes em baixo.

De acordo com a teoria da carga cognitiva (*cognitive load theory*), a aprendizagem requer o processamento consciente de informação na memória de trabalho e o seu alinhamento com informação previamente codificada e guardada na memória de longo prazo (Evans et al., 2024). Porém, os recursos da memória de trabalho são limitados (Kirschner et al., 2006; Baddeley 2012; Cowan 2010 apud Evans et al., 2024), sendo improvável que ocorra aprendizagem quando estes são excedidos, visto que há menos recursos cognitivos disponíveis para o processamento de informação e codificação da mesma na memória de longo prazo (Evans et al., 2024). Nesse sentido, é especialmente relevante o efeito de atenção dividida (*split attention effect*), i.e. uma carga cognitiva que não contribui para a aprendizagem propriamente dita, causada pela necessidade de procurar e integrar informação de lugares diferentes (Sweller et al., 2011, pp. 111-128; Evans et al., 2024).

No que diz respeito à motivação, a proposição de que a carga cognitiva extrínseca pode ser benéfica para o aprendente, por levá-lo a realizar um esforço mental maior na resolução da confusão gerada, não obteve resultados favoráveis em estudos experimentais, havendo estudos empíricos que apoiam a proposição oposta, demonstrando que esse tipo de carga cognitiva pode ter consequências negativas para a motivação e que a redução dessa carga é benéfica para a motivação e o envolvimento (e.g. Evans et al., 2024). E, como se sabe, a motivação é um fator importante para a aquisição/aprendizagem linguística (Liu, 2007, pp. 182-199; Wang, 2014, pp. 173-178; Madeira, 2017).

Há estudos variados sobre o léxico nos manuais de LE. Muitos focam-se na seleção, ordenação e tradução do vocabulário (e.g. Ni, 2012). Alguns estudos vão mais longe, focando-se nas estratégias utilizadas por diferentes manuais no ensino do vocabulário, nomeadamente na contextualização do ensino do léxico, sendo de salientar a atenção negativa de que as listas de vocabulário têm sido alvo neste contexto. Para Baião (2018), as listas são importantes para determinar que vocabulário apresentar nos livros, mas não são uma prática eficiente para o ensino de vocabulário. No entanto, a crítica à aprendizagem através de listas de palavras centra-se na ausência de ensino intencional de vocabulário, nomeadamente a falta de situações em que se possa encontrar repetidamente as mesmas palavras, e não propriamente em efeitos negativos que o

contacto com listas de vocabulário possa ter para o aprendente. De resto, não foi ainda possível encontrar estudos que tratem a questão da inclusão de listas de vocabulário em manuais didáticos de LE e as diferentes abordagens possíveis a tal empreendimento.

Considerando a escassez de métodos com listas de vocabulário e o papel negativo que essa ausência pode desempenhar sobre a aprendizagem da língua, afiguram-se necessários o estudo e a discussão deste problema. A ausência de listas de vocabulário em manuais de nível inicial significa que o trabalho de pesquisar o significado do vocabulário recai sobre o aprendente, algo que lhe toma recursos cognitivos necessários para a tarefa de aprendizagem entre mãos. Esta ausência desconsidera o potencial das listas de vocabulário enquanto complemento ao ensino aprendizagem, possivelmente prejudicando a motivação de aprendentes iniciantes ou com proficiência limitada na língua e a sua aprendizagem do vocabulário da língua portuguesa, algo que se torna particularmente relevante quando a aprendizagem não ocorre em contexto de sala de aula e quando os materiais de referência disponíveis não vão ao encontro do repertório linguístico do aprendente, nomeadamente quando é proveniente de uma região geográfica ou culturalmente distante dos países lusófonos e falante de língua(s) tipologicamente diferente(s) da portuguesa.

Tendo isto em conta e considerando os princípios da criação de materiais didáticos de LE (cf. Li, 2011), é importante reconsiderar o papel que as listas de vocabulário podem desempenhar nos mesmos. Espera-se que o presente estudo contribua para a discussão da temática em apreço, para o desenvolvimento de materiais didáticos e para a investigação neste campo, procurando dar resposta a perguntas como: De que forma são atualmente utilizadas as listas de vocabulário nos manuais de PLE? Como se compara a utilização destas listas aos manuais de outras línguas? Que implicações é que isso tem para o ensino-aprendizagem de PLE?

Para esse efeito, torna-se necessário proceder primeiramente a um reconhecimento cuidadoso da situação atual dos materiais didáticos de PLE e da utilização que estes fazem de listas de vocabulário dentro das unidades e/ou no final do livro, bem como potenciais problemas existentes (e.g. ausência de palavras ou expressões equivalentes em outras línguas). Por fim, com fundamento nos dados recolhidos, efetuar-se-á uma reflexão orientada pela literatura teórica e experimental existente com vista a determinar que tipo de papel as listas de vocabulário podem desempenhar nos materiais didáticos e de que forma devem ser utilizadas, nomeadamente à luz da teoria da carga cognitiva (vd. Sweller et al., 2011; Evans et al., 2024).

Numa fase preliminar, a análise de um conjunto de 15 volumes didáticos de PLE para variados níveis, incluindo métodos generalistas e outros focados em competências e públicos específicos, bem como o contraste dos mesmos com 7 métodos para o ensino-aprendizagem de outras línguas, demonstra que as listas de vocabulário são praticamente inexistentes nas unidades dos manuais de PLE generalistas e são monolíngues em língua portuguesa nas 2 séries em que estão presentes (Aprender Português e Hoje em Dia), mas são comuns em métodos de PLE específicos para o público chinês e em métodos de línguas orientais (incluindo tanto métodos generalistas como aqueles orientados para aprendentes lusófonos). De resto, apenas 4 métodos generalistas de PLE contêm listas de vocabulário (multilíngues) no fim do livro, entre as quais se incluem os primeiros dois volumes da série Português XXI. Prevê-se que a análise de materiais didáticos adicionais vá em grande parte ao encontro destas observações.

Palavras-chave: Manuais PLE; Teoria da carga cognitiva; Listas de vocabulário

Referências bibliográficas

- Baião, F. S. (2018). *Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-12062018-122208>
- Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P., Kingsford-Smith, A., & Zhou, S. (2024). Cognitive load theory and its relationships with motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Li, Q. (Ed.). (2011). *对外汉语教材研究* [Estudo dos manuais de chinês para estrangeiros]. Shangwu Yinshuguan.
- Liu, S. (2007). *第二语言习得导论—对外汉语教学视角* [Introdução à teoria de aquisição de língua segunda]. Shijie Tushu Chuban Gongsi.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305–330). *Language Science Press*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.889441>
- Ni, M. (2012). *汉语综合课教材论·文册* [Introdução à teoria dos manuais de Chinês Língua Segunda]. Beijing Language and Culture University Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Wang, J. (Ed.). (2014). *第二语言习得研究* [Estudo da aquisição de língua segunda]. Shangwu Yinshuguan.

Diferenciação pedagógica em turmas multinível de Português Língua Não Materna: Uma proposta didática

Cátia Ramalhinho¹

¹FCSH-UNL

No sistema educativo nacional, a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário é regulamentada pelos artigos 12.º e 11.º das Portarias n.º 223- A/2018, de 3 de agosto, e 226-A/2018, de 7 de agosto, nas suas redações atuais, em articulação com o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que define normas para assegurar apoio aos alunos falantes de outras línguas maternas que não o português.

