

# LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**U. PORTO**

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DE ESTUDOS EM  
DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO  
VOL. 11 - ANO 2020

# LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRETORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Maria de Fátima Outeirinho  
e Rogelio Ponce de León

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e Simone Auf der Maur Tomé

## COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec, à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)

Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)

Nicolas Hurst (Universidade do Porto, Portugal)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)

Onici Claro Flores (Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil)

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

Thomas Hüsgen (Universidade do Porto, Portugal)

Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Vera Wannmacher Pereira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Victor Pavôn (Universidad de Córdoba, Espanha)

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e aprendizagem de línguas maternas/primeiras, segundas e estrangeiras. *Linguarum Arena* contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

**Porto**

## FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):  
Ana Paula Soares. apsoares@letras.up.pt  
Serviço de Documentação e Informação – Unidade de Publicações  
ou - telef. +351 226 077 130  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Via Panorâmica s/n  
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

*Objetivos:* divulgar estudos que congreguem diferentes olhares disciplinares sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras

*Tema:* didática de línguas

*Público:* investigadores em didática de línguas, professores e estudantes de línguas e público em geral interessado no ensino e na aquisição/aprendizagem de línguas.

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Invulgar Graphic - Penafiel

TIRAGEM: 150 Exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

As opiniões veiculadas nos textos publicados na revista são unicamente da responsabilidade dos seus autores.

A Revista está registada no DOAJ e Latindex e está indexada na base de dados Fonte Académica, Electronic Journals Library, Sherpa/Romeo, Ulrichsweb, Google Académico, Periódicos CAPES.

<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339&sum=sim>

VOL. 11 - ANO 2020

## SUMÁRIO

Nota de Homenagem .....	5
Editorial .....	9

## ARTIGOS

Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira .....	13
<b>Diocleciano Nhatuve</b>	
Empoderar por meio do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto de Timor-Leste .....	31
<b>Alexandra Fernandes Baltazar</b>	
Os chats online como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE .....	43
<b>Inês Silva de Almeida</b> <b>Isabel Margarida Duarte</b>	
O professor de Português e o ensino de crianças e jovens refugiados .....	57
<b>Rosa Maria Sequeira</b> <b>Sílvia Margarida Azevedo Cardoso</b>	
Multiliteracias e multimodalidade no ensino de português na UNTL .....	69
<b>Paulo M. Faria</b> <b>Susana Soares</b>	
Os desafios do ensino de PLE a estudantes búlgaros (fonética segmental e suprasegmental) .....	87
<b>Vesela Chergova</b>	

## VARIA

Consciência sintática no plano textual: um estudo realizado com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I .....	105
<b>Thaís Vargas dos Santos</b>	
<b>Vera Wannmacher Pereira</b>	

## RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Veronica Manole <i>Português Econômico: manual para alunos de PLE: nível C1.</i> Bucareste: Editora Universităţii din Bucureşti, 2019 .....	125
<b>Inês Silva de Almeida</b>	
Henrique Barroso (coord.). <i>O Português na Casa do Mundo, Hoje.</i> V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2018 .....	129
<b>Daniel Ferreira</b>	
Christian Koch, Daniel Reimann (eds.) <i>As Variedades do Português no Ensino do Português Língua Não Materna.</i> Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019 .....	133
<b>Veronica Manole</b>	

ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/INSTRUÇÕES  
PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial/Editorial Statute .....	139
Código Ético / Ethical Code .....	141
Instruções para os Autores / Instructions to Authors.....	145

## NOTA DE HOMENAGEM

A publicação do presente volume de *Linguarum Arena* coincide com o dia de jubilação da fundadora e diretora da Revista. Não poderíamos, nós, que com Maria da Graça Pinto trabalhámos neste projeto desde o seu início, deixar passar em branco a data de 30 de novembro. E por meio deste número, que seguiu o percurso normal de publicação da revista, gostaríamos de homenagear a sua fundadora e diretora, salientando o seu papel central. A nossa homenagem pretenderá assinalar alguns dos tópicos em que a docência, a investigação ou a gestão universitária de Maria da Graça Pinto se destacaram (foi Diretora de Curso, Presidente do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos e Vice-reitora da Universidade do Porto, além de ter ocupado cargos variados, por exemplo, no Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)). Vamos, portanto selecionar, de entre um conjunto vasto de tópicos possíveis, alguns que dizem mais respeito à *Linguarum Arena*: a criação do Doutoramento em Didática de Línguas de que Maria da Graça Pinto foi impulsionadora e Diretora, a fundação da revista, em estreita ligação com o programa doutoral referido, o papel da Psicolinguística não só nesse programa mas também no âmbito de formação de professores em geral, na Faculdade de Letras e o espaço que as publicações de Graça Pinto ocupam na formação de professores dentro e fora da Faculdade, uma vez que, publicando em revistas internacionais, nomeadamente muitas do Brasil, a sua influência teórica na área ultrapassa muito os limites dos nossos estudantes.

Nesse sentido, e no quadro de um projeto integrado, em 2010, surge a revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* que, como se pode ler no editorial do seu primeiro número, “evidencia bem o profundo empenhamento em ambos os projectos dos docentes e investigadores que trabalham na didática de Línguas [...], a sua preocupação em dar continuidade ao que a sua Instituição tem desde o seu início investido e apostado nesse campo de estudo, bem como a pertinência que vêm em associar ao mencionado ciclo de estudos uma publicação que lhe deve a sua existência e que o anuncia desde logo no seu subtítulo.” (*Linguarum Arena*, nº1, 2010: 5) Nesse contexto, *Linguarum Arena* tem vindo a acolher estudos da autoria de recém-doutorados e a dar notícia das teses entretanto defendidas. Mesmo se a partir de 2014-2015 o *Doutoramento em Didática de Línguas* passa a integrar, como uma das vias a poderem ser escolhidas, o 3º Ciclo em Ciências da Linguagem, *Linguarum Arena* continuou a servir igual propósito, apresentando-se agora como “Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto”. O empenho e rigor da sua diretora permitiram assim, ao longo de cerca de uma década, assegurar a regularidade e qualidade desta publicação e a sua indexação progressiva em diferentes plataformas, possibilitando a sua disseminação e o reconhecimento do seu valor.

A Psicolinguística, como foi acima referido, é o domínio científico privilegiado ao qual Maria da Graça Pinto tem dedicado, já desde inícios da década de 80, as suas tarefas docentes, tanto no 1º ciclo – nomeadamente, na Licenciatura de

Línguas e Literaturas Modernas, ou nos ciclos de estudos, mais recentes, de Estudos Portugueses e Lusófonos, Línguas, Literaturas e Culturas, e Ciências da Linguagem –, como no 2º ciclo – no Mestrado em Linguística, no Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e em todos os mestrados em ensino de línguas ministrados na FLUP – e no 3º ciclo – no Doutoramento em Linguística e no Doutoramento em Didática de Línguas, ciclos de estudos estes que, a partir de 2014, convergiram, junto com outros doutoramentos de áreas afins, no 3º Ciclo em Ciências da Linguagem –. Nos três níveis de ensino, Graça Pinto tem desenvolvido uma formação avançada, integrada no domínio indicado, tanto em unidades curriculares de foco abrangente – Psicolinguística –, como em outras de âmbito mais restrito – Linguagem e Cognição, ou Aquisição da Linguagem –. Importa, para o nosso propósito, salientar a docência de Graça Pinto, em áreas mais próximas daquela em que se enquadra a *Linguarum Arena*: unidades curriculares como Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas e Psicolinguística e Ensino de Línguas – lecionadas em 2ºs ciclos –, e a Didática Específica I e II – ministradas no âmbito do doutoramento – conjugaram a área principal de investigação e de docência de Graça Pinto com o ensino-aprendizagem da língua materna, das línguas segundas e das línguas estrangeiras. No âmbito da aprendizagem ao longo da vida, merece, enfim, especial destaque o facto de Graça Pinto ter impulsionado de forma decisiva, em Portugal, o ensino dirigido à população sénior, através do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto (PEUS), cuja atividade docente começou em 2006.

No que à investigação diz respeito, Maria da Graça Pinto destaca-se sobretudo no campo da Psicolinguística, mas com preocupações no âmbito da Linguística Aplicada, nomeadamente ao ensino de línguas, materna e estrangeiras. A aprendizagem da leitura e da escrita são tópicos de eleição na pesquisa da Professora. No que concerne ao ensino da escrita, saliente-se que a investigação e a teorização sobre o tópico e o magistério concreto nas Unidades Curriculares que tem tido a seu cargo estão intimamente ligados. Por um lado, Graça Pinto debruçou-se, por diversas vezes, sobre a escrita académica, mas fê-lo, com frequência, de modo didaticamente implicado. Quer isto dizer que alguns dos seus textos, reunidos num volume de 2014, dão conta do modo como incentivou, nos seus estudantes universitários, o pensamento crítico sobre as respetivas produções escritas, interligando teoria e prática docente. Tal facto testemunha, pois, como a intervenção pedagógica se alimenta crucialmente da investigação que lhe está na base e esta pode ser posta ao serviço de melhores desempenhos nas competências de escrita dos estudantes universitários. Por outro lado, os seus trabalhos, quer sobre Psicolinguística e Ensino de Línguas quer sobre aprendizagem da leitura e escrita, são presença obrigatória na Bibliografia de várias Unidades Curriculares dos Mestrados em Ensino e da formação de professores em geral. Neste âmbito, sublinhem-se as relações propostas por Graça Pinto entre leitura e escrita, mas também entre leitura e oralidade. São ainda essenciais para a formação de professores de línguas os seus textos sobre linguagem e cognição, bilinguismo, plurilinguismo. De referir que os seus estudos dedicados a distúrbios de linguagem

importam também à docência de línguas.

Perante uma nova etapa, com menos obrigações profissionais e mais tempo para investigar sobre aquilo de que gosta, aqui deixamos a nossa homenagem e a nossa gratidão pela parte do caminho que percorreu connosco, esperando poder continuar a contar com os seus conhecimentos, a sua sabedoria e a sua colaboração.

Isabel Margarida Duarte  
Maria de Fátima Outeirinho  
Rogelio Ponce de León

## REFERÊNCIAS

2010. *Linguarum Arena*. Vol. 1. 1.

Pinto, M. da G. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.



## EDITORIAL

Este volume da *Linguarum Arena*. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto reúne um conjunto de trabalhos, subordinados ao tema *Novas dinâmicas e desafios no ensino do português língua não materna*. Trata-se, tal como o anterior, de um volume temático. As organizadoras deste volume, e Diretoras Adjuntas da revista, Isabel Margarida Duarte e Maria de Fátima Outeirinho, pretendem que ele se destine, não apenas a identificar, analisar e refletir sobre questões, dinâmicas e desafios, nomeadamente societais, que hoje se colocam ao ensino e aprendizagem do português língua não-materna (PLNM), objeto de uma demanda crescente, mas se destine também a pensar consequentes caminhos e soluções adotados ou a adotar nesse contexto, face a, por exemplo, fenómenos de mobilidade ou vulgarização crescente de uma cultura digital. A Direção da revista agradece aos autores que responderam à chamada de trabalhos e aos avaliadores que tiveram a tarefa de comentar os artigos submetidos. Segue-se uma breve apresentação a respeito do conteúdo de cada um dos contributos constantes deste volume.

O texto de **Diocleciano Nhatuve** estuda aspetos da concordância entre os artigos e os nomes em sintagmas nominais escritos por estudantes de 2º e 3º ano de Português Língua Estrangeira na Universidade de Harare, no Zimbabué, falantes nativos de shona e tendo como segunda língua o inglês. Embora as tendências concordantes com os padrões do Português Europeu (variedade ensinada) sejam maiores do que as discordantes, estes justificam a pertinência do estudo, do ponto de vista educacional. Os desvios centrais são explicados pela ação do conhecimento linguístico prévio, pela manifestação de fases da interlíngua dos aprendentes e pelos princípios de processamento do *input*, neste caso, falta de exposição ao *input* fora do contexto escolar.

O artigo de **Alexandra Fernandes Baltazar** decorre do trabalho conduzido como formadora de língua portuguesa de docentes do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste. Trata-se de mostrar como o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna pode estar o serviço de uma cidadania emancipatória. Com efeito, através da apresentação reflexiva de intervenções pedagógicas implementadas, procura-se salientar a importância da ligação entre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a educação como um direito que concede poder e possibilita experienciar os benefícios de outros direitos.

A partir da ação desenvolvida com alunos de português nível A2/ B1 na Johannes Gutenberg-Universität em Mainz, na Alemanha, o estudo de **Inês Almeida** e **Isabel Margarida Duarte** explora as possibilidades não negligenciáveis de uso dos *chats online*, como fonte de materiais didáticos autênticos escritos que podem ser usados para tratar diversos aspetos da língua em uso na aula de PLE, enquanto exemplos que são, afinal, da utilização da língua em contexto comunicativo informal.

O texto de **Rosa Maria Sequeira** e **Sílvia Margarida Azevedo Cardoso** dá conta

de um estudo conduzido – através da aplicação de um inquérito e do tratamento dos respetivos dados – sobre a preparação dos professores de Português para o acolhimento e inclusão dos alunos refugiados, alertando para a importância de questões como competência intercultural, consciência crítica intercultural, mediação intercultural ou cidadania global, para a necessidade de formação dos agentes educativos face à diversidade cultural da escola de hoje.

O estudo realizado por **Paulo Faria** e **Susana Soares**, ambos docentes no contexto da Universidade de Timor Leste (UNTL) parte de uma problemática que se centra sinteticamente em intervir e avaliar as potencialidades digitais do uso do *smartphone* no ensino do português como língua não materna na UNTL. Atendendo ao contexto timorense e aos constrangimentos que se colocam ao ensino do português, a experiência apresentada aproveita a “vulgarização crescente de uma cultura digital”.

O artigo de **Vesela Chergova** visa apresentar a especificidade do ensino/aprendizagem do Português enquanto Língua Estrangeira (PLE) no contexto académico na Universidade de Sófia *Sveti Kliment Ohridski*, traçando as linhas gerais das zonas críticas experimentadas na sua aquisição por estudantes búlgaros, em particular no que respeita ao nível fónico segmental e suprasegmental, e atentando ainda na aplicação de recursos promotores de automotivação e do empenho em superar os obstáculos encontrado no percurso de aprendizagem.

Na secção Varia, porque já não se refere ao Português como Língua Não Materna, o texto de **Tháís Vargas dos Santos** e **Vera Wannmacher Pereira**, do Rio Grande do Sul, Brasil, dá conta de uma experiência sobre testagem da consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos de escolaridade. As autoras usam um instrumento de consciência sintática e procuram investigar o raciocínio reflexivo sobre as estruturas e o uso da linguagem. O artigo cruza as áreas da Psicolinguística e da Sintaxe, e seleciona, de entre as várias questões objeto de investigação, “apenas a tarefa de julgamento no plano textual”. O estudo tem óbvia utilidade para o ensino da leitura e da escrita.

Completam o presente número da *Linguarum Arena* notas sobre livros que se inscrevem no âmbito do tema escolhido para a revista.

A Direção da revista da *Linguarum Arena*. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto agradece, desde já, a quem pretender submeter artigos para o próximo volume e deseja uma boa leitura aos que se interessarem pela temática aqui versada.

— ARTIGOS —



# CONCORDÂNCIA NOMINAL ENTRE O ARTIGO E O NOME EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA\*

**Diocleciano Nhatuve**

djrnhatuve@gmail.com

*Universidade do Zimbabwe (Zimbabwe)*

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo descrever os aspetos de concordância entre os artigos e os nomes em sintagmas nominais escritos por aprendentes de português do 2º e do 3º ano na Universidade do Zimbábue. O estudo baseia-se nas abordagens qualitativa e quantitativa e nas teorias de aprendizagem das línguas não maternas. Para a identificação das tendências transversais e das que são particulares do grupo alvo, recorre-se a um grupo de controlo constituído por aprendentes de português dos níveis A2 e B1 na Universidade de Coimbra. Os resultados indicam que, embora as tendências desviantes estejam abaixo das realizações convergentes com o português europeu, elas não deixam de ser preocupantes sob o ponto de vista educacional. A projeção dos valores gramaticais do plural e do feminino nos núcleos bem como a concentração dos desvios de género envolvendo nomes da classe temática *-a* são tendências particulares dos aprendentes zimbabueanos de português, explicáveis com base na ação do conhecimento linguístico prévio, na manifestação das fases da interlíngua, e nos princípios de processamento do *input*.

**Palavras-Chave:** Português língua estrangeira; Artigos; Tendências de concordância nominal; Aprendentes zimbabueanos.

**Abstract:** This study aims to describe the aspects of agreement between articles and nouns in noun phrases written by 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year Portuguese learners at the University of Zimbabwe. The study is based on qualitative and quantitative approaches and on non-native language learning theories. In order to identify common trends of learners of Portuguese as foreign language and those that are particular to the target group, we used a control group of A2 and B1 Portuguese learners at the University of Coimbra. Results indicate that although the deviant trends are below the agreement according the European Portuguese, they are nonetheless worrying from the educational point of view. The projection of the plural and feminine in the noun-heads as well as the concentration of gender deviations involving nouns belonging to thematic class *- a* are particular trends of Zimbabwean learners of the

\* Este artigo (com algumas alterações) constitui um dos subtópicos da minha Tese de Doutoramento em Linguística do Português orientada pelas Prof<sup>as</sup>. Doutoradas Cristina Martins e Graça Rio-Torto, a quem agradeço por todo o trabalho desenvolvido.

Portuguese language. These tendencies can be explained based on the action of previous linguistic knowledge, the manifestation of interlanguage phases and the principles of the input processing.

**Keywords:** Portuguese as foreign language; Articles; Tendencies of nominal agreement; zimbabwean learners.

## 1- Introdução

O uso do português língua estrangeira (PLE) é marcado, na maioria dos casos, por realizações linguísticas à margem do português europeu (PE), ora devido à ação do conhecimento linguístico prévio dos falantes, ora como manifestação das fases da interlíngua inerentes ao processo de aprendizagem das línguas não maternas.

Os aspetos que emergem no âmbito da apropriação do português língua não materna, devido às suas características peculiares quando confrontados com os usos dos falantes nativos portugueses, merecem estudos que apresentem com relativo detalhe as principais tendências. A descrição destes aspetos é útil para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e também para a divulgação do conhecimento sobre as diferentes realizações do português em diferentes contextos.

Neste âmbito, este estudo tem como objetivo descrever o fenómeno de concordância nominal (CN) entre os artigos e os núcleos nominais na escrita em PLE. Este objetivo geral implica a identificação das principais tendências e a observação dos níveis de desenvolvimento interlinguístico na passagem do 2º para o 3º ano de aprendizagem de PLE por um grupo de estudantes da Universidade do Zimbabwe, que têm o shona<sup>1</sup> e o inglês como línguas materna e segunda, respetivamente. Para além disto, para identificarmos as tendências que são particulares do grupo alvo e aquelas que podem ser consideradas transversais, comparamos os dados do grupo alvo com os de um grupo de controlo, constituído por aprendentes de PLE na Universidade de Coimbra.

A descrição do fenómeno de CN do grupo alvo, a identificação dos seus aspetos particulares e daqueles que são transversais dos aprendentes do PLE em geral mostram-se deveras importantes para o conhecimento da realidade que caracteriza o desenvolvimento de competências de CN em português por falantes de shona e de inglês, o que, inequivocamente, representa um contributo valioso para tornar o processo de ensino-aprendizagem de PLE mais eficaz. Aliás, acreditamos que, com o conhecimento destes aspetos, melhor se podem tomar decisões relevantes sobre as estratégias do ensino de PLE e de aspetos de CN, em particular.

Ademais, este estudo justifica-se pelo facto de a CN se revelar a área da língua

<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Zimbabueano de Estatística (ZIMSTAT 2013), 82% da população zimbabueana é falante do shona como língua materna.

em que se registam maiores dificuldades na aprendizagem de português língua não materna por aprendentes zimbabueanos (cf. Nhatuve & Bwetenga (2018) e o capítulo 5 e 6 de Ernesto (2015: 52- 94)). Esta realidade não favorece o alcance dos principais objetivos do grupo alvo na aprendizagem de PLE. Comunicar com eficácia, produzir, editar, traduzir e interpretar textos escritos (uso da língua como instrumento de trabalho) são atividades impossíveis se o indivíduo não tiver suficientemente desenvolvido as competências de CN.

Em termos da base teórica que sustenta este estudo, considerando que o português no grupo alvo é desenvolvido graças ao processo de ensino-aprendizagem, recorreremos às teorias de aprendizagem das línguas não maternas. Consideramos, entretanto, os aspetos que, em diferentes modelos teóricos, se revelam comuns. Alguns dos conceitos a que recorreremos são a interlíngua, o conhecimento linguístico prévio bem como o processamento do *input* linguístico. A consideração destes aspetos tem que ver com o facto de constituírem a base para a análise do fenómeno de CN e para a explicação das tendências do grupo alvo.

## 2- Revisão da literatura

Nas gramáticas do português contemporâneo, define-se o artigo como sendo uma palavra que se antepõe aos substantivos para indicar a sua *definitude*<sup>2</sup> ou *indefinitude* referencial, funcionando como especificador nominal, sempre à esquerda (anteposto) do nome (Cunha & Cintra 2005; Lima 2011; Bechara 2009; Floripi 2008: 61 - 62).

Já Barbosa (1822: 144-145) destaca que, em português, “nós temos na nossa língua dous artigos, hum definido, que he *o, a* para o singular e *os, as* para o plural, (...) outro indefinido, que é *hum, huma* para o singular, e *huns, humas* para o plural”. Assim, os artigos apresentam uma forma para concordar com os nomes masculinos e outra para concordar com os nomes femininos, podendo todas variar em número em função dos traços do núcleo.

Entendido como especificador do nome (Raposo & Miguel 2013: 718- 719), o artigo depende de um núcleo nominal, com o qual deve concordar em género e número. Esta correspondência e partilha de traços gramaticais de género e número entre os artigos (e outros especificadores e modificadores nominais) e os nomes, num sintagma nominal (SN), denomina-se concordância nominal. (Corbett 2006; Rio-Torto 2002).

Entretanto, recorrendo ao Programa Minimalista de Chomsky (1995) e assumindo que o sistema computacional é responsável pela “construção de objetos sintáticos a partir de um arranjo de itens disponibilizados em uma *Numeração*” (Augusto ), a concordância em geral e, neste caso particular, a concordância nominal “se efetiva pela atuação da operação *Agree*<sup>3</sup> (id.). Esta operação (*Agree*) é acionada depois da operação sintática propriamente dita (*Merge*), devido à

<sup>2</sup> Por definitude do substantivo, referimo-nos à capacidade projetada pelo artigo de o substantivo referir uma entidade definida, específica, determinada e conhecida por um locutor ou por todos os interlocutores.

<sup>3</sup> Para além de *Agree* Chomsky (1995) apresenta outras operações computacionais como *Select*, *Merge* e *Move*.

presença de “determinados traços associados aos itens lexicais” (Augusto ). A operação *Agree* envolve, entretanto, a associação de morfemas a conjunto de traços com determinados valores, para resolver casos de imperfeição durante a derivação sintática (id.). Desta feita, pode-se considerar o fenómeno de concordância um processo pós-sintático. Este posicionamento está em linha com a Teoria da Morfologia Distribuída, que emergiu nos anos 90, defendida por autores como Harley & Noyer (1999), Noyer (2006), Harley & Noyer (2003) e Halle & Marantz (1993), em oposição à abordagem lexicalista da Morfologia (Muhammad 2019).

Relativamente a esta consideração, no âmbito da aprendizagem de línguas não maternas, importa salientar, de acordo com VanPatten (2004), que na combinatória sintática, os aprendentes adquirem e processam preferencialmente as chamadas palavras lexicáticas em detrimento de itens morfemáticos, que garantem a CN, por exemplo. Esta situação sustenta, em termos práticos (no que tange à aquisição da língua estrangeira), a ideia de a concordância ser um processo pós-sintático (ao nível de operações computacionais) e pode explicar a ocorrência de desvios de concordância nominal entre os artigos e os nomes em diferentes contextos onde se fala o português como língua não materna.

Aliás, em termos de concordância dos artigos e os nomes no uso da língua, o português europeu é considerado a variante com menos casos de realizações desviantes de CN. Já no português brasileiro e, em particular, em algumas variantes sociolinguísticas, a variação é significativa (Brandão 2013). Num estudo que se intitula *Aspetos da concordância de número no português do Brasil*, Scherre (1994: 5- 7) conclui que no português do Brasil vernacular os elementos à esquerda do núcleo (especificadores, incluindo os artigos) “tendem a receber mais marcas explícitas de plural, enquanto aqueles à direita do núcleo tendem a receber menos marcas explícitas de plural” (Exemplos 1 a.- c. tirados de Vieira & Brandão) (cf. também Vieira & Brandão 2014: 88- 89).

#### **Exemplos 1:**

- a. Os filho
- b. Os meus amigo
- c. Os primeiro momento

No contexto moçambicano e noutros países africanos de expressão portuguesa, por sua vez, observam-se tendências para a omissão dos artigos e para o cancelamento dos mecanismos de concordância em género e número, sempre resultante da incongruência dos traços gramaticais entre os constituintes do sintagma nominal (Gonçalves 2015; 2010; John-And 2011; entre outros), como podemos observar em 2 (a. – c.).

#### **Exemplos 2:**

- a. Recebi Øtelefonema. (in Stroud e Gonçalves, 1997) (PE = um telefonema)
- b. “...as nossas sinceras **desculpa**...” (in: Nhatuve & Fonseca 2013). (PE = as nossas sinceras desculpas)

- c. “A reitoria convocou todos **os estudante**Ø **faltosos**” (in: Adriano 2014: 169 );  
( PE =... os estudantes faltosos...)

É, entretanto, em contextos em que o português é usado como língua estrangeira (LE) que os desvios de CN se registam com maior expressão. As dificuldades de concordância envolvem as duas categorias; todavia, é na categoria de género que se regista maior número de casos de CN desviante. No que tange à CN dos artigos, os alunos chineses a aprenderem português, por exemplo, têm dificuldades no estabelecimento das categorias gramaticais de género feminino e número plural (Exemplos 3 a. - b.), facto que se deve à inexistência do sistema de artigos para distinguir o masculino e o feminino e/ou o plural e o singular nas línguas dos alunos (Zhang 2010; Mariotto 2014; Godinho 2010).

### Exemplos 3:

- a. \* ... pões as peras **na (num) avental**. (in Zhang 2010)  
b. \* **As chineses também gostam de comprar esta coisas**. (in Godinho 2010)

Neste âmbito, **os aspetos** que caracterizam o uso do português em diversos contextos, quer em conformidade com o PE quer de forma desviante, revelam-se diferentes dos aspetos que constituem o conhecimento linguístico prévio do grupo alvo referente às duas línguas, o shona e o inglês. A primeira, o shona<sup>4</sup>, para além de não ter o sistema de artigos (Mhute 2011: 341), é uma língua de sintaxe aglutinativa (Exemplos 4 a. - d.), isto é, ao nível da estrutura sintática mínima (sintagma), o shona “uses a complex system of rules to morphologically add affixes to a base form each with a distinct meaning” (Mukaro 2012: 221).

### Exemplos 4:

- a. [<sub>F</sub> [<sub>SN-suj</sub> [<sub>Pref.class10/num/pess</sub> **Dzi**] mba[<sub>Dem</sub> **idzi**]] [<sub>SV</sub> [<sub>Pref.class10/num/pess</sub> **dz**] akanaka]]  
(dzimbaidzi dzakanaka) (SH) (= Estas casas são bonitas PT).  
b. [<sub>F</sub> [<sub>SN-SUJ</sub> [<sub>Pref.class2/num/pess</sub> **Va**]rume] [<sub>SV</sub> [<sub>Pref.class2/num/pess</sub> **va**]noziva zvavanoda]]  
(varume vanoziva zvavanoda.) (= Os rapazes sabem o que querem PT).  
c. [F [SN-SUJ. [Pref.class2/num/pess Va]sikana] [SV [Pref.class2/num/pess va] noziva zvavanoda]] (varume vanoziva zvavanoda.) (= As mulheres sabem o que querem PT).  
d. [<sub>F</sub> [<sub>SN-suj</sub> [<sub>Pref.class8/num/pess</sub> **Zv**]ino [<sub>Quant</sub> **zvo**se] [<sub>SV</sub> [<sub>Pref.class8/num/pess</sub> **zv**]inebasa]]].  
(zvino zvoze zvinebasa) (SH) (= Todas as coisas são úteis PT).

Aliás, de acordo com Fortune (1980: 39- 84) e Lafon (1994: 54), cerca de 14 classes nominais marcadas através do processo de prefixação podem ser encontradas em shona. Neste contexto, o sistema linguístico do shona de expressão de CN assenta numa repartição dos núcleos das classes nominais em várias subclasses,

<sup>4</sup> O shona faz parte das línguas da zona S10, sendo nativo do povo de Mashonaland, no Zimbábue; todavia, é igualmente falado por pequenos grupos sociais dos países vizinhos como Botswana, Moçambique e Zâmbia (Mukaro 2012: 221; Mhute 2016: 340).

nomeadamente, a de nomes [ $\pm$  Contáveis] (Mphofu 2009: 100 - 108), a de nomes [ $\pm$  Animados] e a de nomes [ $\pm$  Concretos].

Os prefixos derivacionais dos nomes desempenham, portanto, um papel preponderante no estabelecimento das relações sintáticas entre o nome e outros elementos, como adjetivos, demonstrativos, possessivos e verbos. A incongruência entre o prefixo nominal e os prefixos dos elementos que se subordinam ao nome, como em \* ${}_{[SN]}^{[Pref. Nominal class 10]}$  dz[[ ${}_{[Base nominal]}$  imba][ ${}_{[Pref. Nominal classe 11]}$  r][ ${}_{[poss]}$  enyu] [ ${}_{[Pref. Nominal classe 2b]}$  a][ ${}_{[Adjetivo]}$  kanaka]] (as vossas casas são bonitas<sup>5</sup> vs. dzimba dzenyu dzakanaka), resulta em agramaticalidade do tipo *concordacional*, devido ao uso de prefixos que representam classes nominais diferentes, nomeadamente, dz- (correspondente à classe 10), ru- (correspondente à classe 11) e a- (correspondente à classe 2b).

Já no inglês, de uma forma geral, não há sistema de distinção dos géneros gramaticais (Wagner 2003: 41- 45). Ademais, os adjetivos, artigos, possessivos, quantificadores e indefinidos não reproduzem a marca do plural exibida pelo núcleo, isto é, são invariáveis (Exemplos 5 a. b. e c.).

### Exemplos 5

- a. *The students* arrived. vs *The student*[-] arrived.
- b. *All the teachers* are in class. vs *The teacher*[-] is in class.
- c. *The boys* are home. vs *The girl* is home.

Portanto, os falantes de shona como língua materna (LM) e de inglês língua segunda (LS) que aprendem o PLE na Universidade do Zimbábue têm como conhecimento linguístico prévio uma diversidade de padrões relativos à concordância. Esta diversidade reside, em primeiro lugar, na tipologia prefixal dos morfemas da LM usados para/no estabelecimento da concordância; em segundo, nos diferentes valores semânticos que tais morfemas indicam, nomeadamente, *pessoa, número e género/classe* na LM dos falantes (shona); em terceiro, na marcação do número gramatical apenas no núcleo nominal na sua LS; e, em quarto, na ausência, de uma forma geral, de mecanismos de marcação de género gramatical na LS (inglês). Deste modo, admitindo o papel operante do conhecimento linguístico prévio na aprendizagem de uma língua não materna, prevê-se a concorrência de dois sistemas de CN divergentes (do shona e do inglês) na construção da interlíngua dos aprendentes zimbabueanos de PLE.

## 1- Metodologia

A base empírica deste estudo é constituída por sintagmas nominais extraídos de textos escritos por aprendentes<sup>6</sup> de PLE no 2º e no 3º ano de graduação em diferentes cursos na Universidade do Zimbábue, em Harare. Nesta instituição, o português é ensinado como LE, com base em materiais comuns preparados para

<sup>5</sup> Tradução não desviante.

<sup>6</sup> Desde 2014, quando iniciámos as nossas atividades de leitor de português na Universidade do Zimbábue, por ano, uma média de 20 novos estudantes inscreve-se para aprender português.

o ensino de PLE como, por exemplo, os manuais *Na Onda do Português*; *Português sem Fronteiras*; *Método de Português XXI*; *Gramática Ativa*, entre outros, nas suas diversas edições. O ensino da língua é combinado com o ensino dos respetivos aspetos de história, cultura e literatura, como parte dos programas de graduação que os alunos escolhem. A língua portuguesa e cadeiras afins são normalmente associadas a outras componentes curriculares.

Os nossos informantes são de ambos os sexos e têm idades entre os 20 e 30 anos. Trata-se de estudantes de PLE nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 na Universidade do Zimbábue. O perfil linguístico destes informantes falantes de shona LM e de inglês LS consiste num conhecimento linguístico prévio que, em relação à CN, é diferente do sistema do português, o que pode estar na base das dificuldades acentuadas no desenvolvimento da competência de CN.

Este grupo de informantes foi solicitado a escrever textos sobre diferentes temas na escola e em contexto extraescolar. Os textos escritos na Universidade e fora dela, que em termos de tendências de CN são semelhantes, foram compilados para efeitos de estudos linguísticos. Destes textos foram extraídos os SN que constituem a base empírica desta pesquisa.

Neste contexto, para o estudo de natureza quantitativa, os dados são apresentados em tabelas que indicam valores estatísticos sobre as realizações desviantes em relação com as realizações conforme o PE. Já sob o ponto de vista qualitativo, são consideradas as categorias gramaticais de género e número e o elemento integrante do SN que preferencialmente projeta os valores de género e de número marcados, na relação entre o artigo e o núcleo no SN.

Para a identificação de aspetos particulares do grupo alvo (grupo de aprendentes zimbabueanos de PLE), recorreremos a um grupo de controlo, constituído por informantes que aprenderam o PLE na Universidade de Coimbra. Este grupo, constituído por dois subgrupos, sendo um falante de LM chinesa e outro de língua materna espanhola, frequentava os níveis A2 e B1 de PLE. Esta escolha justifica-se pelo facto de as duas línguas maternas do grupo de controlo serem diferentes no que diz respeito à sua relação com o português. Enquanto se observa uma grande diferença entre o chinês e o português no que tange ao fenómeno de CN entre o artigo e o nome, entre o espanhol e o português há uma grande semelhança.

Os primeiros dados, os do nível A1, são comparados com os do 2º ano do grupo alvo, enquanto os do B1 são comparados com os do 3º ano, estratégia que se justifica pelo facto de, em termos de aprendizagem, os subgrupos do grupo de controlo e os do grupo alvo estarem ao mesmo nível, em função do quadro europeu comum de referência para as línguas (QECL). Os dados do grupo de controlo estão todos organizados à semelhança dos do grupo alvo.

Na análise qualitativa, os dados são analisados tendo como referência a gramática do português europeu por ser a variedade considerada na Universidade. Ademais, estes dados são exemplificados com base nos SN extraídos do *corpus* de análise e explicados tendo em consideração, por um lado, as características do conhecimento linguístico prévio do grupo alvo, a manifestação das fases da

interlíngua bem como os princípios de processamento do *input* e, por outro, em consideração das tendências observadas na revisão bibliográfica.

### 3- Concordância nominal entre o artigo e o nome

Os dados de CN entre os artigos e os nomes são claramente observáveis na tabela 1 que corresponde à comparação dos dados da amostra de aprendentes zimbabueanos de PLE em estudo com os do grupo de controlo. Em função dos dados apresentados na tabela, a percentagem de realizações conforme o PE supera a de realizações desviantes. Mesmo assim, o valor percentual destas ocorrências desviantes no *corpus* do grupo alvo (aprendentes zimbabueanos de PLE) não deixa de ser preocupante (cf. os totais na tabela 1).

Realizações	Total	CNN	Uso Sing.	Uso Plur.	CNG	Uso Masc.	Uso Fem.
<b>2º Ano</b>							
Divergentes	231 (45%)	<b>85 (17%)</b>	76 (15%)	9 (2%)	<b>146 (29%)</b>	91(18%)	55 (11%)
Convergentes	281(55%)	<b>281 (55%)</b>	235 (46%)	46 (9%)	<b>281 (55%)</b>	128 (25%)	153 (30%)
	<b>512(100%)</b>						
<b>3º Ano</b>							
Divergentes	80 (14 %)	<b>13 (2.2%)</b>	10 (1.7%)	3 (0.5 %)	<b>67 (11%)</b>	35 (6%)	32 (5%)
Convergentes	509 (86%)	<b>509 (86%)</b>	364 (62%)	145 (25%)	<b>509 (86%)</b>	251 (43%)	258 (44%)
	<b>589(100%)</b>						
<b>Grupo de controlo</b>							
Div.CH. A2	6 (3.7%)	<b>2 (1.2%)</b>	1 (0.6%)	1 (0.6%)	<b>4 (2.5%)</b>	3 (1.8%)	1 (0.6%)
Conv.CH. A2	157 (96.3%)	<b>157(96.3%)</b>	105 (64.4%)	52 (31.9%)	<b>157 (96.3%)</b>	91 (55.8%)	66(40.5%)
	<b>163 (100%)</b>						
Div.ESP. A2	3 (4%)	<b>0 (0%)</b>	0 (0%)	0 (0%)	<b>3 (4%)</b>	1 (1.3%)	2(2.6%)
Conv.ESP. A2	72 (96%)	<b>72 (96%)</b>	54 (72%)	18(24%)	<b>72 (96%)</b>	44(59%)	28 (37%)
	<b>75 (100%)</b>						
Div.CH. B1	3 (2%)	<b>1(0.6%)</b>	0(0%)	1 (0.6%)	<b>2(1.2%)</b>	2 (1.2%)	0(0%)
Conv.CH. B1	157 (98%)	<b>157 (98%)</b>	107 (66.8%)	50(31%)	<b>157 (98%)</b>	81 (50.6%)	76(47.5%)
	<b>160(100%)</b>						
Div.ESP. B1	7 (3.4%)	<b>1 (0.5%)</b>	1 (0,5%)	0 (0%)	<b>6 (3%)</b>	3 (1.5%)	3 (1.5%)
Conv.ESP. B1	196 (96.6%)	<b>196 (96.6%)</b>	153 (75.4%)	43 (21.2%)	<b>196 (96.6%)</b>	96 (47.3%)	100 (49.3%)
	<b>203 (100%)</b>						

Tabela 1: CN entre o artigo e o nome

As estruturas contendo artigos e nomes que analisamos neste trabalho totalizam 512 (100%) e 589 (100%) ocorrências, das quais 231 (45%) e 80 (14%) representam realizações desviantes de CN, respetivamente, no 2º e no 3º ano.

O índice de desvio na amostra de aprendentes zimbabueanos é expressivamente elevado em relação aos números de ocorrências desviantes no grupo de controlo que representam 4%, 4%, 2% e 3%, respetivamente, nos níveis A2 e B1 dos aprendentes de LM chinesa e espanhola.

Outrossim, as realizações divergentes de CN entre o artigo e o nome na amostra dos aprendentes zimbabueanos de PLE distribuem-se nas duas principais categorias de CN, género e número, conforme os dados apresentados na tabela 1 acima. A leitura desta tabela permite-nos constatar que, no total dos dados relativos às ocorrências desviantes no estabelecimento da CN entre os artigos e os nomes, observam-se quer desvios de concordância em número (85 (17%) e 13 (2.2%) casos) quer desvios de concordância em género (146 (28%) e 67 (11%) ocorrências). Entretanto, as realizações convergentes de concordância nominal em número (CNN) e em género totalizam 281 e 509 ocorrências, equivalentes a 55% e 86%, respetivamente, no 2º e no 3º ano.

No grupo de controlo, por sua vez, registam-se apenas 6 (3.7%) ocorrências em aprendentes de PLE tendo como LM o chinês e 3 (3.9%) em aprendentes com LM espanhola, no nível A2. No que tange ao nível B1, cujos dados são comparáveis com os do 3º ano, registam-se 3 (2%) e 7 (3.4%) desvios nos subgrupos de LM chinesa e espanhola. Estas percentagens revelam que, diferentemente do que se verifica na amostra de aprendentes zimbabueanos de PLE, a CN entre os artigos e os núcleos nominais não constitui um problema crítico para o grupo de controlo.

Entretanto, a CNN (cuja tendência principal é do uso preferencial do singular, com 76 (15%) casos) é a mais fácil de aprender e estabelecer. Aliás, a tabela 1 indica uma expressiva redução do desvio de número (de 17% para 2.2%) do 2º para o 3º ano. Os desvios de concordância em causa são como os apresentados nos exemplos 6 abaixo:

#### **Exemplos 6:**

a. **\*[O irmãs]** dele chama-se a Gladys e a Tapiwa PIII16SI43 (F655) (**As** irmãs...)

b. **\*[A zonas industrial]** são ... PIII17SII32 (F677) (**As** zonas...)

c. **\*[A cidades]** nordestinas também organiza grupos ... PII15SII4 (F79) (**As** cidades...)

Os exemplos 6 (a., b. e c.) ilustram a tendência dos aprendentes de PLE de usar preferencialmente o artigo no singular. No SN *uma colegas*, por exemplo, o artigo indefinido *uma* apresenta-se no singular enquanto o núcleo *colegas* encontra-se no plural – estratégia do uso do artigo [+ Singular] com o núcleo [- Singular].

Em termos numéricos, em harmonia com a tabela 2, no 2º ano, dos 85 casos de desvios de CNN, 76, correspondentes a 89%, obedecem à estratégia do uso do artigo [+ Singular] com o núcleo [- Singular]. No 3º ano, por sua vez, 10 casos equivalentes a 77% representam a mesma estratégia. O reduzido número de realizações desviantes no grupo de controlo, entretanto, dificulta a comparação das tendências de CN entre os artigos e os núcleos nominais (Tabela 2).

Nível	CNN amostra em análise			CNN grupo de controlo			
	Marca do plural no artigo	Marca do plural no núcleo			Marca do plural no artigo	Marca do plural no núcleo	
2º ano	2º ano (85)	3º ano (13)	total (98)	CHA.2 (2)	ESP.A.2 (0)	CH.B1 (1)	ESP.B1(1) total (4)
	9 (11%)	76(89%)		CH.A.2	1(50%)	1 (50%)	
				ESP.A.2	0 (0%)	0(0%)	
				CH.B1	1(100%)	0 (0%)	
3º Ano	3(23%)	10 (77%)		ESP.B1	0(0%)	1 (100%)	
Total	12 (12%)	86 (88%)		Total	2(50%)	2 (50%)	

**Tabela 2:** Estratégia de marcação do número na CNN entre o artigo e o nome - realizações desviantes

Por sua vez, a categoria gramatical de género (cuja tendência saliente é do uso desviante do masculino, com 91 (18%) e 35 (6%) casos) (Tabela 1)) mostra-se como a que mais dificuldades cria para os aprendentes de PLE na Universidade do Zimbábue. Aliás, o estudo de PLE de falantes chineses e espanhóis efetuado por Martins (2015) e o de aprendentes marroquinos levado a cabo por Pinto (2012) revelaram igualmente maiores dificuldades no estabelecimento de concordância em género, em comparação com a concordância em número.