Segundo a legislação, os alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem realizar testes de avaliação diagnóstica do seu conhecimento da língua portuguesa, sendo subsequentemente posicionados em níveis de proficiência, mediante os quais passam a frequentar a disciplina de Português ou, em equivalência, de PLNM. A disciplina de PLNM destina-se a alunos dos níveis A1, A2 e B1 e é, preferencialmente, lecionada em grupos específicos, formados por um número mínimo de dez inscritos. Para serem viáveis, os grupos específicos de PLNM podem reunir alunos posicionados em diferentes níveis de proficiência, de diferentes idades, a frequentar anos de escolaridade distintos, e para quem o português tanto pode representar uma língua segunda (L2) como uma língua estrangeira (LE) ou até uma língua de herança (LH). Além disso, os grupos de PLNM tendem ainda a ser formados por alunos com culturas e línguas maternas muito variadas. Assim, note-se que, em 2021-2022, só no ensino público, esta disciplina contabilizou um total de 6332 alunos matriculados, com 111 nacionalidades diferentes (Oliveira, 2023). Na impossibilidade de a escola assegurar o número mínimo exigido para a constituição de grupos de PLNM, os alunos seguem o currículo da disciplina durante os tempos letivos de Português, integrados na sua própria turma.

Num ou noutro regime, a disciplina é lecionada em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna – A1, A2 e B1 (Ministério da Educação, 2018), cuja organização assenta exclusivamente nos níveis de proficiência linguística e propõe um documento de referência único, idêntico para os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, sem facultar orientações para a adoção de abordagens de ensino diferenciadoras. Não obstante, face à heterogeneidade do público-alvo da disciplina de PLNM, a diferenciação pedagógica afirma-se como uma necessidade, a fim de garantir a adequação das estratégias de ensino às características dos alunos, tendo em conta fatores como a idade e a língua materna, e de facilitar, por conseguinte, o processo de aquisição do português como língua não materna e, também, língua veicular de escolarização, determinante para o sucesso académico dos alunos.

Embora possa ser teorizada a partir de diferentes modelos conceptuais, a diferenciação pedagógica é definida, em sentido lato, como uma abordagem de ensino que promove a adaptação de conteúdos, processos e recursos didáticos, em função dos diferentes perfis dos alunos, com vista a promover o sucesso das aprendizagens de forma mais inclusiva. Recorre, para isso, a estratégias como a realização de tarefas diferenciadas, a divisão dos alunos em grupos de trabalho com características distintivas, a implementação de sistemas de tutorias entre pares, a utilização de códigos para autorregulação e monitorização de tarefas, a adoção de medidas adicionais de apoio para os alunos mais vulneráveis, e a realização de atividades de aprendizagem autónoma (Pozas & Schneider, 2019).

A sua relevância no ensino de línguas não maternas é amplamente reconhecida, uma vez que as turmas de língua segunda ou estrangeira (L2/LE) tendem a incluir alunos com ritmos de progressão variados e desempenhos desiguais nas diferentes competências de uso da língua, beneficiando, por isso, de percursos de aprendizagem diferenciados (Chamot, 2012). Além disso, no contexto de aprendizagem da língua do país de acolhimento por alunos migrantes, a diferenciação pedagógica tem também sido apontada como uma estratégia positiva de aceitação da diversidade e potencial ponto de partida para a construção de currículos interculturais, capazes de integrar as diferenças e de as perceber como uma fonte de aprendizagem para todos, e não como um fator de inconveniência (Tomlinson, 2014).

Com efeito, a heterogeneidade das populações migrantes nos contextos educativos é uma das suas características mais marcadas e os grupos de língua de acolhimento reúnem, frequentemente, alunos com diferentes faixas etárias, nacionalidades e línguas maternas (OCDE, 2019). Nestes contextos, devido a fatores de ordem administrativa, é também comum que os grupos incluam alunos com diferentes níveis de proficiência linguística ou níveis de escolaridade (Bell, 2012). A diferenciação pedagógica revela-se, assim, uma abordagem essencial na gestão das turmas multinível, observando-se duas linhas de operacionalização prevalentes: alguns professores optam por implementar programas de estudo completamente separados para os diferentes grupos de nível, com atividades e materiais próprios, enquanto outros preferem adotar programas de estudo baseados em tópicos comuns, propondo depois tarefas diferenciadas por grupos de nível, com oportunidades coletivas de interação (Ashton, 2017). Esta segunda linha tende a ser considerada mais vantajosa na literatura revista, uma vez que fomenta o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem colaborativos, propicia situações de comunicação e reforça o sentido de coesão entre os alunos (Bell, 2012).

Ainda assim, a constituição de grupos/turmas multinível apresenta muitos desafios para os professores, uma vez que o ensino diferenciado exige conhecimentos, tempo e recursos adicionais na preparação de atividades e materiais para este efeito (Bell, 2012). Os materiais didáticos desempenham um papel central nas aulas de L2/LE, concretizando oportunidades de aprendizagem e proporcionando o input linguístico de que os alunos necessitam (Tomlinson, 2016). No entanto, quando são desenvolvidos em formato padronizado, como acontece, por exemplo, com os manuais escolares produzidos para públicos genéricos, tendem a apresentar uma estrutura rígida e prescritiva, que dificilmente se coaduna com a heterogeneidade destes grupos.

A construção de materiais didáticos flexíveis, que possibilitem a adaptação de conteúdos e atividades a diferentes perfis de alunos (Maley, 2011), torna-se, portanto, particularmente relevante nos contextos de ensino em que a diferenciação pedagógica é imprescindível.

Com base neste enquadramento teórico-prático, propomo-nos apresentar uma sequência didática para o ensino de PLN, desenvolvida no âmbito da nossa experiência de lecionação desta disciplina num Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana de Lisboa durante o ano letivo 2023-2024, e concebida originalmente para uma turma formada por alunos dos níveis A2 e B1, entre os 10 e os 16 anos, a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Integrada numa unidade dedicada às temáticas da natureza e do ambiente, a sequência didática foi pensada para uma aula de 90 minutos e compreende atividades e materiais destinados à aprendizagem de estruturas lexicais e gramaticais e ao treino das competências de oralidade, leitura e escrita. Os fatores de diferenciação considerados na construção da sequência didática foram a idade e os níveis de proficiência dos alunos, e as estratégias utilizadas assentaram na adaptação dos processos de ensino, através da identificação de conteúdos/objetivos de aprendizagem comuns e específicos, da divisão dos alunos por grupos de nível com interações estratégicas em diferentes momentos da aula, e da realização alternada de atividades conjuntas e atividades diferenciadas, em adequação aos perfis discentes.

Com a apresentação deste trabalho, pretendemos exemplificar uma proposta de diferenciação pedagógica no contexto específico do ensino de PLNМ no sistema educativo nacional e refletir criticamente sobre as potencialidades e os desafios da sua implementação nas escolas, a fim de contribuir para a melhoria das práticas docentes nesta área.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna; Diferenciação pedagógica; Turmas multinível

Referências bibliográficas

- Ashton, K. (2017). Approaches to teaching in the multi-level language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 162-177.
- Bell, J. (2012). Teaching Mixed Level Classes. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 86-94). Cambridge University Press.
- Chamot, A. (2012). Differentiated instruction for language and learning strategies: Classroom applications. In W.M. Chan, K.N. Chin, S.K. Bhatt & I. Walker (Eds.). *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education* (pp. 115-129). De Gruyter Mouton.
- Maley, A. (2011). Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2.^a ed., pp. 379-402). Cambridge University Press.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna. Ensino Básico e Secundário*. <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm>
- OCDE (2019). *The Road to Integration: Education and Migration* (OECD Reviews of Migrant Education). Publicações OCDE.
- Oliveira, C. (2023). *Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2023*. Observatório das Migrações.
- Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convoluting Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73-90.
- Tomlinson, B. (2016). The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani & H. Kargozari (Eds.). *Issues in Materials Development* (pp. 1-10). Sense Publishers.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2.^a ed.). ASCD.

***Sem Papas na Língua:* Uma abordagem didática focada na comunicação e interculturalidade**

Sara Isabel da Silva Rodrigues¹ & Ana Raquel Carvalho Pereira¹

¹ Colégio Anglicano de Macau

O ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante e relevante no contexto educativo intercultural. No entanto, no espaço de sala de aula, os desafios enfrentados pelos docentes são inúmeros, prendendo-se muitas vezes com a seleção dos recursos didáticos disponíveis para o desenvolvimento das variadas competências. Interessa, por isso, olhar para a abordagem comunicativa como uma componente imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não descurando o desenvolvimento da competência intercultural. O método que apresentamos surge assim como uma ferramenta cabal que promete não só colmatar e acrescentar novas perspetivas através de uma abordagem intercultural e comunicativa, mas também sugerir estratégias de colaboração, diferenciação e mediação no espaço de sala de aula com o intuito de o tornar mais inclusivo. Face ao exposto, este artigo visa descrever a estrutura do manual didático criado, dando ênfase às abordagens supracitadas.

Tal como referem Tomlinson e Masuhara (2016, p. 143) os materiais didáticos devem abranger um conjunto de critérios de forma a oferecer aos aprendentes experiências autênticas de comunicação, quer a nível oral quer a nível escrito, estimulando a sua participação em interações significativas. Além disso, devem estimular também a procura de oportunidades de comunicação fora da sala de aula e permitir que os aprendentes descubram a língua-alvo, desenvolvendo a sua própria autonomia. É, deste modo, essencial que esses recursos sejam cativantes, apresentem desafios adequados a todos os níveis e ofereçam uma variedade de tipos de texto e tarefas, além de fornecer opções de aprendizagem.

Os manuais aqui apresentados têm como público-alvo adolescentes e jovens adultos aprendentes de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda e destinam-se a um público variado com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa, abrangendo, por isso, os níveis de proficiência de língua A1, A2 e B1. Estes manuais foram elaborados de acordo com o *Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira* (QuaREPE, versão de 2011), o *Referencial Camões* (versão de 2017) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, versão de 2001).

De uma forma lúdica e interativa, pretende-se, assim, que este instrumento de ensino aprendizagem de PLE contribua para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa e intercultural em contexto de sala de aula, contemplando as diversas componentes gerais de aprendizagem de uma língua estrangeira de forma consistente e coerente. Já na perspetiva de Paricio Tato (2014), a necessidade de ensinar integralmente quer língua quer cultura é uma precedência basilar. De facto, a sociedade atual multicultural proporciona uma reestruturação do plano metodológico e didático do ensino de línguas, sendo fundamental o foco na competência comunicativa sob uma perspetiva intercultural. Neste contexto, é essencial que o professor saiba explorar e promova a aquisição de uma competência comunicativa intercultural. Para além disso, estes manuais têm por base uma vertente educativa e cívica que se correlaciona com o conhecimento declarativo inerente ao processo de ensino aprendizagem de língua, integrando conceitos e aspetos de cidadania e empatia, cruciais para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Por outro lado, Gouveia e Solla (2004) salientam que “A aprendizagem cooperativa é, assim, uma outra proposta extremamente interessante, quer para atingir objetivos educativos amplos e supradisciplinares, quer para responder às questões colocadas pelas diferentes heterogeneidades.”, pelo que o fomento da colaboração e da partilha, para além de integrar formas de respeito, tolerância,

solidariedade e espírito de equipa e entreajuda, complementam alguns dos princípios defendidos pela competência intercultural que visam o completo exercício da cidadania promovido pelo conteúdo didático deste método.

Por conseguinte, as unidades foram desenvolvidas a partir de temáticas concebidas não só tendo em conta os conteúdos subjacentes aos níveis de língua mencionados, mas também visando uma educação para a cidadania global. Cada unidade está estruturada por secções demarcadas associadas às componentes de compreensão da leitura, funcionamento da língua, produção e interação escritas e produção e interação orais. Em cada unidade, há ainda 3 a 4 atividades comunicativas que permitem aos alunos aplicar os conteúdos de um modo contextualizado ao mundo real, incentivando a colaboração entre os discentes e promovendo um ambiente de aprendizagem ativo e dinâmico. Esta combinação favorece o desenvolvimento de capacidades comunicativas indispensáveis, preparando os aprendentes para se expressarem com confiança em diferentes contextos sociais e culturais.

Para além disso, os tópicos abordados estão expostos e encadeados segundo um fio condutor cuidadosamente pensado e que visa conferir mais coesão e coerência ao conteúdo apresentado. Esta estrutura lógica não só facilita apenas a melhor compreensão dos alunos, mas também promove uma progressão natural da aprendizagem. Cada unidade está adstrita à anterior e à seguinte, permitindo aos aprendentes construir conhecimentos de forma contextualizada e integrada fazendo, assim, com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais fluido e estimulando a curiosidade e o envolvimento dos alunos. As abordagens em apreço promovem a reflexão crítica, permitindo que os alunos relacionem experiências prévias, reforçando a consolidação e a aplicação prática do que aprenderam em contextos reais do dia a dia. Deste modo, a aprendizagem torna-se mais relevante e significativa, preparando os alunos para as interações do mundo real.

Após a elaboração das unidades, procedeu-se à sua aplicação em grupos de estudantes a fim de obtermos um feedback e proceder a ajustes necessários. Por fim, proceder-se-á à análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos com os discentes.

É expectável que com o uso dos manuais haja um considerável aumento no envolvimento e motivação dos aprendentes durante as aulas, reflexões mais profundas sobre os temas culturais abordados e uma melhoria nas competências linguísticas do português, tanto na produção quanto na compreensão. A expectativa é que os manuais sirvam como uma ferramenta eficaz para a promoção da comunicação e interculturalidade, tornando a aprendizagem de português mais divertida e estimulante.

Os manuais "Sem Papas na Língua" visam não apenas ensinar a língua, mas também preparar os aprendentes para interagir de forma significativa e eficiente num mundo multicultural e globalizado.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa; Colaboração; Competência intercultural; Diferenciação; Português Língua Estrangeira (PLE)

Referências bibliográficas

Bastos, M. (2014). A competência da comunicação intercultural: Olhar sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. Cadernos do LALE –Série Reflexões. Aveiro: UA Editora.

- Bastos, Mónica & Araújo e Sá, Maria Helena. (2014). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 43, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.869940>
- Bizarro, R.; Moreira, M. A. & Flores, C. (Coords.) (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language education for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Castro, C., & Madeira, A. (2023). *Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna: Experiências e Desafios*. Lidel.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Ferreira, Marco (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: Teorias, Práticas e Desafios*. Coisas de Ler.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento: Educação Intercultural*. ACIME.
- Heacox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos* (Adaptação para a língua portuguesa por João Félix Almeida). Porto Editora.
- Leffa, V. J. (2003). Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In C. Nicolaidis, I. Mozzillo, L. Pachalski, M. Machado, V. Fernandes (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras* (pp. 33-49). Pelotas: UFPEL
<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>
- Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetencialInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Porto, M., Houghton, S. A. & Byram, M. (2017). *Intercultural Citizenship in the (foreign) Language classroom. Language teaching research*. Sage.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2016). *Preparing materials for language teaching*. Bloomsbury.
[http://prof.khuisf.ac.ir/images/Uploaded_files/Materials%20\(Tomlinson_new\)\[442634\].PDF](http://prof.khuisf.ac.ir/images/Uploaded_files/Materials%20(Tomlinson_new)[442634].PDF)

O dia das nações na escola: Um recurso didático para aulas de PLAc

Regina Brito¹ & Luciana Teixeira¹

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ao longo da história, os movimentos migratórios sempre fizeram parte da dinâmica das sociedades ao redor do mundo, e questões relativas a migrações e seus impactos estão na agenda mundial. Pelas mais diversas razões, milhares de pessoas deslocaram-se de seus locais de origem e continuam em fluxo migratório que, nas últimas duas décadas, têm o Brasil como um dos destinos, não apenas em virtude de seu crescimento econômico, mas também em virtude de sua participação efetiva nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos.