Os exemplos de desvios de concordância nominal em género (CNG) em textos escritos por aprendentes zimbabueanos de PLE são como os que se seguem:

**Exemplos 7:**

- a. \*[Um festa] vou acabar antes das doze. PII16SI47 (F771) (PE = Uma festa...)
- b. A minha mãe é \*[um professora] PII14/15/16SI/II52 (F1046) (PE = uma professora...)
- c. Eu gostará de ter \*[o grande festa]] e terá cinco ... PIII16SI8 (F179) (PE = a grande festa...)
- d. Já visitou as montanhas de Nyanga as Cataratas do Vitória e \*<sub>SN</sub> [o baragem] de kariba PIII16SI15 (F324). (PE = a barragem ...)
- e. [A minha pais] vão para ao cinema. PII14/15/16SI/II52 (F885) (PE = Os pais)
- f. [Uma boa amigo] não conta ... PIII17SII25 (F558) (PE = Um amigo)

Os exemplos 7 (a., b., c., d., e. e f.) são ilustrativos dos desvios de concordância nominal em género. Em termos de tendências, a tabela 3 abaixo indica que das 146 ocorrências desviantes de concordância nominal em género, 91, que correspondem a 62%, consistem na projeção do valor gramatical de género feminino apenas no e através do núcleo nominal (Exemplo 7 a. e b.), contra 55 casos correspondentes a 38% em que o artigo evidencia o género feminino, no 2º ano (Exemplos 7 e.). Na mesma perspetiva, no 3º ano, registam-se 35 casos iguais a 52% (Exemplo 7 f.), contra 32 equivalentes a 48%. De uma forma geral, estas tendências são também observáveis nos dados dos aprendentes de PLE falantes de língua materna chinesa e espanhola, com exceção do subgrupo de LM espanhola de nível A2 (Tabela 3).

Nível	CNG amostra em análise		CNG grupo de controlo		
	Marca do feminino no artigo	Marca do feminino no núcleo	Marca do feminino no artigo		Marca do feminino no núcleo
2º ano	2º ano (146) 3º ano (67) total (213)		CHA2 (4) ESP.A2 (3) CH.B1 (2) ESP.B1(6) total (15)		
	55(38%)	91 (62%)	CH.A2	1 (25%)	3(75%)
			ESP.A2	2(67%)	1(33%)
3º Ano	32(48%)	35 (52%)	CH.B1	0(0%)	2 (100%)
			ESP.B1	3 (50%)	3(50%)
Total	87 (41%)	126 (59%)	Total	6 (40%)	9(60%)

**Tabela 3:** Estratégia de projeção do género na CNG entre o artigo e o nome – realizações desviantes

Os desvios de CNG no seio dos aprendentes zimbabueanos revelam uma certa dependência em relação aos índices temáticos (IT). Conforme se pode observar na tabela 4, um maior número de artigos definidos e indefinidos com marcas de masculino é associado a nomes femininos com o IT *-a*, ou seja, os desvios de concordância de género concentram-se em nomes que integram a classe temática *-a*. A tabela 4 abaixo revela que, num total de 71 e 18 SN (com IT *-a*) correspondentes a 49% e 27%, em relação aos 146 e 67 SN que representam os desvios de concordância de género no 2º e no 3º ano, apenas em 14 e 3 ocorrências, iguais a 10% e 4%, o desvio resulta da marcação do género em função do IT.

As dificuldades de estabelecer a CNG ocorrem também com frequência em SN cujos núcleos não pertencem às classes temáticas *-a* e *-o*. Neste aspeto, a tabela 4 ilustra a ocorrência de 30 e 23 casos de desvios de concordância de género masculino e feminino, iguais a 21% e 16%, no 2º ano. Já no 3º ano, os valores estatísticos de desvios em SN que não integram as duas classes temáticas fixam-se em 22 e 7 casos, iguais a 33% e 10%, respetivamente.

Por seu turno, foram registadas 22 (15%) e 20 (30%) ocorrências desviantes em SN cujos núcleos integram a classe temática *-o*. No entanto, não se observam desvios de CNG devidos ao estabelecimento da concordância em função do IT *-o*.

Os dados do grupo de controlo, por sua vez, revelam dois aspetos que distanciam os dois grupos no tocante à relação entre os IT e os desvios de CN. O primeiro tem que ver com o reduzido número de realizações desviantes da concordância nominal em género nos subgrupos de LM chinesa e espanhola cujas ocorrências não ultrapassam 3 casos (vd. tabela 4). O segundo aspeto é concernente ao facto de, no grupo de controlo, os índices elevados dos desvios de género se registarem em SN cujos núcleos nominais não terminam com os dois IT *-a* e *-o*, ou em SN em que estes IT não coincidem com o género feminino ou masculino do nome.

Realizações	Total	Desvio de CNG em nomes com IT -a	Desvio de CNG junto de nomes com IT -a	Desvio de CNG em nomes com IT -o	Desvio de CNG junto de nomes com IT -o	Uso desviante do masculino em nomes de IT -a, -Ø e atemático	Uso desviante do feminino em nomes de IT -a, -Ø e atemático
<b>Grupo alvo</b>							
Div. CNG 2º Ano	146(100%)	57 (39%)	14 (10%)	22 (15%)	0 (0%)	30 (21%)	23 (16%)
Div. CNG 3º Ano	67(100%)	15 (22.4%)	3 (4%)	20 (30%)	0 (0%)	22 (33%)	7 (10%)
<b>Grupo de controlo</b>							
Div. CNG CH A2	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Div. CNG ESP A2	3 (100%)	0 (0%)	1 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33%)	1 (33%)
Div. CNG CH B1	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)
Div. CNG ESP B1	6 (100%)	0 (0%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (50%)	2 (33%)

Tabela 4: Desvios de CNG do artigo e o nome em relação com o IT

#### 4- Discussão dos resultados

De uma forma geral, os índices de realizações convergentes, quer de concordância de número quer de género, superam os de realizações divergentes do PE. Ademais, ocorre maior índice de desvios de CNG do que de CNN. Tal como acontece em maior número de aprendentes de PLE, a CNN, com tendência para o uso desviante do singular, é a mais fácil de aprender e estabelecer se comparada com a CNG, com tendência para o uso desviante do masculino (cf. Pinto 2012; Martins 2015).

No que diz respeito à CNN, conforme revelam os dados da tabela 2, quer no 2º quer no 3º ano, a estratégia de colocação do morfema de número plural apenas no núcleo do SN regista o maior número de ocorrências (sobre este comportamento, cf. Nhatuve & Bwetenga 2018).

Embora os dados do grupo de controlo não sejam suficientemente representativos e evidenciem um certo equilíbrio de ocorrências de usos desviantes do singular e do plural, é possível verificar, na tabela 2, a estratégia de marcação do valor de número plural apenas no núcleo de SN, nos subgrupos de LM chinesa e espanhola, respetivamente, dos níveis A2 e B1.

O comportamento do grupo de aprendentes zimbabueanos de PLE e também de alguns subgrupos de controlo denota uma tendência diferente da que se verifica no português brasileiro e no português de Angola, de Moçambique, de São Tomé, por exemplo, em que se registam igualmente fenómenos de não convergência de concordância de número (em relação ao PE). Nestas variedades do português, em SN com a estrutura *Art. + Nome*, a tendência consiste na marcação do plural apenas no artigo, ficando o núcleo na forma não marcada (cf. Costa 2008: 569; Santos 2017: 157-160 e Inverno 2009: 153).

Nos dois níveis (2º e 3º anos), a tendência desviante do uso do número plural nos artigos combinados com os núcleos nominais singulares é relativamente baixa. Assim, o elevado número de realizações convergentes envolvendo os artigos e os núcleos singulares (Tabela 1) e o reduzido índice da tendência do uso de artigos

com traços [+ Plural] com núcleos com traços [- Plural] (Tabela 1 e 2) sustentam a ideia de os aprendentes zimbabueanos de PLE terem como tendência o uso de artigos no singular com núcleos plurais, como estratégia de configuração do valor de número gramatical plural.

De uma forma geral, os dados de aprendentes zimbabueanos de PLE analisados indicam a marcação do plural apenas no núcleo do SN, deixando os artigos na sua forma não marcada, enquanto os dados do grupo de controlo indicam uma expressão irrelevante das realizações desviantes, o que não permite a tomada de uma posição em relação aos do grupo alvo (vd. tabela 4).

No que tange à CNG, na tendência do uso divergente do masculino, que apresenta índices elevados nos dois níveis, o artigo mantém-se no masculino enquanto o núcleo exibe as marcas do feminino, tendência que caracteriza igualmente algumas variantes africanas (cf. Gonçalves 2015: 12-13 e Pinto 2012: 27) e também o PLE de aprendentes europeus (Mariotto & Lourenço-Gomes 2013: 1281-183). Aliás, à semelhança do comportamento verificado na CNN, como estratégia de projeção do valor de género feminino no SN, os aprendentes de PLE da Universidade do Zimbábue não marcam tal valor no artigo, ficando o nome como o único elemento que o evidencia através do índice temático *-a* (vd. tabela 3).

Observa-se, entretanto, uma semelhança das tendências do grupo alvo com as do grupo de controlo. Esta semelhança e a consideração de que as línguas conhecidas pelo grupo alvo (aprendentes zimbabueanos) não têm, de uma forma geral, sistemas de marcação morfológica do masculino ou do feminino (cf. os SN-sujeitos nos exemplos 4 (b. e c.) do shona e 5 (c.) do inglês, em que não se evidencia nenhum mecanismo formal de diferenciação dos géneros)<sup>7</sup> (Wagner 2003; Dembetembe 1981) permitem-nos afirmar que a interferência linguística não pode ser invocada como principal explicação para a tendência de projeção do feminino apenas através do núcleo nominal.

Quanto à relação entre as realizações desviantes de CNG e os IT dos nomes, verifica-se uma diferença entre os dados do grupo alvo e os do grupo de controlo. É que enquanto nos textos de estudantes zimbabueanos se observa um elevado índice de desvios envolvendo nomes de IT *-a*, no grupo de controlo, os desvios se concentram em SN cujos nomes não integram nem a classe temática *-a* nem a classe temática *-o*, ou em SN cujos IT *-a* e *-o* não coincidem com o feminino e o masculino. A tendência do grupo alvo (aprendentes zimbabueanos), neste âmbito, permite-nos afirmar que a coincidência ou não dos IT *-a* e *-o* dos nomes com o feminino e o masculino não é necessariamente determinante na ocorrência de desvios de CN (cf. Nhatuve 2017).

Desta feita, tendo em conta o perfil linguístico específico de falantes de shona e inglês, o elevado número de desvios no estabelecimento da concordância nominal de número e de género pode encontrar explicação, por um lado, na diferença entre os elementos e os mecanismos de CN das línguas em contacto, associada à falta de exposição ao *input*/evidências linguísticas de português fora do contexto escolar.

<sup>7</sup> Não se pode tomar esta consideração relativamente ao grupo de controlo que tem como língua materna o espanhol. Esta língua, à semelhança do português, tem mecanismos de marcação morfológica do masculino e do feminino.

Por outro, os índices elevados dos desvios, sobretudo de CNG, podem ser explicados pelo facto de, em português, “os lexemas nominais (...) terem um valor de género inerente, invariável, totalmente especificado na subparte da sua matriz que respeita aos traços morfológicos (...)”, isto é, o género não é uma categoria flexional, mas sim, “uma categoria linguística lexical” (Mota 2016: 152 - 153). Isto justifica o facto de a marcação do género, com recurso a mecanismos flexionais, ser assistemática e irregular.

Considerando a primeira hipótese de explicação do desvio do género e do número, importa referir que o shona não apresenta sistema de determinação por artigos (Mhute 2011: 341) e o inglês apresenta um sistema de artigos invariáveis (Quirk et al. 1985: 314). Neste âmbito, tendo em conta a hipótese de transferência linguística, o conhecimento linguístico prévio do grupo alvo favorece a ocorrência de dificuldades no estabelecimento da concordância entre os artigos e os núcleos nominais em português.

Ademais, a hipótese de que os aprendentes de português língua não materna, sobretudo aqueles cujas línguas maternas não têm mecanismos gramaticais de marcação dos valores dos géneros masculino e feminino e/ou têm mecanismos de marcação do número gramatical diferentes dos do português, tendem a usar o género e o número não marcados (cf. Gonçalves 2010) pode também explicar as ocorrências desviantes registadas no grupo alvo. Aliás, esta hipótese encontra sustento nos princípios de preferência pelas unidades lexicais e pela não redundância (em que os aprendentes de línguas estrangeiras processam primeiro o material linguístico com significado lexical e que não revele redundância, evitando aquele (material) que não dá informação nova) apresentados por VanPatten (2004) na descrição da sua teoria sobre o processamento do *input*. À luz desta teoria, o uso do artigo na forma feminina e/ou no plural em correspondência aos traços [+ Feminino e/ ou + Plural] dos nomes é evitável por se tratar de uma palavra sem significado próprio e de um processo que resulta em redundância da informação sobre o género e o número no SN.

Considerando, por sua vez, as operações computacionais apresentadas por Chomsky (1995), quer os desvios de CNN quer os de CNG implicam a falha da ativação da operação *Agree* depois da operação *Merge*. Esta falha, no entanto, para o caso dos aprendentes zimbabwuanos de PLE, parece implicar a necessidade de uma intervenção pedagógica (ensino-aprendizagem da CN) que permita a ativação da operação *Agree* sempre que for necessária.

## 5- Considerações finais

O primeiro aspeto que deve ser considerado no que tange ao estabelecimento da CN em PLE por falantes de shona como língua materna e de inglês como língua segunda é que as realizações convergentes com o PE, com cerca de 55% e 86% das 512 e 589 estruturas analisadas, respetivamente, no 2º e no 3º ano, superam as realizações divergentes, com 45% e 14%. O segundo é o facto de as tendências desviantes de CN reduzirem consideravelmente na passagem de um nível

para o outro, o que sustenta a ideia de as realizações desviantes representarem manifestações das diferentes fases interlinguísticas que podem e devem ser minimizadas através do processo de ensino-aprendizagem. O terceiro aspeto a ter em conta é que, em relação aos dados do grupo de controlo (com menos de 4%), o grupo alvo apresenta um elevado número de realizações divergentes do PE, o que torna os valores percentuais deste último grupo muito preocupantes sob o ponto de vista educacional.

No que concerne à concordância em número, e diferentemente do que acontece no português brasileiro e no português de Angola, de Moçambique, de São Tomé, por exemplo, os aprendentes de PLE falantes de shona e inglês deixam na forma não marcada (singular) o artigo e colocam a desinência do plural no núcleo nominal, tal como acontece no inglês. Por sua vez, os desvios de concordância de género, em que, na sua maioria, o núcleo é o único elemento que projeta o valor gramatical de género feminino (frequentemente através do IT *-a*), revelam uma certa relação com os IT, na medida em que os desvios ocorrem amiúde em SN que integram nomes da classe temática *-a*.

As realizações desviantes registadas podem ser explicadas com base nas hipóteses de transferência linguística (com exceção da tendência de projeção do feminino apenas através do núcleo nominal) das estruturas das línguas conhecidas pelo aluno (ação do conhecimento linguístico prévio), de assistemática dos mecanismos de marcação do género em português, de preferência pelas unidades lexicais e pelas estruturas não redundantes no processamento de *input* e de exposição tardia ao *input*/evidência linguísticas do PLE.

O reduzido número de realizações desviantes no grupo de controlo permite-nos concluir que o problema de CN entre os artigos e os nomes pelo grupo alvo é muito mais crítico do que no grupo de controlo. Mesmo assim, há, entre os dois grupos, aspetos de semelhança, nomeadamente:

- (1) A ocorrência de maior número de desvios na concordância nominal em género relativamente à CNN;
- (2) A tendência para o uso desviante do masculino (à parte o grupo de aprendentes espanhóis de nível B1).

Por um lado, a ocorrência de aspetos semelhantes de CN, nomeadamente, maiores dificuldades de estabelecer a CNG e o uso do masculino em aprendentes zimbabueanos e em aprendentes com as LM chinesa e espanhola, leva-nos a considerar e a confirmar o carácter transversal das duas tendências no âmbito do ensino-aprendizagem e uso do PLE. Por outro, a existência de aspetos que, para os aprendentes de língua materna chinesa e espanhola, não constituem dificuldades (caso da CNN), apesar de prevalecerem em aprendentes zimbabueanos, permite-nos relacionar a ocorrência dos desvios de concordância de número em PLE do grupo alvo, não só com a distância entre o shona, o inglês e o português no que tange à concordância, como também com o impacto do contexto de aprendizagem (Portugal, onde se fala português no dia-dia vs Zimbábue, onde se fala shona e inglês).

Neste âmbito, os principais aspetos revelados neste trabalho, tendo em consideração que as competências em português no contexto zimbabueano são desenvolvidas exclusivamente com base no processo de ensino-aprendizagem, apelam para um processo de ensino-aprendizagem do PLE e, particularmente, da CN que tome em consideração os aspetos específicos que caracterizam o estabelecimento da CN pelo grupo alvo.

## REFERÊNCIAS

- Linguística e Cognição*. Barbosa, J. S. 1822. Gramática filosófica da língua portuguesa. Lisboa: Academia Real das Ciências
- Bechara, E. 2009. *Moderna gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Editora Lucerna (LeLivros).
- Brandão, S. F. 2013. Patterns of agreement within the noun phrase. *Journal of portuguese linguistics*, 12 (2). 51-100.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. (Current Studies in Linguistics 28.) Cambridge, MA: MIT Press, P. 420.
- Corbett, G. G. 2006. Grammatical gender. In: Brown, K. (Ed.) *Encyclopedia of language and Linguistics*, 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford: Elsevier, p. 749-756.
- Costa, M. T. B. da 2008. *Variação da concordância nominal no sintagma nominal: um estudo na escrita dos alunos do município de Ribeira do Pombal – Bahia*. In: Moura, D. (Org.). *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 567-570.
- Cunha, C. e Cintra, L. 2005. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Dembetembe, N. C. 1981. Remarks on some syntactic noun features in shona. *Zambezi IX (II)*. 103-117.
- Ernesto, N. 2015. *Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- Floripi, S. A. 2008. *Estudo da variação do determinante em sintagmas nominais possessivos na história do português*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Tese de Doutoramento).
- Gonçalves, P. 2010. *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da moeda.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Aspetos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal*. *Cuadernos de la Alfal* N°7. 9 -16.
- Halle, M.; Marantz, A. 1993. *Distributed Morphology and the Pieces of Inflection*. In: Hale S.; Keyser, J. (Eds), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harley, H. 2013. *Cycles, Vocabulary Items and Stem forms in Hiaki[A]*. In: Matushansky, O.; Marantz, A. (Eds.). *Distributed Morphology Today*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 117-134.
- Harley, H.; Noyer, R. 2003. *State-of-the Article: Distributed Morphology*. In

- Chang, L. L. S.; Sybesma, R. (Eds.). *The Second Glot State-of-the-ArticleBook: The Latest in Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 463- 495.
- Inverno, L. 2009. *Contact-induced restructuring of portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte)*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação Doutorado).
- John-And, A. 2011. *Varição, contacto e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde: a concordância variável de número em sintagmas nominais do português*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo (Dissertação Doutorado).
- Lima, R. 2011. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Mariotto, E.; Lourenço-Gomes, M. C. 2013 *Análise de erros na escrita relacionados à aprendizagem da concordância de gênero por falantes nativos do inglês, aprendentes de português europeu como língua estrangeira*. In: *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)*. Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas. Faculdade de Letras/ UFG, Goiânia, Goiás. 1278 - 1285.
- Martins, C. 2015. *Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira*. *Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*, 1 (1), 26-51.
- Mhute, I. 2011. *The shona subject relation*. Pretória: University of South Africa (Tese de Doutorado).
- Muhammad, I. A. 2019. *What is Distributed Morphology?* *Macrolinguistics*, No.1 (Serial No.10), p. 45- 56.
- Nhatuve, D. 2017. *Vogais temáticas, gênero e concordância nominal em PLE*. *Revista X, Curitiba*, vol. 12, Nº 2. 8 - 24.
- Nhatuve, D.; Bwetenga, T. R. 2018. *Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa?* *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 21, Nº 1. 5 - 33.
- Noyer, R. 2006. *Distributed Morphology*. In: Brown, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition. Oxford: Elsevier, p. 734-737.
- Pinto, J. 2012. *A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas*. In: *Atas del II congreso internacional SEEPLU - Difundir la lusofonia Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL*. 217 - 239.
- Quirk, R. et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Santos, L. E. R. 2017. *A variação da concordância nominal de número em cartas de inábeis do sertão baiano (1906-2000)*. Feira da Santana – BA. Universidade Estadual de Feira de Santana (Dissertação de Mestrado).
- Scherre, M. M. P. 1994. *Aspetos da concordância de número no português do Brasil*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e variação do português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 37-49.
- VanPatten, B. 2004. *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vieira, S. R.; Brandão, S. F. 2014. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. *Linguística*, 30. 82-112.

Wagner, S. 2003. *Gender in english pronouns*. Breisgau: Albert-Ludwigst-Universiatt. (Dissertação Doutorado).

# EMPODERAR POR MEIO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE TIMOR-LESTE

Alexandra Fernandes Baltazar

alexandra.baltazar@fl.uc.pt

*Universidade de Coimbra (Portugal)*

**Resumo:** Numa era em que os direitos e liberdades básicas do ser humano são alvo de ameaças contantes nas mais diversas partes do mundo, o presente artigo tem como objetivo principal mostrar como o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna (PLNM) pode estar ao serviço do empoderamento, particularmente no contexto da República Democrática de Timor-Leste. Ao longo deste percurso traçamos uma ligação entre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a educação como um direito que concede poder e possibilita à pessoa experienciar os benefícios dos outros direitos. Esta reflexão nasce do trabalho desenvolvido como formadora de língua portuguesa de docentes do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste, entre os anos de 2012 e 2014. Tendo por base a proposta da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (2006) procurou-se, através da criação de um espaço em língua portuguesa num dos jornais nacionais de Díli, aliar as necessidades linguísticas dos aprendentes com as suas necessidades sociais por meio do desenvolvimento de atividades personalizadas (Tomlinson 2003) que envolvessem os aprendentes, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista emocional, cultural e social.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Português Língua Não-Materna (PLNM), Timor-Leste.

**Abstract:** In an era in which the basic rights and freedoms of human beings are the target of constant threats in the most diverse parts of the world, this paper aims to show how the teaching-learning of Portuguese as a Foreign Language (PLNM) can empower, particularly in the context of Timor-Leste. Along this path we draw a link between the teaching-learning of the Portuguese language and education as a right that gives power and enables the person to experience the benefits of other rights. This reflection stems from the work developed as a Portuguese-language trainer of teachers of the Secondary Technical-Vocational Education in Timor-Leste between 2012 and 2014. Based on the post-method pedagogy proposal of Kumaravadivelu (2006), we sought, by creating a space in Portuguese language in one of the national newspapers of Díli, to combine the learners' language needs with their social needs through the development of personalized activities (Tomlinson 2003) that involve learners not only cognitively but also emotionally, culturally and socially.

**Keywords:** Human Rights, Portuguese as a Foreign Language Language (PLNM), Timor-Leste.

## 1 - O Direito Humano à Educação no contexto de Timor-Leste

É inegável o papel crucial desempenhado pela proteção internacional em matéria de Direitos Humanos (DH), neste pequeno país do sudeste asiático, antiga colônia portuguesa. As inúmeras violações dos DH, ocorridas durante os 24 anos de ocupação indonésia, colocaram a então 27.<sup>a</sup> província da Indonésia no topo da agenda internacional. Foram precisamente os DH que mantiveram viva a questão de Timor no plano político internacional e “permitiram reparar uma gravíssima violação do Direito Internacional” (Albuquerque & Teles 2002). O voto dos timorenses, em 30 de agosto de 1999, ditaria o caminho da independência, sendo Timor-Leste reconhecido, internacionalmente, como um país independente, no dia 20 de maio de 2002, depois de um período sob a administração das Nações Unidas.<sup>1</sup> Após a independência, e face a um passado assinalado por violações extremas (nomeadamente aquando da invasão e ocupação indonésia), Timor-Leste rapidamente ratificaria os principais instrumentos de DH, assumindo, plenamente, na sua Constituição, que este seria um Estado de Direito Democrático<sup>2</sup>, baseado no respeito pela dignidade humana e identificando como um dos objetivos fundamentais do Estado a garantia e a promoção dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos.

Mais recentemente, ao aliar-se, em 2015, a um grupo de nove países (Colômbia, Alemanha, Libéria, África do Sul, Suécia, Tanzânia, Tunísia e Brasil), sendo o único país da Ásia-Pacífico, a subscrever “Um Apelo à Ação” (uma iniciativa destinada a apoiar a implementação da Agenda para o ano 2030 para o Desenvolvimento Sustentável), Timor-Leste mostrou-se empenhado em dar o exemplo no que concerne à implementação dos 17 objetivos<sup>3</sup> de Desenvolvimento Sustentável, entre os quais, “assegurar educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.”

O direito humano à educação encontra-se consagrado não só no direito internacional, como também nas constituições de diversos países e Timor-Leste não é exceção. A Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 22 de março de 2002, aprova e decreta a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), assumindo no artigo 1.<sup>º</sup> que “A República Democrática

<sup>1</sup> UNTAET - United Nations Transitional Administration for East Timor.

<sup>2</sup> Fidelis Magalhães, antigo Chefe da Casa Civil de Timor-Leste, no artigo “Past, Present and Future: Why the Past Matters” (2015), reforça a ideia de que muito foi alcançado desde a restauração da independência, em 2002, mas muitos desafios permanecem. No entanto, existe uma certeza: “Despite all the challenges, the foundations of our society are unshakeable. We continue to see democracy as both a means and an end. We do not believe that economic development justifies the suspension of civic rights and participation.” (p.39).

<sup>3</sup> A Agenda 2030 integra 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sucessores dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que deverão ser implementados por todos os países e que abrangem áreas diversas, mas interligadas, nomeadamente: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis.

de Timor-Leste é um Estado de direito democrático, soberano, independente e unitário, baseado na vontade popular e no respeito pela dignidade da pessoa humana” (Bacelar de Vasconcelos 2011:19). Nesta constituição de matriz lusófona, e no âmbito dos direitos e deveres económicos, sociais e culturais, encontra-se o artigo 59.º, respeitante à Educação e à Cultura:

1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.
2. Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo.
4. O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.
5. Todos têm direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural. (p.215)

Aliado ao reconhecimento do direito à educação, encontra-se, também, no artigo 13.º da Constituição da RDTL, o reconhecimento do papel da língua portuguesa (LP) no processo da autodeterminação de Timor-Leste. Considerada como língua da Resistência (Hull 2001), a LP seria consagrada, por razões históricas, culturais e religiosas, língua oficial a par com a língua tétum.

Além de ter funcionado como língua da resistência, sendo utilizada pela FRETILIN<sup>4</sup> e por organizações da oposição nas suas comunicações com o exterior, há também a associação desta língua ao aspeto afetivo (nomeadamente a proximidade com a igreja católica, tão importante durante os anos da ocupação indonésia) e ao aspeto geoestratégico (a LP constitui o fio aglutinador entre os países lusófonos, atribuindo a Timor-Leste uma identidade singular em todo o Sudoeste Asiático) (Almeida 2008). Dado que é uma das línguas oficiais deste país, é também *em e por intermédio* da LP que são veiculados os DH, o que delega aos profissionais do direito à educação, isto é, aos docentes/formadores, um papel de acrescida responsabilidade, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem desta língua.

## **2 - Enquadramento conceptual da Língua Portuguesa em Timor-Leste**

Muito se tem escrito sobre os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Não Materna (LNM), Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (LS) e/ou (L2). Embora não exista consenso nesta área, importa realizar esta diferenciação, pois ela é determinante, mais especificamente aquando da tomada de opções metodológicas por parte do docente. A LP em Timor-Leste é uma LNM uma vez que não é, para a larga maioria da população, a língua mãe, ou seja, “a língua nativa do sujeito

<sup>4</sup> Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente.

que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso” (Mateus & Xavier 1990: 231).

Tratando-se de uma LNM, importa considerar no seu seio dois conceitos fundamentais, o conceito de LS e de LE, embora, muitas vezes, estes conceitos sejam passíveis de confusões. Com efeito, há autores, como Rod Ellis (2005), que resolvem este impasse conceptual optando pelo conceito de L2 (e não LS) para designar toda e qualquer língua aprendida após a LM, como é o caso da LP em Timor-Leste. Contudo, para a maioria dos autores, como Leiria (1999), Ançã (1999), Flores (2013), o critério que essencialmente distingue os dois conceitos (LS e LE) é o critério sociopolítico/sociolinguístico ou institucional (a nomenclatura varia de autor para autor). Isto quer diz que a LS é “frequentemente a língua ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a vida política e económica do Estado e é a língua, ou uma das línguas, da escola.” (Leiria 1999:1). Por oposição à LS, a LE não tem qualquer estatuto sociopolítico, podendo “ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal” (Leiria 1999:4). À luz destas definições, a LP é, do ponto de vista sociopolítico, uma língua segunda, já que é uma das línguas oficiais de Timor-Leste, e como tal o seu domínio é essencial para a participação ativa de qualquer cidadão timorense na vida política e económica do Estado. É também a língua veicular de acesso ao conhecimento escolar, científico e académico.

### 3 - Trajetos em direção ao empoderamento

No trajeto pós-independência de Timor-Leste, tem-se assistido a um comprometimento intenso com o aumento das competências e qualificações dos professores e estudantes timorenses, particularmente no fomento do ensino e da aprendizagem da LP, língua oficial ao lado da língua tétum, bem como na promoção da sua utilização no ensino das ciências e de outras áreas do saber.

Logo após a realização do referendo, cerca de 90% das escolas e instalações de ensino ficaram destruídas, cerca de 20% dos professores do ensino primário e 80% de professores do ensino pré-primário, maioritariamente não timorense, abandonaram o país (Barbeiro *et al* 2010). No contexto de apoio à reconstrução do sistema educativo, particularmente no domínio da formação aos docentes timorenses, a Cooperação Portuguesa, por meio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), concretizou o *Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP) e mais tarde o *Projeto de consolidação da Língua Portuguesa* (PCLP). A partir de 2012, foi celebrado um protocolo entre o Ministério da Educação da RDTL e o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português, tendo em vista a implementação de um novo programa de cooperação, materializado por meio do *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP).<sup>5</sup> Para além de ter como

<sup>5</sup> O PFICP iniciou-se em maio de 2012 e terminou em dezembro de 2014. Teve como objetivo geral apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e a consolidação da Língua Portuguesa como língua de escolarização (informação disponível em <https://www.ua.pt/cidfff/page/24021>).

objetivos, por exemplo, a formação científica e pedagógica de professores no curso de formação complementar de equivalência ao grau de Bacharelato para docentes do Ensino Básico e a Formação Inicial de docentes da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), este projeto abrangeu também a formação de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Quanto a este último objetivo, a formação direcionada ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário visou dotar os professores timorenses de ferramentas que lhes permitissem a implementação, em LP, de novos currículos e também de novos manuais, nestes ciclos de ensino, nas escolas de Timor-Leste. Note-se que a elaboração dos novos programas, currículos e manuais estiveram, em anos anteriores à concretização do PFICP, a cargo de duas instituições do ensino superior portuguesas, mais especificamente, a Universidade do Minho (para o 3.º Ciclo de Ensino Básico) e a Universidade de Aveiro (para o Ensino Secundário Geral<sup>6</sup>). No âmbito deste projeto, o setor educativo foi ainda apoiado por outros parceiros de desenvolvimento, particularmente a cooperação brasileira, que colaborou na lecionação do Curso de Bacharelato Noturno, assegurando a formação de docentes nas áreas de Química, Física, Matemática, História, Geografia e Biologia.

Por ocasião do II Fórum da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), o então Primeiro-ministro da República Democrática de Timor-Leste, Rui Maria de Araújo, destacava a preocupação das diversas vozes políticas timorenses com a qualidade da formação dos recursos humanos e a qualidade da formação dos recursos humanos está diretamente ligada ao direito à educação.<sup>7</sup>

As atuais políticas educativas, marcadas pela aprovação de novos currículos nos diversos níveis de ensino, vêm reforçar a educação como “fator determinante para o futuro do País”.<sup>8</sup> Efetivamente, no domínio dos DH estamos perante um “direito de empoderamento” que permite à pessoa experienciar os benefícios de outros direitos (Monteiro 2013: 29).

À luz do exposto, o ensino da LP, em Timor-Leste, reveste-se de responsabilidades e especificidades acrescidas: como língua oficial, é por meio dela que o povo timorense tomará conhecimento dos seus direitos e deveres, como também exercerá a sua cidadania, tão severamente ameaçada num passado não muito distante.

<sup>6</sup> O Ensino Secundário, em Timor-Leste, está dividido em escolas secundárias gerais (Ensino Secundário Geral) e escolas secundárias técnicas (Ensino Secundário Técnico-Vocacional). A elaboração de currículos, de manuais e guias do professor para o Ensino Secundário Técnico-Vocacional (semelhante ao ensino profissional em Portugal) ficou a cargo do Ministério da Educação de Timor-Leste e contou com a colaboração de múltiplos parceiros, nomeadamente a Associação Nacional de Escolas Profissionais em Portugal e a empresa portuguesa *GesEntrepreneur* que elaborou manuais e guias dos professores para a disciplina de Empreendedorismo.

<sup>7</sup> “É preciso investir na qualidade! No saber fazer!”, Palavras de S. Exa o Primeiro Ministro da República Democrática de Timor-Leste por ocasião do II Fórum da CPLP, realizado a 13 de julho de 2015, no Centro Nacional de Eleições, em Díli.

<sup>8</sup> Palavras de S. Exa. Ministro da Educação de Timor-Leste, no âmbito da Conferência Internacional Científica *Investigação, Educação, Cooperação e Desenvolvimento nos Países de Língua Oficial Portuguesa*, realizada a 16 de julho de 2014, a propósito da Cimeira de Chefes de Estado e Governo da CPLP, no arranque da 1.ª presidência timorense desta comunidade. Na senda destas afirmações, destacamos também as palavras do então Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Ban ki-Moon, proferidas perante os estudantes da UNTL naquele que seria o último ano da presença das forças das Nações Unidas (2012): “In your successful move from conflict to stabilization, you have recognized that education holds the keys to future prosperity and well-being.”

Assim, alicerçando-nos em Kumaravadivelu (2006) e na sua proposta da pedagogia do pós-método, entendemos que é fundamental considerar na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da LP três princípios fundamentais: *particularidade*, *prática* e *possibilidade*. Por *particularidade* entende-se que é necessário trabalhar a língua tendo em consideração que, em cada situação de aprendizagem, há um grupo particular de professores que ensina um grupo particular de alunos que tem um conjunto de objetivos específicos em um contexto institucional também específico dentro de um meio sociocultural particular. O segundo princípio é o da pedagogia da *prática* que analisa a relação entre a teoria e a prática e entre teorizadores e professores. Mais do que testar, interpretar e julgar a utilidade das “teorias profissionais”<sup>9</sup>, propostas por especialistas da área, o professor é incentivado a construir as suas próprias teorias a partir da sua prática e a praticar o que teoriza. Neste sentido, a pedagogia da *prática* não pode ser alcançada pedindo apenas ao professor que teste as teorias profissionais propostas por outros. Só poderá ser alcançada ajudando o professor a desenvolver o seu conhecimento, as habilidades, a intuição, as atitudes e a autonomia necessárias à construção da sua própria teoria da prática sensível ao contexto.

Por último, o terceiro princípio, o da *possibilidade*, influenciado pela teoria de Paulo Freire, procura encorajar os professores de línguas a não separar as necessidades linguísticas dos alunos das suas necessidades sociais. Por outras palavras, é impossível ignorar a realidade sociocultural que influencia a (re) construção identitária do aprendente, sendo impossível desvincular as questões sociais das questões educacionais.

Para a aplicação desta perspetiva crítico-reflexiva, Kumaravadivelu (2006) propõe dez macroestratégias, donde salientamos, a propósito da temática deste artigo, as seguintes macroestratégias: i) aumentar a consciência cultural, isto é, tratar os aprendentes como fonte de cultura e encorajá-los a participar das aulas valorizando o seu conhecimento, subjetividade e identidade; ii) garantir a relevância social, política, económica e educacional no qual o processo de ensino aprendizagem ocorre.

Tendo por base Kumaravadivelu (2006), procurámos também nós, na qualidade de docente de LP ao serviço do PFICP, em primeiro lugar, interpretar a situação particular de ensino-aprendizagem onde nos encontrávamos e analisar as exigências locais. Em segundo lugar, à luz de Tomlinson (2003), tentámos humanizar e personalizar a experiência de ensino e aprendizagem, sugerindo atividades personalizadas (Fenner & Newby 2000), isto é, que procuravam despertar o interesse, a autoconfiança dos aprendentes ao mesmo tempo que estes tinham a oportunidade de explorar as potencialidades do sistema linguístico que estavam a utilizar.

<sup>9</sup> Apoando-se em O’Hanlon (1993), Kumaravadivelu (2006:172) refere que as “teorias profissionais” são aquelas que são criadas pelos especialistas e provêm, geralmente, de centros de estudos superiores por oposição às “teorias pessoais” que são desenvolvidas pelos próprios professores ao interpretarem e aplicarem as teorias profissionais em situações práticas, isto é, enquanto estão a realizar o seu trabalho.

### 3.1 - A voz dos professores em português: um exemplo prático

O caso prático que aqui apresentamos assenta na nossa experiência como formadora de LP dos docentes timorenses que lecionavam no Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste, entre 2012 e 2014, mais especificamente no Colégio de São Miguel Arcanjo e na Escola de Economia e Comércio de Becora, ambas as escolas situadas na capital, Díli. Nas duas escolas, encontramos cursos de formação técnico-vocacional (semelhantes aos cursos existentes no ensino profissional, a partir do 10.º ano de escolaridade, em Portugal), mais orientados para o ingresso no mercado do trabalho e onde os docentes timorenses lecionam disciplinas relacionadas com as mais variadas áreas de estudo: desde a área do comércio, a área da mecânica, passando pela área da construção civil, da informática, entre outras. Estamos perante um contexto particular onde as necessidades linguístico-comunicativas dos docentes e aprendentes passam pela utilização da LP em situações muito específicas.



**Figura 1:** Opiniões em Português (*Timor Post*, 4 de junho de 2014, p.4).

Se até 2012 os currículos aplicados neste nível de ensino eram currículos transitórios, de matriz indonésia, a partir desse mesmo ano, a reforma curricular levada a cabo no Ensino Secundário Geral e no Ensino Secundário Técnico-Vocacional, fez chegar, pela primeira vez, às mãos dos alunos e dos professores timorenses, manuais e guias de todas as disciplinas, em LP. Sem esquecer uma dimensão muito importante da educação, a educação para os DH,

os docentes e aprendentes tiveram também à disposição, a partir desse momento, manuais e guias para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento Social. É em língua portuguesa e por meio desta mesma língua que se procura educar para uma cidadania emancipatória, que possibilite uma participação crítica e ativa na sociedade.

No âmbito das sessões de formação e com o objetivo de mostrar como a aprendizagem do português pode estar ao serviço da participação crítica e ativa na sociedade, uma das atividades propostas foi a criação de um espaço dedicado à voz, às opiniões dos docentes, num dos jornais nacionais diários de Timor-Leste, o jornal *Timor Post*.

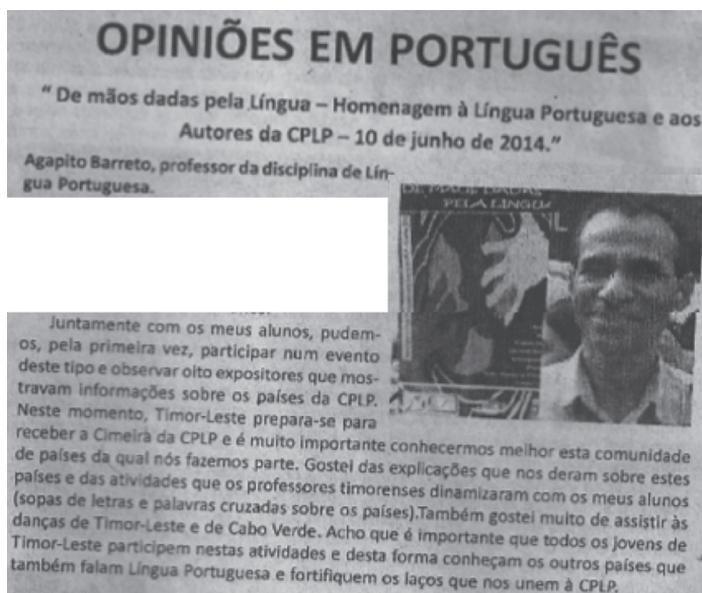


Figura 2: Opiniões em Português (*Timor Post*, 26 de junho de 2014, p.8).

O jornal *Timor Post*<sup>10</sup> é um jornal nacional diário, criado em 1999, e inclui artigos em várias línguas nomeadamente em inglês, indonésio, tétum e língua portuguesa. Note-se que são ainda escassas, em Timor-Leste, as publicações em LP, existindo sobretudo publicações em tétum, indonésio e inglês. Desta forma, há necessidade de aumentar o acesso ao *input* linguístico, não só em contexto escolar, mas também na sociedade em geral.

Para além das opiniões em LP, os docentes que frequentaram as sessões de

<sup>10</sup> Saliente-se que, apesar do auxílio da formadora de LP no que diz respeito à correção ortográfica dos artigos que foram enviados pelos formandos para o jornal, foi impossível participar no processo final de inserção dos artigos no respetivo jornal. Neste sentido, muitos dos textos publicados apresentaram problemas, principalmente no que diz respeito à questão da translineação.

formação também tiveram a oportunidade de escrever artigos sobre as atividades desenvolvidas no âmbito destas sessões. Uma vez mais, procurámos assegurar a ligação da LP aprendida em contexto formal (na sala de aula) com o meio circundante, através da partilha de experiências que extrapolassem os muros da escola.

O artigo que se reproduz a seguir (cf. figura 3) resulta de uma visita dos docentes do ESTV, principalmente docentes da disciplina de empreendedorismo, à *Feira do Empreendedorismo*, realizada na Escola Portuguesa Ruy Cinatti. Para além de ter sido uma aprendizagem em LP, a ligação desta língua ao vetor do empreendedorismo assume especial relevância no contexto de Timor-Leste, já que este é um dos setores no qual o país aposta para o desenvolvimento da nação.



**Figura 3:** Opiniões em Português (*Timor Post*, 26 de junho de 2014, p.8).

À luz dos desafios que se colocam atualmente em matéria de DH, referimo-nos, uma vez mais, de modo particular ao contexto de Timor-Leste, para além de se procurar dar resposta às necessidades linguísticas dos aprendentes, procurouse, nas sessões de formação de LP, também dar visibilidade, dar resposta às necessidades sociais destes aprendentes. Por exemplo, por meio da publicação de artigos relativos à degradação dos edifícios escolares onde estes formandos lecionavam, foi possível chamar a atenção de empresas de construção civil e de outras empresas na área das telecomunicações (por exemplo, a empresa Timor-

Telecom) com objetivo de obter ajuda para a reabilitação dos espaços educativos. Uma vez mais, a LP foi colocada ao serviço da cidadania.

Por outro lado, a atividade de escrita de artigos relacionados, por exemplo, com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento Social (cf. Figura 1) proporcionou uma articulação direta com os conteúdos que integram os manuais e guias dos professores e a sua respetiva aplicação. Uma vez que estes materiais didáticos se encontram escritos em LP e porque são ainda inúmeras as dificuldades sentidas no domínio desta língua oficial, a atividade de escrita de artigos auxiliou os docentes na decifração de conceitos, permitiu uma reflexão sobre vocábulos desconhecidos e proporcionou a verbalização de ideias em LP.