De acordo com relatórios oficiais divulgados por órgãos do governo brasileiro, como o Comitê Nacional para Refugiados (Conare) e o Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça, em 2022, o Brasil recebeu 50.355 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado; os principais destinos desses indivíduos foram as regiões Norte e Sudeste, respectivamente 57,8% e 26,2% do total das solicitações anteriormente mencionadas (Silva et al., 2023). Na região Norte, o estado de Roraima destaca-se pela recepção de grande número de migrantes; na região Sudeste, o estado de São Paulo, desde 2015, tem observado aumento da população migrante, especialmente de crianças e jovens.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (São Paulo, 2023), de 2019 a 2023, houve um aumento de cerca de 53% no número de estudantes migrantes matriculados na rede pública de ensino. Entre esses indivíduos, venezuelanos, haitianos, sírios e bengaleses são os que compõem o maior grupo de alunos. Em 2023, eram 17.246 alunos estrangeiros migrantes regularmente matriculados na rede estadual de ensino.

Considerando que uma das dimensões de integração desses indivíduos é a escola, contempla-se, neste trabalho, cujo tema é o ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc), o projeto intercultural “O dia das nações na escola”, que consiste em um encontro envolvendo os estudantes do Ensino Fundamental I e II e suas famílias, bem como professores e funcionários de uma unidade escolar pública (Escola E.), localizada no Distrito do Brás, em São Paulo, Brasil, que atende 1.112 alunos, entre os quais 301 migrantes estrangeiros. Nesse ambiente multilíngue e multicultural vários obstáculos surgem, não só de natureza linguística, uma vez que muitos desses alunos chegam à escola sem saber se comunicar em Língua Portuguesa, mas também de natureza cultural, os quais precisam ser levados em conta para que o ensino do português constitua uma prática de acolhimento.

Neste trabalho, adotam-se os termos *Português Língua de Acolhimento* (PLAc) e *Português Língua Adicional* (PLA), em consonância com Ançã (2008), Grosso (2010), Diniz e Neves (2018), Lopez (2020), que os entendem como menos excludentes e não hierárquicos. Pesquisadores como Scaramucci e Bizon (2020) e Cavalcanti (2013) têm se dedicado à pesquisa e ao ensino de língua portuguesa para migrantes, assim como ao entendimento desse processo da perspectiva de que a língua constitui um elemento que acolhe esses indivíduos em momentos de crise.

Tendo em vista esse panorama, a pergunta de pesquisa que orienta este trabalho é: Como promover a valorização de culturas estrangeiras no ambiente escolar, de forma a assegurar o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes? Estabelecido esse questionamento, definem-se os seguintes objetivos: a) propiciar a valorização e o reconhecimento de culturas estrangeiras no contexto escolar por meio de aprendizagem baseada em projeto; b) evidenciar que os contextos multilíngues e, por extensão, multiculturais, no Brasil, não são minoritários e devem fazer parte da educação, conforme

Cavalcanti (2001); e c) propor o recurso didático “O dia das nações na escola”, projeto intercultural que visa a desenvolver uma atitude de compreensão e acolhimento em relação a outras culturas, reconhecendo que todas são igualmente importantes.

No Brasil, anualmente, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania promove a semana do Migrante e do Refugiado, de 19 a 23 de junho, a fim de celebrar o acolhimento, o respeito às diferenças e a promoção de direitos, empreendendo ações sobre o tema e a divulgação de políticas públicas destinadas a essa população. O principal objetivo dessas ações é destacar que, em nosso país, pessoas refugiadas e migrantes têm os mesmos direitos que os brasileiros e merecem empatia e respeito. Com inspiração nessa prática, propõe-se o “Dia das nações na escola”, a ser realizado no dia 20 de junho, Dia Mundial do Refugiado.

Essa atividade coletiva multicultural e multilíngue é voltada para alunos de 5º e de 9º ano, que formarão equipes, no total 19, compostas por alunos migrantes e brasileiros, orientados por docentes, da seguinte forma: dois professores facilitadores das atividades em cada equipe; até 8 alunos de cada nacionalidade, juntamente com seus responsáveis; até 3 alunos brasileiros também com seus responsáveis. O intuito é que os estudantes, de diferentes culturas, expressem-se em suas respectivas línguas e compartilhem conhecimentos linguísticos e culturais, por meio de atividades que envolvam música, literatura, teatro, práticas linguísticas, exposição de bandeira e mapa dos países de origem. Antes de implementar a atividade, professores e alunos estrangeiros de cada equipe escolherão uma canção para cantar no idioma estrangeiro, selecionarão palavras do universo escolar e familiar de cada idioma, providenciarão a bandeira e o mapa do país e uma poesia na língua de origem para ser recitada. Durante os ensaios para as apresentações, docentes e estudantes buscarão se familiarizar com os sons dos textos e com seus sentidos. Os alunos brasileiros de cada equipe ficarão encarregados de fazer a tradução para o público presente no evento.

Além dos alunos, de seus responsáveis e dos professores, a proposta integrará a equipe diretiva da escola, encarregada de providenciar um estande para cada grupo, com mesas, cadeiras e material para produção de cartazes; palco; aparelhagem de som; projetor de imagens e telão. Também será função da direção escolar sortear a ordem das apresentações e selecionar cinco professores, que entrevistarão os presentes no evento. As respostas às perguntas: Qual a importância deste evento? Do que mais gostou neste evento e o que pode ser melhorado para o próximo? Que mensagem deixaria sobre este evento? servirão para avaliar a atividade.

Os principais resultados previstos centram-se na construção de interação real entre alunos migrantes e brasileiros, com o envolvimento das famílias e de funcionários da escola. Essa atividade vai na contramão da perspectiva monolíngue e monocultural, geralmente adotada em materiais escolares (livros, manuais didáticos) e mesmo na vida cotidiana dos alunos. Pretende-se, assim, propor “O dia das Nações na escola” como um recurso de referência para construção de materiais didáticos e atividades a serem utilizados em salas multilíngues e multiculturais.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento; Multilinguismo; Multiculturalismo; Recurso didático

Referências bibliográficas

- Ançã, M. H. S. F. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) educar*, 13, 71-87.
- Cavalcanti, M. (2001). Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista Delta*, 15(esp.).
- Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 211-226). Parábola.
- Diniz, L. R. A., & Neves, A. (2018). Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, 13(1), 87-110. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>.
- Lopez, A. P. A. (2020). O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados*, 12(1), 170-190. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680/4882>.
- São Paulo. (2023). *Secretaria da Educação. Quantidade de alunos estrangeiros por nacionalidade*. <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/quantidade-de-alunos-estrangeiros-por-nacionalidade>.
- Scaramucci, M. V. R., & Bizon, A. C. C. (Org.). (2020). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Letraria.
- Silva, G. J., Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, B. G. (2023). *Refúgio em Números (6ª ed.)*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. OBMigra.

Política e planejamento linguístico para o ensino de línguas em Guiné-Bissau

Marcelino Issa da Cunha¹

¹ UFPel

A Guiné-Bissau é um país composto segundo dados do Instituto Nacional de Estatísticas da Guiné-Bissau (INE-GB) por cerca de 30 grupos étnicos os quais têm suas próprias línguas e modos de vida específicos, contudo, todos têm o português como língua oficial além da Língua Guineense (LG) que é falada pela maioria dos guineenses e que possui o status de língua nacional. Essa diversidade linguística constitui uma riqueza enorme que pode ser aproveitada em termo linguísticos. No entanto, face a esta diversidade linguística existente no país, vale elaborar uma política linguística voltadas a realidade multilingue guineense e o planejamento linguística que inclua a LG no processo de ensino e readequação do ensino do português a esta realidade, para felicitar no processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes, sobretudo nas escolas básicas do país, onde os estudantes têm seus primeiros contatos com a língua.

A realização deste trabalho partiu da situação em que se encontro o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau e de não adequação desta a realidade dos estudantes. E de inadequação no planejamento e da política de escolha exclusiva do português como língua do ensino e aprendizagem, na falta de atualização dos livros didáticos para o ensino da língua portuguesa e por fim, em não cumprimento do Estado com os estipulados nos documentos normativos.

O principal questionamento que norteia este estudo é: quais as políticas linguísticas oficiais existentes na Guiné-Bissau?

Feito isso, temos como objetivo geral: analisar as políticas linguísticas oficiais em Guiné-Bissau. E objetivos específicos de: a) Identificar as políticas linguísticas existentes na Guiné-Bissau e b) Analisar o impacto dessas políticas no ensino do português em um contexto multilingue. Para o aporte teórico utilizamos a noção de política linguística de Spolsky (2021) que a compreende a partir da dimensão das práticas, das crenças e da gestão. E nas noções de mecanismo de políticas linguísticas propostas pela Shohamy (2006).

No que se trata da metodologia, este trabalho se caracterizou como uma pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995) quando a abordagem utilizamos o estudo de caso, e, se caracteriza como descritiva que segundo Selltiz et al. (1965 apud OLIVEIRA, 2011) Foram realizadas uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Em relação à revisão de literatura sobre as políticas linguísticas e educacionais no país, consultamos Augel (1996), Cá (2015), Intchala Cá & Rubio (2019), Couto (1990), entre outros. Já em relação aos documentos oficiais, utilizamos a Lei Bases do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2010) e o Plano Setorial da Educação (GUINÉ-BISSAU, 2017). As restrições bibliográficas, como a limitação de estudos atualizados sobre políticas linguísticas na Guiné-Bissau, reforçam a importância de uma análise documental aprofundada para suprir essas lacunas.

Em Guiné-Bissau, como exposto acima, são faladas mais de 30 línguas incluindo o português e a língua guineense. Contudo o português possui o status mais prestigiado em relação a outras línguas, ainda é a língua exclusivo do ensino e de serviços, assim, como evidencia o “decreto-lei nº 7/2007 de 12 de novembro de 2007”, Fonseca (2011 apud CÁ, 2015, p. 95). Couto (1990, p. 51), reitera que “a única língua que representa a união País-Estado na Guiné-Bissau é a língua guineense uma vez que ele surgiu justamente da convergência das diversas línguas locais sob o policiamento português”. Segundo Diallo (2007 apud CÁ, 2015), apesar de grande prestígio que o português tem na Guiné-Bissau, que lhe foi atribuído por lei, ele convive sobre as bases estreitas das outras línguas que, maioritariamente, são faladas pelos guineenses nos seus diferentes

aspectos social e cultural. Na Guiné-Bissau existe fatores que influencia no processo de aprendizagem dos estudantes que segundo Cá (2018), a) falta de planejamento e investimento em educação de qualidade; b) ausência de políticas públicas de educação que integram a diversidade linguística e cultural; c) ausência de políticas linguísticas como políticas públicas que assumem a língua o guineense como principal instrumento de alfabetização dos alunos. “Os alunos são punidos por falarem em sua língua étnica” (MOHANTY, sd apud SPOLSKY, 2021, p. 38). O que ocorre também com frequência nas escolas da Guiné-Bissau, o que influencia na dificuldade na fluência dos alunos em português, porque sentem medo e ou vergonha de falar para não errar. Para que haja um ensino de qualidade da língua portuguesa na Guiné-Bissau será necessário a inclusão da língua de convívio dos estudantes, o que vai permitir que elas aprendam de melhor forma, já que estarão incluídas no processo de aprendizagem e no seu acompanhamento, sendo que esta é a língua de convívio da família e da comunidade, nisso, de acordo com Spolsky (2021) na ausência de autoridade direta sobre o sistema escolar, os pais e as comunidades podem apoiar as políticas de língua materna proporcionando atividades extraescolares.

Nos documentos analisados, neste caso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Plano Setorial da Educação (PSE), fizemos análise dos pontos e artigos que tratam do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau e sua adequação e a inclusão do guineense como língua de apoio nas salas de aulas, contrapondo assim, o que diz o decreto-lei Nº 7/2007, que estabelece a exclusividade do uso do português nas escolas.

A análise realizada evidenciou que as políticas linguísticas da Guiné-Bissau ainda são marcadas por uma abordagem excludente no que diz respeito à diversidade linguística do país. Apesar de existirem documentos oficiais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Plano Setorial da Educação (PSE), que destacam a importância da língua portuguesa no ensino, eles não refletem adequadamente a realidade multilíngue guineense, nem incluem estratégias para integrar as línguas locais no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais fatores identificados que impactam negativamente o ensino da língua portuguesa foram:

- A exclusividade do uso do português como língua de instrução, conforme estipulado no Decreto-Lei Nº 7/2007, sem considerar as línguas locais como apoio pedagógico.
- A ausência de políticas públicas voltadas para a valorização e inclusão da Língua Guineense (LG) e outras línguas locais como instrumentos auxiliares na alfabetização e no ensino.
- A inadequação dos materiais didáticos, que não dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes.
- A prática punitiva nas escolas, que desestimula os alunos a utilizarem suas línguas maternas, criando barreiras emocionais no processo de aprendizagem do português.

Além disso, verificou-se que a falta de planejamento educacional eficaz e a escassez de investimentos em educação de qualidade são fatores agravantes para o cenário identificado. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade urgente de reformular as políticas linguísticas e educacionais na Guiné-Bissau para que sejam mais inclusivas e condizentes com a realidade multilíngue do país. A inclusão da língua guineense como língua auxiliar no ensino pode potencializar a aprendizagem, uma vez que ela é a língua de convivência e identificação da maioria dos estudantes.

Propõe-se que o governo revise os documentos normativos para implementar políticas que valorizem a diversidade linguística, promovam a formação de professores capacitados para atuar em contextos multilíngues e desenvolvam materiais didáticos

mais contextualizados. Isso não apenas facilitaria o aprendizado do português, mas também fortaleceria a identidade cultural dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e eficiente.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para debates futuros sobre a integração das línguas locais nos sistemas educacionais de países multilíngues, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas linguísticas mais inclusivas e eficazes.

Palavras-Chave: Política e planejamento linguístico; Língua portuguesa; Guiné-Bissau

Referências bibliográficas

- Cá, I. A. (2018). *Identidades, Políticas Linguísticas e o Ensino do Português na Guiné-Bissau: Uma Reflexão Interdisciplinar*. UERGN.
- Cá, I. N. & Rubio, C. F. (2019). O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. *Trabalhos Linguística Aplicada*, 58(1), 389-421.
- Cá, V. J. B. (1985/2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: O caso de Guiné-Bissau*. UFMG.
- Couto, H. H. do (1990). Política e Planejamento linguístico na Guiné-Bissau. *Papia, Revista de crioulos de base ibérica*, 1, 47-58.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *ERA – Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Guiné-Bissau (2011). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação Nacional.
- Guiné-Bissau (2017). *Plano Setorial da Educativo (2017-2025)*. Ministério da Educação Nacional.
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: Um manual para a realização de pesquisas em Administração*. UFG.
- Spolsky, B. (2021). *Rethinking Language*. Policy Edinburgh University Press.
- Shohamy, E (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Conceção, aplicação e validação de um manual didático de Português como Língua Estrangeira no ensino superior: Estudo de caso

Raquel Baltazar¹ & Marta Soares¹

¹ CAPP, ISCSP-ULisboa

Nos últimos anos, a criação de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem experimentado um avanço significativo, visível na publicação de diversos manuais didáticos que refletem um entendimento mais amplo dos princípios e métodos inerentes à aprendizagem de PLE (Castro et al., 2023). Apesar da abrangência linguístico-cultural destes recursos, algumas realidades específicas não são por eles contempladas, como por exemplo a vivência dos estudantes em mobilidade no ensino superior (Estrela et al., 2023). Oriundos de diversos países e culturas, estes estudantes e investigadores escolhem Portugal em número crescente não só para prosseguir os seus estudos, mas também para adquirir conhecimentos sobre a língua e a cultura do seu país de acolhimento (Sin et al., 2022).