#### 4 - Considerações finais

A nossa intenção, com o exemplo deste caso prático, foi mostrar que, efetivamente, a LP, tanto no passado (como língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão indonésia), como no presente (como língua que concede poder, que reforça o próprio poder e o acesso ao poder) continua a estar ao serviço de uma cidadania emancipatória, nomeadamente em Timor-Leste.

Relembramos que esta ligação da língua com o aspeto da cidadania assume especial relevância num contexto como o de Timor-Leste, uma nação ainda frágil, que caminha no sentido de consolidar os serviços do Estado e que reconhece, como é referido no Programa do VI Governo Constitucional, legislatura 2015-2017 (2015:10), que a educação é vital para o desenvolvimento social e para o crescimento económico de Timor-Leste, pois só assim se poderá aspirar ao desenvolvimento e progresso, com uma população instruída.

No discurso proferido por S. Exa. o Ministro da Educação de Timor-Leste, no âmbito da conferência internacional científica *Investigação, Educação, Cooperação e Desenvolvimento nos países de Língua Oficial Portuguesa*<sup>11</sup> lembrou-se que a educação não se pode restringir à transmissão de conhecimentos científicos e técnicos. A educação deve também ser o instrumento para a criação de uma nova identidade nacional, uma identidade impressa nos valores da humildade, do trabalho e do respeito pelos DH.

Neste contexto tão particular e tão desafiante para o ensino-aprendizagem da LP, caberá ao docente de LP, tal como nós procurámos fazer no âmbito das nossas sessões de formação, delinear eixos de ação que conciliem simultaneamente a descoberta e aprendizagem deste sistema linguístico com a sua dimensão mais social, isto é, como uma poderosa ferramenta de luta pela cidadania.

---

Recebido em dezembro de 2019; aceite em abril de 2020.

<sup>11</sup> A conferência internacional realizou-se a 16 de julho de 2014, a propósito da Cimeira de Chefes de Estado e Governo da CPLP, no arranque da 1.ª presidência timorense desta comunidade de países.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C; Teles, P. 2002. Timor-Leste e Direitos Humanos. In *Janus: Anuário de Relações Exteriores*. Disponível em [http://www.janusonline.pt/2\\_8.pdf](http://www.janusonline.pt/2_8.pdf), acessado em 1/11/2019.
- Almeida, N. C. 2008. *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- Ançã, M. H. 1999. Da língua materna à língua segunda. Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acessado em 9/11/2019.
- Bacelar de Vasconcelos, P. 2011. (Coord.). *Constituição anotada da República Democrática de Timor-Leste*. Braga: Direitos Humanos - Centro de Investigação Interdisciplinar, Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. et al. 2010. *Relatório de avaliação do Projecto de reintrodução da língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste (2003–2009)*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria.
- Ellis, R. 2005. *Principles of instructed language Learning*. Disponível em [http://asian-efljournal.com/sept\\_05\\_re.pdf](http://asian-efljournal.com/sept_05_re.pdf), acessado em 9/11/2019.
- Fenner, A.& Newby, D. 2000. *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. European Centre of Modern Languages: Council of Europe Publishing. Disponível em <http://www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1>, acessado em 15/11/2019.
- Flores, C. 2013. Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: Bizarro, R., Moreira, M<sup>a</sup> & Flores, C. (orgs.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, 35-46.
- Hull, G. 2001. *Timor-Leste. Identidade, língua e política educacional*. Díli: Instituto Camões, 35-37.
- Leiria, I. 1999. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, acessado em 3/11/2019.
- Magalhães, F. 2015. Past, present and future: why the past matters. In: Kent, L; Ingram, S.; McWilliam, A. (Eds.). *A New Era? Timor-Leste After The UN*. Canberra: ANU Press.
- Mateus, M. H.; Xavier, M. F. 1990. (Org.). *Dicionário de termos linguísticos, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional*, Vol. I. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Monteiro, A. R. 2013. *Sobre o direito à educação*. Coimbra: Ius Gentium Conimbrigae/ Centro de Direitos Humanos.
- Presidência do Conselho de Ministros. 2015. *Programa do VI Governo Constitucional, 2015-2017*. Timor-Leste: Díli.
- Kumaravadivelu, B. 2006. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thomaz, L. F. 1998. *De Ceuta a Timor* (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Difel.

Tomlinson, B. & Masuhara. 2005. *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora.

# OS *CHATS ONLINE* COMO FONTES DE MATERIAIS AUTÊNTICOS PARA A AULA DE PLE

**Inês Silva de Almeida**

ines\_silva\_de\_almeida@hotmail.com

**Isabel Margarida Duarte**

iduarte@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

**Resumo:** Este artigo propõe o aproveitamento das potencialidades de uso dos meios de comunicação *online*, mais especificamente dos *chats* de troca de mensagens instantâneas, como fontes para recolha de exemplos de utilização da língua em contexto comunicativo informal. Tais exemplos serão utilizados como materiais didáticos autênticos na aula de português língua estrangeira. O artigo explora possibilidades, vantagens e dificuldades da recolha e uso desses materiais, exemplificando através do trabalho já realizado e experimentado com alunos de português nível A2/ B1 na Johannes Gutenberg-Universität em Mainz, na Alemanha.

**Palavras-chave:** *online chats*, Português Língua Estrangeira, materiais autênticos, ensino de línguas estrangeiras

**Abstract:** This article suggests some possibilities of using online media, more specifically messaging chats as sources for collecting examples of language use in an informal communicative context. These examples will later be used as authentic didactic materials in the Portuguese as a foreign language class. The article explores the possibilities, advantages and difficulties of collecting and using these materials, exemplifying through the work already done and experimented with Portuguese level A2/ B1 students at Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, Germany.

**Keywords:** online chats, Portuguese as a foreign language, authentic materials, foreign language teaching

## 1 - Introdução

Desde há já bastante tempo que se compreendeu a importância, dentro da didática de línguas estrangeiras, do recurso aos materiais autênticos como fonte de *input* para a aprendizagem, tendo começado a implementação do uso desses materiais, nos anos 70 do século passado, decorrente de uma abordagem comunicativa do ensino de

línguas (Azri 2014: 249). Assim, temos assistido ao uso, como *input* em sala de aula, de materiais diversos, tais como notícias, vídeos de reportagens ou entrevistas, gravações de programas de rádio, *podcasts* ou até mesmo gravações de conversas informais autênticas. A par disto, temos vindo a constatar, nos últimos anos, a importância e a presença crescentes da Internet nas nossas vidas, não só na esfera privada e pessoal, mas incluindo no trabalho e na educação. No entanto, e referindo-nos à linguagem escrita, ainda não há uma abordagem didática significativa sobre aquele que pode ser o papel dos *chats online* como fontes de *input* linguístico, como materiais ou recursos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, no nosso caso, em português língua estrangeira. Já foi pensado, certamente, o uso destes *chats* para o contacto em direto com nativos – vejam-se os múltiplos exemplos de *tandem* ou de aplicações que promovem especificamente esse tipo de interação. O *chat* pode também ser uma ferramenta comunicativa entre aluno(s)-aluno(s) e professor-aluno(s), não só para tratarem de questões práticas ou de gestão das aulas, mas também como espaço virtual de interação escrita (ou oral, com recurso às mensagens áudio, como no caso, por exemplo, do *WhatsApp*). Estes usos didáticos do *chat* revelam-se verdadeiramente úteis para o ensino-aprendizagem de línguas, porque facilitam o trabalho da comunicação<sup>1</sup> e, principalmente, porque dão aos aprendentes um acesso à língua muito mais rápido e eficaz do que antes da existência destes recursos ou da generalização da Internet na nossa vida contemporânea.

Neste trabalho, propomo-nos apresentar uma outra perspetiva sobre as possibilidades de uso dos *chats online*, neste caso não como ferramenta de interação em tempo real, mas como fonte de materiais escritos que podem ser usados para tratar diversos aspetos da língua em uso. Referimo-nos, portanto, a exemplos de conversas em *chats* entre falantes nativos que podem ser recolhidos pelo próprio professor para utilização em aula, para ilustrar como falantes nativos interagem informalmente de forma escrita. Tendo também em consideração que esta linguagem dos *chats* pode ser considerada uma «written spoken language» (Conselho da Europa 2018: 51), permite trabalhar diversos aspetos da comunicação e da pragmática, e não serve só para ilustrar explicações de tópicos gramaticais da língua ou como fonte de contacto com e aprendizagem de novo vocabulário. O Quadro Europeu Comum de Referência, no seu novo *Companion Volume with New Descriptors* (2018), refere já duas novas categorias dentro do tema da linguagem *online*, sendo estas «Online conversation and discussion» e «Goal-oriented online transactions and collaboration», corroborando o facto de que a linguagem (ou a comunicação) na Internet tem uma importância crucial nos dias que correm e, portanto, por acréscimo, no campo da aprendizagem de línguas.

Nos próximos pontos deste artigo, exploraremos como o uso destes materiais autênticos pode ser feito, dando exemplos concretos e já experimentados em contexto de aula, e apontando que vantagens este recurso pode trazer ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sem ignorar, no entanto, as dificuldades que podem advir da utilização deste tipo de material autêntico.

<sup>1</sup> No âmbito do ensino no contexto da pandemia do COVID19, estes instrumentos desempenharam um papel crucial na organização das atividades letivas, usando a língua que se está a aprender / ensinar.

## 2 - Potencialidades dos exemplos provenientes de *chats online* para a aula de língua estrangeira

Tentaremos agora perceber a razão de querermos usar estes exemplos retirados de *chats online* como materiais didáticos. Não pretendemos, obviamente, que estes materiais excluam ou substituam o uso de outros, mas sim que sejam um complemento a ser utilizado quando o professor assim o entender e dele tiver necessidade, de acordo com aquele que é o seu planeamento para uma aula ou uma unidade didática e os respetivos objetivos. Sabemos, no entanto, a dificuldade que poderá existir para obter estes materiais. Não há uma base de dados de onde estes exemplos se possam retirar, e ao professor restará, então, tentar constituir uma recolha pessoal: pode fazer ele próprio a recolha de exemplos dos seus *chats* pessoais, ou recorrer a amigos ou familiares que o ajudem na constituição de uma pequena base de dados, contribuindo com exemplos. O objetivo final seria obter ocorrências de *chats* informais por parte de falantes nativos, qualquer que fosse a sua natureza, desde que constituíssem, de facto, exemplos autênticos de conversas informais. E quanto à recolha em si, nada há mais simples do que a funcionalidade de *printscreen* (ou captura de ecrã) que encontramos em telemóveis, tablets e computadores, sendo fácil omitir certos dados que não queremos públicos, como fotografias, nomes próprios, números de telemóvel, etc., com uma mera edição da imagem. Por outro lado, pode-se também fazer a transcrição do diálogo do *chat* para um documento, simplesmente copiando e colando o texto. A recolha pessoal tem a vantagem de que garantimos que os materiais são autênticos, mas não só, que são também atuais e que podem, inclusive, versar sobre tópicos de interesse para a organização das atividades de ensino / aprendizagem que estamos a desenvolver num dado momento.

O *input* de exemplos autênticos da língua permite desenvolver, junto dos alunos, as suas capacidades de compreensão e de comunicação, não só na oralidade, mas também na escrita (Carvalho 1993: 121). Quantas vezes, em manuais, vemos tentativas de demonstrar como os jovens interagem por SMS ou *online* que são, em primeiro lugar, inverosímeis, porque não são materiais autênticos, mas sim baseados em intuições dos autores dos manuais (Taguchi 2011: 11), e, além disso, estão muito afastados da realidade do estudante, pela distância que medeia entre o ano de publicação do manual em questão e o tempo em que realmente a aula decorre (assumindo nós que nem sempre se usam edições extremamente recentes de manuais). Tendo em conta, portanto, os *chats online* propriamente ditos de onde podemos retirar os nossos exemplos, as possibilidades são imensas. Referindo apenas algumas aplicações mais populares, temos o *WhatsApp*, o *Facebook Messenger*, ou até mesmo as mensagens SMS que, hoje em dia, se configuram também como *chat*, entre muitas outras hipóteses. Neste artigo, falamos deste meio de comunicação concreto, mas deixamos também a ideia de que o que será aqui sugerido pode ser experimentado com outros recursos *online*: publicações de texto em redes sociais como *Facebook* ou *Twitter*, caixas de comentários em redes sociais, fóruns *online* de discussões de temas (como o *Reddit*), entre outros, a partir

dos quais podem ser recolhidos *printscreens* ou sequências de textos copiados, a serem usados como materiais autênticos na aula de língua estrangeira (LE). Assim, complementa-se o trabalho que já é feito com bastante frequência, com os materiais escritos retirados de artigos de jornais e revistas, tanto convencionais como *online*, de *posters* ou outros suportes escritos, integrando-se uma nova ferramenta que apresenta mais interação, mais informalidade e maior liberdade nas formas de escrever, ou seja, mais autenticidade. Claro que não queremos que os alunos confundam estes exemplos com sequências linguísticas escritas vigiadas, corretas do ponto de vista ortográfico ou gramatical. É necessário apontar e explicar as gralhas frequentes existentes, e a diferença entre este tipo de material escrito e, por exemplo, formatos de texto que seriam muito mais cuidados e típicos de contextos e propósitos completamente diferentes, como o relatório profissional, o email institucional ou o texto literário, para citarmos apenas alguns exemplos. Assim, cabe ao professor o bom senso de saber usar este material de forma doseada, de saber selecioná-lo, adaptá-lo e fazer com ele o trabalho necessário para que se torne um bom recurso e uma fonte útil de *input* linguístico para o aluno, conseguindo contextualizá-lo, explicar as suas características linguísticas e discursivas e explorar ao máximo as suas virtualidades pedagógicas.

Deste modo, teremos facilmente ao nosso alcance um material autêntico que é produzido por, e entre, falantes nativos. Sem qualquer consciência de que as suas conversas seriam um dia utilizadas em contexto didático, os falantes nativos produziram um material obviamente autêntico, pois não foi produzido com um objetivo didático nem com intenção de ser usado num contexto pedagógico (Berwald 1986 apud Carvalho 1993: 118). Os materiais autênticos têm a vantagem de serem amostras reais da língua em uso pelos seus falantes, ao mesmo tempo que se tornam mais motivadores para os alunos por esse mesmo motivo. Os aprendentes sentem que o que estão a analisar é como uma janela para o mundo real onde a língua que aprendem não é só um objeto de estudo, mas uma ferramenta de comunicação usada no quotidiano, uma língua que eles próprios poderão utilizar quando a dominarem (de forma mais ou menos adequada).

Além de tudo isto, partimos do pressuposto de que, decorrendo a conversa, tal como aqui a entendemos, num *chat online*, ela será de caráter informal, pois este é um meio preferido para uma troca de mensagens rápida e sem grandes preocupações formais entre falantes que mantêm, uns com o outros, uma relação de proximidade social e discursiva. Isto porque o *chat online*, como já referido, funciona quase como uma conversa oral informal, em que os intervenientes podem interagir em simultâneo e com uma certa imediatez e rapidez que outros meios não permitem, o que origina informalidade na interação linguística. Verificamos, por experiência própria, que este seria o meio preferido para conversas entre amigos, familiares, ou pessoas próximas. Pelo contrário, para uma interação formal que representasse potencialmente uma maior distância entre os interlocutores, o meio digital preferido seria, a nosso ver, uma ferramenta que permitisse a construção de um discurso mais formal, como o e-mail, o qual não proporciona a mesma velocidade na comunicação e, portanto, pode ser mais estruturado e vigiado e

permitir usar léxico mais selecionado e um registo mais cuidado, assemelhando-se preferencialmente à tradicional carta, mesmo na sua estrutura formal. Assim, explorando o *chat online* como fonte de exemplos de conversas informais, é possível retirar daqui ocorrências de produção escrita mas com traços de uma troca conversacional real, onde figuram vários aspetos que nos poderão interessar para trabalhar com os alunos em sala de aula. O mais óbvio é que, ao aceder a estes exemplos, os alunos estão a trabalhar com *input* autêntico de comunicação informal na língua-alvo, o que constitui um modelo útil para a sua aprendizagem de como interagir com o outro nessa língua, num contexto informal. Desenvolve-se assim a sua capacidade comunicativa, a qual não passa apenas por uma boa competência linguística (no sentido estrito de domínio dos códigos linguísticos), mas exige, também, as competências pragmática e discursiva (Briz Gómez 2015: 21). Temos ainda em conta que as interações em *chats* são como uma reprodução escrita do que seria uma conversa oral informal, pela sua rapidez de envio/receção de resposta, pela sua espontaneidade e uso de expressões coloquiais (Pons Bordería 2005: 52), pela possibilidade de a conversa decorrer em tempo real entre dois ou muitos mais interlocutores, e por a própria escrita que os interlocutores usam ser uma escrita pouco vigiada, pouco cuidada e mais adaptada a essa velocidade da conversa em *chat*, incluindo, portanto, abreviações, atalhos, e omissões nos enunciados. Para além disto, temos ainda presente, na linguagem escrita informal *online*, o uso de *emojis* ou de onomatopeias que aproximam a interação escrita uma interação oral, na presença dos interlocutores, pelo imitar do que seria a linguagem da expressão facial ou corporal (*emojis*) ou de elementos como interjeições, risadas, etc., suscetíveis de traduzirem emoções e tons de voz.

Sabemos que exemplos de interação informal também podem ser obtidos recorrendo a gravações orais autênticas de conversas informais, por exemplo, mas o recurso aos exemplos retirados de *chats online* oferece novas possibilidades e outras vantagens. Primeiro, permite ao aluno a possibilidade de aprender a bem comunicar numa situação semelhante às analisadas, isto é, de forma adequada. Imagine-se um estudante estrangeiro que vem a Portugal fazer um semestre de intercâmbio e que quer conversar com amigos portugueses através do *WhatsApp* ou perceber o que eles dizem (escrevem) noutras redes sociais. Esta linguagem informal *online* é algo muito específico de certos grupos sociais ou de faixas etárias específicas, e assim o aluno entenderia o uso de certas abreviaturas ou expressões de coloquialidade ou idiomáticas que outros textos ou outros exemplos menos autênticos não lhe mostrariam, e saberia responder utilizando o mesmo tipo de linguagem ou registo. Ademais, e voltando à comparação entre exemplos da oralidade *vs* exemplos da escrita, com o exemplo escrito o aluno tem um material físico, que pode ler e analisar, o que facilita muito o seu acesso a compreensão desse material. Comparemos, por exemplo, uma primeira impressão ao ouvir uma conversa informal oral à de ler uma conversa informal por escrito, o que seria, em princípio, muito mais simples. Assim, estes exemplos podem constituir-se em um bom ponto de partida para trabalhar a comunicação informal na LE, com níveis iniciais, mas poderão também ser aplicados a outros níveis, bastando utilizar um

grau mais aprofundado de análise e problematização. Mais uma vez, reiteramos que este trabalho não implica excluir qualquer outro material mais tradicional ou o trabalho de outros aspetos da competência linguística, mas entendemo-lo como um complemento e uma mais valia para os aprendentes. Esta seria uma proposta de um tipo de material novo e diferente para a sala de aula, que habituará os alunos a uma linguagem que eles mesmos podem encontrar na vida real, e que serviria, inclusive, como fonte de exemplos gramaticais, lexicais, pragmáticos e sociolinguísticos. Ao integrarmos várias componentes do domínio da língua dentro de uma atividade que passa por aprender a comunicar, a aprendizagem é mais motivada e o ensino adequa-se melhor às potenciais necessidades dos alunos de comunicar fora do contexto de aula (Littlewood 1981: 76).

### **3 - Ideias práticas: exemplos de algumas atividades a realizar em aula**

Depois da recolha e seleção de alguns materiais a partir dos ditos *chats online*, são várias as maneiras de trabalhar com esses materiais em sala de aula. Esta proposta foi já experimentada, em contexto de estágio profissional, durante um ano letivo (2017-2018), na Johannes Gutenberg-Universität em Mainz, na Alemanha, em conjunto com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yvonne Hendrich, do departamento de Romanística da mesma universidade, nas aulas dos cursos de língua portuguesa (Almeida 2019). Deixamos aqui alguns exemplos de materiais utilizados e uma breve exemplificação de atividades passíveis de serem realizadas em contexto de aula, com alunos de nível A2 e B1.

Uma primeira atividade poderia ser iniciada com uma conversa sobre as redes sociais, abordando-se o respetivo uso pelos alunos e, mais especificamente, questionando-os sobre se eles utilizam muito, ou não, a Internet e os *chats* como meio de comunicação, e, em caso afirmativo, com que destinatários e para que propósitos. Depois, apresentando-se alguns dos exemplos de ocorrências pré-selecionados para a aula, poderíamos proceder à sua análise, fazendo uma leitura em turma. No trabalho realizado na Johannes Gutenberg-Universität, os alunos foram lendo em voz alta os exemplos projetados no quadro, que também tinham recebido em formato impresso, e a leitura foi sendo interrompida para que os alunos ou a professora colocassem questões sobre o significado do que iam lendo. Depois, para percebermos “*como é que os portugueses comunicam pela Internet*”, partimos de várias questões para discutirmos e problematizarmos o que tínhamos lido, tais como:

*Nos exemplos analisados:*

- Há vocabulário diferente daquele a que estás habituado?
- Há algumas palavras que aparecem cortadas?
- Como são marcadas as emoções e a ironia?
- Que semelhanças encontras entre os textos analisados e a oralidade em português?

Ora, observando aqui alguns exemplos concretos dos muitos que foram utilizados na experiência relatada, podemos ver que há vários pontos a destacar, após a sua leitura:

- Na Figura 1, um exemplo de interação por mensagens SMS, vemos a brevidade da interação, o uso de emojis, o exemplo da expressão injuntiva «Toca a apanhar o comboio» – “*toca a*” + *infinitivo*, indicando uma urgência em concretizar certa ação, o uso de *onomatopeias* («Ahahahah», para imitar o riso), o pouco cuidado na correção gramatical («conto te»). De facto, estes exemplos de pouco rigor na aplicação das regras gramaticais ou ortográficas poderiam representar um problema para aprendentes numa fase inicial, mas cabe ao professor ter a sensibilidade de apontar os os fenómenos em causa e alertar os seus alunos para as inadequações aí presentes, aceitáveis neste contexto, mas inaceitáveis em situação de escrita formal. Esta atitude visa promover nos alunos a capacidade de reconhecer certos erros e de prestarem a atenção suficiente para não os cometerem num contexto mais formal onde se exigisse outro rigor na produção da língua, isto é, de adaptarem os discursos produzidos ao grau de formalidade exigido pelos diferentes contextos.

- Na Figura 2, nota-se ainda menos cuidado na correção gramatical e ortográfica - «Poe te» (*põe-te*), «ai» (*ai*), «Por me» (*Pôr-me*), além do uso de abreviaturas, «Qnd» (*Quando*), «qt» (*quanto*), entre muitas outras ocorrências interessantes, num exemplo tão curto. Destacamos também o «ta» em vez de *está*, algo muito típico de se produzir na oralidade, e a interjeição «O senhor» (*O senhor!*), testemunhando impaciência. No geral, destaca-se também uma grande informalidade e descontração na interação.



Figura 1 e 2: Conversa por SMS

- Na Figura 3, destacamos as interjeições (imitando a oralidade), mais abreviações («pq» - porquê ou porque, «ñ» - não), o uso muito coloquial e típico da oralidade informal dos jovens do marcador «tipo», a utilização do diminutivo com uma intenção carinhosa ou de atenuação do ato de fala («tolita» - tola) e, no geral, notamos que as mensagens se vão sucedendo como turnos de fala numa interação oral, a uma velocidade que não permite muito cuidado formal nem precisão lexical na escrita.



**Figura 3:** Conversa no *Facebook Messenger*

Uma segunda atividade incluiu a comparação de conversas de *chat* com interações de carácter formal por e-mail. Partiu, novamente, de uma discussão, tendo por base a seguinte questão inicial: “Como se faz a comunicação por escrito? Vamos pensar em exemplos de meios de comunicação por escrito que conhecemos”. Com isto, pudemos chegar ao tema das redes sociais, dos chats, dos e-mails, e da Internet em geral, como meio de comunicação. E, elencando alguns destes meios de comunicação, pudemos fazer a separação entre mais e menos formalidade, a partir das questões: “Qual destes meios se prestam a comunicações mais formais e quais implicam, normalmente, mais informalidade? Quais escolherias para falar com os teus pais e quais escolherias para falar com, por exemplo, o Reitor da Universidade?”. Tendo todos os alunos concordado que o e-mail seria um meio que facilita uma comunicação mais formal e os *chats* meios destinados a trocas mais informais, pudemos analisar alguns exemplos autênticos de um e de outros. Nesta atividade, além de aspetos como os já referidos no exemplo da atividade anterior, pôde falar-se das formas de tratamento, da questão da cortesia verbal e das marcas de formalidade de um e-mail enviado a um professor *vs* a informalidade das mensagens de *chat* entre amigos. O contacto dos alunos com exemplos reais de comunicação verdadeira é necessário para que saibam adaptar, pragmaticamente, os seus enunciados ao que querem dizer, a quem o querem dizer, ao que querem obter com essa interação e ao contexto ou situação de comunicação. Para esta adequação necessária, não existem regras extremamente fixas, mas devemos utilizar algumas estratégias que fazem parte do nosso conhecimento da língua em uso e que temos de compreender e empregar para sermos bem sucedidos na nossa interação (Lima 2006: 107), sendo que «a falta de adequação da linguagem quanto ao vocabulário, ao nível de língua pode criar situações constrangedoras ou levar a mal-entendidos.» (Miyaki 2003: 217).

Mesmo assumindo que alguns princípios pragmáticos são universais, o que pode facilitar o desenvolvimento da competência pragmática interlinguística, as diferenças pragmáticas entre as diversas línguas devem ser estudadas e compreendidas em todos os níveis de aprendizagem, não sendo desejável assumir que a universalidade e a transferibilidade estão presentes em todos os aspetos da pragmática (Kasper 1996: 155). Deste modo, um *input* como o sugerido, autêntico e cuja utilização é pensada de acordo com os objetivos da aula, é necessário e útil.

## COMUNICAÇÃO FORMAL

Exc.ª Dra. Yvonne Hendrich,

Encontrámos uma residência de estudantes gerida por uma empresa particular, enviamos um formulário de candidatura ontem e estamos agora à espera de uma resposta. A professora acha que seria possível encontrarmo-nos no seu escritório para discutir mais a fundo estas questões?

Atenciosamente,  
Sara Ribeiro

EXEMPLO DUM E-MAIL DUM ALUNO PARA UM PROFESSOR

QUE MARCAS DE FORMALIDADE ENCONTRAS NESTA MENSAGEM?

Figura 4: Exemplo usado em contexto de aula de um e-mail de um aluno a um professor.

## COMUNICAÇÃO INFORMAL

EXEMPLO DUM CHAT ENTRE AMIGOS

QUE MARCAS DE INFORMALIDADE ENCONTRAS NESTA MENSAGEM?

Alguém vai estar pela faculdade hoje?? 12:08

Eu depois das 16h 12:09

Com esta chuva caminha todo India 12:09

O dia \* 12:09

Estou a trabalhar no mercado 12:10

Eu se calha depois das 14 h 12:11

Calhar\* 12:11

Com esta chuva caminha todo India 12:12

Hahahaha entendo era o que eu queria fazer, mas infelizmente tenho de ir de proposito devolver livros! 12:12

Sebastian e Daniel então depois digam me qq coisa 12:12

Bos sorte então 12:11

Ok 12:13

12:13

12:13

A chegar à faculdade 16:55

Where r u? 16:55

Chegando 16:55

Tou na biblioteca piso 1 16:58

Mas ta muito cheia 16:58

Onde estás? 17:00

Piso 1 à direita 17:00

Também estou na biblioteca 17:13

Piso 1 17:13

A ver uns livros 17:13

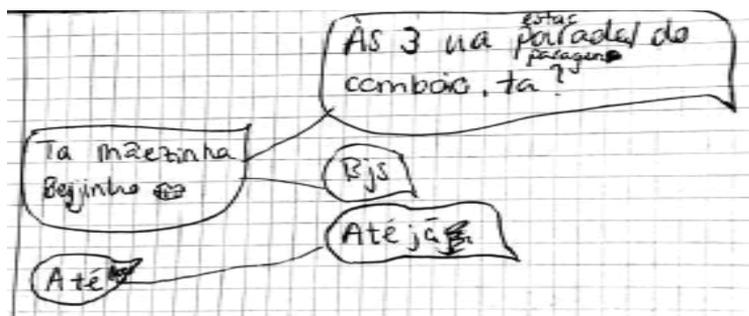
Figura 5: Exemplo usado em contexto de aula de um chat de um grupo de amigos.

Como pós-atividade, foi sorteada entre os alunos uma situação e um correspondente imaginários, e eles tinham de, por escrito, inventar a sua própria conversa de chat ou de e-mail, dependendo da formalidade ou da delicadeza da

situação. Tendo em conta os parâmetros da situação de enunciação fornecidos, os alunos deveriam adequar-lhes as suas produções.

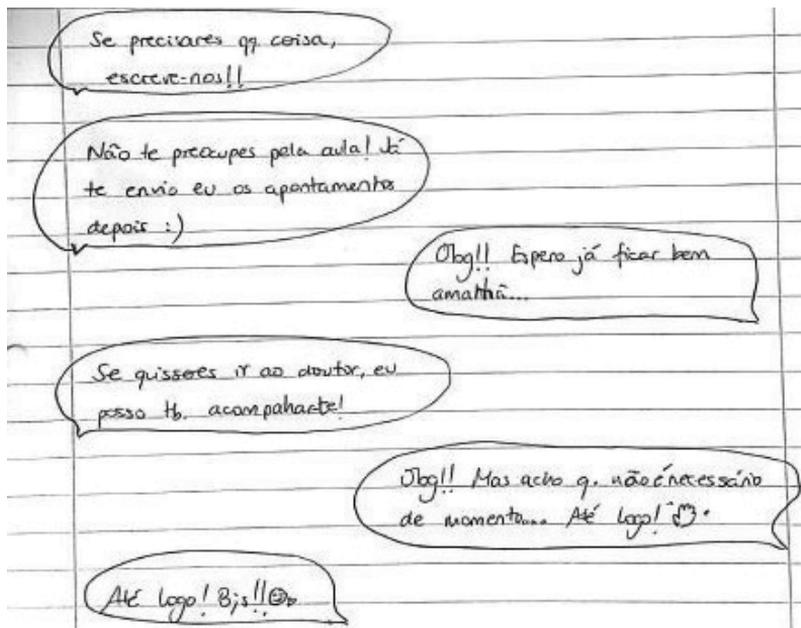
O que foi mais interessante no trabalho realizado com os discentes a partir dos exemplos acima apresentados e de outros não referidos neste texto, foi verificar como eles, sendo jovens alunos universitários, reconheciam automaticamente algumas formas de comunicar, deduzindo, a partir de contextos, o significado das abreviaturas, ou encontrando semelhanças e diferenças entre o que liam e a maneira como eles próprios utilizam estes *chats* nas suas línguas nativas. Por exemplo, os alunos descobriram diferenças em pormenores tão simples como a quantidade de *emojis* que utilizavam, ou o facto de eles usarem mais os *emojis* para substituírem palavras do que os portugueses, segundo os exemplos analisados. Aqui se verifica que até nas mensagens escritas mais efémeras há certos códigos sociais subjacentes, que são implicitamente partilhados por quem habita um certo espaço, e por quem comunica dentro dum mesmo contexto cultural. Assim, aprender a comunicar *online* também desempenha um papel na adaptação do falante estrangeiro à realidade sociocultural do contexto de uso da língua que está a aprender (neste caso, falamos de Portugal e, concretamente, do português europeu).

Podemos ver, nalguns exemplos de realizações da pós-atividade pelos alunos, como assimilaram imediatamente algumas informações sobre como funciona a linguagem escrita neste registo comunicativo informal e as puseram em uso nas suas próprias produções (fictícias). Vejamos, nas seguintes duas figuras, esses exemplos. Neles, os alunos usaram várias marcas típicas da conversa informal, que, apesar de aqui surgirem registadas por escrito, muito facilmente poderiam ser encontradas em discursos orais reais: encurtamento das palavras (*ta*), a interação realizada de uma maneira bastante sucinta e direta, a cortesia presente na insistência do amigo em levar o colega ao médico (Figura 7), ou ainda o uso de diminutivos como uma forma de tornar o enunciado mais afetuoso e, por isso, mais convincente. Encontramos também, nestes exemplos, algumas ideias que os alunos retiraram das ocorrências de *chats* escritos que tinham lido e analisado: *bjs*, *qq*, *Obg*, ou mesmo o uso que escolhem fazer dos *emojis*.



**Figura 6:** Excerto da resolução de exercício de produção dum *chat* por um aluno – interação entre mãe e filha para combinarem uma boleia.

**Transcrição:** [- Às 3 na parada/paragem do comboio, ta?  
- Ta mãezinha Beijinho [emoji de beijo]  
- Bjs Até já  
- Até logo ]



**Figura 7:** Excerto da resolução de exercício de produção de um chat por um aluno – interação entre dois amigos, em que um deles faltou a uma aula por estar doente e pede os apontamentos ao outro.

**Transcrição:** [- Se precisares qq coisa, escreve-nos!!  
Não te preocupes pela aula! Já te envio eu os apontamentos depois :)  
- Obrig!! Espero já ficar bem amanhã...  
- Se quiseres ir ao doutor, eu posso tb acompanhar-te!  
- Obrig!! Mas acho q não é necessário de momento... Até logo! [emoji mão a acenar]  
- Até logo! Bjs!! [emoji cara sorridente] [emoji coração] ]

#### 4 - Conclusão: vantagens e dificuldades

Como referido anteriormente, o uso destes materiais autênticos é entusiasmante para os alunos e dá-lhes o *input* necessário, rico e variado, para conhecerem como realmente se utiliza a língua nestas situações ou contextos em questão. Assim, podemos dizer que os exemplos e atividades sugeridos são potenciadores do desenvolvimento das capacidades comunicativo-pragmáticas dos alunos, que

aprendem a comunicar e a como fazê-lo adequadamente, sabendo usar a língua de maneira apropriada e em seu proveito, ou segundo os seus objetivos, e não apenas a produzi-la de uma maneira assética e artificial que seria rigorosamente correta, do ponto de vista da norma padrão escrita, mas afastada da realidade do seu uso. Acresce que, nos materiais autênticos, sendo estes resultado da produção por falantes nativos, frequentemente surgem temas socioculturais que se podem tratar na aula (Suárez 2013-2014: 2), o que facilita a abordagem desses temas, tornando-a mais simples porque surgindo naturalmente no contexto e desenvolvimento da aula.

Além de tudo o que fica dito, a partir destes materiais, pode iniciar-se o trabalho de qualquer outra componente da língua. Por exemplo, uma mensagem de um *chat* onde se usasse um verbo no presente do conjuntivo poderia servir de base para o professor destacar essa frase e essa forma verbal e daí partir para o trabalho de uma componente gramatical da aula (contextos de uso obrigatório do conjuntivo, por exemplo). Tendo em conta os materiais linguísticos, o mesmo percurso poderia ser realizado com vários temas de gramática ou outros, por exemplo de léxico, que se queiram tratar numa certa unidade didática. Nas mensagens, iremos também encontrar novo vocabulário, até mais vocabulário do que o que é previsto, por vezes, nos temas já definidos dos manuais ou programas didáticos. Até a leitura em voz alta das mensagens, como a que é geralmente feita na experiência de utilização de manuais, pode ser um momento de treino da pronúncia e da oralidade em geral. A encenação de conversas de *chat* por escrito é uma forma de praticar a produção escrita mas também de desenvolver a competência comunicativa. Estes materiais favorecem, sobretudo, o tratamento da comunicação mas podem ser explorados de diversas maneiras e, portanto, permitem trabalhar diferentes aspetos das competências envolvidas na aprendizagem da língua estrangeira. Para esta sugestão resultar, ressalta-se novamente, é importante a pré-seleção dos materiais pelo professor e a preparação adequada das atividades, e, posteriormente, a exploração cuidada e detalhada dos materiais no decorrer delas, sempre contextualizando os discursos e ajudando os alunos a entender aquilo que estão a analisar e a aprender.

Quanto a dificuldades, voltamos a referir o facto de que nem todos os professores poderão ter acesso a tais *chats online* dos quais possam retirar exemplos, ou, pelo menos, exemplos significativos para as suas aulas. Por este motivo, pode também ser útil que haja cooperação e troca de materiais entre os professores, se possível. É ainda importante saber selecionar interações que correspondam a uma realidade mais ou menos generalizada e normal, e explicar de que faixa etária são os interlocutores e que relação mantêm entre eles, o contexto e a situação da interação, pois nem todas as interações comunicativas decorrem da mesma maneira, nem são influenciadas pelos mesmos fatores. Mas, de modo idêntico a estes novos materiais, os materiais não autênticos também podem dar origem a generalizações excessivas, e de uma forma que é mais artificial e falsa. Assim, parece importante que o aluno entenda que aquilo que está a analisar é apenas um exemplo contextualizado, não uma série de regras universais e abstratas sobre como se rege a comunicação. Para isto, é também útil o uso de exemplos numa

quantidade adequada.

No geral, e partindo dos resultados da experiência realizada em Mainz, podemos concluir que os pontos positivos do uso de exemplos retirados de *online chats* para a aprendizagem da LE e para a sala de aula são numerosos, e que compensam bem, em resultados obtidos, as dificuldades que a recolha, a seleção ou o uso deles possam trazer.

---

Recebido em outubro 2019; aceite em abril de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, I. S. de. 2019. Competência Pragmática em PLE: Aquisição e desenvolvimento pelo uso de exemplos autênticos da língua e de atividades comunicativas em contexto não imersivo (Mainz, Alemanha). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, também disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/124604>.
- Azri, R. H.; Al-Rashdi, M. H. 2014. The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research* Vol. 3. 10: 249-254.
- Berwald, J. P. 1986. *Au courant: Teaching French Vocabulary and Culture Using the Mass Media Language in Education: Theory and Practice*. 65. Washington, D.C.: Centre for Applied Linguistics.
- Briz Gómez, A. 2015. El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo. Vol. 17. 1: 17-56.
- Carvalho, A. S. de. 1993. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (2): 177-124. Universidade do Minho.
- Conselho da Europa. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with new descriptors.
- Kasper, G; Rose, K. R. (ed.). 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Lima, J. P. de. 2006. *Pragmática Linguística*. Col. O essencial sobre língua portuguesa. Ed. Caminho.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching – An Introduction*. Cambridge University Press.
- Miyaki, N. A. M. 2003. A mídia como instrumento de ensino do português – língua estrangeira (PLE): uma janela para uma comunicação intercultural. In: Gärtner, Eberhard (Ed.). *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Frankfurt: TFM.
- Pons Bordería, S. 2005. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Universidad de Valencia. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/271132175\\_](https://www.researchgate.net/publication/271132175_)

- La\_enseñanza\_de\_la\_Pragmatica\_en\_la\_clase\_de\_ELE, acedido em 30/12/2019.
- Suárez, M. 2013-2014. Actividades en entornos online: exposición a muestras reales de lengua. Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/manchester\\_2013-2014.htm](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester_2013-2014.htm), acedido em 29/12/2019.
- Taguchi, N. 2011. Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31: 289-310.

# O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE CRIANÇAS E JOVENS REFUGIADOS

**Rosa Maria Sequeira**

Rosa.Sequeira@uab.pt

*Universidade Aberta / CEMRI (Portugal)*

**Sílvia Margarida Azevedo Cardoso**

silmcardoso@sapo.pt

*Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos (Portugal)*

**Resumo:** Este estudo teve como finalidade conhecer a preparação dos professores de Português para promover a inclusão de crianças e jovens refugiados no ensino da língua no contexto das medidas de acolhimento a esse público. Recolheram-se dados junto de 32 professores de Português. Concluimos que há dificuldades no trabalho de equipa, que os professores sentem a falta de flexibilidade para desenvolver competências interculturais e pouco contactaram com conceitos como diálogo intercultural ou consciência crítica intercultural, mediação intercultural e cidadania global. Preocupações maiores dos professores são a língua de comunicação; a adaptação dos programas; o desconhecimento da cultura e dos conteúdos programáticos nas escolas de origem dos alunos; a possibilidade de existirem choques culturais; as dificuldades de integração; a falta de recursos e materiais didáticos apelativos e adequados. Concluimos assim que a interculturalidade é vista como um problema e perspectivada como sendo de difícil gestão, sendo que as atividades letivas se encontram aquém do desenvolvimento desejável da consciência crítica intercultural.

**Palavras-chave:** refugiados; competência intercultural; diálogo; mediação de conflitos; cidadania global

**Abstract:** This study aims to know the capability of Portuguese teachers to promote the inclusion of children and teenagers refugees when it comes to language teaching, in the context of reception measures. Data was collected on 32 Portuguese language teachers. We conclude that there are some problems with teamwork, that teachers feel the lack of flexibility to develop intercultural competence and few of them contacted with concepts as intercultural dialogue, or intercultural cultural consciousness, intercultural mediation and global citizenship. Teachers' main preoccupations are the language of communication; planning adaptation; unfamiliarity with culture and syllabus of schools of the students; the possibility of

cultural shock; integration difficulties; lack of attractive and suitable didactic resources and materials. We thus conclude that interculturality is seen as a problem and is perceived as being difficult to manage, with academic activities falling short of the desirable development of critical intercultural awareness.

**Keywords:** Refugees; intercultural competence; dialogue; conflict mediation; global citizenship

## 1 - Introdução

A deslocação forçada de pessoas para diversos lugares vai modificando a paisagem humana. A *Convenção de Genebra de 1951* diz que refugiado é “toda a pessoa que teme com razão ser perseguido devido à sua raça, à sua religião, à sua nacionalidade, à sua filiação num determinado grupo social ou às suas opiniões políticas, que se encontra fora do país da sua nacionalidade e que não pode ou, pelo facto desse receio, não quer, fazer valer a proteção desse país.” A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* menciona no artigo 14 que “toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo noutros países”. A Direção Geral de Educação editou o *Guia de Acolhimento Educação Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário* com medidas destinadas aos refugiados, postas em prática “com os recursos já existentes nas escolas”. O movimento das migrações e das populações refugiadas suscitou estas medidas que se enquadram num movimento global mais vasto da solidariedade que encontra, de igual modo, no Fórum Social Mundial uma das suas expressões.

Os discursos da inclusão são, pois, recorrentes na sociedade e, nas escolas, os professores encaram novos desafios:

If they have ignored the many problems concerning pupils from different African origins (who have Portuguese as a second language) and continue to teach a learning programme geared towards the standard Portuguese pupil, despite patent difficulties, the high rate of school failure and drop outs (caused not only by the linguistic shock between school and home but also by the poor socio-economic conditions in which they live), teachers could no longer overlook new pupils attending classes without knowing a word of Portuguese.

(Sequeira 2014: 290).

Por outro lado, a dificuldade de fixação da cultura, enquanto “realidade em processo e não algo *sub species aeternitatis*” (Outeirinho, 2006:174) e enquanto fenómeno relacional e atualizável, pode ser perspetivada como obstáculo ao ensino da língua. Embora atualmente a educação intercultural seja encarada como indispensável no processo de aquisição da língua (Sequeira 2012: 305) que não pode deixar de projetar a cultura, “se ensinarmos língua, sem ensinarmos a cultura na qual ela funciona, estamos a ensinar signos sem sentido” (Castro 2004:

18), existem alguns constrangimentos como o currículo e os programas, a confusão conceptual (identidade coletiva e individual), as atividades culturais escolares ineficazes, as práticas pedagógicas, a insegurança dos professores, a avaliação dos grupos minoritários, os obstáculos psicológicos.

Estudar uma cultura estrangeira engloba ainda negociar e apelar para a necessidade de mediação perante a diferença (Outeirinho 2006: 174), sendo, pois, importante para o professor de Português conhecer e apresentar estratégias de mediação na sequência do *“Volume de Acompanhamento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)”* que, publicado em 2018, apresenta propostas mais abrangentes do que apenas integrar a mediação numa atividade linguística baseada na tradução e na interpretação como inicialmente na publicação de 2001<sup>1</sup>. A mediação constitui, portanto, um meio de “facilitar a comunicação entre pessoas, [...] fazer interligações interculturais e integração social”, favorecendo a construção da cidadania multicultural” (Vieira & Vieira 2016: 50). Compreender o mundo e os outros resulta de um trabalho de abertura à socialização. Segundo Boque (2003 apud Caride 2016: 18): “la mediación [...] además de estimular la formación integral de las personas mejora la convivencia”. Para Cohen-Emerique (1997: 6), “la mediación / negociación es parte integrante del proceso de integración”. A mediação serve para prevenir problemas (Caride 2016: 16). Um professor torna-se mediador quando adota uma atitude abertura e curiosidade (Cohen-Émerique 1997:6), compreende que nem sempre a concordância é sinal de respeito (Vieira & Vieira 2016: 33), não anula o conflito, mas regula-o (Amado & Vieira 2016: 89), reconhece a singularidade das pessoas (Giménez 2002: 6), escuta e entende ativamente o outro, compreendendo que as relações pessoais são fonte de aprendizagem (Caride 2016: 41).

“A educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade) numa relação de interdependência” (Peres 2016: 62). Intrinsecamente ligada à noção de competência intercultural no ensino de línguas, a expressão “educação intercultural” é preterida em favor da expressão “competência comunicativa intercultural”, seguindo o modelo de Byram. Para Fantini, o desenvolvimento da competência intercultural ocorre com o contacto intercultural, com a interação com os outros que são linguística e culturalmente diferentes (Fantini 2009:458). Conforme Byram (1997), a competência comunicativa intercultural expande a competência comunicativa já que se relaciona com atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimentos (da realidade do país de origem do sujeito com quem se comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação política): “O fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o processo de a realizar e a capacidade

<sup>1</sup> Para este assunto, ver Sequeira, Rosa Maria e Valéria Vaz Boni, 2019, “Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções” in Ana Maria Silva, Isabel Macedo e Sílvia Cunha (Eds.), *Contextos e práticas de mediação*, Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, Minho, Universidade do Minho, pp. 395-408. E-book. In: [http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/index/](http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/index/)  
<http://hdl.handle.net/10400.2/8137>

de fazer interagir os diferentes saberes, saber-fazer e saber-ser do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com o recurso às diferentes línguas que conhece e às diferentes culturas com que interage” (Bizarro & Braga 2004: 62).

Assim, a formação do professor de Português é determinante para ensinar a língua, a cultura, bem como para desenvolver atitudes e estratégias de interação. Ele deverá munir-se de uma aprendizagem cultural e apresentar os temas culturais, tendo em conta a reflexão, o contraste cultural e atividades comunicativas (Ponce de León Romeo 2006: 250).

Neste contexto, realizámos uma investigação de cariz quantitativo (com a realização de um inquérito por questionário) para perceber se estariam os professores de Português preparados para assumir a perspetiva intercultural no ensino da língua. Ao conduzir um estudo sobre a preparação dos professores de Português para o acolhimento e inclusão dos alunos refugiados, procuramos perceber de que modo estes profissionais estariam sensibilizados para a descoberta de territórios incomuns da interculturalidade, como a desenvolvem na sua prática e a concebem, encarando a possibilidade de virem a partilhar o mesmo espaço de ensino e aprendizagem com alunos refugiados.

## **2 - Metodologia**

Para este efeito, levámos a cabo um inquérito por questionário que esteve aberto para resposta entre junho e agosto de 2016. O questionário, de tipo misto, com questões de resposta aberta e fechada, foi suportado pela ferramenta *google docs*, tendo sido divulgado pela Internet.

## **3 - Universo inquirido**

Responderam ao inquérito 32 professores de Português, a exercer em território nacional e internacional.

A média de idades dos professores de Português inquiridos situa-se entre os 40 e os 50 anos, sendo que 85,3% dos mesmos possui habilitações para lecionar uma língua estrangeira. 32 são de ascendência portuguesa à exceção de um. Vivem em território nacional à exceção de dois. A maior parte dos inquiridos (19) tem licenciatura, sendo que os restantes possuem estudos de pós-graduação (6), mestrado (6) e doutoramento (1).

As escolas onde os professores lecionam estão, maioritariamente, no meio urbano. A média do tempo de serviço, contabilizada em anos, situa-se entre os 20 e os 30. Um professor recusou-se a colaborar, alegando que a investigação remetia para questões políticas.

Neste universo de 32 professores, apenas 25% possui formação na área do ensino de Português como língua não materna, apesar de 53,1% ter já lecionado esta disciplina.

41,8% dos professores de Português referiu ser motivo de saída do país

o conhecimento de outros povos e das suas culturas. Todos os professores já estiveram num país diferente do seu, à exceção de um. Fizeram-no por períodos prolongados que se situam entre os 3 e os 10 anos, o que representa 75 % da amostra, e oito em períodos curtos, entre uma semana a um mês. 96,9% dos professores sentem-se motivados para contactar com pessoas de culturas diferentes.

#### **4 - Tratamento da interculturalidade**

No que respeita a este tópico, 43,8% considera que a planificação anual da disciplina de Português contempla temas culturais pontualmente e 56,3% referiu que os contempla de forma significativa. Em relação à frequência de realização destas atividades, 18,8% dos professores assinalou que “poucas vezes” o fazia enquanto os restantes situaram-se entre o “regularmente” e os “momentos programados (Natal, Carnaval). De qualquer forma, os professores são unânimes em considerar que os temas culturais são objeto de tratamento, deva-se isto ao cumprimento do programa, à articulação com os projetos educativos dos agrupamentos ou a questões colocadas pelos alunos.

Perante a pergunta de como eram tratados estes temas culturais na planificação anual da disciplina, 6 professores (em 32) referiram não se recordar de nenhuma atividade realizada pela escola, apesar de todos gostarem de participar nesse tipo de eventos. Os restantes mencionaram as seguintes atividades de promoção da cultura portuguesa:

- Concursos, atividades de leitura, saraus culturais.
- Exposições e palestras sobre a diversidade cultural, dando ênfase à cultura portuguesa.
- Atividades relacionadas com estações, épocas festivas, feriados.
- Compilações de textos de alunos ou de escritores e divulgados na escola ou no jornal da escola.
- Exposição de trabalhos realizados pelos alunos em diferentes disciplinas sobre o 25 de abril.
- Feira medieval - jogos tradicionais.
- Ler para recriar - atividades a partir do estudo e leitura de livros de autores portugueses (vídeo, dramatização, registo fotográfico).
- Comemorações como “o dia da escola”, dia da língua portuguesa, dia de Camões, dia dos namorados; dia do agrupamento, dia mundial do livro.
- Gastronomia e refeições temáticas.
- Representação de peças de teatro, histórias para contar com recurso a caixas forradas com recortes de revistas.
- Atividades preparatórias da vinda de escritores à escola.
- Mostra de cinema português.
- Visitas de estudo a locais históricos.
- Escrita criativa envolvendo varias expressões artísticas.

As seguintes atividades referidas apontam já para a interculturalidade e diversidade cultural:

- Trabalhos sobre a variedade do Português.
- Sessões organizadas pela biblioteca onde alunos provenientes de outros países vêm relatar as suas experiências (a nível cultural, social).
- Dia da escola e da diversidade cultural.
- Comemorações (dia da Europa, da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP).
- Atividades em parceria (tenda da LP na 29.<sup>a</sup> Semana de Portugal, Toronto; “Lusophone Coffee Hour – Anthony de Sa” e “Portuguese and Luso-Brazilian Studies Open House; “Latin-American Music Showcase” em parceria com o Spanish program; “Career Panel with Portuguese language speakers”, parceria com o Career Centre; Café Lusófono (“Lusophone Coffee Hour”) com Miriam Ringel; Exposição “Potencial Económico da Língua Portuguesa”, incluindo cerimónia de abertura.
- Os descobrimentos e o desenvolvimento da cultura portuguesa em território asiático.
- Comemoração de feriados de outros países que são divulgados na escola pelo jornal de parede ou no jornal da escola. Apresentação de trabalhos por parte de alunos francófonos ou oriundos dos PALOP, considerando a gastronomia, monumentos, etc.

Pela sua originalidade neste quadro, salientamos as respostas de uma professora que apresenta atividades que vão ao encontro de determinadas boas práticas da integração das crianças refugiadas (“Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States”, 2012).

Entre estas, a preocupação com o envolvimento da família, com a participação dos alunos na seleção das atividades, com o direito a manter a identidade, com a importância da língua materna para a integração, com os afetos (aprender a comunicar sobre sentimentos é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global) e, finalmente, com o trabalho em rede que permite ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista (Martins 2017: 15). “Diversificar dinâmicas para trabalhar aspetos relativos à convivência” é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global.

Acresce que uma das medidas do *Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (2016) é precisamente a “participação de toda a comunidade educativa” e a articulação do trabalho do professor de Português Língua Não Materna com professores de outras disciplinas. Outra das boas práticas para a integração de crianças refugiadas, segundo o “Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012) é o trabalho em equipas multidisciplinares que promovam o aprender a fazer e o aprender a ser, estabelecendo pontes entre diferentes saberes. No entanto, o trabalho de equipa com profissionais de outras áreas assume-se como

uma dificuldade bastante expressiva dos professores inquiridos: 40,6% indica-a como uma dificuldade no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados.

O tratamento de temas (inter)culturais para que os resultados do inquérito apontam parece carecer, na globalidade, de uma estratégia deliberada de desenvolvimento do diálogo global e da consciência crítica intercultural de acordo com a proposta de Byram, um dos nomes mais proeminentes no que respeita ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na realidade estas estratégias parecem enquadrar-se na cultura dos quatro éfes (*folks, festivals, foods, folklore*), muito comum em contexto escolar, conforme já tivemos oportunidade de referir noutra ocasião (cf. Sequeira 2012). A noção central de Byram de *critical cultural awareness*, traduzida em contexto de língua francesa por *savoir s'engager*, implica, pelo contrário, a cidadania intercultural – *Intercultural Citizenship* – (Byram 2009: 326 e ss.) e uma ênfase no mediador intercultural (*intercultural speaker*): “The application of the concept of the intercultural speaker is one way of meeting the demands now made of language teaching” (Byram 2009: 328). Esta linha foi, aliás, desenvolvida mais recentemente pelo QECR no Volume de Acompanhamento como já referimos. Estes resultados estão em consonância com os constrangimentos apontados em *One School Many Cultures* (1989) em relação a atividades culturais que muito superficialmente pretendem mostrar interesse pelas culturas minoritárias, por exemplo, promovendo “exposições museológicas ou palestras etnográficas”.

Uma vez que a educação se deve constituir também a partir do outro (Besalú Costa *apud* Peres, 2006), seria crucial pensar em atividades que promovessem a edificação de uma cidadania que incluisse o diálogo com as várias identidades à escala global. A figura do aluno refugiado deveria, por conseguinte, ser melhor aproveitada.

Se analisarmos a parte do questionário que incide em noções que revelam consciência destas questões, verificamos o seguinte: “Inclusão” foi o conceito com o qual 93,8% dos professores contactou em meio escolar, seguindo-se “diálogo intercultural” com 40,6% e “mediação intercultural” com 18,8%, mas apenas 25% afirma possuir formação nestas áreas.

## 5 - O acolhimento de alunos refugiados

Entre 32 professores, existem dois que indicaram existir nas suas escolas alunos refugiados e apenas um indicou ter conhecimento de medidas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português. 2 professores de Português referiram ainda que não gostariam de contribuir para o acolhimento de refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesas.

As maiores dificuldades indicadas pelos professores no ensino da língua e da cultura a estes alunos são: falta de formação (53,1%); a diferenciação pedagógica na turma (40,6%); o trabalho de equipa com outros profissionais, por exemplo, assistentes sociais, psicólogos, mediadores linguísticos (40,6%); a falta de flexibilização por parte da escola (15,6%); o trabalho adicional (9,4%); a falta

de motivação (6,3%). Outras dificuldades foram referidas tais como: a língua de comunicação; a adaptação pedagógica dos programas; o desconhecimento da cultura e dos conteúdos programáticos das escolas de origem dos alunos; a possibilidade de existirem choques culturais; as dificuldades de integração; a falta de recursos e materiais didáticos adequados e apelativos.

O conflito, ou “choque” é “inerente à condição humana” (Vieira & Vieira 2016: 31) e “o estranhamento é inerente a todo o ato intercultural” (Torquato 2013: 77). Seria útil, pois, considerá-los como uma oportunidade para as transformações / reconstruções das identidades e o enriquecimento dos relacionamentos pessoais e interculturais. A mediação vai além da resolução de conflitos, baseia-se no diálogo intercultural que é constitutivo das culturas, propiciando “novas visões/compreensões da própria cultura”. Isto iria além das funções que os professores já normalmente desempenham no âmbito da mediação. Segundo a “Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa” (2009) da Eurydice, os professores representam muitas vezes as funções destinadas a estruturas instituídas para a mediação e são eles os responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos e pela ligação entre as escolas, a família e a comunidade.

Os professores afirmam que gostariam de participar no acolhimento de alunos refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesa, mas sentem que não estão preparados, assumindo a falta de formação, a dificuldade de trabalhar em equipa, de adaptar o ensino ao público específico, de contornar alguma inflexibilidade do sistema. A conceptualização da cultura parece ténue, assim como a sua valorização na escola, com professores que não se lembram de nenhuma atividade cultural promovida pela escola, a qual é deficitária em atividades que ultrapassem a fronteira do eu e do nacional e que possibilitem encontros com o diferente de modo a que a aquisição de estratégias de convívio e mediação seja efetiva e também a gestão de conflitos perante a diferença. Falta enquadrar a competência linguística e comunicativa na competência pluricultural e plurilinguística que inclua o saber fazer e o saber-ser em diversos contextos culturais e linguísticos.

O acolhimento de alunos refugiados em Portugal é já uma realidade e a possibilidade de trabalharmos e convivermos juntos é cada vez maior. O professor de Português, em Portugal e, por extensão, na União Europeia, tem uma responsabilidade muito grande enquanto propiciador desses encontros.

## **6 – Conclusões**

O estudo realizado permitiu elencar as seguintes conclusões:

- O papel do professor de Português é e tem sido fundamental quer no derrubar da barreira linguística que dificulta a interação quer no estabelecimento de pontes para a convivência harmoniosa com alunos refugiados.

- O acolhimento de crianças e jovens requerentes de asilo exige um trabalho social que envolve não apenas a escola, mas a família e toda a sociedade civil e que vai além das políticas específicas.

- A constituição de equipas de trabalho em rede é vital no acolhimento através do ensino da língua e da cultura e na promoção de estratégias de desenvolvimento da cidadania global, mas isso foi sentido como uma dificuldade, a par da dificuldade em contornar a rigidez do sistema de ensino.

- Apesar da sensibilização para questões como o acolhimento, a inclusão, a cidadania global e a competência intercultural, já outros conceitos mais recentes na didática de línguas como mediação intercultural eram alheios aos professores.

- A comunicação com os alunos refugiados de língua e cultura diferentes e os choques culturais são dificuldades que os professores apontam, sem considerar as potencialidades do trabalho com esse público no sentido do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.

- O trabalho com os temas culturais é, tendencialmente, folclórico, baseando-se em conhecimentos gastronómicos ou de monumentos, por exemplo, e centrado numa cultura-alvo, abrangendo apenas de forma residual a dimensão da cidadania global e a dimensão socioemocional. Seria fundamental que os alunos experimentassem atividades que lhes permitissem desenvolver o respeito, a empatia, a flexibilidade, a paciência, o interesse, a curiosidade, a abertura, a motivação, o sentido de humor, a tolerância face à ambiguidade e a habilidade para suspender julgamentos prematuros. A proficiência linguística e comunicativa pode ser desenvolvida através de atividades que desenvolvam estas capacidades interculturais ao compreender em si atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimentos (da realidade do país de origem do sujeito com quem se comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação cívica).

- Ainda que com pouca expressão, notou-se certa irrelevância dos eventos culturais, sentida ao nível pessoal dos inquiridos, pois 6 professores não se recordavam de nenhuma atividade realizada pela escola que tivesse incidido na cultura portuguesa.

- Outro resultado com pouca expressão, mas ainda assim, de assinalar, é a existência de professores no universo dos inquiridos (1 professor) que não gostariam de contribuir para o acolhimento de crianças refugiadas nem se sentem motivados para contactar com pessoas de culturas diferentes.

Estas conclusões do inquérito levam-nos a refletir sobre a conveniência de fazer acompanhar os saberes teóricos da formação de professores de uma aproximação à realidade, de uma análise de casos práticos e da edificação da capacidade reflexiva (Ponce de León Romeo 2006: 250). A consciência da diversidade cultural e a valorização das diferenças humanas serão outros componentes basilares da formação dos professores. Segundo Cushner & Mahon (2009: 307), “many teachers continue to graduate and settle into careers without the requisite competencies to ensure the educational equity that enables all students to attain their personal and professional goals in this global, postmodern world.” As boas práticas para a integração de crianças refugiadas apontam, em “Integrating refugee and asylum-

seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012), para a relevância dos *intercultural teachers*, dotados de experiência, conhecimento, sensibilidade, compromisso, entusiasmo e criatividade, uma noção que está próxima da noção de *intercultural speaker*.

Podemos reforçar o que é mencionado em *One school, many cultures* (1989) quando aponta para o obstáculo psicológico como um dos mais difíceis de identificar: a abertura a um diálogo franco e aberto frente à desconfiança e ignorância em relação ao outro. Outro problema que não será menor consiste na falta de competências nos recursos humanos: 53% dos professores reconhecem a falta de formação como uma das dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados quando o *Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário* orienta para a criação de equipas multidisciplinares constituídas a partir dos “recursos já existentes nas escolas”, os quais, maioritariamente, não possuem formação. Esta formação deve incidir no ensino de língua, mas deve ter em consideração o “Perfil do aluno século XXI” (2017) que pressupõe a “relativização de SI e na valorização do OUTRO” (Bizarro & Braga 2004:61) e as competências-chave à saída do terceiro ciclo que abrangem conhecimentos, capacidades e atitudes.

---

Recebido em dezembro de 2019; aceite em abril de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J.; Vieira, C. C. 2016. Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 87-103.
- Bizarro, R.; Braga, F. 2004. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 57- 69.
- Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon/ Philadelphia/ Toronto/ Sydney/ Johannesburg: Multilingual Matters Ltd. Disponível em <https://books.google.st/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=v=onepage&q&f=true>, acedido em 05/06/2017.
- Byram, M. 2009. Intercultural Competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles / London / New Dehli /Singapore /Washington D.C.: Sage Publications, 321 – 329.

- Caride, J.A. 2016. La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 13-25.
- Castro, H. 2004. *O professor de Inglês na era da interculturalidade*. Porto: Edições Asa.
- Centre for Educational Research and Innovation. 1989. *One school, many cultures*. Paris: OCDE.
- Center for the study of democracy. 2012. *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States*. Sofia. Disponível em <https://books.google.st/books?id=0vfg8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=onepage&q&f=true>, acessado em 03/06/2017.
- Cohen-Emerique, M. 1997. La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes. In: *Hombres y Migraciones. Todo tipo de mediaciones. Cuaderno de formación*. Sevilla: Sevilla Acoge.
- Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. ACNUR. Disponível em <https://www.acnur.org/la-convencion-de-1951.html>, acessado em 01/03/2016.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, acessado em 30 /12/2019.
- Cushner, K.; Mahon, J. 2009. Intercultural competence in Teacher Education. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 304-320.
- Direção Geral da Educação. Ofício – Circular Agenda Europeia para as Migrações – medidas a implementar no sistema educativo. Ref<sup>o</sup> S – DGE /2016 /725 - DSDC. 01/03/2016.
- Direção Geral da Educação. Ofício – Circular Crianças e jovens refugiados – medidas a implementar no sistema educativo. Ref<sup>o</sup> S-DGE/2016/3884 – DSDC/ DEPEB. 21/10/2016.
- Fantini, A. E. 2009. Assessing Intercultural Competence – Issues and Tools. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 456-475.
- Giménez, C. R. 2002. Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. In: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II, Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Martins, G. d' Oliveira. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas. 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Outeirinho, M. de F. 2006. A perspetiva comparatista no ensino numa cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In: R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 172-177.

- Peres, A. N. 2006. Educação intercultural e formação de professores. In: R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 120-129.
- Peres, A. N. 2016. Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 57-72.
- Ponce de León, R. 2006. Reflexiones en torno del Aprendizaje Intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. In R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 249-258.
- Rede Eurydice. 2009. *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileNa me=integracao\\_escolar\\_imigrantes.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileNa me=integracao_escolar_imigrantes.pdf), acedido em 19/07/2017.
- Sequeira, R.M. 2012. A comunicação intercultural é uma utopia? In: *Avanços em Literatura e Cultura portuguesas: século XX*. Santiago de Compostela/Faro: Associação Internacional de Lusitanistas /Através Editora. Vol. 3, 303-316. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2164>, acedido em 10/06/2017.
- Sequeira, R. M. 2014. Online communication, literature and intercultural competence in foreign language teaching and learning. In: S. Palwekar; H. Sitki; Q. Jiang, *Multiculturalism: Dynamics and Challenges* (Eds.). New Deli: Authorspress, 289-303. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7101>, acedido em 30/12/2019.
- Sequeira, R.M.; Boni, V. V. 2019. Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In: A. M. Silva; I. Macedo; S. Cunha (Eds.). *Contextos e práticas de mediação*. Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 395-408. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8137>, acedido em 30/12/2019.
- Torquato, C. Porto. 2013. Interculturalidade, políticas de letramentos e ensino. In: A. D. Carvalho (Org.). *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento, 75-88.
- UNESCO. 2016. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8137>, acedido em 03/06/2017.
- Vieira, R.; Vieira, A. 2016. Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 27-55.

## MULTILITERACIAS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS NA UNTL

**Paulo M. Faria**

clp@untl.edu.tl

Universidade Nacional Timor Lorosa'e | Camões, I.P. (Timor-Leste)

**Susana Soares**

susanafsoares@gmail.com

Universidade Nacional Timor Lorosa'e | Camões, I.P. (Timor-Leste)

**Resumo:** No âmbito do Projeto FOCO.UNTL, que tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste e a consolidação da língua portuguesa como instrumento para aquisição e acesso ao conhecimento, este artigo pretende discutir e apresentar cenários de aprendizagem inovadores para o desenvolvimento de uma abordagem multiliterácita e multimodal no ensino da língua. Atendendo às limitações infraestruturais, materiais e humanas, utilizou-se o *smartphone* como recurso privilegiado em diversas tarefas desenvolvidas nas sequências didáticas de uma unidade curricular de 1.º ano. Quanto à metodologia, optou-se por realizar um estudo que privilegia uma abordagem de natureza qualitativa, embora se apresentem resultados estatísticos decorrentes dos dados recolhidos por questionário e pelo diário de bordo. Os instrumentos de recolha de dados possibilitaram identificar i) as características biográficas e socioeconómicas do grupo; ii) o acesso a meios digitais e o uso que deles é feito; iii) as atividades para as quais se recorreu ao telemóvel em contexto de sala de aula e iv) a perceção sobre essas atividades em termos de vantagens e desvantagens. Deste artigo, que constitui a primeira fase de um estudo mais amplo desta matéria, pode concluir-se que, apesar de a utilização de meios digitais colocar exigências suplementares à docência, esse é um caminho sem retorno. Por conseguinte, a necessidade de desenvolver nos alunos novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar para representar o mundo a partir de diferentes modos semióticos, deve constituir um ponto central na organização e dinamização das atividades pedagógicas.

**Palavras-chave:** Português língua não materna; multiliteracias; multimodalidade; Timor-Leste; *smartphone*

**Abstract:** Within the scope of the FOCO.UNTL Project, whose mission is to contribute to improve the quality of teaching in Timor-Leste and to consolidate the Portuguese language as an instrument for acquiring and accessing knowledge, this article aims to discuss and present innovative learning

scenarios for the development of a multiliteracy and multimodal approach to language teaching. Given the infrastructural, material and human limitations, the smartphone was used as a privileged resource in several tasks developed in the didactic sequences of a 1st year course. As for the methodology, it was decided to carry out a study that privileges a qualitative approach, although statistical results are obtained from the data collected through a questionnaire and the logbook. The data collection instruments made it possible to identify i) the group's biographical and socioeconomic characteristics; ii) access to and use of digital media; iii) the activities for which the cell phone was used in the classroom and iv) the perception of these activities in terms of advantages and disadvantages. From this article, which constitutes the first phase of a broader study of this matter, it can be concluded that, although the use of digital media places additional demands on teaching, this is a path of no return. Therefore, the need to develop new skills in discourse analysis in students, to the point of enabling them to represent the world in different semiotic ways, must be a central point in the organization and dynamization of pedagogical activities.

**Keywords:** Portuguese Foreign/Second Language; multiliteracies; multimodality; East Timor; *smartphone*

## 1 - Introdução

Em Timor-Leste, o português tem o estatuto de língua oficial, a par com o tétum, como estabelecido no ponto 1 do artigo 13.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste. No entanto, na esmagadora maioria dos casos<sup>1</sup>, o português não é, de facto, língua materna, o que desafia os agentes de ensino, particularmente no ensino superior, a desenvolver e aprofundar a investigação no sentido de encontrar estratégias inovadoras conducentes a um domínio proficiente da língua portuguesa.

Não restringindo o seu escopo ao espaço da linguística ou da literatura, o presente artigo pretende refletir sobre dificuldades concretas com que os docentes se deparam na sua prática letiva no contexto do ensino superior em Timor-Leste, bem como partilhar possíveis soluções que possam servir como contributo investigativo e permitam aos professores ter um papel mais interventivo, no sentido de facilitar processos de (re) construção e (trans) formação do pensamento e da ação dos estudantes, enquanto instrumento de combate à ignorância, às desigualdades e à exclusão (Morgado, 2019).

Para alcançar estes objetivos é necessário, em primeiro lugar, compreender a importância do contexto, fundamental para a compreensão dos fenómenos, tendo presente que os significados são criados nos contextos sociais (Neuman, 2013), o que implica que o investigador "... não pode esquecer-se de que não é um mero

<sup>1</sup> De acordo com os últimos Censos, realizados em 2015, apenas 0,001% indica o português como LM (cf. <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>).

participante que investiga, mas um investigador que, para o ser, assume também participar”, segundo as palavras de Alarcão (2014, p. 114).

Partindo de um plano geral de indicadores nacionais e internacionais que traçam um perfil de Timor-Leste como um país que evidencia carências em praticamente todos os parâmetros sociais, o país apresenta um índice de desenvolvimento humano revelador de fragilidades, extremas nalguns casos (encontra-se na posição 131 do Índice de Desenvolvimento Humano da ONU<sup>2</sup> e o índice de pobreza é muito elevado, com 41,8% da população a viver abaixo do limiar da pobreza, de acordo com os dados mais recentes<sup>3</sup>). Ao longo de toda a escolaridade, a esmagadora maioria dos alunos não tem acesso às tecnologias de informação e comunicação, nem em geral, nem no contexto educativo. Há escolas sem eletricidade, o que inviabiliza qualquer recurso ao mundo digital (ao que acresce a falta de formação de docentes nesta área).

Neste quadro, decorrente do Programa Estratégico de Cooperação entre Portugal e Timor-Leste para os anos 2019-2023 (PEC), está em curso na UNTL o desenvolvimento do Projeto FOCO.UNTL (Formar, Orientar, Certificar e Otimizar com a Universidade Nacional Timor Lorosa'e), programado para 2019-22. O Projeto FOCO.UNTL tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste e a consolidação da língua portuguesa como instrumento para aquisição e acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, pretende i) consolidar o Centro de Língua Portuguesa como centro de excelência no ensino da língua portuguesa a nível local e regional; ii) melhorar, ao nível da formação inicial e pós-graduada, as competências de proficiência em língua portuguesa dos futuros professores e dos quadros qualificados timorenses; iii) melhorar as competências de proficiência em língua portuguesa dos quadros de administração pública timorense e do público em geral.

Com o objetivo global de identificar problemas e presumíveis soluções, este artigo visa, a partir dos dados recolhidos: i) delimitá-los e descrevê-los, ii) explicar o processo de implementação e validar as práticas; iii) discutir e analisar numa abordagem qualitativa. Assim, este artigo pretende apresentar, sem pretensões de generalização, mas com o intuito de partilha e de reflexão, analisar práticas que potenciem uma abordagem pedagógica alinhada com as teorias mais recentes de ensino e aprendizagem no mundo digital e, simultaneamente, que promovam a autonomia e as competências digitais no âmbito das multiliteracias dos aprendentes, utilizando apenas o material de que estes dispõem.

O presente artigo, depois da introdução, estrutura-se em quatro partes: caracterização do contexto educativo e identificação do problema prioritário para a intervenção; quadro teórico para novos cenários de aprendizagem e plano de ação; estudo realizado – metodologia, apresentação e discussão de dados. Por fim, conclui-se o artigo com as reflexões finais sobre os trabalhos em curso e sobre o plano de investigação a desenvolver ao longo de 2020.

<sup>2</sup> Disponível em [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_pt.pdf) (p.36)

<sup>3</sup> cf. [https://www.unicef.org/timorleste/media/2631/file/SDG\\_English\\_Final%20Artwork\\_0423\\_web.pdf](https://www.unicef.org/timorleste/media/2631/file/SDG_English_Final%20Artwork_0423_web.pdf) (p.6)

## 2 - Caracterização do contexto educativo

Traçado este quadro-síntese do contexto e dos pressupostos do Projeto FOCO. UNTL, apresenta-se agora a proposta de novos cenários de aprendizagem para a UNTL. Pretende-se, através de metodologias ativas, desenvolver um conjunto de estratégias promotoras do desenvolvimento de multiliteracias pelo recurso a uma multimodalidade de meios para o ensino do português como língua não materna.

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), única universidade pública do país, reflete, por conseguinte, todas estas limitações, com escassez de recursos infraestruturais, materiais e humanos. A sobrelocação dos espaços condiciona a organização e gestão das salas de aula, da biblioteca e de outros espaços. O acesso à informação documental é limitado a bibliotecas generalistas não catalogadas e sem serviços operacionais de pesquisa. Assim, o acesso a material de estudo em suporte físico está claramente limitado, seja porque não existe nas bibliotecas, seja porque o que existe está frequentemente desatualizado, seja ainda por dificuldades de consulta do material existente, decorrentes da falta de organização de bibliotecas. A tudo isto acresce o custo de reprodução de material de estudo em fotocópias, que muitas vezes não é comportável pelos alunos e suas famílias.

Embora recentemente tenha sido criada uma biblioteca digital de acesso restrito, fundamentalmente para a consulta de livros digitalizados, não se disponibiliza ainda o acesso a revistas especializadas nas várias áreas ou o acesso a bases de dados referenciais de texto integral, editoras de revistas, coleções, etc.

Apesar das muitas limitações já elencadas, o público-alvo de intervenção do projeto FOCO.UNTL apresenta algumas características que permitem uma abordagem diferenciada e mais centrada em práticas de ensino e aprendizagem com recurso ao digital. Relativamente aos estudantes, trata-se de jovens adultos que, em muitos casos, se encontram deslocados da sua área de residência, tendo como único meio de comunicação com as suas famílias o telemóvel. Além disso, o telemóvel é o meio privilegiado para pesquisa e partilha de informação em rede, através da Internet e das redes sociais, elemento central de difusão de informação, inclusivamente da comunicação social e da maioria dos organismos estatais. O facto de as instalações da UNTL terem eletricidade e várias tomadas disponíveis para o carregamento (a custo zero) das baterias dos telemóveis permite considerar estes aparelhos como ferramentas válidas para o trabalho pedagógico. Por outro lado ainda, o FOCO.UNTL é um projeto que visa contribuir para a consolidação da formação inicial de professores timorenses, num mundo cada vez mais digital.

Nos últimos anos, a rede de Internet tem melhorado por via de protocolos estabelecidos com empresas de telecomunicações, facultando aos alunos um acesso generalizado à rede. Apesar de limitada em ações que exijam maior largura de banda, os alunos utilizam-na massivamente através dos seus *smartphones*. Não se conhecem, todavia, estudos que mapeiem o seu número nem as finalidades da sua utilização, pessoal e académica, sendo certo que praticamente todos os alunos possuem telemóvel, como aliás comprovam os dados recolhidos pelo estudo agora apresentado.

Os dados foram recolhidos numa das cinco turmas do 1.º ano da licenciatura de Ensino de Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, no ano letivo de 2019. A turma, constituída por 68 alunos, teve uma média de assiduidade de 89,5%.

No dia em que foi passado o inquérito (20.11.2019) estiveram presentes 60 alunos (88,2% do número de alunos inscritos).

Dada a falta de hábito no preenchimento de inquéritos, a que se somam as dificuldades no domínio da língua portuguesa, aquando da distribuição dos inquéritos, a docente explicou o conteúdo das questões. Ainda assim, houve várias respostas inválidas, por incompreensão ou por contradição. Nesses casos, as respostas foram consideradas nulas.

No tratamento dos dados, optou-se por contabilizar apenas as respostas afirmativas.

### **2.1 Caracterização do grupo por género e por idade**

Assim, o grupo é composto por 60 indivíduos (9 do sexo masculino, 49 do sexo feminino e dois indivíduos não responderam), entre os 18 e os 23 anos, com uma média de idade de vinte anos (3 indivíduos não responderam).

### **2.2 Características da habitação em tempo de aulas e acesso a meios digitais**

Na casa onde vivem durante o período escolar, em Díli, quase todos têm acesso a água e a eletricidade (respetivamente 96,7% e 98,3%), mas pouco mais de metade tem televisão (56,7%) e menos ainda têm computador (51,7%). De entre os que têm computador, o sistema está maioritariamente em inglês (48,4%), tendo algum relevo o português (29%), e 77,4% têm acesso à Internet.

### **2.3 Uso dos meios digitais**

O computador é usado sobretudo para fins académicos, como trabalhos para a universidade (100%) ou pesquisas (83,9%), mas também para atividades lúdicas, como ver vídeos (77,4%), usar redes sociais (71%), ler (61,3%) ou jogar (41,9%).

Já o acesso ao telemóvel é muito superior, pois 98,3% dos inquiridos dispõem deste aparelho, e todos têm acesso à internet via telemóvel. Curiosamente, o sistema destes dispositivos está maioritariamente em português (59,3%), ao contrário do que se passa com os computadores, em que o inglês prevalece.

Por outro lado, o tipo de uso do telemóvel aponta para uma relação mais próxima do que a que existe com o computador, valorizando a vertente lúdica deste dispositivo, mas sem dispensar as mais-valias associadas ao estudo e ao saber.

Também as aplicações instaladas nos telemóveis revelam a importância deste dispositivo no dia-a-dia dos inquiridos, não apenas ao nível das suas relações interpares, mas também com o mundo, estando ao mesmo nível o uso do dicionário e do *Facebook* (94,9%), seguido pelo *WhatsApp* (93,2%) e pelo *SHAREit* (74,6%). Destaca-se, pela negativa, o número de inquiridos que refere utilizar correio eletrónico (47,5%), fruto da baixa eficácia de uso desta ferramenta de comunicação em Timor-Leste<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Na UNTL, a forma mais eficaz (e preferencial) de contacto, mesmo entre docentes, é através da criação de grupos de *whatsapp*.

### 3 - Quadro teórico para novos cenários de aprendizagem

Parte-se da premissa de que os alunos, para aprender, devem observar, memorizar, compreender, mobilizar, estabelecer metas e desenvolver mecanismos autónomos para gerir a sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, os professores são desafiados a desenvolver contextos de ensino e aprendizagem que fomentem o desejo da descoberta, da criação pela execução de tarefas individuais, colaborativas, em constante interação com os seus pares, tornando-os membros ativos e críticos na construção do seu conhecimento. Será, pois, um processo centrado tendencialmente no aluno e em situações do mundo real com vista à resolução de problemas do quotidiano, em vez de privilegiar a memorização de conceitos ou regras sobre a língua e o seu funcionamento. Efetivamente, a planificação e a proposta de atividades de aprendizagem devem ajudar a implementar as abordagens inovadoras descritas em cada cenário através de propostas práticas para uma aprendizagem ativa, permitindo-lhes o desenvolvimento das competências requeridas (Lewin, et al., 2014; Comissão Europeia, 2007). Ao mesmo tempo, “os cenários devem estimular o pensamento crítico e criativo que permita sair-se das formas pré-estabelecidas de planeamento das ações...” (Wollenberg et al., 2000, p. 2). Este é, aliás, o enquadramento que subjaz ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001; 2018), quando se defende uma abordagem orientada para a ação: “The CEFR presents the language user/learner as a ‘social agent,’ acting in the social world and exerting agency in the learning process.” (Conselho da Europa, 2018, p.26).

O que são e como podem então ser definidos os novos cenários de aprendizagem a propor para o ensino do português na UNTL? Em primeiro lugar, entende-se que os novos cenários de aprendizagem devem estar estreitamente ligados à prática docente, devendo refletir a necessidade de inovar por parte do professor (como é que poderei ajudar os meus alunos a aprender?) e contar com o envolvimento e colaboração dos alunos na procura de respostas para um domínio proficiente da língua; o cenário deve igualmente contemplar os interesses e necessidades dos alunos (o que exige um conhecimento aprofundado do contexto, dos interesses e das suas necessidades), possibilitando-lhes o acesso a modos de aprendizagem mais próximos daqueles que são característicos do mundo digital em que nasceram e vivem (Matos, 2014; Wollenberg, et al., 2000). O desenho de cenários de aprendizagem dependerá essencialmente do conhecimento do contexto em que se realiza a aprendizagem, dos conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir, das metodologias e das estratégias a adotar, das motivações e dos recursos de que se dispõe na sala, mas também deverá atender às condições domiciliárias que globalmente possuem estes alunos. Por fim, as ferramentas a selecionar devem atender a todos os pressupostos enunciados para que o modelo de avaliação reflita também as metodologias que se adotaram (Matos, 2014).

Dentro deste quadro teórico, e confrontados com diferentes formas de comunicar e de produzir sentido, registam-se cada vez mais meios emergentes que colocam exigências suplementares à docência. É neste enquadramento que

surge a necessidade de desenvolver nos alunos novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar a representar o seu mundo através de modelos no campo das multiliteracias e da multimodalidade no âmbito da pedagogia educacional (Cope & Kalantzis, 2009; Williams, 2008).

Se, no passado, os procedimentos pedagógicos estavam centrados num paradigma comunicacional praticamente restringido a modelos de ensino e aprendizagem grafocêntricos, a proposta é, agora, redirecionada para uma abordagem multimodal, de forma a que se combinem e articulem meios de comunicação e interação linguística, visual, áudio e vídeo, como é sustentado por vários investigadores (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu, 2008; Cope & Kalantzis, 2000, 2009; Kress e Van Leeuwen, 2001).

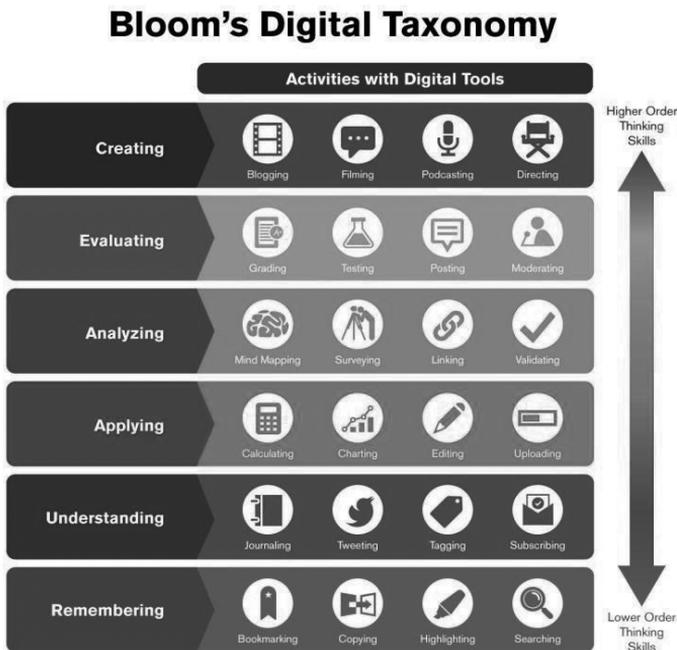
Desta leitura, salientamos um movimento com sinais evidentes nesta investigação, no sentido de encontrar estratégias pedagógicas para que os professores consigam, em primeiro lugar, envolver e, depois, comunicar de forma mais eficiente com os seus alunos.

Também outros autores, como Amasha (2012), ao referirem-se à introdução do termo *multiliteracia*, salientam o grande impacto que este tem colhido, globalmente, no universo internacional da investigação, ao partir da premissa de que é necessário, cada vez mais, ter em conta que os múltiplos canais de comunicação originam formas de comunicação cada vez mais diversas. A autora acrescenta que, neste panorama, a continuidade e a perseverança nos modelos de ensino tradicionais estão a limitar a participação dos alunos numa sociedade pluralista. Perspetivar uma metodologia pedagógica através do desenvolvimento de multiliteracias capacitará os alunos, não só para a análise mais aprofundada e certa de textos multimodais, mas, também, para a produção nesta nova abordagem textual. O conceito multiliteracia vai ocupando um espaço cada vez mais relevante na agenda pedagógica internacional, visando redesenhar o cenário educacional.

Por conseguinte, desenhar cenários de aprendizagem com estas características contribuirá para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências de linguagem mais complexas, e que promoveria uma dimensão e sentido crítico no seu futuro enquanto profissionais (Cope & Kalantzis, 2006).

Existem, porém, várias controvérsias assinaladas quando se passa para a operacionalização de práticas multiliterácitas em ambiente académico. Em primeiro lugar, a polémica do valor textual dos textos que pertencem ao cânone literário emerge como que um libelo antigo; outra discórdia reside na definição dos limites e na redefinição dos papéis do estudante e do professor; finalmente, e por último, os limites e potencialidades de uma pedagogia multiliterácita suscitam, ainda, muitas dúvidas no processo de operacionalização, pois reivindicam uma pedagogia ativamente crítica, aberta, sempre numa perspetiva transformadora (Abraham & Williams, 2011; Mills, 2009). Nesta ambivalência, situada entre as reservas de novas propostas e o consagrado pelo tempo e pela tradição, a pedagogia das multiliteracias envolve quatro componentes: “situated practice, overt instruction, critical framing and transformed practice” (Mills, 2009: 108).

Relacionada com estes conceitos, a revisitação da Taxonomia de Bloom, na proposta de esquematização de Ron Carranza (2016), contribui para que o desenho dos novos cenários de aprendizagem represente uma oportunidade para ultrapassar a conceção instrumental dos meios digitais e atender às novas exigências do mundo atual. Guinchon e Cohen (2016) sublinham três competências, dentre as listadas por Erstad (2011, p 107): “comunicar-se por diferentes meios de mediação; cooperar em redes; e criar diferentes formas de textos multimodais”. Essas competências digitais destacam a importância de uma abordagem de alfabetização multimodal, neste caso na aprendizagem da língua portuguesa. Para isso, a revisitação da Taxonomia de Bloom contribui para perceber a ampla diversidade de estratégias, de ações e de vários níveis de exigência cognitiva, como assinala o quadro a seguir.