No caso do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP), que ministra cursos de PLE a estudantes e investigadores em mobilidade desde 2006, procurou-se colmatar esta lacuna através da elaboração de um manual didático em 2016. Desde então, o Manual de Português A1 (Trindade et al., 2020) tem sido aplicado no ISCSP de forma contínua, procurando dar resposta às necessidades dos aprendentes de PLE através do enfoque geral em competências comunicativas elementares, em linha com o nível A1 do QECR (Conselho da Europa, 2001), no contexto específico das Ciências Sociais.

A presente proposta tem como problema de investigação a conceção, aplicação e validação de recursos didáticos de PLE no ensino superior, apresentando um estudo de caso sobre o Manual de Português A1 atualmente em uso nos cursos de PLE ministrados no ISCSP. Uma vez que a aprendizagem de PLE no ensino superior configura uma área por explorar, tanto na criação de manuais didáticos específicos para este nível de ensino como no seu estudo académico (Estrela et al., 2023), esta proposta de comunicação é relevante por abordar um contexto ainda pouco conhecido.

De modo a dar conta do processo de criação, implementação e validação do Manual de Português A1 no ISCSP, o presente trabalho orienta-se pelos seguintes objetivos: 1) descrever as etapas de elaboração do Manual de Português A1, bem como a sua abordagem teórico-metodológica; 2) refletir sobre a experiência de aplicação deste manual em grupos cultural e linguisticamente heterogéneos; e 3) apresentar os resultados observados em matéria de aprendizagem que, além de validarem o Manual de Português A1, possibilitam a sua otimização.

Como a metodologia adotada é a do estudo de caso (Bryman, 2012), a informação apresentada será descritiva e enquadrada por uma moldura teórica do âmbito da conceção, implementação e validação de recursos didáticos para o ensino de PLE (Castro et al., 2023; Nunes & Matos, 2021). Trata-se de um estudo qualitativo baseado na experiência de criação e aplicação de um manual didático, e na observação direta do desempenho dos aprendentes como meio de validar e otimizar este recurso de aprendizagem.

Após uma descrição sumária da tipologia dos cursos de PLE ministrados no ISCSP e do perfil dos estudantes que os frequentam, descrever-se-á o processo de criação do Manual de Português A1, nomeadamente as suas diversas etapas e ancoragem teórico-metodológica. Partindo de materiais didáticos inovadores desenvolvidos no ISCSP ao longo de uma década, este manual baseia-se em recursos autênticos, selecionados e modificados para adequação ao nível de proficiência dos aprendentes, bem como das suas necessidades comunicativas específicas, com vista à aquisição de competências linguísticas num contexto intercultural. Por conseguinte, o quadro teórico

metodológico do Manual de Português A1 segue uma abordagem não só comunicativa e funcional, mas também sociocultural, adequada à experiência do intercâmbio estudantil, em que viver e estudar no país de acolhimento proporciona a aquisição da língua num contexto de imersão comunicativa e cultural (Estrela et al., 2023). Em linha com os atuais pressupostos didáticos dos manuais de PLE (Castro et al., 2023; Nunes & Matos, 2021; Tavares, 2008), o Manual de Português A1 tanto fomenta a aquisição de conhecimentos linguísticos e pragmáticos, capazes de preparar os estudantes para o uso real da língua no seu quotidiano pessoal e académico, como trabalha a componente sociocultural, fomentadora de uma consciência mais rica da cultura portuguesa, com a sua história, expressões artísticas, costumes e tradições (Bizarro & Braga, 2005).

De seguida, refletiremos sobre a experiência de aplicação do Manual de Português A1, frisando a variedade de métodos utilizados em sala de aula. Vocacionado para grupos cultural e linguisticamente heterogéneos, este manual oferece uma variedade de recursos cuja implementação requer uma abordagem diferenciada, capaz de ir ao encontro das necessidades específicas dos aprendentes. Se, numa primeira fase, o método expositivo e a abordagem comunicativo-funcional são mais utilizados, gradualmente vai-se intensificando o método comunicativo, à medida que a autonomia linguística dos estudantes aumenta dentro e fora da sala de aula (Tavares, 2008). Focado em quatro competências (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica), o modelo de competência comunicativa é aqui central, baseando-se em atividades promotoras da comunicação autêntica, em pares e/ou em grupo, e a prática das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Neste ponto, importa referir a teoria sociocultural de Vygotsky (1994), aplicada à aquisição de uma segunda língua, em que a interação social é basilar para a aprendizagem, enfatizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Por fim, partilharemos os resultados observados que, além de validarem a adequação do Manual de Português A1, têm permitido a sua otimização. Desde 2016 que a implementação deste manual em sala de aula é acompanhada pelo feedback oral por parte dos aprendentes, visando uma melhor adequação e otimização destes recursos. Além disso, em matéria de aprendizagem, tem-se observado um desempenho predominantemente positivo por parte dos estudantes, visível nos resultados obtidos em elementos de avaliação formal (testes e fichas de avaliação), que não só comprovam a eficácia do Manual de Português A1, como sustentam a sua validação, por ser esta a base do seu processo de aprendizagem. Tanto a observação direta em sala de aula como as classificações dos aprendentes atestam uma melhoria significativa na sua competência comunicativa e pragmática (aumento na fluência e precisão linguística, bem como uma maior capacidade de usar o português em contextos variados), sociocultural (os aprendentes demonstram uma compreensão mais profunda das normas sociais e da diversidade cultural) e intercultural (a realização de tarefas interativas em português acalenta uma cidadania intercultural, em linha com Byram, 2008).

Este estudo de caso envolve a conceção, implementação e validação de materiais didáticos para o ensino de PLE no ensino superior, mais concretamente no ISCS, onde a observação do desempenho dos estudantes tem permitido validar e otimizar estes recursos, garantindo que eles sejam adequados para diversos contextos educativos, sociais e geográficos. O Manual de Português A1 visa não apenas aprimorar a competência comunicativa dos estudantes e investigadores em mobilidade, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem intercultural, rico em interação social, em consonância com o espírito do intercâmbio estudantil. Ao partilhar as experiências e os desafios enfrentados na elaboração, implementação e validação do Manual de Português A1, espera-se contribuir para um conhecimento mais profundo sobre esta área por explorar, nomeadamente a aprendizagem de PLE no ensino superior.

Palavras-chave: PLE no ensino superior; Recursos didáticos; Competência comunicativa; Competência intercultural; Competência sociocultural

Referências bibliográficas

- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In R. Bizarro & F. Braga, *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, Vol. II (pp. 823-835). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Castro, C., Madeira, A. & Grosso, M. J. (Orgs.) (2023). *Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna*. LIDEL.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Estrela, A., Magarreiro, V. & Ferreira, P. S. (2023). Das Expetativas à Diferenciação: Percursos de Construção de Materiais Didáticos no Ensino Superior. In C. Castro, A. Madeira & M. J. Grosso, *Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna* (pp. 137-154). LIDEL.
- Nunes, A. & Matos, M. I. (2021). Análise de quatro manuais atualmente disponíveis para o ensino de português como língua estrangeira. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 39, 103-128.
<https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.39/pp.103-128>
- Sin, C., Tavares, O., Aguiar, J. & Amaral, A. (2022). More students and more diverse: new trends in international mobility to Portugal. *Tertiary Education and Management*, 28, 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09090-y>
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. LIDEL.
- Trindade, A. D., Soares, I. & Baltazar, R. (2020). *Manual de Português A1/PILC* (2.^a ed.). Edições ISCSP.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes (versão original publicada em 1934).