**Figura 1:** Taxonomia Digital de Bloom

(Infográfico: Carranza, R. 2016) - <https://libguides.bc.edu/c.php?g=628962&p=4506921>

Neste âmbito, ensinar hoje desafia a que, segundo a proposta de Dudeney, Hockly e Pegrum (2013), se equacionem quatro áreas: i) linguagem; formação; conexões; e (re)design (Dudeney & Hockly, 2016, p. 117).

Os autores sustentam que a proficiência em língua, por exemplo, adquire uma amplitude que passa por saber ler e criar textos *online*; conhecer as

regras e normas da língua para redigir mensagens; compreender e produzir eficazmente textos com hiperligações; compreender e produzir mensagens com uma variedade de multimodalidade semiótica; navegar na *Web* e entender como usar a geolocalização e como a tecnologia móvel e a hiperconectividade podem contribuir para comunicar de forma mais eficiente. Acrescentam ainda que a aprendizagem de uma língua exige competências integradas relacionadas com a pesquisa, distinguindo e fazendo referência a fontes credíveis. Outras áreas são também abordadas pelos autores, como a segurança e a capacidade de participar em debates na rede, mas que por uma questão de espaço não podem ser aqui desenvolvidas.

Em suma, verifica-se a necessidade de repensar (e transformar) o papel do professor, pois o “papel do professor é encontrar maneiras de capitalizar essas habilidades e canalizá-las para experiências de aprendizagem reais e envolver os alunos em tarefas de solução de problemas que maximizem o pensamento crítico e a criatividade” (Bustamante et al., 2012, p. 109).

#### **4 - Intervenção pedagógico-didática**

O plano de ação que agora se apresenta decorre dos registos provenientes do Diário de Bordo elaborado pela professora ao longo do segundo semestre de 2019, no âmbito da unidade curricular de Oficina de Língua Portuguesa, UC do 1.º ano da Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa da UNTL. Nesta unidade curricular, optou-se pelo uso do telemóvel em contexto de sala de aula em diversos momentos, como forma de potenciar o desenvolvimento das distintas competências linguísticas que constituem a competência comunicativa em língua (Conselho da Europa, 2001: 156-157; Conselho da Europa, 2018: 130). Das diversas atividades e tarefas propostas, apresentam-se aqui alguns exemplos.

##### *Para o desenvolvimento das competências lexical e semântica*

**4.1** O professor usa o seu próprio telemóvel e o Google imagens como ferramenta de apoio no esclarecimento de significados.

Muitas vezes, os estudantes não compreendem o significado de determinados termos ou expressões, seja por simples desconhecimento do vocábulo, seja por falta de referências que permitam aceder ao sentido desses termos ou expressões. Por outro lado, o acesso à internet é algo que não está disponível para todos os estudantes, porque isso implica custos que nem todos podem comportar, para além de nem todos terem *smartphones*. Neste contexto, o uso do telemóvel do professor e do *Google* imagens como ferramenta de apoio permite que, através da identificação de imagens, todos os alunos possam rapidamente compreender o significado de termos ou expressões desconhecidas e esclarecer dúvidas na correspondência entre significante e significado, sem que o professor tenha de recorrer à tradução.

**4.2** Em grupo, os alunos fazem um jogo que permite, por um lado, o alargamento de léxico e, por outro, a verificação da compreensão de diferentes traços semânticos associados ao nome enquanto classe de palavras.

Na UC de Oficina de LP, o programa prevê trabalhar as regras de concordância interna no grupo nominal, o que implica, necessariamente, o reconhecimento do nome enquanto classe. Daqui decorre a necessidade de explicar as características de um nome. Sendo praticamente isenta de problemas a distinção entre nome próprio e nome comum, até porque também existe no tétum, é difícil, para a maioria dos aprendentes timorenses, a identificação de nomes abstratos enquanto elementos pertencentes à classe do nome, bem como a diferenciação quer entre nomes e adjetivos, quer entre nomes e verbos.

**4.3** Esta dificuldade decorre do facto de, em tétum, as formas lexicais de adjetivos que denotam estados e os nomes que lhes correspondem terem formas demasiado próximas, assim como acontece entre verbos que denotam eventos e os nomes que lhes correspondem.

“Do ponto de vista semântico, é possível estabelecer um número praticamente indefinido de classes de nomes, refletindo a diversidade ontológica do mundo e a maneira como os falantes o percecionam e conceptualizam” (Raposo et al., 2013:949). Não obstante, e a partir das várias possibilidades elencadas em Raposo et al., 2013: 714; 738; 744; 952; 952; 986; 988) optou-se por trabalhar as seguintes subclasses semânticas: nomes que denotam animais; objetos; lugares ou espaços; elementos da natureza; alimentos; profissões; emoções, sentimentos e sensações; ideias, valores e conceitos abstratos; áreas do conhecimento e artes; qualidades e propriedades; acontecimentos e atividades. Se as primeiras seis subclasses não apresentam dificuldade, por ser fácil criar uma representação mental dos nomes que as integram, nas restantes já não se passa o mesmo.

Assim, podemos adaptar um jogo conhecido em muitos países, que em português se chama *stop* e em Timor-Leste é conhecido como *panca sila, lima dasar* (nome indonésio).

O jogo consiste em escrever palavras começadas por determinada letra, de acordo com categorias previamente definidas. No caso desta atividade, as categorias são as onze subclasses acima elencadas. Para que seja clara a atividade, a letra A pode servir de ponto de partida. Em grupo-turma, discutem-se as propostas apresentadas pelos alunos e pela professora, registando no quadro as palavras nos devidos lugares.

Dado que as turmas são muito grandes (a turma que foi alvo deste plano de ação tinha 63 alunos), podem ser constituídos grupos de dois ou três elementos, ficando cada grupo com uma letra do alfabeto (não são distribuídas as letras K, Q, W, X, Y e Z). Para cada subclasse, podem ser apresentadas, no máximo, três palavras. Cada palavra corretamente colocada valia um ponto, desde que o grupo saiba explicar o significado da palavra que apresenta. Ganha o grupo que obtém mais pontos. No quadro, vão sendo registados os resultados por equipa, o que fomenta a atenção e, ao mesmo tempo, uma competição muito saudável. Para a

realização desta atividade, os grupos têm um tempo-limite de 45 minutos para realizar a prova e podem recorrer a qualquer material para encontrar as palavras pretendidas. Alguns dos alunos usaram fichas de trabalho onde tinham listas de palavras, outros usaram o dicionário mas a maioria usou o telemóvel - para aceder a aplicações de vocabulário temático já instaladas, como o *Learn Portuguese* da *Fun Easy Learn*, a dicionários *online* ou simplesmente ao motor de busca do Google.

No final da aula todos os grupos entregam os seus trabalhos, que a professora corrige e avalia (com avaliação formativa).

*Para o desenvolvimento das competências fonológica, ortográfica, ortoépica e gramatical*

**4.4** O aluno usa o *smarthphone* para registar a sua própria produção oral, com vista ao reconhecimento e autocorreção dos seus erros.

Sendo a oralidade a forma mais imediata de comunicação, é também, e por isso, a que mais está sujeita a incorreções.

No contexto educativo de Timor-Leste, o erro é entendido como estigmatizante e é fortemente penalizado (Freitas, 2016). Consequentemente, as atividades de produção oral acarretam um índice elevado de desconforto para os alunos, o que, por sua vez, potencia o erro.

Tendo estes factos em consideração, a proposta é que os alunos gravem, no seu telemóvel, as suas próprias intervenções (no caso de não terem telemóvel, podem usar o do colega) para que, posteriormente, façam a transcrição do seu próprio texto, do oral para a escrita.

Ao apresentar a atividade, o professor recorda que qualquer pessoa que use o modo oral para comunicar numa língua diferente da sua tende a cometer mais erros do que se o fizesse no modo escrito, e que, por isso, pretende saber quais os erros que os alunos seriam capazes de corrigir e quais têm de ser objeto de intervenção explícita em aula. Assim, aquando da transcrição, o aluno deverá sinalizar os erros que cometeu e, à parte, apresentar a sua própria errata.

Enquanto os alunos intervêm, o professor faz os registos possíveis, mas dificilmente conseguirá identificar os vários erros cometidos.

O facto de a atividade consistir numa transcrição do texto pelo próprio permite ao professor, mais tarde, recuperar o contexto das suas anotações. Por outro lado, o facto de ser uma tarefa de autocorreção retira a preocupação com o julgamento dos seus pares, e mesmo do professor, dado que o exercício permite ao aluno provar que sabe mais do que aquilo que mostrou.

A potencialidade da aplicação *SHAREit* no contexto de ensino e aprendizagem na UNTL, uma aplicação gratuita, compatível com os sistemas *Windows*, *Windows Phone*, *Android* e *iOS*, permite transferir diretamente arquivos de qualquer tipo entre dispositivos que suportam o protocolo Wi-Fi, bastando uma rede sem fio *ad hoc*. O utilizador apenas tem de escolher entre “Enviar” e “Receber”, sem que seja necessário estar ligado à rede.

O recurso a esta aplicação permite, por um lado, facilitar o acesso a material de estudo, nomeadamente bibliografia e, por outro, disponibilizar material didático

para uso em contexto de sala de aula (antecipadamente ou na própria aula) ou para consolidação de aprendizagens em trabalho autónomo.

Num contexto como o de Timor-Leste, são várias as vantagens desta aplicação, dado que permite a desmaterialização e, por outro lado, garante o acesso e uso independentemente do local, da possibilidade de acesso à internet ou de condições económicas seja para descarregar ficheiros, seja para a reprodução de material em suporte físico. No contexto de sala de aula, a possibilidade de disponibilizar material didático e/ou fichas de trabalho, antecipadamente ou na própria aula, evita a falta de condições para a realização de atividades e tarefas por esquecimento ou falta de dinheiro para pagar as fotocópias, além de ser uma mais-valia em termos ambientais. Por outro lado, atendendo à quantidade de alunos por turma, é possível planificar atividades diferenciadas e trabalhos de grupo, partindo da partilha de documentos diferentes. Permitindo a transferência de ficheiros de qualquer tipo, esta aplicação permite desenvolver atividades comunicativas de compreensão, de expressão e de mediação, tanto no modo oral como no modo escrito.

Uma das tarefas realizadas em aula com recurso ao *SHAREit*, que teve por objetivo o desenvolvimento de diversas competências linguísticas a partir de atividades de compreensão e expressão oral e escrita, tinha por base uma história sem palavras, intitulada *The Red Book*, de Barbara Lehman. Não existindo o livro em suporte físico, recorreu-se à digitalização das imagens e à sua organização num ficheiro em formato PDF (por ser dos mais leves), com a devida identificação dos direitos autorais. No início da aula, a professora partilhou, através da aplicação, o ficheiro com alguns alunos que, por sua vez, partilharam o ficheiro com outros colegas, e assim sucessivamente, e no espaço de cinco minutos cerca de 50 dos alunos presentes tinham acesso, no telemóvel, ao ficheiro. Nalguns casos, os alunos não tinham instalado o leitor de ficheiros em PDF, o que acabou por reduzir o número de dispositivos disponíveis para o trabalho. De qualquer das formas, como as atividades propostas eram em dinâmica de grupo, esta situação não foi impeditiva da sua realização. A tarefa proposta consistiu na escrita em grupo de uma história, originalmente apresentada apenas em formato pictórico, utilizando corretamente os tempos verbais do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do modo indicativo. Para tal, num primeiro momento, os alunos leram a história e, em grupos, foram comentando entre si a sequência de imagens. No momento seguinte, e de modo a verificar a compreensão da leitura, a professora colocou oralmente várias perguntas, usando sempre formas verbais ancoradas no presente, para centrar a atenção, numa primeira fase, no léxico, ao mesmo tempo que garantia que os alunos estabeleciam as relações entre as imagens e, portanto, que todos compreendiam a história. Todas as palavras que apresentavam dificuldade para os alunos foram registadas no quadro, com a devida identificação da classe a que pertenciam. No caso dos nomes, a isto acresceu a referência ao género através de determinantes artigos. Seguidamente, e por se tratar de uma história que podia ser contada a crianças, a professora convidou os alunos a escrevê-la. Para tal, perguntou se conheciam a forma tradicional de iniciar uma

história para crianças em língua portuguesa. Ao usar a estrutura formulaica “era uma vez”, necessariamente todo o texto surge ancorado num momento anterior ao da enunciação, o que implicou a revisão não só dos tempos verbais de pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito do indicativo (não havia a necessidade de outros tempos), mas também, e sobretudo, a identificação das circunstâncias que permitem a sua utilização numa narrativa. Assim, foi feita uma explicação centrada na distinção semântica (ainda que superficial e sem recurso a metalinguagem ou terminologia linguística específica) entre estados e eventos e, dentro destes, entre os valores aspetuais associados à duratividade e à telicidade. Depois de alguns exercícios de verificação da compreensão e de consolidação da aprendizagem, realizou-se uma atividade de escrita coletiva, em que os alunos propuseram uma redação para a sequência das imagens correspondentes à introdução e ao início da ação. Depois de corrigidos e explicados os erros cometidos, os alunos voltaram a trabalhar em grupos de três e redigiram a continuação da narrativa, com o suporte do ficheiro PDF que tinham no telemóvel e com o acompanhamento da professora. No último momento da aula, retomou-se a escrita coletiva do texto, tendo cada grupo apresentado o texto correspondente a uma sequência específica. A correção do texto foi feita pelo grupo-turma, e depois validada (ou retificada) pela professora.

## 5 - Metodologia

O estudo realizado parte de uma problemática que se centra sinteticamente em intervir e avaliar as potencialidades digitais do uso do *smartphone* no ensino do português como língua não materna na UNTL. Ora, a investigação já produzida (*The Digital Competence Framework for Citizens in 2013, with updates in 2016 and 2017*; *The European Framework for Digitally Competent Educational Organizations Framework, DigComp Org., 2015*; *The European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu, 2017*) revela um amplo consenso no sentido de que o acesso aos meios digitais só pode gerar proficiência linguística e conhecimento através da redescoberta de técnicas, estratégias e metodologias que ultrapassam a questão do acesso aos meios digitais, exigindo deste modo o desenho de novos ambientes pedagógicos assentes num pensamento renovado sobre o ato de ensinar e aprender.

Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se de uma caracterização elementar do contexto e dos intervenientes envolvidos. Realizou-se um questionário que pretendeu identificar i) as características biográficas e socioeconómicas do grupo; ii) o acesso a meios digitais e o uso que deles é feito; iii) as atividades para as quais se recorreu ao telemóvel em contexto de sala de aula e iv) a perceção sobre essas atividades em termos de vantagens e desvantagens.

A par disso, foram recolhidas informações através de um diário de bordo, tendo-se registado o grau de satisfação e a perceção que os alunos revelavam no decurso de cada aula e também através da observação direta. Estes instrumentos permitiram recolher as vantagens, a satisfação e o interesse, simultaneamente

com a avaliação da evolução das competências definidas antecipadamente na planificação realizada.

Situado no âmbito do paradigma crítico, a natureza deste estudo insere-se no domínio da Pragmática (Creswell, 2014), tendo em conta que não tem a pretensão de alcançar leis gerais. O seu intuito é, acima de tudo, aprofundar o conhecimento sobre o trabalho realizado e fornecer orientações práticas para os docentes do Centro de Língua Portuguesa da UNTL. Como foi definido na problemática do estudo, pretende-se encontrar alternativas aos modelos tendencialmente grafocêntricos e centrados no professor. Tem-se também como objetivo responder aos desafios suscitados por uma nova abordagem pedagógica, visando também analisar, refletir e perspetivar novas abordagens no seio do grupo de docentes desta instituição.

Embora apresente dados quantitativos, este estudo privilegia uma abordagem de natureza qualitativa, porque valoriza a recolha e análise de dados numa situação particular (Coutinho, 2015).

Por último, os investigadores deste estudo partilham a observação participante, tendo presente que é a modalidade de recolha de dados que melhor responde às necessidades e preocupações dos investigadores em Ciências Humanas e Sociais (Morgado, 2019, p. 89). Aliás, “é uma tentativa de tornar significativo o mundo que está a ser estudado na perspetiva dos que estão a ser observados (Denzin, 1989, p. 42), o que implica que o investigador assuma, em simultâneo, o papel de participante nos cenários e atividades que pretende estudar e de observador.

### 5.1 Uso do telemóvel em sala de aula

Dos inquiridos, 61,7% referem ter já usado o seu telemóvel em aula, sobretudo na UC de Oficina da Língua Portuguesa (91,9%), sendo residual o uso noutras UC (LP: 10,8%; Informática: 8,1%; Tétum: 5,4%; Bases de Análise Gramatical e Métodos e Técnicas de Observação e Estudo: 2,7%).

Relativamente ao uso dado ao telemóvel (próprio ou de outro colega) em aula, as respostas obtidas revelam as potencialidades do uso deste tipo de dispositivo, seja para pesquisar informação ou esclarecer dúvidas, seja para desenvolver tarefas em contexto de aula, seja para registar dados relevantes, para a aula ou para trabalho posterior, seja para arquivar e/ou partilhar material relevante, nomeadamente num contexto socioeconomicamente desfavorecido, em que o acesso a material de trabalho e estudo implica um gasto que nem todos os alunos podem fazer.

### 5.2 Perceção das vantagens e desvantagens no uso do telemóvel em sala de aula

Por fim, é de destacar a avaliação positiva que é feita das potencialidades do uso do telemóvel em contexto de sala de aula, concretamente em termos de poupança e de eficácia no armazenamento (desmaterializado) de material de apoio ao estudo, seguido das valências no âmbito da didática, da motivação e da organização do trabalho. O facto de só depois se valorizar a vertente lúdica ou o reforço da autoconfiança dos aprendentes no contexto de aprendizagem

reforça, parece-nos, a perspectiva de que o uso do telemóvel em contexto de sala de aula é, mais do que uma moda pedagógica, uma ferramenta que potencia a democratização do acesso ao saber, sobretudo em contextos socioeconomicamente deprimidos, como é o caso do contexto universitário em Timor-Leste.

## 6 - Apresentação de resultados e discussão dos dados

Tal como foi apresentado, o intuito deste artigo é proporcionar uma reflexão a partir da análise de práticas de sala de aula para que potencie uma abordagem pedagógica alinhada num quadro teórico robusto que fomente um ensino e aprendizagem através de metodologias ativas e, simultaneamente, que promova a autonomia e as competências digitais no âmbito das multiliteracias e consequente maior proficiência no domínio da língua portuguesa.

Na apresentação e discussão dos dados, estipulam-se dois planos: a partir do quadro teórico enunciado, compreender e descobrir o potencial pedagógico do uso de *smartphones* no contexto descrito e, num segundo plano, compreender o conjunto de estratégias usadas para o desenvolvimento de multiliteracias pelo recurso a uma multimodalidade de meios para o ensino do português como língua não materna.

Como se reafirma, as sequências didáticas foram concebidas para o desenvolvimento de multiliteracias e ao mesmo tempo para a exploração de recursos digitais que agilizassem o acesso ao conhecimento e domínio da língua. Por conseguinte, a necessidade de desenvolver nos alunos novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar para representar o mundo a partir de diferentes modos semióticos, constituiu um ponto central na organização e dinamização das atividades pedagógicas.

A partir do referencial proposto na Taxonomia de Bloom, constata-se que a proposta de atividades letivas contribuiu para que o desenho de novos cenários de aprendizagem represente uma oportunidade para ultrapassar a conceção instrumental dos meios digitais e dinamizar atividades com graus de exigência cognitiva diferenciados. Simultaneamente, recupera-se o quadro avançado por Guinchon e Cohen (2016), cujas competências listadas por Erstad (2011, p. 107): “comunicar-se por diferentes meios de mediação; cooperar em redes; e criar diferentes formas de textos multimodais”.

6.1 Em primeiro lugar, o cruzamento do quadro teórico de Bloom e Erstad - O professor e os estudantes usaram o telemóvel e pesquisaram no Google imagens como ferramenta de apoio no esclarecimento de significados [**compreender**]. Este contexto permitiu que, através da identificação de **imagens**, todos os alunos pudessem rapidamente **compreender** o significado de termos ou expressões desconhecidas e esclarecer dúvidas [**analisar**] na correspondência entre significante e significado, sem que o professor tivesse de recorrer à tradução.

6.2 Em grupo, os alunos fizeram um jogo que permite, por um lado, o alargamento de léxico e, por outro, a verificação da **compreensão** de diferentes traços semânticos [**análise**] associados ao nome enquanto classe de palavras [**lembrar**].

6.3 O facto de ser necessário identificar e distinguir formas lexicais do português que, em tétum, são sintaticamente polivalentes permitiu **aplicar** os conhecimentos previamente adquiridos.

6.4 Discutiram-se as propostas apresentadas pelos alunos e pela professora, registando no quadro as palavras nos devidos lugares [**avaliar**].

6.5 Para o desenvolvimento das competências fonológica, ortográfica, ortóepica e gramatical, os estudantes usaram o *smarthphone* para registar a sua própria produção oral [**analisar**], com vista ao reconhecimento e autocorreção dos seus erros [**avaliar**]. A utilização de recursos, como o *SHAREit*, teve por objetivo o desenvolvimento de diversas competências linguísticas a partir de atividades de **compreensão** e expressão oral e escrita [**aplicar**].

6.6 A tarefa proposta consistiu na escrita em grupo de uma história [**criar**], originalmente apresentada apenas em **formato pictórico**, utilizando corretamente os tempos verbais do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do modo indicativo.

Os resultados decorrentes deste artigo revelaram que se construíram cenários de aprendizagem **colaborativos** com intermediação digital do *smartphone*, através do desenho de atividades com graus de dificuldade cognitiva diferentes, cujas competências digitais no âmbito das **multiliteracias** foram conseguidas em simultâneo com o aumento de níveis de proficiência no domínio da língua portuguesa.

Por último, e pelas evidências recolhidas, não poderíamos deixar de mencionar o desenvolvimento de uma consciência metalinguística pela importância da **consciência do erro e da sua correção**.

## 7 - Conclusão

Em 2017, numa atualização do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), a fim de incluir parâmetros de tecnologia da informação, foi enfatizado o aspecto multimodal da comunicação *online* que deve ser abordada na aprendizagem das línguas.

Este artigo tenta demonstrar que é possível e é necessário conceber e executar novos cenários de aprendizagem num contexto que se caracteriza por evidenciar muitas limitações de acesso a recursos materiais. A emergência e práticas inspiradas no princípio BYOD (*Bring Your Own Device*) resulta como uma alternativa viável e com potencial pedagógico que deve ser explorada na

continuidade de estudos a realizar posteriormente. Sublinha-se nestas notas finais que o recurso ao *smartphone* possibilita combinar diferentes modos semióticos, como a fala, a imagem e a música num artefacto comunicativo, como ficou provado nos exemplos apresentados.

É nossa intenção aprofundar este estudo no decurso do projeto FOCO.UNTL (2019-2022).

---

Recebido em janeiro de 2020; aceite em junho de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, L. B., & Williams, L. (2011). Expanding Discourse Options Through Computer-Mediated Communication: Guiding Learners Toward Autonomy. *Foreign Language Annals*, 44(4), 626-645.
- Alarcão, I. (2014). "Dilemas" do jovem investigador. Dos "dilemas" aos problemas. In Costa, A., Neri de Souza, F., & Neri de Souza, D. (orgs.). *Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (pp. 103- 124). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Amasha, A. (2012). The multiliteracies classroom. *Language and Education*, 26(5), 473-476.
- Bustamante, C., Hurlbut, S. & Moeller, A. (2012). Web 2.0 and language learners: Moving from consumers to creators In T. Sildus (Ed.) *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 109-131). Richmond: Robert M. Terry.
- Carranza, R. (2016). Technology Tools for Lesson Plans: Bloom's Taxonomy & Technology Integration. Disponível em <https://libguides.bc.edu/c.php?g=628962&p=4506921> acedido em 17/12/2019.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (Eds) (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd. Ed). Coimbra: Almedina.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Um quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <http://goo.gl/qQM2bx>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Disponível em <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, acedido 1/12/2019

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative interactionism*. New York: Sage.
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. In F. Farr & L. Murray. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 115-126). Abingdon & New York: Routledge.
- Erstad, O. (2011). Citizens navigating in literate worlds: the case of digital literacy. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*. (pp. 99-118). New York: Routledge.
- Faria, P. (2014). *Tecnologias digitais e práticas comunicativas multiliterácitas e multimodais: um caminho para a inovação educativa*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Freitas, O. (2016). *Perceções sobre o erro no ensino da escrita - um estudo comparativo com professores de São José Operário, Dili, e estudantes finalistas do DLP da UNTL*. Monografia de licenciatura. Díli: UNTL
- Guinchon, N. & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. In F. Farr & L. Murray (Eds). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 509-521). Abingdon & New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lewin, C. & McNicol, S. (2014). Criar a Sala de Aula do Futuro: conclusões do projeto iTEC. <http://fcl.eun.org/itec> [2]
- Matos, J. (2014). Princípios orientadores para o desenho de Cenários de Aprendizagem. *Project Learn Report*.
- Morgado, J. (2019). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neuman, L. (2013). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7a ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Williams, P. (2008). Leading Schools in the Digital Age: A Clash of Cultures. *School Leadership & Management*, 28(3), 213-228.
- Raposo, et alii. (2013) *Gramática do Português – Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wollenberg, E., Edmunds, D., Buck, L. (2000). *Anticipating change: Scenarios as a tool for adaptive forest management – a guide*. Indonesia: Center for International Forestry Research. (pp. 1-7) Disponível em <http://www.cifor.org/online-library/browse/viewpublication/publication/744.html> acedido a 7/12/2019.

## OŠ DESAFIOS DO ENSINO DE PLE A ESTUDANTES BÚLGAROS (FONÉTICA SEGMENTAL E SUPRASSEGMENTAL)

**Vesela Chergova**

v.chergova@uni-sofia.bg

Universidade de Sófia *Sveti Kliment Ohridski* (Bulgária)

### **Resumo**

Este artigo visa apresentar a especificidade do ensino/aprendizagem do Português enquanto Língua Estrangeira (PLE) no contexto académico na Universidade de Sófia *Sveti Kliment Ohridski*. Tendo em conta a tradição local do ensino de PLE e os resultados dos estudantes na prática oral, pretendem-se traçar as linhas gerais das zonas críticas na aquisição de PLE por estudantes búlgaros. Identificam-se os desvios mais persistentes do nível fónico segmental e suprasegmental, definindo-se hipóteses de trabalho para futuras pesquisas nesta área. Procura-se igualmente estudar a aplicação dos recursos digitais, da internet e dos meios audiovisuais para o estímulo da automotivação e do empenho emotivo dos estudantes para superarem as dificuldades detetadas na aprendizagem de PLE.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira, estudantes búlgaros de PLE, recursos digitais e audiovisuais no ensino da fonética segmental e suprasegmental do PLE, inteligência emotiva e automotivação na aprendizagem de PLE

### **Abstract**

This paper aims to present the specificity of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PLE) in the academic context at Sofia University *Sveti Kliment Ohridski*. Taking into account the local tradition of teaching PLE and the students' results in the oral expression are intended to outline the critical areas in the acquisition of PLE by Bulgarian students. The most persistent errors are identified at the level of the Segmental and Suprasegmental Phonetics and working hypotheses for future research in this area are defined. It also seeks to study the application of digital resources, the internet and audiovisual media to stimulate students' self-motivation and emotional commitment to overcome the difficulties encountered in learning PLE.

**Keywords:** Portuguese Foreign Language, Bulgarian PLE learners, digital and audiovisual resources in Segmental and Suprasegmental Phonetics in PLE teaching, emotive intelligence and self-motivation in PLE learning

## 1 - Introdução

O presente artigo pretende abordar alguns aspetos da aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE)<sup>1</sup> em contexto sociocultural europeu de Leste e, mais concretamente, no contexto académico da Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sv. Kliment Ohridski (doravante, Licenciatura).

A aprendizagem de PLE, como a de qualquer outra língua não materna, constitui um processo de desenvolvimento de competências comunicativas em diferentes níveis de estruturação da língua. Não seria um exagero, a meu ver, afirmar que a construção da interlíngua (Selinker 1972) apresenta uma evolução no domínio da técnica linguística que terá o seu início, mas não chega a atingir um limite, porque no seu seio continuamos eternamente aprendentes. O desenvolvimento dos conhecimentos fónicos, fonológicos, morfossintáticos, lexicais, fraseológicos, paremiológicos, discursivos, culturais e não verbais vai-se manifestando progressivamente, sendo os seus resultados observáveis nos produtos em PLE que os estudantes realizam ao longo das diferentes etapas do ensino/aprendizagem<sup>2</sup>. No âmbito dessa evolução, definiria eu as estruturas fonéticas como o limiar onde «tudo» começa e ao qual é dedicado este trabalho.

### 1.1. Escopo do trabalho

Na função de docente encarregado das aulas de fonética aplicada, fonética, fonologia e dialetologia portuguesas, tenho tido o ensejo de seguir os primeiros passos dos estudantes búlgaros na aprendizagem de PLE nos últimos vinte anos e, por conseguinte, tenho observado as dificuldades individuais ou coletivas com as que se têm ido deparando. Atualmente, ao abrigo de um projeto<sup>3</sup> intitulado *Aspetos prosódicos da Língua Búlgara em comparação com outras línguas de acentuação lexical* que teve início em dezembro de 2019, tenho uma oportunidade de realizar estudos específicos precisamente das dificuldades na aprendizagem das estruturas fónicas segmentais e suprasegmentais de PLE por estudantes búlgaros em contexto académico.

Portanto, o escopo deste artigo visa *formular hipóteses de trabalho* sobre os desvios na pronúncia dos estudantes búlgaros de PLE que possam ser estudados posteriormente na perspetiva da análise de erros (Corder 1967; Torijano Pérez 2004), estágios de interlíngua (Selinker 1972; Chagas 1999) e análise prosódica da fala (Andreeva, Dimitrova & Barry 2010; Andreeva & Barry 2012; Demenko, Möbius & Andreeva 2014; Gussenhoven 2015, entre outros) com os recursos e métodos da fonética experimental.

<sup>1</sup> Seguem-se os critérios de distinção entre língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE) estabelecidos por diferentes linguistas (Pinto 2009: 189-201; Pinto 2019: 114; Sobroza 2008; Flores 2013, entre outros).

<sup>2</sup> A identificação dos aspetos da linguagem: técnica, atividade e produto, segue os postulados teóricos de Coseriu (1973, 1980: 91-100), como também o seu conceito dos termos de texto e discurso (Coseriu 1980: 93, 2007: 83-115).

<sup>3</sup> Projeto nº KII-06-H40/11/12.12.2019, financiado pelo Ministério da Educação e Ciência da Bulgária, que tem três anos de duração e visa desenvolver um estudo contrastivo das estruturas prosódicas em búlgaro, russo, inglês, alemão, espanhol e português, tendo em consideração também as inter-relações da prosódia com a organização morfossintática, semântica e pragmática do discurso.

## 1.2. Objeto do trabalho e grupo alvo

Este trabalho está focado no processo de formação *de habilidades de pronúncia* de dois grupos de estudantes búlgaros de PLE em dois estágios diferentes de interlíngua. Os estudantes formam parte da Licenciatura e estão a ser instruídos na *norma-padrão europeia do português contemporâneo*.

O primeiro grupo integra 16 estudantes do 1º ano da Licenciatura que se matricularam no ano letivo de 2018/2019.<sup>4</sup>

O segundo grupo integra 8 estudantes da Licenciatura que no ano letivo de 2018/2019 integravam o 4º ano de estudos superiores em Filologia Portuguesa e PLE, tendo-se apresentado no mês de julho de 2019 ao exame de fim de carreira.

Todos os alunos estão na faixa etária entre os 19 e os 25 anos de idade, são falantes de búlgaro como língua materna e pertencem a diferentes regiões diatópicas da Bulgária. De acordo com os estudos realizados em psicologia (Genesee, Nikoladis & Paradis 2008), o sucesso da aprendizagem não depende exclusivamente da idade tenra<sup>5</sup> e do contexto natural da aquisição. Estudantes em idade jovem ou adulta aproveitam a sala de aula e os recursos de autoformação melhor do que as crianças e são capazes de atingir ótimos resultados por causa da maior automotivação. Em muitos casos dispõem de melhores conhecimentos numa primeira ou segunda língua, desenvolveram consciência metalinguística, têm habilidade em escolher recursos didáticos, contam com uma maturidade intelectual e psicológica, etc.

O PLE constitui em todos os casos uma segunda, terceira ou quarta língua não materna para estes alunos, posto que se matriculam na Licenciatura com conhecimentos de B1 ou B2 noutra língua estrangeira, podendo esta ser inglês, alemão, francês, espanhol, italiano ou russo. A aprendizagem de PLE, portanto, começa desde o nível A1 na Faculdade e praticamente constitui uma terceira língua para os estudantes búlgaros. O processo de estudo, no entanto, faz-se em contexto sociocultural e linguístico búlgaro, em sala de aula, pelo que o público alvo corresponde mais ao perfil de *estudante* do que de *aprendente* da língua, imerso no seu meio de comunicação natural (Sobroza 2008). Esta distinção corresponde à marcada na literatura especializada entre a *situação de aprendizagem* de uma língua estrangeira e a *situação de aquisição* de segunda ou terceira língua (Pinto 2009, 2012, 2019). Portanto, pretende-se apenas esclarecer o contexto didático e motivar a escolha terminológica, sem procurar uma oposição entre ambos os processos cognitivos, com a plena consciência de que a aprendizagem leva a uma aquisição de competências comunicativas e interculturais da língua estrangeira com a ajuda da motivação consciente e da reflexão metalinguística sobre as estruturas (Eckert & Frosi 2015: 203).

<sup>4</sup> Esta turma estava composta por 23 alunos, mas apenas 16 deles participaram ativamente nas aulas de fonética aplicada que decorreram de outubro de 2018 a janeiro de 2019 e o seu trabalho foi observado nestas aulas.

<sup>5</sup> Trata-se precisamente dos primeiros anos da infância, que não representam nem uma idade jovem, nem um desenvolvimento precoce.

### 1.3. Objetivos do trabalho e definição de tarefas

O escopo e objeto deste trabalho têm um carácter complexo em que convergem pontos de vista linguísticos, metodológicos, terminológicos, didáticos, socioculturais, psicolinguísticos, entre outros. Uma abordagem relativamente exaustiva requer, a meu ver, um procedimento também relativamente eclético.

Patenteiam-se, portanto, os seguintes objetivos subordinados ao escopo principal:

- definir e motivar a escolha dos termos usados neste texto<sup>6</sup>;
- identificar a área de dificuldades na reprodução das estruturas segmentais e suprasegmentais na fase inicial da aprendizagem (nível A1);
- identificar a área de dificuldades na reprodução das estruturas segmentais e suprasegmentais na fase avançada da aprendizagem (nível B2 / C1);
- resumir as hipóteses de trabalho para um estudo dos constituintes prosódicos (Mateus, Frota & Vigário 2003: 1060; Mata & Moniz 2016; Gussenhoven 2015; Andreeva, Dimitrova & Barry 2010, entre outros);
- resumir as possíveis formas de superar as dificuldades na pronúncia dos estudantes.

O trabalho empírico pode revelar e explicar determinados fenómenos na construção do sistema linguístico da(s) interlíngua(s) (Selinker 1972: 214), como pode explicar as possíveis transferências na produção de PLE<sup>7</sup>, mas não oferece soluções práticas e de eficiência didática para o estímulo da aprendizagem. Por isso, considero importante destacar também os processos que podem motivar o desenvolvimento da «situação interlinguística» (Selinker 1972: 217) e evitar a fossilização das competências de LE de um aprendente individual ou coletivo (Selinker 1972: 215, 217).

### 1.4. Procedimento metodológico e recolha de dados

Observou-se a pronúncia de estruturas segmentais e suprasegmentais em atividades que implicam «processos verbais de primeira ordem» (falar e ouvir) e «processos de segunda ordem» (ler e escrever) (Pinto 2019).

- a) Para os 16 estudantes do 1º ano da Licenciatura as atividades consistiram em:
- *percepção e reprodução de palavras isoladas a partir da audição e da leitura: os*

<sup>6</sup> Tenta-se esclarecer e definir, no texto ou em notas a rodapé, cada termo usado no momento em que este aparece no texto.

<sup>7</sup> Chagas (1999: 89) identifica dois tipos de transferência: *transferência positiva* (as estruturas correspondem ao contexto da língua estrangeira) e *transferência negativa* (as estruturas não correspondem ao contexto da língua estrangeira). Se tiver compreendido bem os termos de Selinker (1972: 216-220), os processos básicos de construção de «unidades, regras e subsistemas» na LE que o autor designa de *language transfer*, *transfer-of-training* e *overgeneralization of TL rules* remetem para a *transferência negativa* (e fossilizável) da terminologia de Chagas, no entanto os termos *strategies of second-language learning* e *strategies of second-language communication* deveriam corresponder ao conteúdo da *transferência positiva*, definida por Chagas. No entanto, deve-se destacar que as estruturas de LE são suscetíveis de transferência por parte de outras línguas não maternas: segundas ou estrangeiras. Também a L1, em determinados contextos, ver-se-ia suscetível de realizar estruturas de L2 ou LE, fenómeno que se nota com certa frequência nos trabalhos de retroversão, até naqueles que são feitos por profissionais com boa cultura linguística na sua língua materna e na respetiva L2 ou LE.

estudantes escutam e repetem palavras pronunciadas por falantes nativos em audiomateriais didáticos (Espada 2006: 27, 37, 76, 85, 94; Coelho & Oliveira 2014: 33, 37-38, 46, 56, 63, 65), primeiro sem verem a imagem gráfica, depois lendo as palavras escritas;

– *perceção de diálogos adaptados a partir da audição e reprodução a partir da leitura*: os estudantes escutam os diálogos interpretados por falantes nativos em audiomateriais didáticos (Espada 2006: 12-13, 21, 38, 49, 86, Coelho & Oliveira 2014: 40), antes de verem a imagem gráfica, preenchem fichas com perguntas pontuais sobre o conteúdo dos diálogos; depois assumem o papel de alguma personagem do diálogo e tentam reproduzir as réplicas a partir da leitura.

Estas duas atividades foram realizadas nas aulas de fonética aplicada<sup>8</sup> entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, ao longo do primeiro contacto que os alunos tiveram com a língua.

b) Para os 8 estudantes do 4<sup>o</sup> ano da Licenciatura as atividades consistiram em:

– *produção oral de discurso próprio* sobre tema da área da morfossintaxe de PLE ou da área das literaturas portuguesa e brasileira.

c) Para a recolha dos dados conto com a minha perceção auditiva<sup>9</sup>, em sala de aula e em contexto de exame, sem isolamento acústico, sem meios técnicos de gravação do som, usando apontamentos à mão para recolher os dados necessários em que se baseia a panorâmica dos desvios na pronúncia dos estudantes búlgaros de PLE.

Na interpretação dos resultados, não se aplica um rigoroso cálculo estatístico, dado que a informação recolhida não tem um rigor propriamente científico, compreende vários tipos de atividades didáticas e pretende apenas colocar hipóteses. Por isso, aplicou-se uma simples relação percentual onde o número total de 16 alunos corresponde a 100% do primeiro grupo e o número total de 8 alunos corresponde a 100% do segundo grupo.

Não existem grupos de controlo, portanto, as observações de natureza comparatista com o sistema segmental e suprasegmental búlgaro baseiam-se nas descrições dos trabalhos de fonética e fonologia búlgaras e estudos comparativos com outras línguas tipologicamente afins ou distantes, como também no meu idioleto.

<sup>8</sup> Estes exercícios têm sido realizados sistematicamente ao longo dos últimos 6 anos com alguma ajuda técnica (auriculares, microfones, programa Audacity) que no entanto não possibilita gravar as produções orais dos estudantes com qualidade suficiente para o seu processamento acústico e prosódico.

<sup>9</sup> A minha perceção auditiva é de uma falante nativa de búlgaro, portadora de outra L2 adquirida em situação de imersão, portanto, falante não nativa de PLE, que se encontra no seu processo de estudo, num estágio de interlíngua relativamente mais avançado do que o dos alunos principiantes e finalistas.

## 2. Panorâmica da tipologia e persistência dos desvios na fonética de PLE

### 2.1. A nível das estruturas segmentais

Entre o registo fónico do português e o do búlgaro existem semelhanças que, seria de esperar, ajudariam a aquisição da fonética e da prosódia portuguesas pelos estudantes búlgaros. As analogias referem-se às tendências da redução vocálica em posição átona (Mateus, Brito, Duarte & Hub Faria 1989: 356-359; Mateus 2003: 1010-1013; Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 44-60; Zhobov 2004: 43-48; Andreeva, Barry & Koreman: s.d.); à existência de vogais [-altas, -baixas] e [+baixas] entre as não nasais, anteriores e posteriores, embora em búlgaro façam parte de variações diatópicas (Zhobov 2004: 115); à posição, à função e à característica acústica do acento.<sup>10</sup>

As diferenças, no entanto, podem resumir-se ao seguinte: vogais nasais, ditongos nasais, presença mais acentuada em português de *schwa* [ɨ] em posição átona, coarticulação e variação na realização do arquifonema chiante /S/<sup>11</sup> em posição silábica de coda, vibrante alveolar ou velar múltipla em posição de ataque no meio ou no início da palavra. Igualmente, os contornos entoacionais das frases exclamativas, persuasivas e apelativas em ambas as línguas marcam diferenças.

a) Na atividade de *perceção e reprodução de palavras isoladas a partir da audição e da leitura*, 87,5% (i.e. 14 de 16) dos alunos do 1º ano conseguiu realizar as vogais e ditongos nasais que se encontram nas palavras: [ʔ̃] *campo*, tanto [ʔ̃] *pombo*, *tonto* [ũ] *mundo*, *álbum*, [ʔ̃] *tempo*, *tento* [ĩ] *jardim*, [ʔ̃w] *mão* (à diferença de *mau* [ʔ̃maw]), *não* (à diferença de *nau* [ʔ̃naw]), [ʔ̃j] *televisões* (à diferença de *lençóis* [ʔ̃j]), [ʔ̃j] *também*, [ʔ̃j] *homem*. Os dois alunos que mostram dificuldades articulam a nasalidade da vogal como se fosse uma consoante bilabial em coda, inclusive no final da palavra<sup>12</sup>, portanto, pronunciam as vogais e os ditongos de forma não nasal (por ex. \*[ʔ̃mɛm])<sup>13</sup>, afirmando que não ouvem a diferença ou não controlam o movimento da úvula e a passagem do ar pela cavidade nasal.

No que se refere à articulação das vogais não nasais, incluído o som [+alto, +recuado, -arredondado], conhecido como *schwa* [ɨ], com maior ou menor facilidade<sup>14</sup>,

<sup>10</sup> A posição do acento de palavra é caracterizada como «maioritariamente livre» (Barroso 1999: 163-165) na medida em que tem a capacidade de deslocar a sua posição, ativando assim uma «função distintiva» que em formas «foneticamente idênticas» (Barbosa 1994: 132-133) produz diferentes codificações semânticas de natureza lexical e/ou categorial. Veja-se a noção de distintividade também em Veloso (1996). No âmbito do «acento de palavra», outros linguistas identificam o «acento fonológico» devido àquelas «mudanças do lugar do acento» que «implicam uma mudança de sentido» (Delgado-Martins 1992: 124-125, Mateus 2003; Mateus, Falé & Freitas 2005; Cantoni 2009). O tema suscita polémica orientada por diferentes abordagens teórico-metodológicas, respetivamente «hipótese do acento livre», «hipótese do molde trocaico», «hipótese do acento morfológico» (Ferreira Neto 2007: 21-23), sendo reconhecido como prosodema (Ferreira Neto 2007: 31). O acento em búlgaro costuma ser caracterizado como acento de intensidade, de posição livre, móvel nos processos paradigmáticos e derivativos, desempenhando função distintiva (Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 158-174). Ou seja, em búlgaro o acento de palavra também é prosodema, sendo estudado como marcador lexical (Patseva 2010, 2012, 2018)

<sup>11</sup> O arquifonema em questão encontra-se referido como «sibilante-chiante /S/» (Barbosa 1994: 153, Barroso (1999): 119, 125, 132, 135, 143) ou obstruinte /ʃ/ (Veloso 2006: 130, 2.(i)).

<sup>12</sup> As ocorrências de nasal dental em coda no final de palavra são relativamente reduzidas, por isso não foram contemplados vocábulos como *abdómen*.

<sup>13</sup> Encontram-se marcadas com asterisco as transcrições que referem desvios na pronúncia dos alunos.

<sup>14</sup> Parece-me que os estudantes oriundos das regiões mais orientais da Bulgária costumam realizar com maior facilidade

100% dos alunos conseguem articular a distinção entre [o] e [ɔ] tónicos nas palavras *avô / avó, bolo / bola, o gosto / eu gosto, molho / molho, lobo / lobo*; entre [e] e [ɛ] tónicos nas palavras *ele / ela, sede / sede, leste / leste, seu / céu, leu / léu*; entre [ɐ] e [a] tónicos nas palavras *sei / sai, isqueiro, candeeiro, banana, cama, alma, árvore*; entre [i] e [ɛ]<sup>15</sup> átonos nas palavras *telefone, televisão, tarde, menino, telemóvel, telenovela*.

No campo das consoantes, maior dificuldade parece suscitar a articulação da vibrante múltipla tanto alveolar, como velar, principalmente em posição de ataque no início da palavra: *rio, rumo, rosto, resto, rasto*<sup>16</sup>, provavelmente pela sua falta no registo fónico búlgaro e pela tensão muscular e o esforço articulatorio inicial que a sua articulação exige. No entanto, quando pronunciada em palavras isoladas, todos os alunos do grupo alvo conseguem fazer a articulação, escolhendo uns 60% deles a realização múltipla velar e uns 40% a realização múltipla alveolar<sup>17</sup>. A lateral alveolar suscita hesitação em dois aspetos. Um deles provavelmente é devido a influências da articulação búlgara: 43,75% (7 de 16) dos alunos articulam [l] como glide [w] em posição de ataque se seguida de vogais recuadas, não arredondadas [a], [ɐ], [i] e de vogais recuadas e arredondadas [ɔ], [o], [õ], [u] e [ũ]: *lágrima, laranja, longe, lobo, lua*. A outra tendência na articulação deve-se, a meu ver, à influência das línguas estrangeiras que os estudantes dominam melhor, nomeadamente espanhol e francês: 31,25% (5 de 16) alunos articulam uma lateral pós-alveolar, pré-palatal ou até palatal no mesmo contexto.

b) Nas atividades de *perceção de diálogos adaptados a partir da audição e reprodução a partir da leitura*, a concentração dos alunos desvia-se da articulação dos segmentos concretos e a pronúncia de 87,75% deles fica prejudicada. As vogais nasais passam a articular-se como não nasais, com ou sem uma consoante nasal bilabial ou dental em coda, por ex. *O Rui está em casa* articula-se \*[o 'ruj 'ɛʃtɐ ɛm 'kazɐ] ou a frase *Está a jogar à bola com o cão* é articulado como \*[ʃta ɐ ʒu'gar ɐ 'bɔɫɐ komo 'kaw] (i.e. *\*Está a jogar a bola como cão*). A distinção entre vogais semifechadas e semiabertas fica eliminada predominantemente a favor das semiabertas, passando a pronunciar-se, por ex. *Tem um bebé de três meses* como \*[tɛm um be 'be dɛ 'trɛʃ 'mɛzɛʃ], *Sim, sou eu* \*[sim // 'sɔw 'ɛw].

Nestes últimos exemplos pode-se notar também a dificuldade de os alunos realizarem os diferentes valores coarticulatórios do arquivonema chiante em posição de coda na palavra ou na sílaba no meio da palavra. Predomina a variante pré-palatal não vozeada [ʃ] em sequências do tipo: *Sim, sou eu, os meus pais, os meus irmãos e os meus sobrinhos*.

as vogais semifechadas, no entanto, os estudantes das regiões mais ocidentais e setentrionais da Bulgária mostram maior habilidade em pronunciar as vogais semiabertas, por isso tendo a interpretar essa sua propensão como uma influência dos dialetos búlgaros na produção segmental de PLE.

<sup>15</sup> Estas vogais não formam parte da norma-padrão do búlgaro, embora sejam detetadas em determinados contextos diatópicos e acentuais (Veja-se Andreeva, Barry, Koreman s.d.). Constata-se como um problema geral dos estudantes búlgaros a realização da vogal *schwa* em posição pré-tónica, inicial e não inicial, como acontece na palavra *telefone*.

<sup>16</sup> Parece que em posição intervocálica (*garrafa, enredo, na rua*) a pronúncia da vibrante múltipla resulta relativamente mais fácil para os estudantes búlgaros.

<sup>17</sup> Os alunos fazem uma escolha informada e consciente depois de tentarem fazer a pronúncia da alveolar e da velar, reservando-se o direito de alterar a sua preferência posteriormente, mas com o compromisso de aplicá-la com consistência.

Num trava-línguas como *O rato roeu a rolha da garrafa do Rei da Rússia*, que pretende concentrar a atenção dos estudantes no som vibrante múltiplo, 93,75% dos alunos articulam corretamente as primeiras três palavras (rato, roeu, rolha) e nas restantes (garrafa, rei, Rússia) passam a pronunciar a vibrante como alveolar simples, como se estivessem cansados de forçar a língua a vibrar. Em discurso dialogado onde surgem palavras isoladas, iniciadas por vibrante múltipla, como: *Pai, onde está a régua? – Atrás do rádio*, apenas em dois alunos se detetou uma articulação múltipla da vibrante por iniciativa própria, os restantes precisaram de um estímulo por parte do professor.

c) A atividade de *produção oral de discurso próprio sobre tema da área da linguística ou da literatura portuguesas*, realizada pelos estudantes do 4º ano, mostra que se mantém a tendência de não articularem a vibrante múltipla em posição de ataque principalmente no início, mas também no meio da palavra, porque apenas 12,5% (1 de 8) não mostrou hesitação a esse respeito. Igualmente, mantém-se a dificuldade de realizar corretamente as variantes do arquifonema chiante em posição de coda, dado que apenas 25% dos alunos finalistas articulam corretamente esses alofones (Vejam-se as indicações em Barbosa 1994: 152-153, Mateus, Frota & Vigário 2003: 1071). Os alunos conseguiram desenvolver melhor as suas habilidades de articulação das consoantes laterais, das vogais semifechadas e semiabertas e das vogais e ditongos nasais, tendo em conta que apenas 12,5% manifestou problemas desta natureza.

## 2.2. A nível das estruturas suprasegmentais

a) Os estudantes do 1º ano costumam colocar o acento nas palavras portuguesas de acordo com os padrões das línguas estrangeiras que dominam, porque (25%) em vez de dizer a palavra [tʰilʲiˈfɔni], dizem a palavra [teˈlɛfone] ou [ˈtɛlɛfowne]<sup>18</sup>. Na etapa inicial da aprendizagem, desacertos frequentes (75%) surgem na articulação das palavras *esta* e *está*, ou entre as palavras *e* e *é*,<sup>19</sup> independentemente da presença do acento gráfico, já que numa primeira leitura os alunos tendem a trocar a posição do acento tónico.

b) A configuração da entoação, principalmente da entoação interrogativa em perguntas sem palavra interrogativa, da entoação exclamativa, persuasiva ou imperativa resulta ser um dos maiores problemas na aprendizagem da pronúncia portuguesa na etapa inicial. A totalidade dos alunos assume com facilidade a entoação nivelada<sup>20</sup> e descendente, mais característica das curvas entoacionais da oração declarativa numa narração. Parece que, além de ser um elemento específico

<sup>18</sup> Não diria que fosse uma influência do búlgaro porque esta mesma palavra tem uma imagem acústica diferente na nossa língua.

<sup>19</sup> Ambos os casos são obviamente diferentes, mas o comum entre eles é a deslocação aparentemente injustificada, mas surpreendentemente metódica do acento. Para além de alterar a classe categorial e lexical das palavras, no segundo caso transforma uma unidade não acentual em acentual. Pelos vistos, a consciência fonológica dos estudantes de PLE, nível A1, ainda não se vê suficientemente sensibilizada.

<sup>20</sup> Usa-se aqui o termo «nivelado» de acordo com Mateus, Brito, Duarte & Faria (1989: 345).

de valor sociocultural que tem papel decisivo na construção de sentidos a nível frásico e discursivo (veja-se Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 258, 269-273; Delgado-Martins 1992: 135; Mateus, Brito, Duarte & Faria 1989: 346-347; Mateus, Frota & Vigário 2003: 1060; Frota, Cruz, Svartman, Collischonn, Fonseca, Serra, Oliveira & Vigário 2015; Andreeva, Dimitrova & Barry 2010), a realização da entoação «à portuguesa» exige (aliás, tal como a articulação das vogais semifechadas não nasais e das nasais) uma determinada desinibição, sensibilidade e vontade de expressão artística, falta de acanhamento em sala de aula, vontade de viver as emoções de uma personagem no diálogo. Todos estes elementos têm a ver com os aspetos psicológicos da aprendizagem, da personalidade dos alunos e da sua implicação emotiva na aprendizagem. De facto, os alunos que conseguem desinibir-se, conseguem reproduzir melhor tanto a curva entoacional, como a articulação dos segmentos.

c) Dentro do segundo grupo, o dos estudantes finalistas, problemas de colocação do acento tónico em palavras isoladas ao longo da sua exposição oral foram registados em 62,5% (5 de 8) dos alunos. As exposições orais num exame em geral não têm características comunicativas que favoreçam o aparecimento de outro tipo de entoação que não seja a declarativa, portanto, não é apropriado para o estudo da assimilação deste aspeto prosódico por parte dos estudantes nos seus quatro anos de estudos de Licenciatura em Filologia Portuguesa.

### **3. A título de conclusão**

#### **3.1. Resultado das observações e hipóteses de trabalho**

A partir das observações feitas, considero que uma boa parte dos desvios que os estudantes búlgaros dão na etapa inicial da sua aprendizagem provém dos hábitos articulatorios e prosódicos das outras línguas estrangeiras que eles conhecem antes de iniciarem o estudo intensivo de PLE em contexto académico. Pode-se, portanto, formular a seguinte hipótese de estudo empírico: *na etapa inicial da aprendizagem de PLE em sala de aula e em contexto académico, maior peso tem a transferência das línguas estrangeiras e menor, a da língua materna no que se refere à aquisição da pronúncia.* No entanto, no estágio de interlíngua mais avançado, que no nosso caso é o final do oitavo semestre da Licenciatura, quando se espera um domínio de PLE correspondendo ao nível C1 (pelo menos para os estudantes com maior grau de automotivação), nota-se menor quantidade de hesitações, mas também *uma transferência fónica predominantemente devida à língua materna.*

Certos desvios na produção fónica dos estudantes búlgaros manifestam um carácter relativamente mais persistente: a produção correta da vibrante múltipla (tanto alveolar, como velar), dos alofones do arquifonema chiante /S/ em posição de coda e da abertura adequada das vogais não nasais. Poder-se-ia colocar, então, *a hipótese de um possível processo de fossilização* que merece outro estudo com grupos de controlo e, se for possível, extensível a um período maior do que os quatro anos da Licenciatura.

Precisa igualmente de aperfeiçoamento a produção das curvas entoacionais associadas a uma comunicação oral mais emotiva, informal e rica em conteúdos psicológicos. O resultado dos exercícios de audição (leitura) e pronúncia de palavras isoladas e de discursos dialogados que foram realizados com os alunos do 1º ano, poderiam colocar a *hipótese de que uma melhor pronúncia dos constituintes prosódicos facilitaria a pronúncia dos segmentos na sequência falada*, hipótese esta que, a meu ver, merece um estudo também.

### **3.2. O papel da leitura e da audição na aquisição da língua estrangeira**

As dificuldades de conciliar a imagem escrita e a imagem fónica na etapa inicial da aprendizagem, por um lado, e as deficiências fónicas que remanescem na produção oral dos estudantes finalistas exigem uma tentativa de resposta metodológica e uma alternativa de materiais didáticos que ajudem a suprir as imperfeições na expressão oral.

Não é novidade que aprendemos a falar pela audição que constitui um processo neurológico e linguístico bastante mais complicado e subtil do que a própria fonação (Peng 2005: 294-295; Irurtzun 2016: 69-72). Não é por acaso que os manuais de treino de voz para o teatro insistem nos exercícios de «coordenação da audição com a voz, da respiração com a fonação» para o enriquecimento do timbre da voz (Kozlyaninova & Promptova 2002: 403-407). A perceção auditiva é importante para a discriminação dos fonemas e dos alofones, para a formação das imagens acústicas e a sua integração em redes de conceitos e em estruturas sintáticas, processo este que requer tempo e assiduidade na prática da audição de fala didática e, numa etapa mais avançada, de fala espontânea, ou até informal (Duarte 2015), de PLE. Nos estudos de neurologia e psiquiatria é cada vez mais sublinhado o papel da visão nos processos de aquisição da linguagem em crianças cegas (Pereira 2006), mas também sem deficiências na visão (Dessalegn & Landau 2013). A importância da audição e da visão no processo de aquisição da língua materna, ou primeira língua, regista-se igualmente na aprendizagem das línguas segundas ou estrangeiras.

A aplicação no processo didático em sala de aula ou em atividades fora da sala de aula de recursos tanto audiovisuais e gráficos, como interativos e lúdicos que estimulem a audição e a visão em PLE, parece-me um contributo fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas nesta língua estrangeira. As práticas de perceção auditiva e de leitura em voz alta incentivam ao mesmo tempo a assimilação da imagem escrita com o sinal acústico e com o seu *feedback* (Mateus, Andrade, Viana & Villalva 1990: 22). Muito construtiva para o desenvolvimento da fala é também a técnica da leitura silenciosa que, pelo simples esforço mental do «discurso interno», ajuda a treinar os músculos de todo o aparelho respiratório e articulatório (Kozlyaninova & Promptova 2002: 416-417, veja-se também Pinto 2019: 118). Um conjunto de atividades que impliquem a audição de textos didáticos gravados, acompanhada pela leitura destes mesmos textos, como também a perceção auditiva de conteúdos fónicos mais complexos para um estrangeiro como noticiários, telenovelas, filmes artísticos, documentários, desenhos animados,

programas de televisão, entrevistas, livros de ficção contemporânea, música portuguesa, etc., pode até certo ponto oferecer modelos de fala espontânea e criar hábitos de expressão mais convergente com o discurso dos falantes nativos.

### **3.3. O papel da inteligência emotiva e dos elementos lúdicos na aprendizagem de PLE em contexto acadêmico**

A prática das atividades acima enumeradas pode resultar uma tarefa altamente desinteressante para os estudantes, portanto, qualquer boa ideia de uso de materiais didáticos pode falhar, se não houver um envolvimento ativo por parte deles. Essa implicação ativa está relacionada com a sua característica etária, com a sua personalidade, interesses extralinguísticos, inteligência emotiva (D'Addario 2019: 28-30), etc. Portanto, seria aconselhável estimularmos os estudantes a fazer uma escolha livre de formas de aprendizagem, de materiais didáticos e temas que correspondam ao seu feitio e propensão natural para os partilharem na aula, para os discutirem com os seus colegas, transformando a aprendizagem num jogo de inteligência e emoção (Fachinello & Sabadin 2016, Avtushenko 2012). A emoção e o elemento lúdico contribuem para a entrega das pessoas às atividades empreendidas, portanto, são um incentivo importante para a automotivação e o sucesso do processo da aprendizagem. Selinker (1972: 211-213), frisando a importância da «interlingual identification», postulada por Weinreich, destaca duas «estruturas latentes» na interlíngua: *uma estrutura linguística* e *uma estrutura psicológica*. Por isso, considero que o maior desafio na aprendizagem de línguas estrangeiras para os estudantes, em geral, e para os estudantes búlgaros, em particular, seria a habilidade de reconstruírem a sua identidade e cultura na língua estrangeira, que é o português, para que consigam transformar o processo de aprender em processo de «viver» PLE em toda a sua complexidade.

---

Recebido em dezembro de 2019; aceite em maio de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Andreeva, B., Barry, W., Koreman, J. s.d. The Bulgarian Stressed and Unstressed Vowel System. A Corpus Study. Disponível em [https://www.academia.edu/20906764/The Bulgarian Stressed and Unstressed Vowel System. A Corpus Study](https://www.academia.edu/20906764/The_Bulgarian_Stressed_and_Unstressed_Vowel_System._A_Corpus_Study), acessado em 17/05/2020.
- Andreeva, B., Dimitrova, S., Barry, W. J. 2010. Prosodic transfer in L2 speech: Evidence from phrasal prominence and rhythm in English, Bulgarian and German. In: *Discourses of Globalization*. Selected Papers of the 13th International Conference of Bulgarian Society for British Studies. Sofia: Sofia University Press, 9-19.
- Andreeva, B., Barry, W. J. 2012. Fine phonetic details in prosody. Cross language difference need not inhibit communication. In: Niebuhr, O. (Ed.). *Understanding Prosody: The Role of Context, Function and Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter, 259-288.
- Avtushenko, I. A. 2012. *Scenitcheskaya rech e emocionalnoy sluh*. Moscovo: VGIK (Автушенко, И. А. 2012. *Сценическая речь и эмоциональный слух /A fala de teatro e a audição emotiva/*. Москва: ВГИК).
- Barbosa, J. M. 1994. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*. Coimbra: Almedina.
- Barroso, H. 1999. *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Cantoni, M. M. 2009. O acento em português segundo uma abordagem baseada no uso. *Estudos linguísticos*. São Paulo, jan.-abr. 2009, 38 (1), 93-102. Disponível em [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N1\\_08.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_08.pdf), acessado em 20/02/2020.
- Chagas, C. A. 1999. A análise contrastiva revisitada à luz da teoria de princípios e parâmetros: considerações sobre o estudo da transferência. In: Ibaños, A. M. T. (Org.). *Cadernos de trabalho do Departamento de Letras Estrangeiras da Faculdade de Letras da PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 89-108.
- Coelho, L., Oliveira, C. 2014. *Manual de Pronúncia e Prosódia*. (Coord. J. Malaca Casteleiro). Lisboa: Lidel.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Coseriu, E. 1973. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. 1980. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Coseriu, E. 2007. *Lingüística del texto – introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros.
- D'Addario, M. 2019. *Inteligência emotiva: desenvolvimento e aplicação para a evolução pessoal*. 3ª ed. Comunidade europeia: Babelcube Inc., kindle.
- Delgado-Martins, M. R. 1992. *Ouvir falar – introdução à fonética do português*. 2ª ed. Lisboa: Caminho.
- Demenko, G., Möbius, B., Andreeva, B. 2014. Analysis of pitch profiles in Germanic and Slavic languages. *Form Acusticum*, 7-12 september 2014,

- Kraków. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/268803144\\_Analysis\\_of\\_pitch\\_profiles\\_in\\_Germanic\\_and\\_Slavic\\_languages](https://www.researchgate.net/publication/268803144_Analysis_of_pitch_profiles_in_Germanic_and_Slavic_languages), acessado em 16/05/2020.
- Dessalegn, B., Landau, B. 2013. Interaction between language and vision: It's momentary, abstract, and it develops. *Cognition*. 127(3): 331-344. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4531256/>, acessado em 30/12/2019.
- Duarte, I. M. 2015. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras Y*, v. 17, n. 1, 56-72.
- Eckert, Kl., Frosi, V. M. 2015. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de lingu@gem*. v. 9, n. 1. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>, acessado em 28/12/2019.
- Espada, Fr. 2006. *Manual de Fonética: exercícios e explicações*. Lisboa, Porto: Lidel.
- Fachinello, R. T. W., Sabadin, M. N. 2016. O lúdico na aprendizagem da língua inglesa. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Vol. 1. Governo do Estado do Paraná: Versão Online de Cadernos PDE. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_lem\\_unioeste\\_reniterezinhawolmuhtfachinello.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_unioeste_reniterezinhawolmuhtfachinello.pdf), acessado em 27/12/2019.
- Ferreira Netto, W. 2007. O acento na língua portuguesa. In: Araújo, G. A. (Org.). *O acento em português. Abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 21-36.
- Flores, Cr. M. M. 2013. Português Língua Não Materna, Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: Bizarro, R., Moreira, M. & Flores, Cr. (Orgs.). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: LIDEL, 35-46. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores\\_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspectiva%20lingu%C3%ADstica.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspectiva%20lingu%C3%ADstica.pdf), acessado em 16/05/2020.
- Frota, S., Cruz, M., Svartman, F., Collischonn, G., Fonseca, A., Serra, C., Oliveira, P. & Vigário, M. 2015. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: Frota, S., Prieto, P. (Ed.). *Intonation in Romance*. Oxford University Press, chapter 7. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/277711317\\_Intonational\\_variation\\_in\\_Portuguese\\_European\\_and\\_Brazilian\\_varieties](https://www.researchgate.net/publication/277711317_Intonational_variation_in_Portuguese_European_and_Brazilian_varieties), acessado em 18/05/2020.
- Genesee, Fr., E. Nicoladis & J. Paradis. 2008. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, Volume 22, Issue 3, October 1995, 611-631 (published on-line 26/09/2008). Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/div-classtitlelanguage-differentiation-in-early-bilingual-development-a-hrefn01-ref-typefnadiv/6A3ADCA6AC5F3C3DED3AD8A7F2379E57>, acessado em 27/12/2019.
- Gussenhoven, C. 2015. Suprasegmentals. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition. Volume 23, 714-721. Disponível em <http://gep.ruhosting.nl/carlos/52024Suprasegmentals.pdf>, acessado em 21/02/2020.

- Irurtzun, A. 2016. The “Globalization Hypothesis” of the Language-Ready Brain as a Developmental Frame for Prosodic Bootstrapping Theories of Language Acquisition. In: Boeckx, C., Benítez-Burraco, A. (Ed). *Components of the Language-Ready Brain*. *Frontiers E-books: Frontiers in Psychology*, 69-75. Disponível em <https://www.frontiersin.org/research-topics/3624/components-of-the-language-ready-brain>, acessado em 29/12/2019.
- Kozlyaninova, I. P., Promptova, I. Yu. 2002. *Scenitcheskaya rech*. Moscovo: GITIS (Козлянинова, И.П., И. Ю. Промптовал 2002. Сценическая речь /A fala de teatro/. Москва: ГИТИС).
- Mata, A. I., Moniz, H. 2016. Prosódia, variação e processamento automático. In: Martins, A. M., Carrilho, E. (Ed.). *Manual de linguística portuguesa*. Berlin, Boston: De Gruyter, 116-155. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/title/497839>, acessado em 15/05/2020.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. 1989. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M., Andrade, A., Viana, M. do C., Villalva, A. 1990. *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. M. 2003. Fonologia. In: Delgado-Martins, M. R. (Org.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 987-1033.
- Mateus, M. H. M., Frota, S., Vigário, M. 2003. Prosódia. In: Delgado-Martins, M. R. (Org.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1035-1076.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., Freitas, M. J. 2005. *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patseva, M. 2010. Za aktsentnata oblast na balgarskoto slovno udarenie. (Пацева, М. За акцентната област на българското словно ударение / Sobre os domínios prosódicos do acento de palavra em búlgaro). *Revista eletrónica LiterNet*, nº 9 (130), 21.09.2010. Disponível em <https://litternet.bg/publish26/mirena-paceva/akcentnata.htm>, acessado em 23/04/2020.
- Patseva, M. 2012. Za slovnoto udarenie na balgarskiya ezik, izutchavan kato tchuzhd (Пацева, М. За словното ударение на българския език, изучаван като чужд / O acento de palavra na língua búlgara como língua estrangeira). *София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“*.
- Patseva, M. 2018. Psiholingvisticzna perspektiva kam aktsentuvaneto v balgarskiya ezik. (Пацева, М. 2018. Психолингвистична перспектива към акцентуването в българския език / A perspectiva psicolinguística da posição do acento na língua búlgara). *Language & Literature Scientific Philological Issue*, Sofia, nº 1-2, 103-118. Disponível em <http://www.ezik-i-literatura.eu/2018/1-2/7-M.Patseva.pdf>, acessado em 20/02/2020.
- Peng, F. C. C. 2005. *Language in the Brain: Critical Assessments*. London, New York: Continuum.
- Pereira, M. P. 2006. Language Development in Blind Children. In: Brown, Keith (Ed). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2ª ed., 357-361. Disponível em [https://www.academia.edu/4505626/Language\\_Development\\_in\\_Blind\\_Children](https://www.academia.edu/4505626/Language_Development_in_Blind_Children), acessado em 30/12/2019.

- Pinto, M. da Graça C. 2009. Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In: *SemanticScholar: A linguagem ao vivo* (book chapter). 189-209. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Second-language-acquisition-%3A-a-multifaceted-in-of/095960cd80cedf1f5ad2184b639611ffa6df602d>, acessado em 16/05/2020.
- Pinto, M. da Graça C., Carvalhosa, A. 2012. Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. The Case of Portuguese as a Third Language in Serbian Students. In: Gabrys-Barker, D. (Ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching*. Series Editor Miroslaw Pawlak. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 169-183. Disponível em [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-29557-7\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-29557-7_10), acessado em 29/04/2020.
- Pinto, M. da G. C. 2019. O processo verbal ler e o seu processamento numa perspetiva psicolinguística. *Letras de Hoje*, v. 5, n. 2, 112-121. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/34473/19041>, acessado em 16/05/2020.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 10:3, 209-231.
- Sobroza, L. S. 2008. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. *Linguagens & Cidadania*. v. 10, nº 1. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276>, acessado em 30/12/2019.
- Tilkov, D., Stoyanov, S., Popov, K. 1982. *Gramatika na savremenniya balgarski knizhoven ezik*. Tom 1. Fonetika. Sofia: Izdatelstvo na Balgarskata akademiya na naukite. (Тилков, Д. 1982. Граматика на съвременния български книжовен език. Том 1. Фонетика. /Gramática da língua padrão búlgara contemporânea, Vol. 1, Fonética/. София: Издателство на Българска академия на науките).
- Torijano Pérez, J. A. 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Veloso, J. 1996. Elementos para uma reavaliação da importância da distintividade como conceito linguístico. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, XIII, 407-433.
- Veloso, J. 2006. Reavaliando o estatuto silábico das seqüências Obstruinte+Lateral em português europeu. *DELTA – Revista de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 22(1), 127-158. Disponível em <https://ojoaveloso.wordpress.com/publications/>, acessado em 15/05/2020.
- Zhobov, VI. 2004. *Zvukovete v balgarskiya ezik*. Sofia: Sema RSH. (Жобов, Вл. 2004. Звуковете в българския език / Os sons da língua búlgara/. София: Сема РШ).



— VARIA —



# CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO PLANO TEXTUAL: UM ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Thaís Vargas dos Santos**

thais.vargas@acad.pucrs.br

Colégio Monteiro Lobato – Porto Alegre/ RS (Brasil)

**Vera Wannmacher Pereira**

vpereira@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS (Brasil)

**Resumo:** Este artigo tem como tema a consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. É seu objetivo expor as bases, os processos e os resultados de estudo desenvolvido para examinar o nível de consciência sintática (uso e consciência no uso) de 40 alunos desses anos escolares, com base em instrumento construído para esse fim, focalizando, neste artigo, o plano textual. Está apoiado teoricamente na Psicolinguística e em suas relações com a Sintaxe, no que se refere aos estudos sobre o uso e a consciência no uso de dez conteúdos sintáticos selecionados. Metodologicamente, o instrumento de avaliação da consciência sintática, com foco nesses conteúdos, utiliza quatro categorias operativas, sendo apresentada neste artigo apenas a tarefa de julgamento no plano textual. São resultados alcançados: o *Instrumento de investigação do uso de conteúdos sintáticos e da consciência sintática no seu uso, de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF I*, focalizando, neste artigo, o plano textual; o desempenho dos alunos no uso de casos sintáticos e na consciência sintática de seu uso evidenciado pela aplicação do instrumento construído. Os resultados obtidos apontam, com base no tratamento estatístico, as correlações existentes, no que se refere a conteúdos sintáticos, uso e consciência no uso e anos escolares.

**Palavras-Chave:** uso de casos sintáticos; plano textual; consciência sintática; instrumento de avaliação; Ensino Fundamental I.

**Abstract:** This article has as theme the syntactic awareness of children of the 3rd, 4th and 5th years of Elementary School I. The main objective is to expose the bases, processes and results of a study developed to examine the level of syntactic awareness (use and awareness in use) of 40 students from these school years, based on an instrument built for this purpose, focusing, in this article, the textual plan. It is theoretically supported on Psycholinguistics and its relations with Syntax, with regard to studies in the use and awareness

in the use of ten selected syntactic contents. Methodologically, the syntactic awareness instrument, with focus on these topics, uses four operative categories, being presented in this article only the judgment task on the textual level. The results achieved are: a *Syntactic awareness instrument for the investigation of the 3rd, 4th and 5th grade of Elementary School, focusing, in this article, the textual plan*; the performance of students in the use of syntactic cases and in the syntactic awareness of their use evidenced by the application of the constructed instrument. The results obtained point, based on the statistical treatment, to the existing correlations with regard to syntactic content, use and awareness in use and school years.

**Keywords:** use of syntactic cases; textual plan; syntactic awareness; instrument of evaluation; Elementary School.

## 1 - Introdução

A Psicolinguística tem possibilitado a realização de pesquisas envolvendo a descrição e a avaliação das habilidades metalinguísticas das crianças e as suas relações com o aprendizado da leitura e da escrita. Nessa trajetória, os experimentos se caracterizam por investigar o raciocínio reflexivo sobre as estruturas e o uso da linguagem em suas diferentes dimensões: fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática e textual.

A literatura sobre o tema da consciência linguística revela um vasto número de pesquisas que descrevem e avaliam as habilidades que constituem a consciência fonológica, não ocorrendo o mesmo no que tange à consciência sintática. Alguns deles, focalizando a consciência sintática, estão expostos no item seguinte. No Brasil, um estudo importante é o que resultou no instrumento intitulado *Prova de Consciência Sintática (PCS)*, de autoria de Fernando César Capovilla e Alessandra Capovilla (2006), construído com a finalidade de avaliar a habilidade sintática de estudantes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, sendo composto de subtestes direcionados para julgamento e correção de frases e categorização de palavras.

No que concerne ao papel da consciência sintática no aprendizado da leitura e da escrita, os resultados das pesquisas apontam a influência dessa habilidade na decodificação de palavras desconhecidas por meio do contexto sintático e na compreensão, facilitando a integração das informações do texto (Rego, 1993), donde a relevância desses estudos.

Tendo em vista o panorama das dificuldades de leitura e escrita evidenciadas pelos alunos e o atual contexto de instrumentos disponíveis para avaliação dessa habilidade linguística dos estudantes, foi desenvolvido pelas autoras deste artigo um estudo com o objetivo de examinar o nível de consciência sintática (uso e consciência no uso) de 40 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos), com base em instrumento construído para esse fim, abrangendo os planos sentencial e textual, com foco nos processos de uso e reflexão sobre esse

uso. Essa perspectiva traz elementos novos para o tema, tendo potencialmente a possibilidade de contribuir para a metodologia de estudos sobre consciência sintática, para o conhecimento da situação e para a produtividade do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita.

Dada a relevância do tema para a pesquisa e para o ensino, o objetivo, neste artigo, é expor as bases, os processos e os resultados desse estudo, com destaque para os dados referentes ao plano textual, a partir da aplicação do instrumento de consciência sintática construído, focalizando o uso e a consciência nesse uso. Para tanto, são expostos progressivamente os fundamentos teóricos (plano sentencial e plano textual), as características da pesquisa e os resultados obtidos.

## **2 - Os fundamentos e a pesquisa**

Neste tópico são tratados os fundamentos no que se refere à aquisição de estruturas sintáticas, à consciência sintática, aos estudos que abordam a construção e aplicação de instrumentos de investigação da consciência sintática de crianças, e aos estudos de sintaxe no plano textual, que consiste em recorte neste artigo. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa.

Na busca pelo entendimento do percurso linguístico percorrido pela criança na fase inicial da linguagem, Carol Chomsky (1969) estabelece a existência de regras primitivas que constituem a competência linguística dos indivíduos até os 5 anos de idade. Essas regras contemplam princípios que são assumidos por eles em suas construções linguísticas até aproximadamente o fim dessa fase. Entre os princípios contemplados estão: a) o sujeito gramatical equivale a agente; b) a ordem das palavras ou orações corresponde à ordem dos eventos; c) o substantivo mais perto do verbo é o sujeito. Esse último, designado como Princípio da Distância Mínima (PDM), parece constituir um dos princípios cuja violação é adquirida somente depois dos 5 anos, na medida em que contempla uma construção linguística de difícil compreensão pela criança.

Slobin (1966), em experimento com crianças entre 6 e 12 anos, constata que os participantes apresentam maiores dificuldades com as estruturas passivas, especialmente quando reversíveis. Já em relação à produção das passivas não reversíveis, Horgan (1978) afirma ser possível constatar a sua ocorrência só a partir dos 9 anos de idade.

Gleitman et al. (1972), examinando as propriedades relacionadas à consciência sintática e à consciência semântica das crianças, sugerem ser possível observar as primeiras evidências do conhecimento linguístico a partir dos dois anos de idade, momento em que elas apresentam a capacidade de distinguir sentenças bem formadas versus sentenças mal formadas.

Karmiloff-Smith (1979) concebe a aquisição em três fases distintas no desenvolvimento da criança: até os 5 anos de idade; dos 5 aos 8 anos; e dos 8 aos 12 anos de idade. Segundo a autora, na fase intermediária ocorre uma reorganização da linguagem determinante para o comportamento linguístico das crianças.

Elliot (1981) afirma que o ato de imitar, sem envolver reflexão e análise, constitui uma etapa inicial e importante para o desenvolvimento da sintaxe. O autor relata ser importante considerar os erros espontâneos das crianças como fonte de informação, pois podem fornecer dados para explicação e até mesmo comprovação de hipóteses a respeito do desenvolvimento linguístico da criança.

Rego (1993), com base em estudo longitudinal, considera que a consciência sintática exerce papel facilitador tanto para a compreensão de leitura como para a aquisição de regras ortográficas, auxiliando também no processo de decodificação, especialmente nas línguas mais regulares na correspondência som-grafia, como o caso do português.

Guasti (2002) afirma que, por volta dos 2 anos de idade, as crianças já demonstram habilidades de captura das propriedades linguísticas da língua a qual elas estão expostas. No que se refere à ordem das palavras nos enunciados, por exemplo, as crianças já percebem desde muito cedo as regras de combinação de palavras nos enunciados, fazendo também uso desse conhecimento linguístico para compreensão. Os resultados dos estudos realizados demonstram que as crianças são sensíveis às propriedades morfossintáticas relacionadas à ordem dos constituintes nas frases. Segundo a autora, embora as categorias funcionais sejam intrínsecas à Gramática Universal, elas emergem e tornam-se operativas aproximadamente aos 3 anos de idade.

Até aqui a exposição esteve voltada para a aquisição de estruturas sintáticas pelas crianças. A partir daqui o enfoque estará na consciência linguística. Segundo Gombert (1992), a consciência linguística consiste na capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão e na produção de textos, concebendo-a como a habilidade de focalizar determinado aspecto da linguagem. Essa condição faz com que seja categorizada de acordo com o segmento em foco. A consciência sintática, tema deste artigo, tem como foco a sentença internamente - limite, estrutura, relações internas, paralelismo, pontuação. Cabe considerar, no entanto, sua interação com o plano textual, recorte dos dados para análise neste artigo, o que implica olhar para além da sentença considerando o texto em seus elementos linguísticos internos e em suas relações com o contexto (Possenti, 1988).

Para Gombert (2003), a aprendizagem da leitura é a principal atuante no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, na medida em que os estudos evidenciam a evolução em paralelo dos dois processos. No que se refere à sensibilidade das crianças à sintaxe da língua, Gombert (1992) considera que somente entre o período de 6 e 7 anos é possível identificar a presença de julgamentos de gramaticalidade baseados no uso consciente das regras gramaticais sobre a estrutura linguística. Em relação à aplicação das regras sintáticas, afirma que essa ação ocorre ainda mais tardiamente, sendo resultado do processo de aprendizado da leitura. Conforme o autor, “Muito provavelmente, é pelo viés dos esforços de leitura visando à compreensão daqueles mobilizados na atividade de redigir que se desenvolve esse nível de conhecimento sintático.” (Gombert, 2003, p. 43).

A revisão da literatura sobre consciência sintática revela a existência de experimentos de análise e elaboração de instrumentos para avaliação do nível de consciência sintática em crianças, sendo relevantes as duas direções, como é o caso do estudo objeto de exposição neste artigo.

Conforme abordado nos parágrafos anteriores, a consciência pode ser estudada sob diferentes enfoques linguísticos. Nessa direção, os parágrafos seguintes disponibilizam uma revisão de instrumentos de investigação no âmbito da consciência sintática.

Correa (2004) apresenta revisão metodológica com foco na descrição e análise crítica de tarefas clássicas utilizadas em pesquisas sobre consciência sintática, contribuindo para os estudos ao apontar encaminhamentos para o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, especialmente no que tange às tarefas elaboradas para a sua mensuração.

Nessa mesma trajetória, Capovilla e Capovilla (2006) destacam-se pela elaboração de uma Prova de Consciência Sintática (PCS) constituída de quatro subtestes (de Julgamento Gramatical; de Correção Gramatical; de Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; e de Categorização de Palavras), constatando a presença de correlação entre consciência sintática e leitura.

Bublitz (2010) avaliou a consciência sintática de 14 crianças de 6 anos por meio da aplicação da Prova de Consciência Sintática (PCS) desenvolvida por Capovilla e Capovilla (2006), constatando a relação recíproca e causal entre presença de habilidades sintáticas e bom desempenho em leitura e escrita.

Costa (2010) propôs o desenvolvimento de uma tarefa de reconstituição, caracterizada pelo julgamento da gramaticalidade e pela correção das sentenças agramaticais. Os resultados de seu estudo apontam o caso da concordância nominal interna a um constituinte como o item sintático em que os estudantes, independente do nível de escolaridade, apresentam o melhor desempenho. Já o caso sintático referente à inclusão de uma expressão no interior de um constituinte é o que representa maior dificuldade para os alunos.

Nesse âmbito de avaliação da consciência sintática, Sim-Sim (2010) considera que o julgamento da gramaticalidade de uma sentença passa por um processo gradativo de desenvolvimento da sensibilidade linguística evoluindo a um nível de explicação das regras que regem o sistema linguístico.

Em experimento com alunos de 5º e 6º anos com objetivo de avaliar o efeito da condição de verossimilhança na resolução de uma tarefa de avaliação da consciência sintática, Navarro e Rodríguez (2014) verificaram que as sentenças sintaticamente corretas e conteúdo semântico inverossímil agregam um grau de dificuldade de processamento significativamente maior para os estudantes em comparação às com conteúdo semântico verossímil.

Com o objetivo de examinar o papel da consciência sintática na escrita de sentenças por crianças em processo de alfabetização, Rigatti-Scherer e Pereira (2015) desenvolveram pesquisa com 15 alunos de 1º ano, com idade de 6 anos, de três escolas, cada uma com método de ensino diferente. Os resultados refletem os

benefícios do método de ensino que explora a consciência sintática.

No que se refere à narração dos acontecimentos, as crianças tendem a preferir pela apresentação conforme a ordem em que realmente os fatos ocorreram. Desse modo, o primeiro acontecimento deve ser apresentado antes do segundo e assim sucessivamente (Lamprecht, 1990).

Em estudo desenvolvido sobre a consciência sintática do português europeu com crianças na fase Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino básico, Perdigão (2015) investigou dois fenômenos sintáticos para investigação: processos de concordância (concordância de gênero e número; concordância entre determinante e nome; concordância entre nome e adjetivo; e concordância de número entre sujeito e verbo) e ordem de palavras (ordem entre: verbo e verbo auxiliar; determinante e nome; nome e adjetivo; e verbo e advérbio), para os quais foram elaboradas sentenças gramaticais e agramaticais para testes de julgamento e correção submetidos às crianças do referido período escolar em investigação. Os resultados revelaram melhor desempenho das crianças do nível escolar mais avançado, mas não evidenciam diferenças significativas entre as crianças dos 2º e do 4º anos do Ensino Básico Escolar. Quando observados os resultados dos alunos do Pré-escolar e 2º ano, não é constatada uma diferença no desempenho desses dois níveis escolares, uma vez que os resultados se aproximam. A diferença só é significativa na comparação dos resultados do Pré-escolar e 2º ano em relação ao 4º ano. Nesse caso, os dados mostram maior ocorrência de erros na fase inicial do ensino, indicando que as crianças em nível mais alto de ensino apresentam melhor desempenho em consciência sintática.

Sob a perspectiva dos itens linguísticos selecionados, os testes referentes à concordância demonstraram melhores pontuações em relação aos que envolviam o conteúdo referente à ordem das palavras na frase.

Conforme exposto até aqui, sempre houve categorias e tarefas na construção de instrumentos de consciência sintática. Nesse desenvolvimento linguístico referente ao papel da sintaxe encontram-se trabalhos no plano sentencial, até aqui apresentados, e trabalhos que evidenciam busca de respostas sobre esse papel no plano textual, sendo alguns deles – teóricos ou empíricos – expostos a seguir.

Estudos sobre as orações adjetivas encaixadas, por exemplo, evidenciam que a dificuldade das crianças vai além da extensão do enunciado. De acordo com Sheldon (1974), as frases cujos pronomes relativos apresentam função paralela ao sintagma antecedente como, por exemplo, sujeito-sujeito ou objeto-objeto, são adquiridas mais cedo pela criança.

Os fundamentos de consciência sintática têm vínculos dominantes com a sentença. Numa concepção de sintaxe além desse plano linguístico, cabe agregar o textual. Para tanto, é assumido aqui o entendimento de sintaxe que se caracteriza por relacionar sintaxe e texto (Possenti, 1988). Nessa perspectiva, o texto é considerado como tal a partir da atuação de regras linguísticas e de fatores contextuais, em que os dois planos ocorrem de forma interativa, de modo que a análise da sintaxe e a análise do texto tenham vínculos consistentes. É preciso considerar a característica contínua do uso da língua nas diversas situações comunicativas, resultando

disso o entendimento da sintaxe e do texto em interação, o que não dispensa o reconhecimento da existência de relações sintáticas fixas manifestadas por regras.

Com base nessa concepção interativa entre esses dois planos linguísticos, se faz relevante considerar uma abordagem sintática de âmbito textual. Como afirma Possenti, a linguística tem tradicionalmente se ocupado do estudo da sintaxe no âmbito da sentença, sem se preocupar com as unidades maiores que ela. Esse fato evidencia a necessidade de propor um estudo de sintaxe que se ocupe não só da sentença, mas também do texto, uma vez que a sintaxe também é inerente ao texto.