Pré-requisitos para o desenvolvimento de competências de escrita académica

Conceição Siopa^{1,2,3} & Inês Cardoso^{3,4}

¹ Camões, I. P., ² Universidade Eduardo Mondlane, ³ CIDTFF, ⁴ ESES-IPS

A escrita em contexto académico assume grande relevância, impondo-se como ferramenta de aprendizagem, instrumento de construção e de divulgação do conhecimento científico e um fator de afirmação e intervenção académica e cívica (Carvalho, 2012). No entanto, ao longo do percurso escolar, verifica-se a ausência do desenvolvimento de pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das competências de escrita académica dos estudantes (Rodrigues, 2018). Em Moçambique, em particular, temos constatado que estes pré-requisitos necessários ao ato de escrever na academia, nomeadamente, processos metacognitivos de monitorização da compreensão leitora a vários níveis (Giasson, 1993), raramente são trabalhados pelo professor, para além de rarearem também as oportunidades de escrita em sala de aula (Faquir, 2016; Gouveia, 2014; Siopa & Pereira, 2020; Siteo, 2018). Com efeito, esta tradição, que não é apenas moçambicana, apostando mais na exigência de reprodução de informação recebida (Barbeiro et al., 2015; Bräuer, 2012), não parece encaminhar o estudante para construir e divulgar o conhecimento.

Assim, e considerando tudo o que está envolvido no processo de escrever na academia, “it is no surprise that the highly complex task of integrating information from other sources in the production of academic writing is most difficult for students who are new to the university.” (Campbell, 1990, p.7) Ou seja, o estudante universitário deve aplicar as formas exigidas pela academia para apresentar e utilizar as fontes consultadas e as ideias de outros que ajudarão a consolidar e fundamentar as suas, como seja o caso da produção de resumos e sínteses dos textos lidos. No entanto, e apesar da sua importância, muitas vezes, só na universidade os estudantes são confrontados com a necessidade de elaborarem paráfrases e citações como forma de evitarem o plágio. A paráfrase, sendo um processo extremamente complexo, está intimamente ligada à compreensão leitora, e é tanto mais complexa quanto mais académicos são os textos lidos. Neste processo, espera-se que o estudante selecione as ideias fundamentais de um texto, transformando a redação original da ideia que se quer apresentar noutra redação que implica, não raras vezes, a compreensão do sentido explícito, mas também do sentido implícito e da sua relação com outras ideias apresentadas no mesmo texto, a adoção de sinónimos e a transformação gramatical da frase original numa frase completamente nova, embora sem alterar o sentido da ideia original (Anderson, 1995; Campbell, 1990).

Tendo em atenção que a língua portuguesa em Moçambique, como em outros países dos PALOP, é uma língua segunda para a maioria dos estudantes universitários, e dada a relevância dos pré-requisitos linguísticos e discursivos supramencionados, propõe-se um maior destaque na relação entre os conceitos de "pré-requisitos" para a escrita académica e competências discursivas e como estes elementos são aplicados no contexto moçambicano para a construção do discurso académico. O presente estudo, desenvolvido numa universidade moçambicana, com uma turma de 2.º ano de uma licenciatura que forma futuros professores de português, no seio da unidade curricular Língua Portuguesa, pretende contribuir para problematizar as seguintes questões: (i) Que dificuldades discursivas se podem detetar na escrita académica dos estudantes iniciais do ensino superior? (ii) Que propostas se podem organizar para ajudar o professor a trabalhar estes requisitos em sala de aula? O estudo desenvolvido, baseado numa metodologia de investigação-ação e atuando com sequências de ensino (Pereira & Cardoso, 2013) construídas para os géneros académicos, parte da análise de dados recolhidos, na produção de resumos por estudantes universitários, de acordo com duas

categorias que correspondem aos pré-requisitos por nós considerados como essenciais ao desenvolvimento desta escrita: i) Seleção de ideias (a partir de um texto-fonte); e ii) paráfrase dessas ideias, de acordo com as subcategorias: “cópia sem citação, cópia com citação e mosaico (retoque de frases, usando uma linguagem muito próxima das originais).” (Festas et al., 2023, p. 6).

De uma forma geral, os resultados preliminares da análise dos dados apontam para dificuldades ao nível da recolha de informação essencial e ao nível do tratamento da informação, no geral, sem produção de paráfrases. A maior parte dos trabalhos analisados apresenta um número reduzido de ideias selecionadas que, na sua grande maioria, são depois apresentadas nos textos dos estudantes sem a devida citação (direta ou indireta) e as paráfrases, quando construídas, apresentam, na maior parte dos casos, apenas a utilização de sinónimos sem qualquer outra alteração da frase original. A partir destes resultados, obtidos na produção do resumo, parece ser necessário desenhar atividades específicas direcionadas para a aquisição e desenvolvimentos destas competências, nomeadamente para a produção de paráfrases.

Percebemos, pois, que há necessidade de materiais instrucionais que introduzam os estudantes em procedimentos de seleção da informação, de construção de paráfrases e de citações das fontes consultadas, inclusivamente já no ensino secundário. Neste sentido, e tendo em atenção a necessidade de elaboração de materiais didáticos, temos proposto roteiros de leitura e de escrita aos estudantes orientados para a seleção e tratamento da informação e, especificamente, para a produção de paráfrases como uma etapa anterior fundamental para a produção de resumos e intimamente ligada à leitura. Estes roteiros constituirão a base de uma construção que queremos continuar e alargar, inclusivamente, a uma colaboração com o ensino secundário. Seriam fundamentalmente exercícios de compreensão leitora, implicando o acesso a dicionários físicos e virtuais, a serem manipulados pelos estudantes que se envolveriam em tarefas de leitura, compreensão e anotação de um texto-fonte da área científica de Português. Estas anotações deveriam conter sinónimos de palavras desconhecidas, substituição de expressões mais complexas, transformação gramatical das frases originais, comparação com outras informações recolhidas em outros textos-fonte, etc. Em seguida, deverá ser trabalhada, neste roteiro, a seleção de ideias pertinentes para o tema em análise no texto-fonte. Depois desta primeira produção de notas, deverá seguir-se um momento de apresentação das notas e discussão sobre a importância das ideias selecionadas, centrando as apresentações e discussões na percepção dos estudantes em relação ao sentido do texto. Por fim, e só depois desta série de exercícios, deverá haver um momento para a produção de paráfrases das ideias consideradas fundamentais. Estas etapas têm sido testadas e parecem constituir um bom andaime do processo de leituras e escritas académicas, na perspetiva Vygotskiana.

Nesta comunicação, pretendemos apresentar, pois, respostas à questão i) e ii) relativas às dificuldades dos estudantes, mas também a proposta de intervenção por nós elaborada a partir do material recolhido e das dificuldades manifestadas pelos nossos estudantes. Parece-nos, pois, pertinente que daqui possam ser retiradas ilações para a produção de materiais didáticos (manuais e cadernos de atividades), como acima previsto, em que a produção de resumos e sínteses com base na elaboração de paráfrases tenha uma presença efetiva. Parece-nos ainda que estas ilações serão válidas para o ensino da língua portuguesa no ensino secundário, não só em Moçambique, mas também para outros contextos de língua não materna, mas também materna.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Recolha e tratamento da informação; Dificuldades discursivas; Paráfrase; Estudantes moçambicanos

Referências bibliográficas

- Anderson, L. E. (1995). The paraphrasing process of native speakers: some implications for the ESL classroom. *MinneTESOL/ WITSOL Journal*, 13, 77-103.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., & Carvalho, J. A. B. (2015). Writing at Portuguese Universities: Students' Perceptions and Practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74–85.
- Bräuer, G. (2012). Section Essay: Academic Literacy Development. In C. Thaiss et al. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 467-484). <https://wac.colostate.edu/docs/books/wpww/chapter40.pdf>
- Campbell, C. (1990). Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 211–230). Cambridge University Press.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Escrever para construir conhecimento. A revisão de literatura por alunos de pósgraduação. In U. Bikandu, e I. Plazaola. *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 125-137). V Seminario. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco – UPV/EHU.
- Faquir, O. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique –desafios linguísticos, metodológicos e contextuais* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24286>
- Festas, I., Seixas, A., & Matos, A.. (2023). Escrita a partir de fontes e suas relações com o plágio em estudantes universitários. *Educação e Pesquisa*, 49, e252586. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349252586por>
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisa em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Pontes Editores.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira e I. Cardoso. *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.
- Rodrigues, L. C. S. (2018). *Escrita académica: sintetizar e parafrasear a partir de várias fontes* (Coleção Temática Manuais Pedagógicos de Educação Superior). CINEP/IPC. https://issuu.com/helpdeskmoodlecinep/docs/escrita_acade_mica
- Siopa, C., & Pereira, L. Á. (2020). Experiências de ensino da escrita académica na universidade. In D. Rodrigues & J. Silva (Eds.), *Práticas discursivas em Letramento Académico: Questões em estudo (vol. 3) – Estudos aplicados à prática da escrita académica: Colocando a mão na massa* (pp. 49-83). PUC Minas. https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas_discursivas-v3
- Sitoe, M. (2018). *Aplicação pedagógica do género “resumo” na universidade em Moçambique: Uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Coimbra.

Materiais para avaliação em PLE: O desenvolvimento de testes A1/A2

Ana Boléo^{1,2,3} & Antónia Estrela^{1,4,5}

¹ ESELx-IPL, ² ESE-IPS, ³ CETAPS, ⁴ CLiC-IPL, ⁵ CLUNL

Nos últimos anos, o contexto educativo português tem-se alterado, acolhendo cada vez mais alunos com línguas maternas distintas, tal como mostram dados recentes do Ministério de Educação, que reportam que, em 2023, ingressaram 120 524 estudantes estrangeiros, ou seja, mais 32 491 do que em 2021/2022 DGEEC (2024).

Também ao nível do Ensino Superior, o número de estudantes internacionais que procuram Portugal para obtenção da sua licenciatura ou mestrado tem vindo a aumentar, tornando-se visível a necessidade de ferramentas e recursos diversificados de ensino, aprendizagem e avaliação de Português Língua Não Materna (PLNM), e, mais especificamente, de Português Língua Estrangeira (PLE).

Atualmente, o desenvolvimento de materiais para o ensino e avaliação de línguas estrangeiras deve ter subjacentes o conhecimento de fatores que condicionam a aprendizagem de línguas estrangeiras, a investigação feita no campo da didática das línguas estrangeiras, aspetos culturais que se vão definindo ao longo do tempo e ainda a necessidade de comunicar em contextos ora mais globais ora mais específicos.

No campo específico de materiais de avaliação, é importante realçar que se trata de uma área complexa e essencial quer pela diversidade de contextos, quer pela diversidade de aprendentes e das respetivas línguas maternas, entre outros. Assim, avaliar as competências linguísticas numa língua não materna implica várias considerações teóricas e metodológicas, baseadas em evidências, o que se pode tornar numa tarefa nem sempre fácil para todos os professores e outros agentes que pretendem medir as aprendizagens e os progressos dos seus estudantes.

Neste sentido, na presente proposta, pretende-se discutir o que subjaz à criação de materiais de apoio para os professores que têm de avaliar os estudantes no início ou no final de um curso ou que querem ajudar os seus alunos a prepararem-se para os exames. Para tal, para além dos modelos de exames disponibilizados pelo CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, que são estáticos, identificou-se, no espaço editorial de didática de PLE, a necessidade da existência de materiais mais recentes que complementassem o que já existe no mercado (Exames de Português B2, de Pascoal e Oliveira, em 2012, e Exames de Português CAPLE-UL, dos mesmos autores, no ano seguinte) e que abrangessem todos os níveis de proficiência, destinados não só à avaliação de aquisição e desenvolvimentos das competências ensinadas em aula, mas à utilização em análise diagnóstica, no início de cursos de PLE, com o propósito de apoiar os professores no desenvolvimento do currículo dos cursos que ministram, bem como na criação e na elaboração de planos de ensino mais diferenciados.

Neste trabalho, pretendemos descrever os princípios orientadores da construção de Testes de Português A1/ A2, da Editora Lidel; os seus destinatários principais; as partes que constituem este recurso; e o modo como se encontra organizado.

Além de terem sido respeitadas as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001) e de se ter tido em conta a investigação mais recente na área de desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna, alguns dos princípios que nortearam a construção dos testes foram a coerência e a coesão entre as várias atividades, a atualidade dos conteúdos tratados, a diversidade do público-alvo, a inclusão das várias competências linguísticas e a autenticidade e a variedade dos suportes textuais usados.

Esta publicação inscreve-se num conjunto mais amplo de três Livros de Testes, para os três tipos de utilizador preconizados no QEER: elementar, independente e proficiente. Cada livro tem 10 testes por nível, com exercícios para testagem de todas as competências: receção (compreensão oral e escrita), expressão (produção oral e escrita), interação oral e funcionamento da língua. A tipologia da maior parte dos exercícios é semelhante à dos exames oficiais, embora haja outras propostas menos convencionais e mais inovadoras. É de realçar o visionamento de vídeos como ponto de partida para a elaboração de atividades de Compreensão Oral, sustentando-se a importância da existência de materiais autênticos, nomeadamente reportagens, discursos políticos, debates e publicidade, ao serviço da aprendizagem da língua.

Acreditando que as tecnologias são parte integrante do desafio de ensinar e aprender uma língua, houve uma forte aposta na inovação, que se manifesta na existência de QRCode para audição e visualização dos materiais de apoio aos exercícios de Compreensão Oral, usados através de qualquer smartphone. Paralelamente, a disponibilização de grelhas de correção editáveis em excel facilita o trabalho do professor aquando da correção dos testes. Realçamos que, nesta proposta, todas as competências têm o mesmo peso na avaliação, uma vez que acreditamos firmemente que não há nenhuma cujo peso da ponderação deva ser superior, dada a relevância de todas. No entanto, pela disponibilização destas grelhas de correção em formato editável, cada professor poderá adequar os critérios à sua realidade, cabendo a si essa responsabilidade.

Nesta coleção, são, ainda, aventadas, nos níveis A1, A2 e B1, soluções para os exercícios de expressão escrita, promovendo a aprendizagem autónoma do estudante.

Os exercícios foram testados com turmas constituídas por estudantes ao abrigo do Programa Europeu Erasmus+, de uma instituição do Ensino Superior, localizada em Lisboa, sempre com o conhecimento dos estudantes, não só para confirmar o nivelamento dos exercícios, bem como para realizar as necessárias adaptações.

Pretende-se que os Livros de Testes possam ser uma referência para professores e alunos, auxiliando no nivelamento de estudantes, bem como na examinação e avaliação de conhecimentos.

Palavras-chave: Avaliação; Materiais autênticos; PLE

Referências bibliográficas

Castro, C., & Madeira, A. (2023). *Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna: Experiências e desafios*. Lidel.

Conselho da Europa. (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2ª Ed.). Asa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

Council of the European Union. (20 de maio de 2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*.
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). *Educação em números: Portugal 2024*. DGEEC.
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66a3a4676d6fdaac73b574dd>
- Kourtis-Kazoullis, Aravossitas, Skourtou & Trifonas (Ed.). (2019). *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education*. Routledge Research in Language Education.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Oxford, R.L. & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 403-426.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183950.pdf>
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e Funcionamento da Disciplina de PLNM no Sistema Educativo Português. *Revista de Estudos de Cultura*, 7, 93-108.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao_Pereira.pdf