Assumindo dessa forma a sintaxe em plano textual, é importante recorrer à concepção de texto segundo Halliday e Hasan (1976). Para os autores, o texto é definido como uma unidade de significado na qual as ideias são apresentadas de forma organizada e conectadas entre si. Essas relações que definem o texto como uma unidade de sentido se manifestam por meio de elementos linguísticos sintáticos dispostos linearmente na superfície do texto, constituindo a coesão textual. Dado o tópico de interesse deste estudo - a sintaxe -, é contemplada aqui a coesão gramatical, que tem ênfase sintática.

Segundo esses autores, a coesão gramatical define-se assim pela característica dos elementos que a constituem, correspondendo, neste caso, aos elementos linguísticos de natureza gramatical. Esse tipo de coesão abrange os itens comumente conhecidos como “vazios” de significado e cuja compreensão exige recorrer a outros elementos no texto. Eles classificam a coesão gramatical em diferentes tipos, de acordo com os itens linguísticos envolvidos e o modo como eles se articulam no texto – a referência, a substituição, a elipse e a conjunção.

Outro aspecto relevante para o plano sintático textual corresponde ao emprego dos tempos verbais (Weinrich, 1974). Esse item é concebido sob a perspectiva da coerência textual de Charolles (1987), segundo o qual os elementos da estrutura, no caso os tempos verbais, devem estar dispostos em harmonia, evitando, assim, contradições internas.

Com base nos fundamentos apresentados neste item, a consciência sintática se define como a capacidade de agir deliberadamente sobre os aspectos sintáticos da linguagem. Essa ação consciente se manifesta na identificação, na manipulação, no julgamento e na correção de aspectos relacionados às propriedades gramaticais em plano sentencial e textual. Isso significa conceber a sintaxe sob a forma como os elementos se articulam na sentença e no texto, uma vez que o significado não está na soma dos elementos lexicais individuais, mas nas relações manifestadas por pistas gramaticais como a ordem dos constituintes na estrutura, a relação entre os constituintes e a relação dos constituintes com os constituintes de outras sentenças.

Esse entendimento de sintaxe na interação com o plano textual guia o recorte na seleção dos dados eleito para este artigo, segmento de uma pesquisa de maior abrangência, envolvendo a sintaxe no plano sentencial e a sintaxe no plano textual.

Participaram dessa pesquisa, a partir daqui apresentada em seus procedimentos, como sujeitos alunos de 3º (12), 4º (13) e 5º (15) anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS/BR – com idades

correspondentes aos anos escolares, falantes de língua portuguesa brasileira como língua materna, filhos de pais falantes do português brasileiro como língua materna, monolíngues, com frequência no ano escolar pela primeira vez, sem histórico de doenças mentais ou distúrbios de linguagem e de aprendizado.

O processo de construção do *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF I* ocorreu em três etapas: a) levantamento dos estudos e dos instrumentos existentes na literatura sobre investigação da consciência sintática; b) coleta piloto para observação da produtividade do instrumento, realização dos ajustamentos necessários e finalização; e c) construção da versão final do instrumento.

Em relação aos conteúdos sintáticos selecionados para análise, o instrumento teve como base os estudos desenvolvidos por Chomsky (1969), Slobin (1966), Clark (1971), Horgan (1978), Karmiloff-Smith (1979) e Guasti (2002), no âmbito da aquisição das estruturas sintáticas. No que se refere às categorias operativas do instrumento, os materiais de avaliação da consciência sintática existentes (Capovilla e Capovilla, 2006; Alexandre, 2010; Costa, 2010; Sim-Sim, 2010; Perdigão, 2015), bem como a análise crítica das tarefas (Correa, 2004) deram suporte à seleção e ao seu formato.

Esse processo conduziu à construção do instrumento final constituído de quatro categorias (tarefas) operativas, cada qual com dez blocos de atividades de conteúdos sintáticos. As categorias operativas são quatro: três no plano sentencial – tarefa de identificação (TI), tarefa de julgamento (TJ) e tarefa de correção (TC), e uma no plano textual - tarefa de julgamento no plano textual (TJPT). Cada tarefa é composta por dez blocos, em que cada um equivale a um conteúdo sintático. Os dez blocos de cada tarefa contemplam, por sua vez, duas questões: uma denominada de *Uso Sintático (US)*; e uma chamada de *Consciência Sintática no Uso (CSU)*.

A categoria operativa do plano textual, objeto de exposição neste artigo, que compõe o instrumento, é examinada por meio de tarefa de julgamento no plano textual que utiliza como contexto de referência um texto curto de aproximadamente sete linhas (*ad hoc*), apresentado logo a seguir, que se caracteriza pela história de um menino chamado Jorge. Sua estrutura apresenta os conteúdos sintáticos selecionados para o desenvolvimento do trabalho, sendo possível, assim, verificar o desempenho dos alunos quanto ao US e à CSU desses elementos no plano textual.

#### *Contexto sintático de referência:*

#### **JORGE**

Jorge sempre gostou muito de animais, principalmente de cachorros e de cavalos. O problema é que Jorge morava numa casa com pátio pequeno. Por isso não podia ter esses animais em casa. A mãe então pediu ao pai que comprasse um cachorrinho de verdade. Mais tarde ela comprou um cavalinho. O cavalinho era diferente. O cachorrinho olhava desconfiado para ele.

Antes de ganhar esses animais, Jorge passava as tardes muito sozinho. Hoje, ele passa as tardes brincando com o cachorrinho e o cavalinho de brinquedo.

Os conteúdos sintáticos referentes ao plano textual, tarefa de julgamento, são os expostos a seguir, cabendo ao sujeito julgar o segmento que corresponde ao texto de referência, entre dois segmentos apresentados, conforme exemplificado no primeiro bloco, ao final desta exposição sobre os conteúdos sintáticos: B1, considerando o SN/ PPR (Sintagma Nominal/Pronome Pessoal Reto) na 3ª pessoa sing, com função de SN sujeito anafórico; B2, considerando o SP/AP (Sintagma Preposicional/Agente da Passiva); B3, considerando SNO (Sintagma Nominal Oracional) - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo; B4, considerando SAdjO (Sintagma Adjetival Oracional) constituinte do SN sujeito e próximo desse SN; B5, considerando SAdvIO (Sintagma Adverbial Oracional) com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos; B6, considerando SAdvIO estabelecendo relação de causa e consequência; B7, considerando relação do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade; B8, considerando relação do verbo em número de acordo com o substantivo do SN sujeito; B9, considerando coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; B10, considerando posicionamento do SAdj (Sintagma Adjetival), gerando ambiguidade.

Para exemplificar o funcionamento da tarefa de julgamento no plano textual, a questão construída para o bloco 1 dessa tarefa é descrita aqui. As questões desse bloco, assim como dos demais blocos, como já dito, têm aporte no texto (contexto de referência). Assim, na primeira questão que é de US são apresentadas duas alternativas de segmentos cuja diferença entre eles sempre recai sobre o tópico sintático em investigação no respectivo bloco, no caso, o *SN pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico*. Após julgar qual das alternativas corresponde ao que é dito no contexto de referência – uso sintático –, os alunos devem responder à pergunta “Como tu sabes que essa é a alternativa?”, equivalendo à questão de CSU, conforme demonstrado a seguir.

Bloco 1 – SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

US: Qual das alternativas abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O pai e a mãe deram ao filho os animais de presente. Ele comprou o cachorrinho e a mãe o cavalinho.
- (b) O pai e a mãe deram ao filho os animais de presente. Ela comprou o cachorrinho e o pai o cavalinho.

CSU: Como é que tu sabes que essa é a alternativa?

.....

Considerando a extensão do instrumento elaborado, a aplicação ocorreu em dois momentos com cada participante. Cada um deles correspondeu à realização de duas tarefas: momento 1 - aplicação das tarefas de identificação e julgamento no plano sentencial; momento 2 – aplicação da tarefa de correção no plano sentencial e da tarefa de julgamento no plano textual. Os alunos responderam oralmente a cada uma das questões (US e CSU) dos dez (10) blocos que constituem cada tarefa. Cabe destacar que os momentos 1 e 2 foram realizados em dias diferentes, de modo a evitar que o cansaço dos alunos pudesse interferir nos dados. Assim, os participantes realizaram, primeiramente, as tarefas de identificação e de julgamento no plano sentencial e, em outro dia, realizaram as duas últimas tarefas – de correção no plano sentencial e de julgamento no plano textual.

Na tarefa de julgamento no plano textual, o aplicador apresentou o texto ao aluno e solicitou, inicialmente, uma leitura silenciosa. Em seguida, o aplicador fez a leitura em voz alta, deixando o texto sempre ao alcance do aluno de modo que ele pudesse acompanhar a leitura. Logo após, o aplicador anunciou que leria duas frases e que o aluno deveria escolher qual delas correspondia ao que acontecia no texto. Nessa tarefa, a instrução é: *“Lê o texto. Agora, eu vou ler o texto para ti e tu vais me acompanhando na leitura. Depois, eu vou ler duas frases e tu vais escolher qual delas diz o que acontece no texto”*.

As orientações e instruções descritas acima integram o manual do instrumento e foram utilizadas na aplicação da versão final (posterior ao piloto) do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF I*. A aplicação com base nesses procedimentos propostos deu condições para o êxito na coleta dos dados, que, por sua vez, possibilitou sua análise mediante tratamento estatístico e a obtenção dos resultados expostos a seguir.

### **3 - Resultados**

Neste item estão apresentados os resultados em tabelas e em modo expositivo específico e teórico.

Os resultados da tabela 1 apresentam o desempenho dos alunos do 3º, 4º e 5º anos em cada conteúdo sintático (bloco) na tarefa de julgamento no plano textual, no US e no CSU. Cabe salientar que a correção das questões referentes à CSU foi realizada por uma equipe formada por psicolinguistas que integram o núcleo de estudos psicolinguísticos com projetos voltados ao estudo da consciência linguística.

Conforme os dados da Tabela 1, sob a perspectiva do 3º ano, o desempenho mais baixo ocorre no bloco 4 (US – 50% e CSU – 34,52%). Analisando os desempenhos dos sujeitos no US e na CSU, é possível acompanhar a dificuldade dos alunos na compreensão e, conseqüentemente, na justificativa no uso. Os melhores desempenhos, no US, são apresentados nos blocos B6, B7, B8 e B9; já na CSU, o bloco 8 é o que se destaca positivamente (96,42%).

Blocos	Tarefa de julgamento no plano textual					
	US			CSU		
	3º ano	4º ano	5º ano	3º ano	4º ano	5º ano
B1	75%	92,3%	93,33%	63,09%	90,1%	91,42%
B2	83,33%	84,61%	86,66%	66,66%	72,52%	73,33%
B3	91,66%	92,3%	100%	84,52%	86,81%	94,28%
B4	50%	46,15%	80%	34,52%	51,64%	72,38%
B5	91,66%	76,92%	93,33%	77,38%	71,42%	87,61%
B6	100%	100%	86,66%	72,61%	81,31%	69,52%
B7	100%	61,53%	86,66%	63,09%	50,54%	84,76%
B8	100%	100%	100%	96,42%	100%	94,28%
B9	100%	100%	93,33%	76,19%	84,61%	86,66%
B10	83,33%	69,23%	60%	65,47%	64,83%	60%

**Tabela 1:** Desempenho dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos: US e CSU, por conteúdo sintático (blocos).

Obs.: os conteúdos dos blocos se encontram no item “Os fundamentos e a pesquisa”.

No 4º ano, sob a perspectiva do US e da CSU, os blocos B4 e B7 demonstram correspondência no baixo desempenho alcançado: US – 46,15% e CSU – 51,64%; US – 61,53% e CSU – 50,54%, respectivamente. O bloco B8 se destaca ao registrar 100% de acertos no US e na CSU.

Em relação ao 5º ano, é possível acompanhar o desempenho produtivo dos blocos B3 e B8 no US (100%) e na CSU (94,28%). No bloco 3, na CSU, os dados indicam que os alunos justificam adequadamente o tópico sintático em investigação, cabendo destacar a tendência dos alunos em aproximar, nas suas respostas, o SN sujeito do verbo no infinitivo de modo a evidenciar a sua compreensão. Esse comportamento corrobora a afirmação de Chomsky (1969) a respeito do princípio da distância mínima que, nesse caso, parece conduzir à compreensão da respectiva estrutura sintática pelos alunos. No bloco 8, os resultados do US evidenciam que os alunos compreendem bem estruturas sintáticas envolvendo concordância verbal. Em relação à CSU, os dados também apontam maior domínio das mudanças linguísticas, decorrentes dos processos de concordância, especialmente aquelas relacionadas aos morfemas indicativos de plural.

O desempenho mais baixo é evidenciado no bloco B10, que registra 60% de acertos no US e na CSU. Esse resultado revela que não há apropriação do conteúdo sintático pelos alunos, estando de acordo com estudos recentes (Perdigão, 2015), que apontam os alunos das séries mais avançadas com desempenhos mais produtivos, especialmente no que se refere ao conteúdo envolvendo concordância entre as palavras.

Para análise comparativa do desempenho entre os três anos escolares, os dados foram tratados estatisticamente<sup>1</sup>. Para a análise estatística dos dados correspondentes ao US, foram utilizados os testes de independência *Teste de*

<sup>1</sup> Tratamento estatístico desenvolvido pelo Prof. João Feliz, professor da Faculdade de Matemática da PUCRS.

*Qui-Quadrado* (*Pearson Chi-Square Test* e *Teste de Exato de Fisher* (*Fisher's Exact Test*), os quais permitem verificar as evidências de associação entre as variáveis em investigação. Para o tratamento dos dados da CSU foi utilizado o *Teste de Kruskal-Wallis* cujo cálculo faz o ranqueamento dos escores, colocando-os em postos (R). Esse teste é um teste não paramétrico e é utilizado para testar se um conjunto de amostras apresenta diferenças efetivas entre si. De acordo com esses procedimentos estatísticos, a presença de significância nos resultados decorre de valor de  $p$  inferior a 0,05 ( $p < 0,05$ ).

A Tabela 2 a seguir apresenta os dados correspondentes ao US e à CSU na tarefa de julgamento no plano textual, apresentando o valor de  $p$  de cada conteúdo de sintaxe (bloco) na tarefa em análise.

Blocos	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	-	,410	9,6313	*0,0081
B2	-	1,000	0,5718	0,7514
B3	-	,519	1,0262	0,5986
B4	,133	-	7,1345	*0,0282
B5	-	,489	1,6863	0,4303
B6	-	,319	2,9645	0,2271
B7	-	*,031	11,4754	*0,0032
B8	-	1,000	2,1041	0,3492
B9	-	-	3,5605	0,1686
B10	-	,428	0,0835	0,9591

**Tabela 2:** US e CSU por bloco na tarefa de julgamento no plano textual.

Obs.: os conteúdos dos blocos se encontram no item “Os fundamentos e a pesquisa”.

A análise dos dados da Tabela 2, no que se refere ao US, evidencia presença de significância apenas no bloco 7, uma vez que o valor de  $p$  é inferior a 0,05 ( $p = ,031$ ). O tratamento estatístico realizado indica diferença significativa na comparação do percentual de acertos nos seguintes grupos: 3º e 4º anos, com destaque para o desempenho maior do 3º ano (36,4%) em comparação ao do 4º ano (24,2%); e 4º e 5º anos, sendo o desempenho do 5º ano (39,4%) maior em relação ao do 4º ano (24,2%).

Nessa tarefa, os dados apontam a dificuldade de compreensão do item sintático no plano textual pelos alunos do 4º ano. O resultado obtido não evidencia, portanto, uma evolução crescente equivalente ao ano escolar e à idade. Na CSU, apresentam valores de  $p$  significativos os seguintes blocos nessa tarefa: bloco 1 ( $p = 0,0081$ ); bloco 4 ( $p = 0,0282$ ); e bloco 7 ( $p = 0,0032$ ). Os valores de  $p$  dos demais blocos são superiores a 0,05, sendo, portanto, não significativos.

A Tabela 3 apresenta os dados detalhados dos blocos 1, 4 e 7, os quais apresentam valores de significância.

	Bloco 1		Bloco 4		Bloco 7	
	Resultados	p-valor	Resultados	p-valor	Resultados	p-valor
H	9,6313		7,1345		11,4754	
(p) Kruskal-Wallis		0,0081		0,0282		0,0032
R1 (posto médio)	13,4167		14,2917	17,0417		
R2 (posto médio)	23,3077		20,0385	14,6154		
R3 (posto médio)	23,7333		25,8667	28,3667		
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos		Dif. Postos		Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	9,8910	*0,0346	5,7468	0,2195	2,4263	0,6041
Grupos (3º e 5º)	10,3167	*0,0227	11,5750	*0,0106	11,3250	*0,0124
Grupos (4º e 5º)	0,4256	0,9235	5,8282	0,1883	13,7513	*0,0019

**Tabela 3:** Desempenho comparativo dos grupos na CSU dos blocos 1, 4 e 7 na TJPT.  
 Obs.: os conteúdos dos blocos se encontram no item “Os fundamentos e a pesquisa”.

Observando os valores de *R*, os resultados por ano escolar são: 3º ano – 13,4167; 4º ano – 23,3077; 5º ano – 23,7333. Na comparação entre os grupos, o 3º e o 4º e o 3º e o 5º anos apresentam diferenças significativas, sendo os valores de *p* 0,0346 e 0,0227, respectivamente. A diferença decorrente da comparação entre o 4º e o 5º ano revela valor de *p* superior a 0,05 (*p* = 0,92235), indicando não haver significância. Esse resultado revela evolução crescente entre o 3º e o 4º ano, indicando a relação de desempenho conforme o avanço do ano escolar. Os dados também apontam a apropriação de conhecimentos linguísticos referentes ao pronome pessoal reto no que tange ao plano textual pelos alunos do 4º e do 5º ano. Em suas respostas é possível acompanhar o desenvolvimento de uma reflexão fundamentada na organização linguística do texto referência, corroborando a afirmação de Gombert (1992; 2003).

No que se refere ao bloco 4, a Tabela 3 evidencia os seguintes valores de *R*: 3º ano – 14,2917; 4º ano – 20,0385; 5º ano – 25,8667. Esses valores indicam um desempenho crescente entre os anos escolares. Os dados correspondentes às comparações entre os três grupos apontam como significativa apenas a diferença entre o 3º e o 5º ano cujo valor de *p* é 0,0106. Os demais grupos apresentam valores de *p* superiores a 0,05, não havendo, desse modo, significância nas comparações entre o 3º e o 4º ano (*p* = 0,2195) e entre o 4º e o 5º ano (*p* = 0,1883). Esse resultado corrobora a afirmação de Sheldon (1974) a respeito da compreensão tardia de estruturas envolvendo orações adjetivas encaixadas cuja função do pronome relativo não é a mesma do SN que o antecede. Os dados revelam que estruturas com essas características não são dominadas pelos alunos do 3º ano. Se observado o desempenho do 5º ano, é possível verificar que são poucos os alunos que alcançam os níveis mais elevados, indicando que, também nesse grupo, o item sintático em análise não está plenamente adquirido pelos estudantes.

Em relação ao bloco 7, os dados da tabela revelam valor de *R* do 3º ano (*R* =

17,0417) superior ao do 4º ano ( $R = 14,6154$ ), indicando ausência de desempenho crescente entre esses dois grupos. Cabe ressaltar o desempenho do 5º ano cujo valor de  $R$  é 28,3667, destacando-se em comparação ao desempenho dos outros anos escolares em avaliação.

Na comparação entre os grupos, os destaques são significativos nas diferenças entre os seguintes grupos: 3º e 5º ano ( $p = 0,0124$ ) e 4 e 5º ano ( $p = 0,0019$ ). Esse desempenho pode estar associado ao fator maturidade cognitiva das crianças, uma vez que é possível constatar o avanço nos resultados conforme o avanço escolar, o que está diretamente vinculado à idade dos participantes. Considerando Karmiloff-Smith (1979), os resultados demonstram haver apropriação do uso do morfema de gênero a partir dos 11 anos de idade, período em que os alunos apresentam uma reflexão linguística mais desenvolvida sobre o tópico sintático em avaliação. Os alunos do 5º ano evidenciam ter ultrapassado o conceito de gênero fundamentado nas concepções de morfema “o” relacionado a *menino* e “a” a *menina*. Esse desempenho está de acordo com os resultados do estudo desenvolvido por Perdigão (2015), na medida em que evidencia um melhor desempenho dos alunos no nível mais alto de ensino (5º ano), considerando os níveis em investigação, no que tange ao item sintático: concordância do adjetivo em gênero com o substantivo que ele qualifica. De acordo com a autora, essa concordância sintática corresponde a nome e gênero é um dos itens menos problemáticos na referida fase escolar.

Na tarefa de julgamento no plano textual, é possível constatar a tendência à presença de diferença significativa entre os grupos do 3º e do 5º ano, na medida em que esse comportamento é verificado nos três blocos em análise. Há também a ocorrência de diferença significativa entre o 3º e o 4º ano, no bloco 1; e, no bloco 7, entre o 4º e o 5º ano. Essa análise comparativa de desempenho dos anos escolares em CSU revela uma informação importante: a ausência de diferença significativa predominante entre os desempenhos dos três anos escolares em investigação nos blocos de conteúdos sintáticos.

Os resultados obtidos e apresentados são condições para desenvolver as considerações finais do trabalho desenvolvido, conteúdo do próximo capítulo deste artigo.

#### **4 - Considerações finais**

O estudo aqui relatado está voltado para o tema da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos no que se refere aos resultados da aplicação de um instrumento de investigação da habilidade sintática de crianças dos respectivos anos escolares. Em seu formato final, o instrumento é constituído de dez conteúdos sintáticos e quatro categorias operativas, sendo selecionada para apresentação neste artigo apenas a tarefa de julgamento no plano textual.

Em relação ao desempenho dos estudantes, os resultados alcançados revelam que os alunos apresentam dificuldades em relação à explicação dos itens sintáticos investigados. É frequente, nos três níveis escolares, os resultados serem bons no US, mas não na CSU, indicando a dificuldade dos alunos no que tange ao

conhecimento reflexivo sobre o modo de organização e constituição da estrutura sintática.

A análise das respostas dos alunos evidencia com frequência a simples leitura de uma sentença do texto ou a leitura com ênfase em algum elemento linguístico da sentença, importante para a resolução da tarefa, mas sem o desenvolvimento de uma reflexão sobre a organização linguística dos elementos dispostos na estrutura. Esse comportamento é observado em muitas respostas de CSU de todos os conteúdos e nos três anos escolares, o que indica a dificuldade de apropriação linguística sobre os conteúdos em investigação.

No que tange às diferenças significativas decorrentes da comparação entre os anos escolares no US e na CSU, os dados revelam que a diferença é predominantemente significativa entre o 3º e o 5º ano. Os dados mostram também poucos casos de diferença significativa entre 4º e 5º anos, especialmente em relação aos dados da CSU.

Os resultados evidenciam, no que se refere às capacidades sintáticas das crianças, que elas precisam de mais tempo para revelar apropriação de alguns casos sintáticos. Considerando, especialmente, a fase do 3º para o 4º e do 4º para o 5º, os dados apontam que, nessa fase, não há uma evolução sintática. O predomínio de diferenças significativas na comparação entre o 3º e o 5º ano indica ser preciso um ano de escolaridade para que se possam constatar algumas situações de diferenças significativas no desempenho de alguns conteúdos sintáticos.

Esse comportamento comprova, em parte, a hipótese de que o maior score equivale ao maior avanço escolar, o que pode estar associado ao fato de que alguns casos sintáticos precisam realmente de mais tempo para serem adquiridos, sendo, desse modo, necessário considerar a maturidade cognitiva da criança.

Entre outros fatores que podem estar associados ao resultado alcançado, é possível citar a natureza do ensino de língua portuguesa desenvolvido nas aulas. Nas questões de CSU, é evidente a dificuldade dos alunos em desenvolver uma reflexão fundamentada no modo de organização da estrutura linguística, neste caso especificamente da estrutura sintática, conforme aponta Gombert (1992). As respostas frequentemente apoiadas na leitura da sentença de forma dissociada do texto e do contexto evidenciam a ausência de apropriação dos elementos sintáticos em avaliação, demonstrando um nível de consciência linguística abaixo do esperado. Esse comportamento sugere estar o resultado desse desempenho relacionado também às aulas de língua portuguesa ministradas, na medida em que, com frequência, o desempenho dos alunos no US é bom, o que indica não ser apenas uma questão de aquisição tardia do item sintático.

Considerando a predominante ausência de discriminação evidenciada especialmente em relação à comparação entre o 4º e o 5º ano, esse comportamento parece revelar uma situação bastante comum no que se refere ao estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados em cada ano. Na ocasião do desenvolvimento do estudo, foram pesquisados materiais de orientação aos professores sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, sendo encontradas informações interessantes, mas com precisão a desejar. Esse fato evidencia a

liberdade desses profissionais do ensino em selecionar os conteúdos e os materiais, talvez acompanhados, no máximo, pela supervisão pedagógica da escola, a qual usualmente não apresenta formação específica sobre a linguagem.

Os resultados obtidos e apresentados no estudo aqui relatado são importantes, na medida em que disponibilizam informações relevantes para a pesquisa em Psicolinguística, bem como para o ensino de língua.

No que se refere à pesquisa, constrói e aplica o *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF I*, constituído de categorias que abrangem os planos da sentença e do texto, caracterizando, assim, a sua contribuição teórica e metodológica para a Psicolinguística.

Em relação ao ensino, apresenta informações importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, na medida em que aponta as capacidades sintáticas dos alunos, indicando que as crianças precisam de mais tempo para a aquisição de determinados tópicos sintáticos ou de mais trabalho para melhorar as suas habilidades. Faz também encaminhamentos, a partir dos resultados do instrumento aplicado, sobre a relevância de construir um material que estabeleça um ensino mais convergente e mais produtivo.

---

Recebido em janeiro/dezembro de 2019; aceite em maio de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, R. 2010. A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: Freitas, M. João; Gonçalves, Anabela; Duarte, Inês. Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português. Lisboa, Edições Colibri, 147-169.
- Bublitz, G. K. 2010. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 92-97, jul./set.
- Capovilla, F. C.; Capovilla, A. G. S. 2006. Prova de Consciência Sintática (PCS): normatizada e validada para avaliar as habilidades metassintáticas de escolares de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo, Memnon.
- Charolles, M. 1987. Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. Université de Nancy 2, cópia de inédito, nov./ 22 pp.
- Chomsky, C. 1969. The acquisition of syntax in children from five to ten. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Clark, E. V. 1971. On the acquisition of the meaning of before and after. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, v. 10, 266-275.
- Correa, J. 2004. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr, Vol. 20 n. 1, 069-075.

- Costa, M. 2010. A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: Freitas, M. João; Gonçalves, Anabela; Duarte, Inês. Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português. Lisboa, Edições Colibri, 147-169.
- Elliot, A. J. 1981. A linguagem da criança. Rio de Janeiro: Zahar.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. Language development after five. In Fletcher, P. & Garman, M., Language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gleitman, L.R. Gleitman, H., Shiley, E. F. 1972. The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*. V. 1, 137-164.
- Gombert, J. É. 1992. Metalinguistic development. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gombert, J. É. 2003. Atividades Metalinguísticas e aprendizado da leitura. In: Maluf, M. R. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guasti, M. T. 2002. Language acquisition: a linguistic perspective. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K.; Hasan, R. 1976. Cohesion in English. London: Longman.
- Horgan, D. 1978. The development of the full passive. *Journal of Child Language*, v. 5, 65-80.
- Lamprecht, R.R. 1990. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In Tasca, M. Desenvolvendo a língua falada e escrita. Porto Alegre, Sagra.
- Navarro, J. J.; Rodríguez, I. R. 2014. Evaluación de la consciéncia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y em su relación com la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Linguística*. PUCV.
- Perdigão, A. 2015. Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa.
- Possenti, S. 1988. Discurso, estilo e subjetividade. Martins Fontes: São Paulo.
- Rego, L.L.B. 1993. O papel da consciéncia sintáctica na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79-87.
- Rigatti-Scherer, A., Pereira, V. 2015. A consciéncia sintáctica no ensino da leitura e da escrita. In: Nachold, A.; Pereira, A.; Guaresi, R.; Pereira, V. (Org.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal, Edufrn.
- Sheldon, A. 1974. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. V. 13, 272-281.
- Sim-Sim, Inês. 2010. Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Slobin, D. I. 1966. Grammatical transformation in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. V. 5, 219-227.
- Weinrich, Harald. 1974. Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid: Gredos, 429 p.



— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —



Verónica Manole. *Português Económico: manual para alunos de PLE: nível C1*. Revisão científica de Ângela Carvalho. Bucareste: Editora Universităţii din Bucureşti, 2019. 300 pp. ISBN 978-606-16-1114-0

## Inês Silva de Almeida

ines\_silva\_de\_almeida@hotmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

O manual didático para PLE *Português Económico*, da autoria de Verónica Manole, e com revisão científica de Ângela Carvalho, destina-se ao nível C1 de ensino de português língua estrangeira. O manual é bastante recente, tendo sido publicado em 2019 pela Editora da Universidade de Bucareste, Roménia, e a sua elaboração contou, também, com o apoio da Cátedra “Fernando Pessoa” da Universidade de Bucareste e do Camões I. P. Como o próprio nome indica, o manual está pensado para um ensino-aprendizagem para um fim específico que visa trabalhar o léxico económico dos alunos, que, pelas mais variadas razões (mais certamente, por razões profissionais), eles quererão desenvolver, ao mesmo tempo que melhoram as suas competências na língua portuguesa.

Dirigido já a um nível bastante avançado do uso da língua, e contendo algumas atividades que parecem requerer um bom domínio da *linguagem da economia*, o manual parece carecer duma explicitação do seu público-alvo, se não tanto pelo geral, mais pela especificidade (e dificuldade) dalguns desses referidos exercícios. Deste modo, fica menos claro qual o seu objetivo principal; poder-se-ia cuidar, talvez, uma melhor definição do público-alvo. É necessário pensar se o manual está mais apto para «aqueles que desejam aprender uma língua para fins académicos: exclusivamente para, no seu país, lerem textos da sua área de especialidade [...] ou para, em outro país, frequentarem uma escola superior; portanto, para ouvirem falar de matérias específicas leccionadas na L2» ou «aqueles que desejam aprender uma língua por razões profissionais» (Leiria 2004: 4), uma distinção que se falha em fazer, considerando-se, eventualmente, que o manual possa estar apto a satisfazer as necessidades de ambos os grupos de alunos. De qualquer modo, é possível afirmar que o manual está bem organizado e é bastante completo, pois aborda temas diversos ligados ao mundo económico ao longo das suas vinte unidades, potenciando um trabalho que não passa só pelo léxico, mas que engloba várias componentes da língua, possibilitando um trabalho integral das competências linguísticas dos alunos. Assim, além de textos ligados à economia que os alunos poderão ler e analisar, há uma análise mais a fundo de novo léxico, dos significados, e do seu uso em contexto, e existe também espaço para a produção linguística, tanto oral como escrita, possibilitando ao aluno a implementação do que acaba de aprender no seu próprio uso da língua, o qual se quer bem adaptado ao contexto ou propósito dos seus textos produzidos.

O manual apresenta vinte unidades temáticas com diversas atividades que as compõem, sempre de acordo com e em seguimento desse tema, seguindo-se

um *Glossário económico* bastante completo que visa auxiliar o trabalho com o vocabulário, e termina fornecendo as *Soluções dos exercícios*, algo bastante útil ao trabalho autónomo dos alunos. Quanto às unidades propriamente ditas, cada uma encontra-se dividida em cinco secções de exercícios, que correspondem às capacidades de domínio linguístico que se quer trabalhar, apresentadas sempre pela mesma ordem: «Compreensão da leitura», «Expressão oral», «Léxico», «Gramática» e «Expressão Escrita», refletindo a estrutura que a autora quis baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (p. 7) e nas competências comunicativas previstas para um aluno de língua estrangeira, que englobam competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa 2001: 156). O trabalho e os objetivos são realistas, não se propondo trabalhar competências que não fariam sentido: «Por razões de natureza técnica não nos foi possível criar exercícios para o desenvolvimento da compreensão do oral, tarefa que ficará por concretizar em futuros materiais.» (p. 7). Assim, o manual relega esse trabalho da compreensão oral para uma outra etapa, e não oferece, como muitos outros manuais, gravações criadas de propósito para esse manual específico, gravações essas que são, geralmente, não autênticas, pois construídas em papel e gravadas em estúdio por atores. Sem embargo, tal trabalho da compreensão oral pode ser feito de outras formas, com outros materiais. Fica ao encargo do professor a escolha de usar o manual não como material único e salvador da aula de língua, mas como guia e auxiliar, que será complementado depois com trabalho e materiais de elaboração e/ ou recolha própria. Este manual pode ser um guia para elaboração da estrutura da unidade didática, e também de cada uma das aulas, e pode fornecer materiais para as componentes que se propõe trabalhar, mas as restantes componentes podem ser trabalhadas pelo professor de acordo com as suas escolhas. Além disso, o facto de o manual oferecer, dentro de cada tópico de cada unidade, vários exercícios diferentes, dá ao professor outra liberdade na construção das suas aulas, pois não é obrigado a seguir uma estrutura fixa de ordem de componentes da unidade, muito menos terá de realizar toda e cada atividade dentro das mesmas. A título de exemplo, na componente Expressão Oral, o professor tem ao seu dispor quatro ou cinco questões (dependendo da unidade), e pode escolher trabalhar só uma num debate com a turma inteira, ou várias, e distribuí-las por grupos mais pequenos, entre muitas outras possibilidades que ficam à mercê da imaginação e criatividade do professor (e, até, dos alunos). O mesmo se pode dizer das outras componentes que podem ser trabalhadas e aproveitadas da forma que se vir mais justa e mais produtiva para o contexto específico de uma certa aula, da vontade do professor ou de um grupo de alunos.

Um ponto positivo do manual é que este traz à aula materiais autênticos (neste caso, dezenas de artigos noticiosos relacionados com os temas das unidades), o que poderá ser muito mais interessante e motivador para os alunos do que uma série de textos fictícios, invenções mais ou menos bem feitas com o propósito de abordar uma série de temas. O uso de materiais autênticos no ensino «possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em

estudo e uma maior facilidade em comunicar efectivamente quando em contacto com autóctones» (Carvalho 1993: 121), o que se revela especialmente importante quando se quer preparar os alunos para um contexto profissional. É necessário, no entanto, ter em atenção que «os documentos autênticos interessantes são, como a realidade que refletem, precedentes. Daí a solução de muitos autores na hora de elaborar manuais procurarem conteúdos mais “estáveis”, embora contribuam para a continuação de estereótipos que pouco ou nada têm a ver com a cultura portuguesa contemporânea» (Benito 2011: 96). Por conseguinte, é importante, para o professor que venha a utilizar este manual, verificar a atualidade e relevância dos textos autênticos selecionados para as aulas e o contexto para o qual remetem e, se necessário, optar por outros materiais ou outros textos.

Em atividades de produção escrita, o manual também incentiva os alunos a pesquisarem informações na internet para fazerem as suas próprias produções, o que envolve um trabalho de receção, leitura, interpretação e posterior trabalho escrito a partir da informação que foi pessoalmente recolhida e analisada. Isto revela também uma preocupação em inserir na aula, e na aprendizagem dos alunos, algumas das possibilidades das novas tecnologias e da informação, quase infinita, a que se pode aceder, hoje em dia, na internet, contrariando a ideia de que o manual didático, por ser um livro, um suporte físico e tradicional, tem de excluir as novas tecnologias e as suas possibilidades para o espaço do ensino-aprendizagem de línguas. Também o QECR reflete uma maior preocupação pela presença óbvia das novas tecnologias no mundo e, portanto, na linguagem, no seu novo *Companion Volume* (Conselho da Europa 2018: 51). Deste modo, mais uma vez, reitera-se a ideia de que o manual poderá realmente ser um bom auxiliar da aula, que poderá guiar o professor e os alunos, e que, ao invés de os restringir a um certo número de exercícios e atividades construídos para um propósito final e único, como muitos manuais o fazem, abre portas a novas possibilidades de busca de materiais, informação, espaços de discussão de ideias e produção linguística (oral e escrita) na sala de aula.

Algumas atividades do manual, como a construção de expressões idiomáticas (a partir da p. 97), ou qualquer dos exercícios de *Gramática*, sugerem que o manual, embora seja muito completo a nível de componentes da língua que trabalha, não é tão completo naquilo que *ensina* ou *explica*, não possuindo nenhum apêndice gramatical, por exemplo (apenas um glossário), e não se debruçando muito sobre o *porquê* ou o *como* de certas atividades, mas mais sobre a parte prática e os resultados em si. Seria útil, também, que o manual incluísse um índice onde enumerasse, por exemplo, tópicos gramaticais abordados, para que o professor ou o aluno os pudessem encontrar para o que querem trabalhar, sem ter de realizar uma busca exaustiva pelo manual inteiro.

Deste modo, o manual *Português Económico* parece um bom aliado para complementar o trabalho da aula, o que não exclui a necessidade de o professor procurar noutros manuais ou materiais didáticos algo mais que complementa esta componente teórica, ou de o próprio professor procurar, ele mesmo, trabalhar e explicar essa componente com os alunos, para depois pô-la em prática com

o recurso ao manual. Poderia ver-se, então, o manual como um *manual prático*, com um maior enfoque em exercícios e na prática de componentes da língua, que complementar a aula, fornecendo um trabalho muito completo dessas componentes, ao mesmo tempo que enriquece a competência dos alunos na linguagem específica ligada ao setor económico, e nunca dispensando o uso de outros recursos didáticos na aula e no trabalho autónomo do aluno, não limitando o seu trabalho, como outros manuais poderiam (procurar) fazer.

---

Recebido em dezembro de 2019; aceite em maio de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Benito, A. B. G. e Ogando, I. 2011. Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de português com fins específicos. In *Da Investigação às Práticas I (2)*, 80-108. 2011.
- Carvalho, A. A. C. da C. A. S. de. 1993. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras, *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 177-124.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*.
- Leiria, I. 2004. O geral e o particular no ensino das línguas para fins específicos. O caso do português europeu língua não-materna. Comunicação apresentada ao Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. Setúbal. (Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39009>>. Acedido em: 10/01/2020.

Henrique BARROSO (Coord.). *O Português na Casa do Mundo, Hoje*. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2018. 216 pp.  
ISBN: 978-989-755-348-6.

## Daniel Ferreira

up201109542@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sob a coordenação de Henrique Barroso, a coletânea *O Português na Casa do Mundo, Hoje* foi publicada pelas Edições Húmus em 2018.

Henrique Barroso é doutorado em Ciências da Linguagem, na área de Linguística Portuguesa, pela Universidade do Minho (UM). Na mesma instituição, exerce o cargo de Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) e, entre outras funções, coordena os cursos de português para estrangeiros.

A publicação desta coletânea surge na sequência do colóquio homónimo, datado de 8 de fevereiro de 2018, que na UM reuniu investigadores de áreas ligadas à como a Política Linguística e a Didática de Línguas. Mais ainda, o surgimento desta publicação, assinala a comemoração dos 25 anos do Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) do BabeliUM (Centro de Línguas do ILCH/UM).

Quanto à sua estrutura, o livro divide-se entre Parte I e Parte II, como se detalha na continuação desta apreciação. Na nota de abertura, após alguns parágrafos de enquadramento do projeto, são sumariamente apresentados os textos coligidos. A Parte I, inaugurada pela introdução de Henrique Barroso, *O português na casa do mundo, hoje: portas, janelas e varandas*, subdivide-se em seis capítulos:

- I. *Português na casa do mundo: terminologias e políticas linguísticas* (de Manuel Célio Conceição)
- II. *O poder das línguas, línguas de poder: potencial conjunto do espanhol e do português* (de Ana Paula Laborinho)
- III. *Aquisição/aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores* (de Hanna J. Batoréo)
- IV. *O Português Língua Não Materna como Área Científica. Um estudo empírico de interferências linguísticas de falantes de português L2 e L3* (de Paulo Osório)
- V. *O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional* (de Augusto Soares da Silva)
- VI. *De todas as línguas se pode ver o mar: o português e as línguas globais* (de José Teixeira)

De início, no texto introdutório, Henrique Barroso explora a representação da língua portuguesa como uma alegoria da *casa*, onde *portas*, *janelas* e *varandas* são conexões, entradas e saídas para o mundo, enfatizando, por esta via, o carácter pluricêntrico da

língua, não fosse esta a Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) ou Língua de Herança (LH) de milhões de falantes; ou, mesmo, Língua Estrangeira (LE) de outros tantos, sobretudo devido à efervescente procura pelo português, como se observa atualmente no território asiático ou noutras latitudes e longitudes.

Depois, no Capítulo I, Manuel Célio Conceição considera uma política linguística para a afirmação da língua portuguesa na sua relação constitutiva com o conhecimento. Nesta visão, alerta para a carência da prática de estudos terminológicos em português, cujas abordagens sejam adaptadas a uma postura pluricêntrica e que, desta maneira, leve em consideração as variações internas e externas da língua. Para tal, como adverte Conceição, “[t]rata-se de considerar as terminologias em uso, estudar as respetivas formas de geração espontânea, de regulação, de normalização, e do que entre estas formas pode ser permeável” (p. 37), independentemente da área de conhecimento ou esferas de atividade, para que se concretize a difusão do português como língua de comunicação na *casa do mundo*.

No Capítulo II, Ana Paula Laborinho salienta que a significativa posição do português na panóplia das línguas mundiais não resulta, em exclusivo, da soma dos seus falantes, mas, talvez ainda mais, da sua dispersão pelo globo e consequentes afinidades em relação a outras línguas, como se atesta no caso concreto do espanhol. Nesta perspetiva, Laborinho ressalta a hipótese de uma aliança estratégica entre o espanhol e o português enquanto potenciais línguas globais de comunicação, face à atual hegemonia do inglês, a partir da aplicação de algumas estratégias político-linguísticas. Entre elas, a valorização e a implementação do bilinguismo e, ainda, a implementação de “comunidades de inovação, de conhecimento e de partilha generalizada de boas práticas” (p. 50), que originaria, conseqüentemente, o desenvolvimento económico dos países envolvidos.

No Capítulo III, Hanna J. Batoréo subscreve uma investigação que cruza a Linguística Cognitiva e a Aquisição de Linguagem, subárea da Psicolinguística. Em particular, Batoréo aborda a noção de *competência metafórica* no contexto da aquisição/aprendizagem de Português como Língua Não Materna (PLNM), defendendo o estudo da linguagem figurada em sala de aula, o que se justifica, desde logo, pelo uso frequente desta destreza pelos falantes nativos. Entre outros usos, na expressão e na partilha de emoções e valores, a partir do fenómeno linguístico-cognitivo de *corporização* (i.e., o recurso a partes do corpo humano ou experiências corporais), tal como se verifica em algumas expressões idiomáticas (p.e., “tenho a cabeça em água”), porventura, não equivalentes entre todas as línguas. Nesta lógica, como justificação para a sua tese, a autora confronta expressões deste tipo tanto em português (europeu), como em inglês, polaco e, inclusive, chinês.

No Capítulo IV, em jeito de introdução, Paulo Osório propõe uma conceptualização teórica do PLNM enquanto área científica no quadro da investigação contemporânea, tanto no que respeita aos Estudos Linguísticos, como à Didática de Línguas e à Psicolinguística. Neste quadro conceptual, Osório integra no seu texto um estudo de caso letivo que teve como público-alvo aprendentes hispanofalantes de português, em imersão, cuja proficiência em língua corresponde ao nível B1 (de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) ).

Neste estudo, Osório lista alguns dos aspetos do português (L2/L3) mais propícios a interferências linguísticas por via da LM dos aprendentes, a partir da apreciação de uma amostra de produções escritas. Dos resultados apurados, entre outras ilações, conclui-se que as interferências são mais evidentes em falantes monolíngues do que em falantes bilingues.

No Capítulo V, Augusto Soares da Silva traz de novo a questão ontológica e política do português como língua pluricêntrica para a reflexão. Na sua intervenção, Soares da Silva realça o evidente bicentrismo entre o português europeu e o português brasileiro, muito embora se reconheça hoje a existência de outros polos emergentes, nomeadamente o português angolano e o português moçambicano. Situação que, à partida, reforçará ainda no decurso do século XXI o pluricentrismo da língua, devido ao aumento previsto da população nestas regiões. Ademais, entre outros aspetos, tais como o desejo do português como língua internacional, o autor apela para a *standardização pluricêntrica* do português, tanto no panorama político como linguístico, que não se restrinja à ortografia, mas que se materialize em dicionários e gramáticas pluricêntricas.

Por fim, no Capítulo VI, José Teixeira discute alguns lugares-comuns sobre a língua portuguesa, nomeadamente aqueles criados pela apropriação de frases célebres de Fernando Pessoa (“Minha pátria é a língua portuguesa”) ou Vergílio Ferreira (“Da minha língua vê-se o mar”), habitualmente empregues fora do contexto idealizado pelos seus autores. Não obstante, o mesmo se aplica a algumas asserções convictas sobre o português como língua global, língua internacional ou língua policêntrica/pluricêntrica, comumente frágeis na sua argumentação. Não por caso, como atenta Teixeira, tais posicionamentos implicam que, antes de mais, se desconstrua o mito de que a *língua é minha*.

Concluída a Parte I, sob o mote *Das 25 edições do Curso Anual de PLE no ILCH/UMINHO (1993/94-2017/18)*, a Parte II integra o relatório da lavra de Emília Patrício e, novamente, Henrique Barroso, sobre a atividade e a evolução do Curso Anual de PLE neste quarto de século de existência, com recurso a gráficos e tabelas. No final, a título de curiosidade, são anexados alguns recortes de imprensa sobre o contributo do BabeliUM na divulgação da língua portuguesa ao longo dos anos.

Em suma, tanto sobre aquilo que são questões vigentes de Política Linguística do português, como ainda investigações inovadoras no âmbito da Didática de Línguas e, em específico, do PLNM, a coletânea agrega textos instigantes cuja leitura se aconselha vivamente. A propósito, sugere-se outra coletânea, *O Português como Língua num Mundo Global: problemas e potencialidades*, que dialoga com o livro em apreço e que, em circunstâncias idênticas, foi publicada pelas Edições Húmus em 2016, embora neste caso sob a organização de José Teixeira. Posto isto, reitera-se o convite para a leitura de *O Português na Casa do Mundo, Hoje* que, além da edição à venda nas livrarias, dispõe de uma versão *online* em livre acesso no Repositório da UM (<http://hdl.handle.net/1822/55301>).

---

Recebido em janeiro de 2020; aceite em maio de 2020.

## REFERÊNCIAS

- Conselho da Europa, 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.
- Teixeira, J., 2016. (Org.) *O Português como Língua num Mundo Global: problemas e potencialidades*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Christian KOCH, Daniel REIMANN (eds.) *As Variedades do Português no Ensino do Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019, 225 pp.  
ISBN 978-3-8233-8221-8

## Veronica Manole

veronica.manole@camoes.mne.pt

*Universidade Babeş-Bolyai / Camões I. P. (Cluj-Napoca, Roménia)*

O volume editado por Christian Koch e Daniel Reimann tem o objetivo ambicioso de apresentar e analisar o uso das diferentes variedades do português em contextos de ensino deste idioma como língua estrangeira (PLE), nos seus aspetos mais diversos: programas de formação de professores (criação de cadeiras específicas e os respetivos conteúdos didáticos), representações dos alunos, presença das diferentes variedades linguísticas nos manuais de PLE publicados em Portugal, no Brasil, em França e na Alemanha, o português como língua de herança na Alemanha ou como língua segunda em Timor-Leste, etc. O volume tem uma introdução da autoria dos editores e quatro secções temáticas – *A polifonia do português*, *As variedades do português na formação universitária em Portugal*, *As variedades do português no material de ensino* e *As variedades no ensino de PLNМ no mundo: Alemanha, Galícia e Timor-Leste* – em que são incluídos onze artigos.

Tomando em consideração a situação atual do ensino do português como língua estrangeira / língua segunda no mundo, o tema escolhido é muito pertinente e os artigos podem responder às perguntas dos professores de PLE que atuam em contextos muito variados. Aliás, basta consultar o site do Camões I. P. para se ter uma noção da presença do português (europeu) em instituições de ensino superior e secundário espalhadas pelo mundo fora, sem contar com os leitorados e os centros culturais da Rede Cultural Brasil em que se ensina a variedade brasileira ou com programas de ensino do português em vários países que não beneficiam de apoio institucional de Portugal ou do Brasil, sendo as aulas ministradas neste último caso por professores locais.

Os pontos comuns de partida dos trabalhos reunidos neste volume são o português enquanto língua pluricêntrica e as declinações desta perspetiva em função de vários pilares envolvidos no processo de ensino / aprendizagem: a língua, os alunos, os professores e os materiais didáticos.

Benjamin Meisnitzer (p. 19-43) faz um enquadramento teórico das línguas pluricêntricas, partindo do modelo de Michael Clyne (1992) e apresenta particularidades do português de Portugal, de Angola, de Moçambique e do Brasil, insistindo neste último caso nas diferenças entre a norma padrão e a língua falada. Do ponto de vista didático, o autor defende a apresentação de uma única variedade da língua nos níveis iniciais e a introdução progressiva de outras variedades, com as suas particularidades linguísticas e culturais, nos níveis mais avançados. A criação de mais leitorados brasileiros e africanos em universidades europeias poderia ser uma solução para o ensino de mais variedades do português,

bem como a integração de materiais autênticos nas aulas (veja-se os exemplos analisados nas secções 5.1 e 5.2).

Isabel Margarida Duarte (p. 49-58) debruça-se sobre a integração do carácter pluricêntrico do português em programas para formação de professores de português língua não-materna (PLNM) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. São apresentadas disciplinas e unidades curriculares do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira em que são integradas as diferentes variedades do português, trabalhos de investigação dos mestres e é defendida a necessidade de expor os alunos a textos variados (não apenas do ponto de vista da variedade linguística, mas também no que diz respeito aos géneros discursivos). O uso de *corpora* para um melhor conhecimento das particularidades léxico-gramaticais e pragmático-discursivas é também defendido, tomando em consideração que mesmo os professores nativos precisam de procurar fontes autênticas para aprofundar os seus conhecimentos sobre as variedades do português que lhes são menos familiares.

As representações sobre o PLE de alunos que frequentam o Instituto Politécnico de Viseu constituem o tema do artigo de Dulce Melão (p. 59-75). Através de respostas incluídas em questionários, a autora analisa representações de alunos relacionadas com as razões para aprender o português, as dificuldades, e as vantagens de aprender a língua. Destaca-se, na nossa opinião, a *empregabilidade* como vantagem de aprender o português no caso de 36% das respostas (p. 72). Consideramos que é importante avaliar fatores motivantes mais pragmáticos na promoção da língua portuguesa, sobretudo nos contextos atuais, em que as taxas de desemprego jovem são relativamente altas. Uma nova língua pode abrir o caminho para novas oportunidades no mercado de trabalho e este aspeto deve ser salientado junto dos que se interessam pelo português.

Anabela Fernandes e Joana Cortez-Smyth (p. 77-84) debruçam-se sobre a abordagem da competência pragmática em PLE, apresentando o contexto do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Coimbra, com base em exemplos sobre as formas de tratamento, as estratégias conversacionais, a variação nos atos da fala em função dos graus de cortesia, as inferências, os sentidos implícitos vs. a literalidade (p. 81). As autoras defendem o “ensino explícito da competência pragmática”, com o objetivo de criar uma “consciência da plasticidade da língua” (p. 83) junto dos aprendentes.

Thomas Johnen (p. 87-101) analisa um *corpus* de 33 manuais de PLE publicados em Portugal, no Brasil, em Macau, na Alemanha, nos Estados Unidos da América e em França, para identificar a dimensão pluricêntrica nos materiais didáticos. Com a notável exceção de *Português XXI 2* e *Português XXI 3*, o autor observa que nos manuais publicados em países de língua portuguesa apenas uma variedade é apresentada. Aliás, se nos manuais publicados em Portugal há mais abertura para a integração pontual ou sistemática de outras variedades do português, nos manuais do Brasil observa-se a apresentação exclusiva na variedade brasileira. Nos manuais publicados em países não-lusófonos, são apresentadas mais variedades do português, mas nem sempre esses materiais são autênticos. Consideramos esta

análise muito útil para autores de futuros manuais de PLE, uma vez que mostra o ponto da situação e, por conseguinte, indica novos caminhos nessa área.

Christian Koch (p. 103-119) analisa dois manuais publicados pela editora alemã Klett, *Olá, Portugal!* e *Beleza*, que têm como objetivo apresentar de forma sistemática as variedades do português faladas dos dois lados do Atlântico. A análise minuciosa do autor chega a uma conclusão que nos parece também útil para os autores de manuais de PLE e, evidentemente, para os professores que queiram integrar ambas as variedades nas aulas: “o ensino das duas variedades PE e PB com uma variedade principal e a outra secundária não é comutável (PE com PB ≠ PB com PE)” (p. 117), uma vez que o ensino do PE com PB pressupõe uma abordagem mais sistemática da compreensão oral do PB e de algumas características do PB, ao passo que o ensino do PB com PE pressuporia, segundo o autor, trabalhar a compreensão do oral, mas também a gramática do PE, que serve de modelo para os registos cultos do PB.

No seu trabalho, Leonor Paula Santos (p. 121-136) faz uma apresentação detalhada de atividades didáticas no ensino secundário na Alemanha, com turmas que aprendem o português como terceira língua estrangeira. Este trabalho mostra como pode ser integrada nas aulas de PLE a pluricentricidade do português, desde os níveis iniciais, até aos níveis mais avançados, com exemplos de exercícios de pronúncia, léxico e elementos de cultura dos vários países (festas populares, literatura, música, cinema, etc.) que permitem trabalhar aspetos linguísticos. Pela quantidade de exemplos práticos oferecidos, este trabalho pode ser uma fonte de inspiração para professores de PLE que precisam de sugestões para a escolha de materiais autênticos. Embora a autora apresente atividades realizadas com alunos do ensino secundário, achamos que a maioria pode ser utilizada nas aulas de PLE nas universidades, com alunos adultos.

Teresa Bagão (p. 135-163) trata um “assunto espinhoso” relacionado com a temática do volume: a compreensão do oral em PLNM. Aliás, da nossa experiência de ensino de português na Roménia (sobretudo PE e apenas pontualmente PB), a diferença de pronúncia entre o PE e o PB é um dos primeiros elementos identificados pelos alunos que começam as aulas de português. Tendo sido expostos sobretudo ao PB (filmes, novelas, canções, Duolingo, etc.), os alunos observam nos primeiros minutos que a variedade de português utilizada nas aulas é diferente. Graças às propostas de materiais autênticos com atividades adequadas (p. 149-155) e às fichas didáticas incluídas em anexo (p. 158-163), este artigo é muito útil aos professores de PLE e pode ajudar na preparação de sequências didáticas concentradas na compreensão do oral.

Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares (p. 167-178) descreve o panorama do ensino do português como língua de herança na Alemanha. A autora faz um enquadramento teórico da “língua de herança”, os mitos sobre a mesma (p. 170-171), a evolução do ensino do português na Alemanha e a situação atual (as medidas políticas e administrativas que levaram à diminuição dos alunos e de professores não só na Alemanha, mas também no mundo inteiro).

Carla Sofia Amado (p. 179-194) debruça-se sobre a aprendizagem do português

por alunos galegos, mostrando os desafios que aparecem durante a aquisição de línguas muito próximas. São particularmente interessantes as análises dos desvios que aparecem em conversas espontâneas (p. 180-181), mostrando que o grau maior de proximidade entre as línguas constitui também uma grande fonte de interferências a vários níveis (fonético, lexical, morfológico, etc.)

Por fim, o último artigo, da autoria de Karin Noemi Rühle Indart (p. 195-225), propõe uma abordagem detalhada do ensino do português em Timor-Leste, identificando métodos de atuação dos atores institucionais com presença significativa, a Cooperação portuguesa e a Cooperação brasileira. A autora conclui salientando a complementaridade da atuação dos professores brasileiros e portugueses em contexto universitário, que traz benefícios à divulgação do português em Timor-Leste.

O volume *As Variedades do Português no Ensino do Português Língua Não Materna* é, na nossa opinião, uma leitura útil tanto para os linguistas que se interessam pela pluricentricidade do português, como sobretudo para professores e autores de manuais de PLE, que de certeza encontram nos trabalhos aqui reunidos ideias para as suas aulas e futuros projetos editoriais.

---

Recebido em janeiro de 2020; aceite em maio de 2020.

— ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/  
INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES —



## ESTATUTO EDITORIAL

*A Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* iniciou a sua edição em 2010, na sequência da criação do 3º Ciclo em Didática de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Na qualidade de revista científica, tem como objetivo principal a divulgação de trabalhos sobre a didática de línguas que primam pela qualidade e pela relevância, em termos teóricos e empíricos. É, igualmente, um espaço que inclui os contributos provenientes de outras áreas disciplinares afins à didática de línguas. Prossegue uma linha editorial alicerçada na diversidade teórica e metodológica, no confronto vivo e enriquecedor de perspetivas, no sentido de contribuir para o avanço e para a sedimentação em particular do conhecimento sobre a didática de línguas.

A Revista aceita trabalhos de diversa natureza – artigos, resenhas e notas de investigação – e em várias línguas como o português, francês, inglês e espanhol, o que visa alcançar um amplo campo de difusão e de internacionalização. Os trabalhos são avaliados por especialistas em regime de duplo anonimato. Publica-se anualmente.

## EDITORIAL STATUTE

*Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* was first published in 2010, following the creation of the 3rd cycle in Language Teaching Methodology at the Faculty of Letters, University of Porto. As a scientific journal, it has as its main objective the dissemination of written pieces on the teaching of languages that excel in quality and relevance, in both theoretical and empirical terms. It is also a space that includes contributions from other subject areas related to the teaching of languages. It pursues an editorial line grounded in theoretical and methodological diversity, in a lively and enriching confrontation of perspectives, in order to contribute especially to the advancement and solidification of knowledge in relation to teaching language.

The Journal accepts various kinds of written work- articles, reviews and research notes - in several languages, such as Portuguese, French, English and Spanish, which aims to achieve a wide field of diffusion and internationalization. Submissions are evaluated by ‘double blind’ referees. It is published annually.



## CÓDIGO ÉTICO

A *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* está empenhada em assegurar a ética na publicação e a qualidade dos textos que publica. Espera-se, portanto, que todas as partes envolvidas ajam em conformidade com os padrões de comportamento ético.

Desta forma:

**Autores:** deverão garantir que os textos que submetem são originais, assumindo que não foram publicados – qualquer que tenha sido a sua forma de apresentação – e que não foram submetidos simultaneamente noutra publicação. Os autores deverão igualmente assegurar que o texto apresentado não se constitui como o resultado de uma prática de plágio ou de uma apropriação de criações intelectuais de outros autores sem o seu consentimento legal, sendo que ambos se constituem como práticas eticamente inaceitáveis. Sempre que os artigos surjam como resultado de investigações, o método adotado deverá ser descrito de forma clara e inequívoca para que as conclusões obtidas possam ser confirmadas. Nenhum dos dados ou resultados apresentados deverá ser alvo de fabricação, falsificação ou distorção intencional, de forma a ir de encontro a uma determinada linha orientadora do trabalho ou às hipóteses de investigação previamente delineadas. Todas as informações curriculares prestadas deverão ser verdadeiras. Na autoria deverão ser incluídas todas as pessoas que deram o seu contributo tanto na conceção e planificação do trabalho, como na interpretação dos resultados e na elaboração do texto. No caso dos artigos escritos em coautoria, o autor de correspondência deverá garantir um consenso pleno na aprovação da versão final do texto e na sua submissão para publicação.

**Avaliadores:** assumem o compromisso de empreender uma avaliação crítica, construtiva, justa e imparcial. O avaliador não deverá aceitar elaborar um parecer sobre um texto cujo tema ultrapassa as suas competências ou se verificar a existência de um conflito de interesses que o impeça de avaliar o artigo de forma isenta. Nos casos em que o avaliador considere que o texto deverá ser modificado, todas as alterações a implementar deverão ser devidamente apresentadas e justificadas. Sempre que o avaliador detetar a existência de um texto que já tenha sido publicado, na íntegra ou em parte, ou que tenha sido submetido em simultâneo noutra publicação, deverá comunicá-lo à Direção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*.

A *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* compromete-se a garantir que todos os textos serão tratados de forma confidencial e que serão selecionados avaliadores o mais idóneos possível, que empreendam uma avaliação crítica e especializada dos textos submetidos para publicação. Assegura ainda que o processo de avaliação decorrerá em regime de duplo anonimato e que os nomes e endereços apresentados na revista

serão exclusivamente utilizados para os serviços por esta prestados, não sendo utilizados para outras finalidades ou fornecidos a terceiros. As alegações de plágio ou de uso indevido de textos publicados serão devidamente investigadas. Todos os textos submetidos para publicação serão sujeitos a uma verificação num *software* de deteção de plágio. Nos casos em que o mesmo seja detetado ou em que se verifique a utilização de textos de outros autores sem autorização prévia dos mesmos, reserva-se o direito de tomar medidas em conformidade.

## ETHICAL CODE

*Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* is committed to ensuring ethics in publishing and the quality of the texts it publishes. It is expected therefore that all parties act in accordance with its standards of ethical behaviour.

In this respect:

**Authors:** should ensure that the texts they submit are original, confirming that they have not been published – in whatever form of presentation - and have not been simultaneously submitted to another publication. Authors should also ensure that the text presented is not constituted as the result of plagiarism or appropriation of intellectual property of other authors without their legal consent, both of which are constituted as ethically unacceptable practices. Where the articles are the product of research, the methodology adopted should be described clearly and unequivocally so that the conclusions reached can be confirmed. No data or results presented should have been subjected to fabrication, forgery or intentional distortion in order to meet a certain research path or any previously delimited working hypotheses. All curriculum vitae information provided must be true. The stated authors should include all persons who have contributed in any way to the design or planning of the work, as well as to the interpretation of the results and preparation of the text. In the case of articles written in co-authorship, the corresponding author should ensure a consensus in the approval of the final version of the text and its submission for publication.

**Referees:** commit to undertake a critical evaluation which is constructive, fair and impartial. A referee should not draft an opinion on a text whose theme goes beyond her/his field of competence nor when there exists a conflict of interest that prevents her/him from evaluating the article impartially. In cases where a referee considers that the text should be modified, all changes to be implemented should be properly presented and justified. Whenever a referee detects the existence of a text that has already been published in full or in part, or has been submitted simultaneously to another publication, s/he should inform the Editorial Board of **Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto**.

**Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto** is committed to ensuring that all texts will be treated confidentially and, as far as is possible, the most suitable referees will be selected, that are able to undertake a critical and specialized evaluation of texts submitted for publication. It ensures also that the evaluation process will take place as a double-blind procedure and the names and addresses that appear in the journal will be used exclusively in the service of this journal, not being supplied for other purposes or to third parties. Any allegations of plagiarism or misuse of published texts will be properly investigated. All texts submitted for publication will be subject to verification through plagiarism detection software. In cases where plagiarism is detected or where there is unauthorized use of text by other authors, the Editorial Board reserves the right to take appropriate measures.



## INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

### Submissão e aceitação

Os potenciais autores são encorajados a submeter manuscritos, dentro do âmbito da *Linguarum Arena*. Os artigos submetidos devem ser inéditos e não devem ter sido submetidos para publicações noutra local.

Todos os texto submetidos são entregues a pelo menos dois avaliadores anónimos. Para a submissão inicial (i.e, antes da aceitação), deverão ser enviadas ao Editor três cópias impressas, sem qualquer identificação do autor. Os manuscritos submetidos deverão seguir, tanto quanto possível, as indicações formais fornecidas nesta folha de estilo, excetuando no que se refere à identificação do autor. Os potenciais autores deverão fazer um esforço para também não serem identificáveis pelas referências dos respetivos textos. Todos os textos deverão ser acompanhados por uma página separada com o título, o nome do autor e a filiação institucional, bem como com a morada para onde deverão ser enviadas as provas e correspondência editorial. Incluir, por favor, telefone, fax e endereço eletrónico. No caso de textos em coautoria, os contactos do primeiro autor serão usados para ulterior correspondência.

Depois de um artigo ter sido aceite para publicação, os autores devem apresentar uma versão final como adianta se específica, respeitando integralmente as instruções disponibilizadas nesta folha de estilo.

*Número de cópias (de um artigo aceite):* duas cópias impressas + uma cópia eletrónica (CDrom ou anexo a email, de preferência). É essencial que a versão eletrónica corresponda exatamente à cópia em papel. Para as cópias eletrónicas enviadas por e-mail, em anexo, deve ser também enviada, por correio convencional, uma versão em papel.

*Processador de texto e outro software:* MS Word para Windows (DOC ou RTF file). Para artigos com símbolos ou figuras específicos (transcrição fonética, árvores sintáticas, etc.), requer-se uma versão em PDF (além da versão em DOC ou RTF). Além disso, deve ser dada indicação precisa ao Editor sobre o *software* utilizado. Recomenda-se o uso de fontes e *software* SIL para a preparação dos manuscritos.

### Estilo

As versões finais dos textos aceites devem respeitar as seguintes especificações. O Editor reserva-se o direito de devolver o manuscrito aos autores para eventuais correções, se estas normas não forem respeitadas.

Consulte, por favor, números recentes de *Linguarum Arena* para ver exemplos das instruções.

### Extensão

Fica ao critério do Editor considerar para publicação contributos que saiam da extensão indicada como ideal. A extensão indicada não inclui título, identificação dos autores, resumo, palavras-chave, lista final de referências ou apêndices. Outro

gênero de artigos poderá ser aceite.

*Artigos:* a extensão desejável para artigos é de 15 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm em todas as margens. Os artigos devem dar conta de tópicos ou investigações originais.

*Notas de investigação:* a extensão desejável para notas de investigação é de 8 páginas A4 aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm para todas as margens. As notas de investigação podem incluir breves relatos de pesquisa ou reportar trabalho de interesse, anunciando um artigo mais abrangente.

*Recensão de livro / Software / página web:* A extensão desejável para recensões é de 4 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm para todas as margens. As recensões são, geralmente, solicitadas pelo Editor; no entanto, serão bem-vindas ofertas para a recensão de livros recentes, *software*, páginas web. Entre por favor em contacto com o Editor se deseja publicar uma recensão. Cada recensão deverá especificar de forma completa os elementos bibliográficos do livro a apresentar (título, autor(es), editor(es), local e data de publicação, editora, número de páginas, edição, capa dura/brochura, ISBN). As recensões de *software* devem especificar todos os pormenores técnicos e quanto à autoria (designação comercial, autores, copyright, número da versão, requisitos do sistema operativo para computador). A recensão de páginas Web deverá fornecer todos os pormenores sobre o servidor onde estão alojadas, os autores, o endereço http e a data de acesso.

## Línguas

Os artigos devem ser escritos em inglês, francês, espanhol ou português. Poderão ser aceites contributos noutras línguas de grande difusão. As contribuições em inglês podem usar a ortografia inglesa ou americana, desde que sejam usadas de forma consistente. Não hifenizar as palavras inglesas. Os contributos em português podem usar a variante portuguesa ou brasileira, desde que consistentemente utilizadas.

## Instruções para os autores

### Layout

*Margens:* 2,5 cm de todos os lados. Use formato A4 para os exemplares impressos.

*Fonte:* Times New Roman, 12 pt. Para citações longas e legendas: 11 pt (ver abaixo).

*Espaçamento das linhas:* espaçamento duplo, exceto para os resumos e palavras-chave, quadros e figuras, citações longas e lista de referências (em que deve ser usado espaçamento simples).

*Número de página:* o número de página deve estar no final da página, centrado.

*Símbolos fonéticos:* as transcrições fonéticas e fonémicas devem ser feitas de acordo com as convenções IPA. Usar, de preferência, os símbolos SIL.

*Título, identificação do autor, resumo e palavras-chave:* no cimo da primeira página: título do artigo. Times New Roman, 18 pt, negrito, centrado, capitalização normal. . linha em branco (18 pt)

. Nome(s) do(s) autor(es) (nome(s) e apelido(s)). Times New Roman, 16 pt, normal,

centrado, capitalização normal. Um autor por linha. Para cada nome de autor, numa linha separada por baixo do nome do autor, fornecer um endereço de e-mail (Times New Roman, 12 pt, normal, centrado). Na linha seguinte, indicar a filiação institucional do autor (instituição, país, nome do país entre parênteses). Times New Roman, 14 pt, itálico, centrado, capitalização normal.

. Linha em branco (14 pt)

. Resumo na língua do artigo. Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até cerca de 500 palavras, aproximadamente. Título (11 pt, na primeira linha do texto do resumo): RESUMO. ABSTRACT. ou RÉSUMÉ. (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

. Palavras-chave. Times New Roman, 11 pt, negrito, justificado. Até 6 palavras-chave na língua do artigo. Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): **Palavras-chave:**, **Keywords:**, **Mots-clé:** (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

. Resumo em inglês (se a língua original não for o inglês). Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 500 palavras, aproximadamente. Título (11 pt, na primeira linha do texto do resumo): ABSTRACT.

. Linha em branco (11 pt)

. Palavras-chave em inglês (se a língua original não for o inglês). Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 6 palavras-chave em inglês (se a língua original não for o inglês). Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): **Keywords.**

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

*Notas e agradecimentos:* as notas de rodapé no texto devem ser identificadas por números em formato *superscript* (superior à linha) e listadas consecutivamente no final de cada página.

Os agradecimentos devem ser feitos preferencialmente numa primeira nota, assinalados com asterico (esta nota deve ser introduzida imediatamente depois da última palavra do título).

*Títulos das secções:* todas as secções e subsecções deverão ter um título.

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

Exemplos, tabelas, figuras, etc.: exemplos, tabelas, figuras devem ser inseridas no texto e numeradas sucessivamente em numeração árabe. Cada tabela e figura deve ter um título, por baixo (Times New Roman, 12 pt, espaço simples, alinhado à esquerda) consoante os exemplos que se seguem:

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

As legendas devem aparecer por baixo da figura ou tabela: Times New Roman, 11 pt, espaço simples.

Na versão impressa e na cópia eletrónica, as tabelas e figuras devem ser incluídas

nos locais onde deverão estar. Em folhas e documentos separados (DOC/RTF e PDF), devem ser disponibilizadas cópias adicionais das tabelas e figuras (1 figura ou tabela em cada página A4). Estas versões adicionais deverão ter qualidade de imagem (boa definição a preto e branco, laser ou impressora de jato de tinta de alta definição). A letra deve ser suficientemente grande para ser legível depois de reduzida. Só serão aceites para publicação final tabelas e figuras a preto e branco. *Itálico*: Não sublinhar termos ou palavras enfatizadas; devem ficar em itálico. O negrito ou as versaletes também podem ser usadas.

*Citações*: Citações curtas devem ser incluídas no texto, entre marcas de citação (Times New Roman, 12 pt). Citações maiores devem começar uma nova linha com avanço, em Times New Roman, 11 pt, espaço simples, sem marcas de citação (aspas). Depois de cada citação longa, deve ser indicada a fonte (alinhada à direita, Times New Roman, 11 pt, espaçamento simples), seguindo as indicações da folha de referências (ver abaixo). Dentro de uma citação, uma supressão de uma passagem original deve ser assinalada por [...].

*Dados Experimentais*: Os autores devem fornecer informação suficiente para permitir a replicação da investigação. Os resultados estatísticos devem ser claramente indicados, seguindo as normas da *American Psychological Association*. Dar a idade cronológica dos sujeitos em anos, anos: meses ou anos: meses.dias (quando for apropriado).

*Referências no texto*: a referência no texto deve ser ao nome do autor e à data. Quando apropriado, indicar capítulo / secção relevante, ou, preferencialmente, número das páginas (ver exemplos a seguir).

Segundo Tusón (2010: 21)...

Paradoxalmente ou não, "la forma mercantilizada de estar e relacionarse se va imponiendo en la universidad y, además, lo hace con nuestro consentimiento y con una naturalidad asombrosa" (Boada 2010: 199-200).

... o que parece indicar que existem limites à democratização da investigação educacional (Jiménez Raya & Vieira 2008).

Para artigos em coautoria, incluir '&' antes do nome do último autor (ver exemplo acima).

Para artigos com três e mais autores, indicar todos os nomes dos coautores na primeira menção; a partir daí, indicar o nome do primeiro autor, '*et al.*' (*em itálico*) e data de referência: (Jiménez Raya *et al.* 2007)

Todas as comunicações pessoais devem ser identificadas com 'p.c.' depois do nome da fonte e ter uma data (se possível) (e. g.: Lopes p.c. 2004).

#### *Lista de referências*

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente pelo autor, no final do artigo. Escrever por favor **Referências** (Times New Roman, 12 pt, negrito, versaletes, alinhado à esquerda) antes da primeira referência. Deve haver uma linha em

branco (12 pt) imediatamente acima e abaixo deste título. Todas as referências Times New Roman 12 pt, espaçamento simples, indentadas, como nos exemplos seguintes. Para referências com mais de um autor, usar ponto e vírgula (;) para separar cada autor.

Não usar ‘&’ para separar nomes de coautores ou ‘et al.’ na lista de referências, embora essas convenções sejam admitidas no texto. Não pôr em maiúsculas os nomes dos autores; para o primeiro nome e o do meio, indicar apenas as iniciais. As várias publicações de um autor no mesmo ano devem ser numerada consecutivamente com um a, b, c... minúsculo e em redondo, depois do ano de publicação. Ver, por favor, os exemplos seguintes, enquanto convenções de estilo para a lista de referências. Verificar, por favor, cuidadosamente, para ter a certeza de que todas as referências incluídas no texto estão na lista de referências final e vice-versa.

- Livros:

Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. London: Routledge.

Outros dados relevantes (reedição, tradução, edição em brochura, etc.) podem ser indicadas no final da referência, entre parênteses.

- Artigos em revistas:

Capucho, F. 2008. L’intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*. 139-140: 238-250

- Capítulos em livros:

Grosjean, F. 1992. Another view of biligualism. In: Harris, Richard J. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.

Não incluir o volume editado como entrada separada na lista de referências, a não ser que tenha havido uma referência explícita a ele no texto. Neste último caso, proceder como indicado:

Dutka Mankowska, A.; Bogacki, K. 2005. (Eds.) *Les relations sémantiques dans le lexique et dans le discours*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Documentos retirados da Internet:

Para documentos que também existem em versão publicada, dar, sempre que possível, todos os pormenores bibliográficos (segundo as regras acima mencionadas) e os pormenores eletrônicos necessários:

Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100.

Disponível em <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>,

acedido em 18/04/2015.

Para documentos não disponíveis em versões impressas:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Disponível em

<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>, acessado em 12/06/2014.

- material não publicado e outras fontes:

Dar o máximo de pormenores possíveis. Para manuscritos inéditos ou mimeografados, considerá-los como livros e indicar 'ms' em vez da identificação da publicação. Para artigos já submetidos ou no prelo, fazer como se fossem artigos e acrescentar informação como 'a publicar', 'no prelo', 'em preparação'.

### **Apêndices**

Quando absolutamente essencial, pode ser incluída uma secção final com apêndices, depois da lista de referências. Esta secção pode conter itens experimentais, corpora ou materiais icónicos relevantes para a ilustração dos pontos de vista do autor ou para a demonstração dos resultados experimentais. Os apêndices serão ordenados consecutivamente com letras maiúsculas (Apêndice A, B, C...). O Editor reserva-se o direito de avaliar os apêndices como irrelevantes e, em consequência, para sugerir a sua supressão da publicação final. A inclusão de uma secção de apêndices deve ser encarada como excecional.

Instruções para os autores

### **Correção de provas**

Uma vez que um artigo seja reformulado segundo as sugestões dos avaliadores e que a sua versão final seja aceite, não serão permitidas alterações substanciais. Habitualmente, as provas são corrigidas pelo Comité Editorial. Em todo o caso, o Editor pode pedir ao autor para rever um conjunto de páginas das provas. Só alteração para correção de erros de impressão serão permitidas nessa fase.

### **Direção para correspondência**

Para submissão e publicação de artigos, assim como para qualquer outro assunto relacionado com a *Linguarum Arena*, por favor, contactar o Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Telef. +351-22-607 71 00

Fax +351-22-609 16 10

E-mail: [mgraca@letras.up.pt](mailto:mgraca@letras.up.pt)

## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

### **Editorial policy**

The *Linguarum Arena* accepts proposals for publishing papers on any language didactic topic. Papers from either fundamental or applied research will equally be considered for publication, no matter the theoretical background of the submitted studies.

### **Submission and acceptance**

Prospective authors are encouraged to submit manuscripts within the scope of *Linguarum Arena*. Submitted papers must be previously unpublished – though revised versions or translations of previously published texts can be exceptionally admitted as candidates for publication – and must not be under consideration for publication elsewhere.

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

For initial submission (i. e., prior to acceptance), three printed copies of the manuscript should be sent to the Editor, without any authors' identification. The submitted manuscript should follow as much as possible the formal indications given in this style sheet, except for the authors' identification. Efforts should be made by the prospective authors so that they should not be identifiable from references in the texts either. All items should be accompanied by a separate title page, giving each author's name and affiliation, together with an address to which proofs and editorial correspondence can be sent. Please also include phone, fax and e-mail address. For co-authored papers, first author's contacts will be used in further correspondence.

After a paper is accepted for publication, authors must present a final version as specified below and in full accordance with the instructions provided by this style sheet.

*Number of copies (of an accepted paper):* Two printed copies + One electronic copy (CDROM or e-mail attach are preferred). It is essential that the electronic version match the hard copy exactly. For electronic copies sent by e-mail as attached files, hard printed copies have to be sent by airmail as well.

*Word processors and other software:* MS Word for Windows (DOC or RTF file). For papers with specific symbols or figures (phonetic transcription, OT tableaux, syntax trees a.s.o.), a PDF version (in addition to a DOC or RTF version) is required. Moreover, clear indication of the used software must be given to the Editor. SIL fonts and software are recommended for preparing the manuscripts.

### **Style**

Final versions of accepted papers will observe the following specifications. The Editor reserves the right to return the manuscript to the authors for any corrections when these norms are not respected.

Please consult recent issues of the *Linguarum Arena* to see examples of the guide-lines.

## Length

At the Editor's discretion, contributions outside the indicated ranges can be considered for publication. The indicated ranges do not include title, authors' identification, abstracts, keywords, final reference list or appendices. Other paper categories can be accepted.

*Articles:* The preferred length of articles is 15 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Full-length articles should deal with original topics or research.

*Research notes:* The preferred length of research notes is 8 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Research notes could include brief accounts of research or report important work in advance of a more comprehensive paper.

*Book/Software/Webpage reviews:* The preferred length of reviews is 4 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Reviews will normally be commissioned by the Editor; nevertheless, offers to review recent books, software or webpages are welcomed. Please get in touch with the Editor if you wish to publish a review. Each book review should specify full bibliographic details of the reviewed book (title, author(s)/editor(s), place and year of publication, publisher, number of pages, edition, hardback/paperback, ISBN). Software reviews should specify full authorial and technical details (commercial designation, authors, copyright owner, version number, required computer operating system). Webpage reviews should give all necessary details regarding the web host, page creators, http address and date of retrieval.

## Languages

Papers must be written in English, French, Spanish or Portuguese. Contributions in other widespread languages may be also accepted. Contributions in English may use either British or American spelling, provided it is used consistently. Do not hyphenate English words. Contributions in Portuguese may use either Portuguese or Brazilian spelling, provided it is used consistently.

Instructions to authors

## Layout

*Margins:* 2.5 cm on all sides. Use A4 format for the printed copies.

*Font:* Times New Roman, 12 pt. For long quotations and captions: 11 pt (see below).

*Line-spacing:* Double-spacing, except for abstracts and key-words, tables and figures, long quotations and reference list (where single-spacing should be used).

*Page numbers:* Page numbers at page bottom, centred.

*Phonetic symbols:* Phonetic and phonemic transcriptions must adhere to IPA conventions. SIL fonts are preferred.

*Title, authors' identification, abstract and keywords:* u. Top of first page: Title of the paper. Times New Roman, 18 pt, bold, centred, normal capitalisation.

. Empty line (18 pt)

. Author(s) name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New

Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.

. Empty line (14 pt)

. Abstract in the paper's language. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Abstract;, Résumé:, or Resumo: (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, bold, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Keywords;** **Mots-clé;** or **Palavras-chave:** (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Abstract.

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, bold, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Keywords.

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

*Notes and acknowledgements:* Footnotes in the text should be identified by superscript numbers and listed consecutively at each page bottom.

Acknowledgements should be made preferably in a first note, marked with an asterisk (this note should be introduced immediately after the title's last word).

*Section headings:* All sections and subsections should have a heading.

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

Examples, tables, figures, etc.: Examples, tables and figures should be inserted in the text and numbered consecutively with Arabic numerals. Each table and figure should have a title, at its bottom (Times New Roman, 12 pt, single-spacing, left-aligned) according to the following examples.

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

Captions must occur at the figure or table bottom: Times New Roman, 11 pt, single-spacing.

In the full printed version and in the electronic copy, tables and figures must be included in their intended locations. On separate sheets and separate files (DOC/RTF and PDF), additional copies of tables and figures should be provided (1 figure or table per A4 page). These additional versions may fit camera-ready quality (clear black print, laser or high quality ink-jet printer). Their lettering should be large enough to be legible after reduction. Only black and white tables and figures

can be accepted for final publication.

*Italicisation:* Do not underline examples or emphasised terms; these should be italicised. Bold type or small capitals can also be used.

*Quotations:* Short quotations are included in the text, enclosed in quotation marks (Times New Roman, 12 pt). Longer quotations should begin a new line and be indented, in Times New Roman, 11 pt, single space, without any quotation marks. After each long quotation, its source must be indicated (right-aligned, Times New Roman, 11 pt, single-space), following the bibliographical references style (see below). Inside a quotation, a suppression of any original passage should be marked with [...].

*Experimental data:* Authors should supply sufficient information to enable replication of investigations. Statistical results must be clearly indicated, following the norms of the American Psychological Association. Give subjects' chronological ages in years, years:months or years:months.days (when appropriate).

*References in the text:* Reference in the text should be to author's name and date. When appropriate, indicate relevant chapter/section or, preferably, page numbers (see following examples).

According to Lloyd (1987: 235)...

*Homo erectus* probably marks the transition from high to low laryngeal positions (Deacon 1997: 56 ff.).

Infants seem to be more focused on the native contrasts (Werker & Tees 1992; Werker, Gilbert, Humphrey & Tees 1981).

For co-authored papers, include '&' before the last author's surname (see example above). For papers with three or more co-authors, indicate all co-authors' names in the first mention; thereafter, indicate first author's name, '*et al.*' (*italicised*) and *date of reference:* Mandel *et al.* (1996)

All personal communications should be identified as 'p.c.' after the source name and given a date (if possible) (e. g.: Andrews p.c. 2004).

*List of references*

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **References** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more than one author, use a semicolon (;) to separate each author.

Do not use '&' to separate co-authors' names or et al. in the reference list, although these conventions are admitted in the text. Do not capitalise authors' surnames; for authors' first and middle names, indicate their initials only. Same author's publications in the same year must be numbered consecutively with a small, non-italicised a, b, c... after the publication year. Please see the following examples as style conventions for the reference list. Please check carefully in order to be sure that any reference in the text is included in the final reference list and vice-versa.

- Books:

Kleiber, G. 1987. *Du Côté de la Référence Verbale. Les Phrases Habituelles*. Berne: Peter

Lang.

Other relevant dates (reprint, translation, paperback edition a.s.o.) may be indicated at the end of reference, in brackets.

- Papers in journals:

Dubský, J. 1984. El Valor Explicito de las Construcciones Verbales y Verbonominales del Español. *Español Actual*. 41: 13-20.

- Chapters in books:

Hausmann, F.-J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des Lexikographischen Beispiels. In: H. Bergenholtz; J. Mugden (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows: Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

For documents that are also available as printed publications, give, whenever possible, all bibliographical details (following the abovementioned rules) and the electronic retrieval details:

Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34 (3): 3-13. Retrieved January 25, 1996,

from the World Wide Web:

<http://www.apa.org/journals/zeichner.htm><http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- Unpublished material and other sources:

Give as many details as you can. For unpublished manuscripts or mimeographs, consider them as books and indicate 'ms' instead of publisher's identification. For submitted or forthcoming papers, treat them as papers and supply information such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

## Appendices

When absolutely essential, a final section of appendices can be included after the reference list. This section may contain experimental items, corpora or iconic materials relevant for the illustration of the authors' points of view or for the demonstration of experimental results. Appendices are ordered consecutively with capital letters (Appendix A, B, C...). The Editor reserves the right to judge any appendix irrelevant and therefore to suggest its suppression from the final publication. The inclusion of a section of appendices should be regarded as exceptional.

Instructions to authors

**Proofreading**

Once a paper is reformulated on the basis of the referees' suggestions and its final version is accepted, no substantial modifications will be allowed. Normally, all proofreading will be carried out by the Editorial Committee. Nonetheless, the Editor can ask the author to review a set of page proofs. No alterations other than of printer's errors will be admitted at this stage.

**Address for correspondence**

For paper submission and publication, as well as for any subject related with the *Linguarum Arena*, please get in touch with the Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Teleph. ++351-22-607 71 00

Fax ++351-22-609 16 10

E-mail: [mgraca@letras.up.pt](mailto:mgraca@letras.up.pt)

VOL. 11 - ANO 2020

ARTIGOS

Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira  
**Diocleciano Nhatuve**

Empoderar por meio do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto de Timor-Leste

**Alexandra Fernandes Baltazar**

Os *chats online* como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE

**Inês Silva de Almeida**

**Isabel Margarida Duarte**

O professor de Português e o ensino de crianças e jovens refugiados

**Rosa Maria Sequeira**

**Sílvia Margarida Azevedo Cardoso**

Multiliteracias e multimodalidade no ensino de português na UNTL

**Paulo M. Faria**

**Susana Soares**

Os desafios do ensino de PLE a estudantes búlgaros (fonética segmental e suprasegmental)

**Vesela Chergova**

VARIA

Consciência sintática no plano textual: um estudo realizado com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I

**Thais Vargas dos Santos**

**Vera Wannmacher Pereira**

RECENSÕES/NOTAS/SOBRE LIVROS

Veronica Manole

*Português Económico: manual para alunos de PLE: nível C1.*

Bucareste: Editora Universităţii din Bucureşti, 2019

**Inês Silva de Almeida**

Henrique Barroso (coord.).

*O Português na Casa do Mundo, Hoje.*

V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2018

**Daniel Ferreira**

Christian Koch, Daniel Reimann (eds.)

*As Variedades do Português no Ensino do Português Língua Não Materna.*

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019

**Veronica Manole**

COM O APOIO DE:

