

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

Fausto Caels  
Catarina Castro  
Catarina Mangas  
(Orgs.)



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

Fausto Caels  
Catarina Castro  
Catarina Mangas  
(Orgs.)



# Ficha Técnica

## Título

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

## Organizadores do volume

Fausto Caels

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

Catarina Castro

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

Catarina Mangas

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

## Design e paginação

Diogo Honório

## Edição

Instituto Politécnico de Leiria

Ano 2026

DOI <https://doi.org/10.25766/apvy-ge20>

ISBN 978-989-98037-7-0

## ODS



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

# Índice

<b>Nota Prévia</b> .....	4
<i>Fausto Caels, Catarina Castro &amp; Catarina Mangas</i>	
<b>Aprender (com) GeoHistória em Português</b> .....	5
<i>Ana Isabel Moreira &amp; Cláudia Pinto Ribeiro</i>	
<b>Potencialidades das plataformas digitais no ensino-aprendizagem do português em Macau promovendo o português como língua global</b> .....	27
<i>Ka Leng Si Tou, Ângela Carvalho &amp; Fátima da Costa Outeirinho</i>	
<b>Daquela imagem emerge um poema: percursos educativos para uma produção textual em contexto EPE</b> .....	47
<i>Maria Daniela Pereira de Sousa</i>	
<b>Das propostas de atividades de escrita dos manuais de PLE ao ensino da escrita no contexto senegalês</b> .....	72
<i>Saloum Ndiaye &amp; Natália Albino Pires</i>	
<b>A importância da imagem nos níveis iniciais do ensino de uma língua não materna</b> .....	95
<i>Pedro Caeiro</i>	
<b>Os géneros textuais no ensino universitário de português em Itália: atividades de compreensão e produção escrita</b> .....	121
<i>Cláudia Silva</i>	
<b>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no ensino de PLE: estratégias e recursos para uma educação sustentável</b> .....	143
<i>Paula Cristina Pessanha Isidoro</i>	
<b>A presença do Português como Língua Estrangeira no Senegal: o papel da escrita nos documentos programáticos</b> .....	178
<i>Adrien Modeste Mendy</i>	

## Nota Prévia

Esta obra nasce da percepção de que o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) se desenvolve, atualmente, em contextos particularmente diversos e exigentes. Universidades, escolas, espaços profissionais, territórios de fronteira ou contextos plurilingues colocam desafios distintos, que não se coadunam com modelos uniformes ou soluções padronizadas.

Neste sentido, os sete estudos aqui reunidos procuram revelar a complexidade das situações concretas em que o português é ensinado e aprendido, mostrando como as decisões pedagógicas dependem dos percursos dos estudantes, dos seus repertórios linguísticos e das finalidades que orientam a aprendizagem. Cada realidade convoca escolhas próprias e exige atenção às dimensões culturais, sociais e institucionais que moldam o uso da língua.

No presente contexto, o ensino de PLNM surge como uma prática que ultrapassa o treino linguístico, já que pode promover o acesso ao currículo, a participação em géneros académicos e profissionais variados, e até a construção da identidade e a mediação intercultural. Passa pelo trabalho com textos, mas também com imagens, esquemas, mapas e outros recursos que estruturam o pensamento e apoiam a compreensão. Pressupõe, igualmente, uma leitura do plurilinguismo como parte integrante da experiência dos estudantes, reconhecendo-o como potencial e não como entrave.

Ao colocar estes contributos em diálogo, a presente obra procura evidenciar linhas de convergência que atravessam práticas e perspetivas distintas. Mais do que propor um modelo, pretende abrir espaço para reflexão sobre os caminhos que o ensino de PLNM tem vindo a percorrer e sobre as possibilidades que se desenham no horizonte.

Fausto Caels  
Catarina Castro  
Catarina Mangas

# APRENDER (COM) GEOHISTÓRIA EM PORTUGUÊS

## LEARNING (WITH) GEOHISTORY IN PORTUGUESE

Ana Isabel Moreira<sup>1</sup>

*Piaget Gaia;*

*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPLeiria)*

Cláudia Pinto Ribeiro<sup>2</sup>

*Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»;  
Faculdade de Letras (Universidade do Porto)*

**Resumo:** Num contexto educativo cada vez mais marcado pela diversidade linguística e cultural, este artigo apresenta uma reflexão sobre a criação e aplicação de um recurso pedagógico direcionado a alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), no âmbito das aulas de História e Geografia de Portugal. A partir de pressupostos teóricos relacionados com a educação histórica, a aprendizagem de línguas em contexto escolar e a inclusão curricular, descreve-se o material “Portugal: cultura e património”, concebido como parte integrante de um manual escolar. Trata-se de um recurso digital que articula conteúdos culturais, históricos e geográficos com a aprendizagem da língua portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e (inter)culturais. O artigo procura, ainda, situar esta proposta no cruzamento entre prática pedagógica e investigação educativa, apresentando-a como ponto de partida para experiências semelhantes noutros contextos escolares multiculturais.

**Palavras-chave:** Português Língua Não Materna (PLNM); pensamento histórico; inclusão curricular; recursos pedagógicos digitais.

---

<sup>1</sup> *ana.moreira@ipiaget.pt*

<sup>2</sup> *cpribeiro@letras.up.pt*

**Abstract:** In an educational context increasingly shaped by linguistic and cultural diversity, this article presents a reflection on the creation and implementation of a pedagogical resource aimed at students of Portuguese as a Non-Native Language (PNNL), within the scope of History and Geography of Portugal classes. Based on theoretical foundations related to history education, language learning in school settings, and curricular inclusion, the article describes the material “Portugal: Culture and Heritage”, developed as part of a school textbook. This digital resource combines cultural, historical, and geographical content with the learning of the Portuguese language, aiming to foster linguistic, cognitive, and (inter)cultural competences. The article also seeks to position this proposal at the intersection of pedagogical practice and educational research, presenting it as a starting point for similar experiences in other multicultural school contexts.

**Keywords:** Portuguese as a Non-Native Language (PNNL); historical thinking; curriculum inclusion; digital teaching resources.

## Introdução

A realidade à nossa volta não nos pode ser alheia. Por várias razões.

Se somos profissionais da educação, então, o panorama contemporâneo tende a revelar-se, todos os dias, na vivência da escola ou mesmo da sala de aula. Seja o embate permanente com notícias falsas tomadas como exatas e rigorosas pelos mais jovens, o impacto das perspetivas populistas junto da opinião pública, o poder das novas tecnologias e da inteligência artificial no controlo das ações corriqueiras de cada um, a (desejada) empatia, (afinal, mera compaixão?), face ao outro, à diferença, à pluralidade.

No seio dessa panóplia de contornos reais, e atuais, emerge a necessária inclusão de crianças e jovens não falantes da língua portuguesa num ambiente que lhes é estranho e difícil de compreender. E esta situação de diversidade com o qual ‘o outro’, seja ele quem for, tem de lidar não é, somente, (mais) um pormenor.

A chegada de um número crescente de imigrantes a Portugal traz consigo uma bagagem que é muito maior do que aquilo que se acomoda numa mochila. Diferentes nacionalidades num mesmo lugar, formas de falar que não se cruzam, vocábulos que parecem ter um significado, mas depois não o têm, traços fisionómicos que chamam à atenção podem fazer daquele es-

paço um exemplo do que se toma como (respeito pela) multiculturalidade. E já é muito, podem asseverar alguns. Mas o muito não é suficiente. Há um processo de aprendizagem que tem de acontecer, não apenas para saber mais ‘contas, habitats, reis e rainhas, cores ou aplicações’, mas para que, desde logo, a experiência quotidiana se faça sem sobressaltos e de forma interativa com qualquer um que surja e queira dialogar.

As crianças e os jovens que têm o português como língua não materna, em Portugal, têm-no também como língua de escolarização ou veicular. E isso complica tudo, pois claro! Na escola, muitas vezes em circunstâncias que não são as ideais (por motivos vários e que merecem reflexão noutra espaço que não este texto), aprendem as palavras e as regras da língua ao mesmo tempo que têm de ficar a saber mais sobre as operações numéricas, as guerras e as batalhas que fizeram a história,<sup>3</sup> os fenómenos atmosféricos e suas consequências mais ou menos imediatas. Por conseguinte, tendem a existir falhas na comunicação, palavras ‘mal’ utilizadas, erros que facilmente se explicam. Se até os nativos da língua portuguesa ainda confundem ‘descobrimientos’ e ‘expansão marítima’...

Bem sabemos que há dicionários, há tradutores virtuais, há professores de apoio e uma panóplia crescente de recursos pedagógicos para apoiar os alunos cuja língua materna é outra, contudo decidimos acrescer o nosso contributo.

Assim, como autoras de um manual escolar no, e para o, século XXI – o *GeoHistória* (Ribeiro & Moreira, 2024) – decidimos experimentar a criação de um material pedagógico, simples e prático, para ser utilizado por crianças que, não dominando a língua portuguesa (podendo mesmo apresentar-se como utilizadores elementares, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, de 2001), têm presença assídua nas aulas de História e Geografia de Portugal (do 2.º ciclo do Ensino Básico), onde sem surpresa se ensina e se aprende em português.

Nas próximas páginas, e já depois desta nota introdutória, apresentamos e descrevemos, de forma adaptada a um artigo científico desta natureza, o recurso denominado “Portugal: cultura e património” nos seus traços mais genéricos e nas suas principais intenções educativas.

---

<sup>3</sup> Utilizamos, neste texto, a palavra ‘história’ com letra minúscula quando nos referimos à área do saber, em geral. Optamos pela letra maiúscula apenas nas menções à componente curricular de História e Geografia de Portugal.

Quase o podemos entender, metodologicamente, como uma aproximação a um estudo de caso perfilhado por quem, de facto, conhece esse tal caso. Desta feita, um material pedagógico-didático original. Antes, redigimos algumas considerações de cariz mais conceptual, evidenciando o posicionamento assumido quanto ao lugar do saber histórico e geográfico e da aprendizagem de uma língua não materna no contexto educativo atual. Por fim, apontamos, assim como a educação histórica preconiza, eventuais horizontes de expectativa, para que possamos complementar, adiante, esta perspetiva de inclusão dos estudantes de Português Língua Não Materna (PLNM) nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Sem qualquer outra intenção subjacente, investimos neste trabalho como mais um contributo, entre tantos outros, para essa assunção necessária do português como língua global. E sem que seja preciso avançar para lá da fronteira nacional.

## **1. Alguns apontamentos conceptuais**

Embora não se exponham, mais adiante, os resultados de uma pesquisa realizada a propósito de determinado tema, de outra forma, apresenta-se um material pedagógico e a justificação didática que sustentou a criação e disseminação do mesmo. Portanto, há um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam as características conferidas ao recurso e que, em parte, também clarificam o olhar que assumimos em relação às duas componentes curriculares ligadas a este trabalho: a História (e Geografia de Portugal) e o Português Língua Não Materna (PLNM).

Assim, são esses construtos de cariz conceptual que incluímos nas linhas que se seguem, dando conta do modo como, hoje, podemos entender o desenvolvimento de competências linguísticas e a aprendizagem histórica e geográfica, em particular nos contextos escolares que todos os dias têm de oscilar entre o possível e o desejável.

### **1.1. Língua portuguesa para a inclusão**

É certo que, independentemente da realidade ou do idioma em causa, uma língua permite, ou não, a representação e a produção de conhecimentos.

De facto, a mesma torna-se intermediária diária entre os sujeitos e o mundo que vão conhecendo e que, por consequência, dele se vão apropriando,

seja na escola ou fora dela. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua, aquela que enforma o dia a dia numa certa realidade, precisa de ser (ensinada e) aprendida de modo efetivo para que cada um se sinta capaz de “ir mais além do que já consegue ir sozinho” (Colaço & Piscalho, 2022, p. 77).

Centrando a atenção na escola, aí estudam-se áreas do saber várias e, como tal, o discurso que medeia as interações entre professores e alunos, ou mesmo entre alunos, é marcado pela especialização e, por isso, pela dificuldade acrescida para aqueles que não dominam a língua em causa. Assim sendo, aprender a língua portuguesa como língua não materna, em ambiente escolar, implicará, de uma forma ou de outra, “relacionar o que é aprendido na escola com os conhecimentos existentes e com os problemas da realidade sociocultural, e ser capaz de comunicar claramente e trocar ideias com os outros” (Beacco *et al.*, 2016, p. 26).

Tomamos em atenção, então, e face ao que nos propomos a apresentar adiante, um recurso pedagógico para o estudo da história e da geografia em português, não só a dimensão da língua não materna (que é o português para os estudantes de outras nacionalidades agora em Portugal), mas também a sua especificidade de língua de escolarização. Por outras palavras, o facto de a mesma ser trabalhada “para se saber compreender e produzir informação sobre áreas específicas do conhecimento, enformadas nas várias disciplinas do currículo” (Madeira *et al.*, 2014, p. 93).

O percurso dos jovens não nativos no que à língua portuguesa diz respeito é caracterizado por uma dupla faceta, sendo a mesma o objeto de estudo e, em simultâneo, o veículo para alcançar outros saberes escolares. Por conseguinte, língua, conhecimento ou formação cruzam-se constantemente e envolvem ações tão relevantes, eventualmente difíceis, como representação, mediação, interação ou criação. Ressalva-se, pois, uma espécie de função epistémica subjacente ao processo aprendente que é “fundamental para a aquisição de novos conhecimentos e sua ligação aos conhecimentos existentes ou para a reestruturação de todo um domínio de conhecimento” (Beacco *et al.*, 2016, p. 20).

Aprender português, nestas circunstâncias, precisa de emergir como sustentado por dois propósitos maiores: a integração num ambiente que se deseja progressivamente ‘menos hostil’ e a “inclusão curricular, num ambiente cognitivamente desafiante” (Caels *et al.*, 2025, p. 21). Aliás, os mesmos autores salientam, logo a seguir, o estudo e o conhecimento mais alargado sobre

a história e a cultura portuguesas, nesse percurso paulatinamente mais exigente e, a par disso, mais consequente. Ora, o material que deu origem a esta reflexão sobre o PLNM e sua relação com outras componentes curriculares cumpre, precisamente, aquele desígnio e, mais ainda, parece-nos capaz de, por via de uma abordagem plural, que não se cinge à história (local) e à cultura portuguesas, potenciar algo que se pode aproximar dessa educação intercultural que

encara os fenómenos culturais como a base para compreender a alteridade e, então, aposta em atividades que gerem reflexão sobre contactos entre indivíduos de diferentes origens e culturas, fazendo emergir e tentando desconstruir, por exemplo, imagens e estereótipos sobre as línguas e os povos que as falam. (Colaço & Piscalho, 2022, p. 95)

Talvez se faça um uso particular dessa ideia do ‘português como uma língua global’, enquanto se entende o PLNM como uma cada vez mais evidente necessidade local, independentemente dos perfis dos aprendentes ou dos contextos específicos de aprendizagem da língua. Trata-se mais de um certo alinhamento com políticas de integração, nacionais e internacionais, favoráveis à disponibilização de opções flexíveis, relevantes do ponto de vista formativo, exequíveis na realidade de sala de aula para aqueles que nasceram noutro país e têm de aprender (em) português.

Traduzindo-se para uma espécie de língua universal, percebe-se que a contemporaneidade rima perfeitamente com a pluralidade (a vários níveis) e, por conseguinte, sobressai a relevância de um “movimento de valorização das culturas, línguas e vivências, respeitando-as e integrando-as, [para que] constituam fonte de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e coletivo” (DGE, 2024, p. 6).

Ou seja, é urgente algo que se aproxime de um intercâmbio: por um lado, uma manipulação da língua portuguesa intencional, em atividades orientadas e com um foco de trabalho explícito para a aprendizagem daquela língua não materna; por outro, o incentivo à manutenção do uso da língua materna (quando não é o português!), como interface de desenvolvimento progressivo (e mútuo) e de valorização de distintas culturas (DGE, 2024), para que se concretize “uma inclusão simultaneamente linguística, curricular, cultural e emocional” (Caels *et al.*, 2025, p. 5).

## 1.2. Identidades plurais de percursos singulares

Um contexto educativo definido pela diversidade cultural coloca-nos perante um paradoxo fundamental: como construir um sentido de identidade comum sem desprezar a riqueza dos percursos individuais? Esta é, hoje, a questão para um milhão de euros!

Se é consensual entendermos a *identidade* como um mosaico que se forma e transforma ao longo da vida, para alunos oriundos de outros países, esse mosaico está em constante redefinição, uma vez que a aprendizagem da língua (e da história) de um novo país desafia e reconfigura as suas experiências prévias. Assim, no caso dos alunos estrangeiros, o desafio de aprender sobre o passado e o presente do ‘seu novo país’ ao mesmo tempo que se familiarizam com uma língua estranha deve emergir, cremos, como um processo assustador...

A sala de aula, composta por crianças e/ou jovens de diferentes origens, torna-se um microcosmo de estórias individuais que podem e devem ser valorizadas. Permitir que os alunos compreendam melhor a sociedade onde estão inseridos não significa apenas ensinar-lhes factos históricos (e geográficos), mas sim criar oportunidades para que relacionem as suas experiências pessoais e culturais com os conteúdos que estão a aprender em diferentes áreas do saber.

E é neste contexto de receio (mas, também, de expectativa) perante o desconhecido que a aprendizagem da (componente de) História e Geografia de Portugal se reveste de diferentes possibilidades. Para muitos alunos migrantes, aprender a história e a geografia do país de acolhimento significa, também, procurar pontos de contacto com o seu próprio percurso e com as narrativas locais que eventualmente já haviam ouvido/lido. Quando se explora o património, por exemplo, pode incentivar-se ao estabelecimento de pontes entre as tradições dos locais de origem e as que se encontram na ‘nova casa’. Visitar um museu, por sua vez, pode ser o ponto de partida para discutir formas diferentes de representar o passado ou para estabelecer paralelos entre objetos patrimoniais portugueses e objetos com valor simbólico noutros países. Ao reconhecerem esses elos, desenvolvem sentimento(s) de pertença mais profundo(s), o que não implica a exclusão de nenhuma parte da sua identidade.

Segundo a visão de Rösen (2021, p. 16), “a divergência e a multiplicidade precisam de um princípio de ordenamento fundamentado no imperativo da aprendizagem histórica”. Quer isto dizer que a afirmação de cada um, neste momento estudante, também como um cidadão consciente, ativo e interventivo no mundo requer, também, o diálogo com distintas perspetivas, com diferentes espaços (e tempos), sem omissões ou comprometimentos.

Em particular, se considerarmos o contacto privilegiado com narrativas interspetivadas e, como tal, assentes no diálogo intercultural, além de quaisquer fronteiras nacionais ou do desrespeito pela dignidade humana. Como tal, a integração efetiva numa realidade que é nova, em vários sentidos, pode por via desta formação mais abrangente adquirir outros significados e, porventura, outra relevância no processo experienciado por cada um.

Desta forma, o ensino da História e Geografia de Portugal contribui para que os alunos compreendam que os percursos singulares fazem parte de uma identidade coletiva maior e partilhada. Ao invés de se ensinar a identidade como algo estático e monocromático, é necessário enfatizar o carácter dinâmico e *colorido* que este ‘admirável mundo novo’ tem para explorar.

### **1.3. A(s) identidade(s) e um processo formativo**

Na sequência das ideias registadas nas linhas anteriores, rapidamente se conclui que o desafio está em criar ambientes formativos que não apenas informem sobre o passado, com meros saberes substantivos, mas que também ajudem a construir um presente mais aberto, plural e dialogante. E isso passa, obrigatoriamente, por ir além do ponto de vista dos ‘grandes’ acontecimentos, por exemplo por via das ‘pequenas’ histórias das comunidades, das migrações e das interações culturais que vão moldando o mundo. Por isso, o professor precisa de assumir-se como mediador de sentidos e facilitador de encontros entre experiências e memórias. Tem de ser mais do que somente um transmissor de conteúdos.

O desafio está em encontrar estratégias que acolham a diversidade e a transformem em motor de questionamento, de análise e de descoberta. Ou, por outras palavras, podemos afirmar que o desafio está em promover a “literacia histórica – aquela que, entre outros saberes que fazem de cada indivíduo um cidadão historicamente competente, proporciona o entendimento humanista do nós (identidade) e do outro (alteridade) ou a aceitação de outras hipóteses contadas sobre o acontecido” (Moreira & Duarte, 2024, p. 171).

Essa construção do pensamento histórico (Seixas & Morton, 2013) assenta em pilares que, intrincados, são também terra fértil para o desenvolvimento de certa consciência histórica (Rüsen, 2021). Por conseguinte, é fundamental fazer os alunos compreenderem que o significado que damos ‘às coisas do passado’ varia ao longo do tempo e de grupo para grupo; mas que existem eventos, pessoas e processos que são relevantes tanto no país de acolhimento, como no país de origem de cada um.

Mais ainda, qualquer aluno em qualquer lugar, e independentemente da língua em uso, precisa de aprender a interrogar as fontes, com espírito crítico, atento à voz de quem escreve, ao tempo em que escreve e às intenções que o movem. A perspetiva do autor deve ser lida como parte da própria narrativa, pois nela se inscrevem escolhas, silêncios e significados. E este sentido analítico, depois, transporta-se para outras áreas do saber ou para outras circunstâncias comunicativas.

Quando comparamos narrativas de diferentes geografias, descobrimos continuidades e rupturas que ajudam a compreender que a história não é estática, nem universal, e que o tempo se (des)dobra de modos distintos consoante o lugar e o olhar. É nesse confronto entre passados que se revelam semelhanças e discontinuidades e que se compreende que nenhum acontecimento existe isolado. Por consequência, importa refletir sobre as causas e as consequências, para que se reconheçam as condições sociais, políticas e económicas que moldaram as decisões dos sujeitos históricos, sem cair na tentação de observar o passado a partir das lentes do presente. E esses sujeitos não se restringem aos heróis, aos reis e presidentes. São, ainda, as pessoas comuns, de todos os dias, como cada um deles, também agentes históricos em ação.

Assim sendo, não se justifica a preferência da história por uma identidade nacional naturalizada ou exclusivista, antes importa potenciar a aprendizagem de “uma disciplina importante para que os alunos se assumam como atores sociais e políticos plenamente conscientes das limitações e possibilidades que a história lhes coloca enquanto cidadãos do mundo” (Thorp & Persson, 2020, p. 9).

Mais ainda, habituá-los a escutar vozes diversas – e não apenas as que o manual escolhe destacar – assume-se como passo fundamental para desenvolver a empatia histórica e a multiperspetiva. Ao fazê-lo, os jovens compreendem que o passado não se escreve a uma só mão, mas sim por

muitas vozes, frequentemente em conflito. A pluralidade de pontos de vista, incluindo os dos seus próprios contextos culturais, ajuda-os a perceber que a história contempla a diversidade, a argumentação fundada na evidência, a intertemporalidade (Rüsen, 2021).

E quando sabemos que “mais de metade dos alunos com nacionalidade estrangeira são brasileiros (52%)” (Valente, 2024), por exemplo, torna-se obrigatório interpretar o processo de independência do Brasil sob diversas perspetivas, com a leitura de fontes de proveniências várias e orientada por perguntas que ajudem os estudantes a identificar *quem escreve, quando, porquê e para quem*. Esta abordagem não só promove a inclusão como contribui para formar cidadãos atentos às tais narrativas que os rodeiam, capazes de questionar versões únicas do passado e de reconhecer este como um campo de disputa e de construção coletiva.

Por fim, a história não se reduz a factos; a história interpela-nos. É importante dar espaço à reflexão sobre os dilemas morais de outras épocas, promovendo juízos éticos informados e conscientes (Seixas & Morton, 2013; Rüsen, 2021). Avaliar decisões do passado com sensibilidade histórica é um exercício de cidadania. Só assim podemos honrar a singularidade de cada percurso e construir, com os ‘outros’, identidades plurais, conscientes e críticas.

## **2. Quase como um estudo, o caso do GeoHistória**

Não sendo este um estudo investigativo propriamente dito, talvez não seja tão relevante apontar eventuais opções metodológicas, porque, na verdade, as mesmas serão sempre uma ‘aproximação a qualquer coisa’.

Desde logo, trata-se de uma aproximação a um estudo de caso (Yin, 2018), somente pela exploração mais pormenorizada, e intencional, de um recurso em concreto. Depois, é uma aproximação à análise de conteúdo (Bardin, 2011), porquanto a descrição e/ou caracterização que abaixo expomos não deixou de partir de uma leitura interpretativa de elementos específicos e que se quiseram analisar.

Ainda assim, não nos parece despropositado apontar que não fazemos deste texto um cartaz publicitário ou uma ação de apologia de um (recurso ou manual no qual se integra) em detrimento de outros. Trata-se, somente, de uma explicação de opções tomadas conscientemente, por consequente de modo não aleatório, por quem tem ‘dados empíricos suficientes’ para o fazer.

Fará sentido principiar por uma breve apresentação do manual escolar ao qual foi associado um material pedagógico, intitulado “Portugal: cultura e património”, cuja idealização e posterior produção resultaram do reconhecimento inequívoco de que, hoje, a sala de aula é um mosaico de nacionalidades e culturas. E se tal característica pode tornar a experiência formativa dos sujeitos francamente mais completa, a verdade é que também acarreta um conjunto de novos desafios para a prática docente quotidiana.

De modo sintético, mas esclarecedor, podemos dar a conhecer o *GeoHistória*<sup>4</sup> como um livro didático surgido no ano letivo 2024/25, para o 5.º ano de escolaridade, e sob chancela da Porto Editora. O mesmo, desde o início, foi descrito pelas suas autoras, ambas professoras de História em diferentes níveis de ensino, como *simples e prático para alunos e para professores*.

Apontamos, a título de exemplo, alguns aspetos idiossincráticos: a conjugação, nas diferentes páginas, de texto de autor e de fontes históricas e historiográficas e de cariz geográfico; um caderno de atividades que explora a articulação curricular; a junção de um dossiê de recursos, com várias ‘soluções’ pedagógicas para os docentes; o envio de *newsletters* regulares, com novos recursos, aos professores adotantes.

Foi ‘dentro’ de uma dessas *newsletters*, subsequente à adoção do manual pelas instituições escolares, que esse material pedagógico orientado em particular para alunos PLNM chegou aos contextos. Material que teve origem em, pelo menos, quatro constatações ou, às vezes, inquietações das autoras:

- A língua de escolarização (Madeira *et al.*, 2014), em História e Geografia de Portugal, nas escolas públicas portuguesas, é (à partida) o português.
- Todos os alunos compreendem os padrões gramaticais e lexicais empregues, por exemplo o significado de “nómada”, “burguesia” ou “astrolábio”?
- Perante estudantes PLNM, que comunicação em história faz sentido? Que conteúdos substantivos ensinar? Que aprendizagem histórica se pode almejar?
- Como conciliar o uso de uma língua não materna, neste caso o português, e o estudo de uma componente curricular específica?

---

<sup>4</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/geohistoria-historia-e-geografia-de-portugal-5-ano/29328714>

Deste ponto de partida quase filosófico, avançamos para a explicitação daquilo que forma e enforma o “Portugal: cultura e património”.

Como já mencionado, apresenta-se como um material pedagógico direcionado para estudantes PLNM, sob o formato PowerPoint com informações e atividades variadas sobre história, geografia, etnografia e outras áreas àquelas ligadas (Figura 1).

### Figura 1

*Slide 1 do PowerPoint*



*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Mais adiante, as atividades serão, com algum pormenor, clarificadas, no seu conteúdo e intencionalidade educativa, mas antes importa ainda apontar dois ou três elementos mais genéricos.

Desde logo, o público-alvo pensado são as crianças e os jovens que não dominam o português (nomeadamente, os utilizadores elementares – QECR, 2001), no entanto numa etapa já acima do recentemente denominado, em novas orientações curriculares, nível zero (Caels *et al.*, 2025). Pese embora tenha sido concebido como um recurso digital pouco complexo (na sua composição e posterior manuseamento), inclui tarefas orientadas, mas diversas, que requerem o entendimento de certos processos cognitivos. E, na perspetiva de Beacco e seus colaboradores (2016, p. 58), “a verbalização dos processos cognitivos utilizados para construir ou expor conhecimentos, tais como (...), classificar, comparar, descrever/representar e deduzir, exige a identificação dos recursos linguísticos adequados”.

Como principais propósitos formativos subjacentes ao recurso em análise, podemos salientar dois: a apresentação de exemplos da cultura, das tradições, do património de Portugal e, em concomitância, a promoção de pesquisa e divulgação de exemplos da cultura, das tradições, do património do país de origem de cada aluno estrangeiro que dele fizer uso.

Talvez seja pertinente, a nível educativo, atender à competência plurilíngue e pluricultural que os sujeitos podem desenvolver. Com efeito, aqueles são capazes, se o trabalho assim se orientar, de “possui[r] proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas; utiliza[r] as línguas para comunicar na interação cultural, na sua qualidade de ator social” (Colaço & Piscalho, 2022, p. 93). Nesse sentido, Caels *et al.* (2025, p. 8) defendem até que “são de valorizar as competências de literacia desenvolvidas na língua materna dos alunos, sendo estas, com tempo, transferíveis para o português”.

Doravante, de um modo mais específico, expõem-se alguns exemplos das atividades que se desenharam para que os estudantes tanto estudem História e Geografia de Portugal, como se apropriem progressivamente da língua portuguesa e suas especificidades.

## Figura 2

*Exemplo que aborda a história local*



Fonte. Elaboração própria (2025)

A Figura 2 é um exemplo, entre outros (ligados, por exemplo, às festas típicas ou às tradições do artesanato), da intenção explícita de se aborda-

rem conteúdos que remetem para a História Local, porquanto esta, tantas vezes, se assim se desejar, possibilita que as localidades emergjam como exemplo explicativo, ‘palpável’, de uma outra realidade mais abrangente e nacional ou transnacional (Pinto, 2016). Mais ainda, logo no *slide* seguinte se mostra que o local não é somente o de Portugal e, pois claro, cada nação, feita de vários locais, é distinta das demais (Figura 3).

### Figura 3

*Atividade que remete para o país de origem dos alunos*

#### 10.1. Vamos conhecer outras bandeiras?

Cola uma imagem da bandeira do teu país no espaço abaixo.  
 Pesquisa e regista qual o significado das cores e dos símbolos usados nessa bandeira.

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Também no que concerne ao ensino e à aprendizagem da história e da geografia, em paralelo, os estudantes contactam com fontes variadas (sejam iconográficas, cartográficas, escritas, ...), e principiam a entendê-las na sua diversidade e na sua relevância para a compreensão dos assuntos estudados. De facto, as fontes, naquelas duas componentes curriculares, são muito mais do que meras ilustrações (Figura 4).

### Figura 4

*Exemplo de atividade para leitura de um mapa*

**Geo História 5** História e Geografia de Portugal | 5.º ano | Janeiro | \*O mês para começar...

### 1.1. Vamos localizar?

Observa a rosa dos ventos e o mapa ao lado.  
 Usa os **pontos cardiais** e **colaterais** para completar as frases.

- Viseu fica a \_\_\_\_\_ de Évora.
- \_\_\_\_\_ fica a sul da Guarda.
- Santarém está a \_\_\_\_\_ de Portalegre.
- Bragança situa-se a este de \_\_\_\_\_.
- O distrito mais a sul de todos é \_\_\_\_\_.
- Os Açores ficam a \_\_\_\_\_ da Madeira.
- A sul de Leiria localiza-se \_\_\_\_\_.
- A norte de Aveiro situa-se \_\_\_\_\_.
- O distrito de Coimbra fica a \_\_\_\_\_ de Braga.

The slide includes a compass rose and a map of Portugal with various districts labeled: RA dos Açores, RA da Madeira, Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Bragança, Porto, Viseu, Guarda, Castelo Branco, Aveiro, Coimbra, Castelo Branco, Leiria, Santarém, Portalegre, Lisboa, Évora, Évora, Setúbal, Faro, and Beja.

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Embora não se revista de uma exploração particularmente aprofundada, por exemplo, dos conteúdos substantivos previstos nas orientações curriculares oficiais, porque também não será esse o objetivo maior desta proposta, há uma tentativa de familiarização com esses saberes de primeira ordem, num sentido mais lato, como o nome de personalidades (mais ou menos históricas), as datas a destacar ou os factos concretos.

No entanto, ressaltamos uma outra dimensão prevista e mais orientada para uma certa aproximação às chamadas competências de segunda ordem. Nesse âmbito, propõem-se tarefas que atendem ao tempo e ao espaço, bem como às suas continuidades e mudanças (sem que a memorização seja o importante) ou outras que requerem a pesquisa e seleção de informação (que, por muito elementar que possa parecer, exige tomada de decisão e a sua aplicação justificada).

Por fim, e não menos relevante, fazemos referência à oportunidade facultada aos estudantes PLNM para, com alguma naturalidade e intuição, lerem e escreverem com o vocabulário específico da História e da Geografia (mesmo que tal aparente um jogo com a rosa dos ventos ou os castelos ou as atividades económicas) (Figura 5). E essas ações acontecem a partir de exemplos concretos (num duplo formato, textual e visual), permitindo-lhes um contacto prévio com os conceitos e seus significados e com os assuntos em estudo.

## Figura 5

*Exemplo de atividade com uso de vocabulário específico*

**Geo História** História e Geografia de Portugal 5.º ano Junho  
 \*Mês dos Santos Populares festejados em diversas cidades.

**6.1. Vamos celebrar?**

Completa as frases sobre outras festas que acontecem em Portugal.  
 Usa as palavras dadas.

cortejo	Flor	primavera
Feira	Medieval	Idade Média

Em Santa Maria da \_\_\_\_\_, tem lugar, no verão, a Viagem \_\_\_\_\_.

É uma festa relacionada com a \_\_\_\_\_, com desfiles, dramatizações, venda de artesanato, entre outros aspetos inspirados nessa época da História.

A Festa da \_\_\_\_\_ acontece na ilha da Madeira.

Todos os anos, na \_\_\_\_\_, esta celebração enche as ruas e praças de flores variadas, de cor e de música. Há, ainda, um \_\_\_\_\_ pelas ruas do Funchal.

Porto Editora

Fonte. Elaboração própria (2025)

Porventura encontra-se uma espécie de resumo do descrito até então na ideia de que a partir deste material didático elaborado para contextos vários e desconhecidos, é possível, na perspetiva que perfilhamos, contribuir para uma ‘quase introdução’ às competências do pensamento histórico (Seixas & Morton, 2013), sem pretensões maiores do que as mais embrionárias, quando simultaneamente se otimiza o contacto com a língua portuguesa e a necessidade da sua mobilização e do seu uso com intenção.

Depois, sem intenções de comparação valorativa, antes como reconhecimento da identidade individual (e coletiva) a ser, de modo educativo, partilhada e até dialogada, não negligenciamos a manutenção das línguas e/ou culturas de origem, antevendo “uma formação individual e social de matriz inclusiva [que se estende] também a vantagens cognitivas, linguísticas e educativas” (Colaço & Piscalho, 2022, p. 93).

Redirecionando o foco, agora, para a aprendizagem do português propriamente dito, o recurso em causa não deixa ao acaso tal circunstância. Intencionalmente, a nível formativo, mas porque a cultura, a tradição e o património nas suas diferentes facetas também o proporcionam.

Assim, essa tal língua de escolarização (Madeira *et al.*, 2014) é também, em parte, aprendida nas suas regras, porquanto há ainda uma tarefa, exemplificada, para descrever uma paisagem (Figura 6), uma outra para formar frases com palavras sinónimas (e assim se observarem as variações linguísticas diatópicas) ou uma outra para ouvir uma música portuguesa e, depois, organizar alguns dos seus versos mais sonantes. As mesmas podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grande grupo, sempre tomando em consideração as especificidades do contexto onde o recurso é utilizado. E a monitorização do docente será mais ou menos diretiva consoante o desempenho dos estudantes se note mais ou menos proficiente.

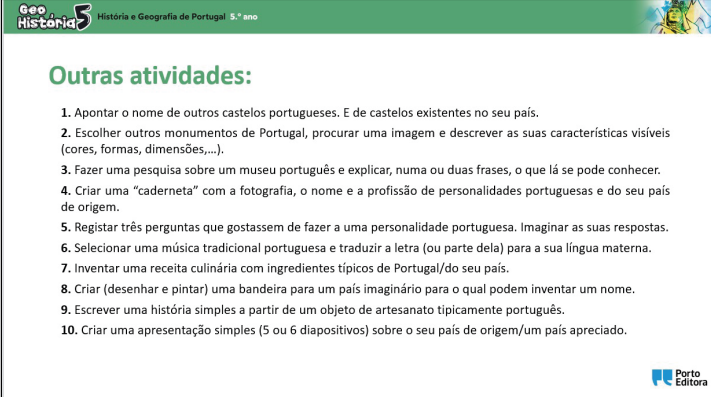
**Figura 6**

*Atividade de redação de um texto descritivo*

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Pese embora não se assuma como o propósito maior deste material criado, o mesmo, de uma forma ou de outra, proporciona o desenvolvimento de competências comunicativas, permitindo a cada estudante “fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p. 15), neste caso com uma ligação estreita a outras áreas do saber. Com maior ou menor proficiência, num ritmo mais ou menos acelerado, com eventuais registos numa folha de papel ou no caderno diário em vez de se privilegiar o digital.

No final, quer tudo isto dizer que, com sentido formativo, também se ocasiona o uso da língua portuguesa para a compreensão de outros assuntos (desta feita, históricos, geográficos, etnográficos, ...), para o aprimoramento de outras literacias, como a literacia histórica (Lee, 2016), por exemplo, para interagir com o saber, representando-o e, até, podendo produzi-lo (Beacco *et al.*, 2016) ‘à sua maneira’ (Figura 7).

**Figura 7***Último slide do PowerPoint*


**Geo História** História e Geografia de Portugal 5.º ano

**Outras atividades:**

1. Apontar o nome de outros castelos portugueses. E de castelos existentes no seu país.
2. Escolher outros monumentos de Portugal, procurar uma imagem e descrever as suas características visíveis (cores, formas, dimensões,...).
3. Fazer uma pesquisa sobre um museu português e explicar, numa ou duas frases, o que lá se pode conhecer.
4. Criar uma "caderneta" com a fotografia, o nome e a profissão de personalidades portuguesas e do seu país de origem.
5. Registrar três perguntas que gostassem de fazer a uma personalidade portuguesa. Imaginar as suas respostas.
6. Selecionar uma música tradicional portuguesa e traduzir a letra (ou parte dela) para a sua língua materna.
7. Inventar uma receita culinária com ingredientes típicos de Portugal/do seu país.
8. Criar (desenhar e pintar) uma bandeira para um país imaginário para o qual podem inventar um nome.
9. Escrever uma história simples a partir de um objeto de artesanato tipicamente português.
10. Criar uma apresentação simples (5 ou 6 diapositivos) sobre o seu país de origem/um país apreciado.

Porto Editora

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Este périplo caracterizador do material didático estruturado para os estudantes PLNM que se deparam com uma componente curricular tão diferente e tão igual a outras tantas tentou, em parte, traduzir um trabalho de certa articulação curricular que, em simultâneo, resulta da ligação estreita entre a investigação (científica e académica) e a vivência nos contextos escolares reais, de todos os dias.

De facto, cada vez mais, a diversidade tem de ser entendida como efetiva, plural nas suas facetas e manifestações, necessária à convivência num mundo que é de todos e para todos. Sem quaisquer reticências ou pontos de interrogação.

Este percurso não se pretende encerrado em si mesmo. Pelo contrário, trata-se de uma proposta que, como tantas outras experiências pedagógicas enraizadas na observação e na escuta atenta, se quer transitória e transformável, capaz de ser apropriada, adaptada e reformulada noutros contextos e por outros docentes. A diversidade de percursos e de vozes que habitam a escola de hoje exige recursos que não sejam apenas instrumentos, mas também pontes, entre disciplinas, entre culturas, entre línguas, entre formas de conhecer e representar o mundo. O “Portugal: cultura e património” é, nesse sentido, mais do que um conjunto de *slides*: é um convite à aproximação, à curiosidade e à construção de sentidos partilhados. E, talvez, um ensaio

sobre o que pode ser ensinar e aprender numa escola que olha o plural como possibilidade e não como obstáculo.

## **Considerações finais**

Talvez sem plena consciência disso *a priori*, parece-nos que, partindo do exemplo descrito e explicado ao longo do texto, conseguimos tornar evidente uma proposta que se reveste de certa articulação curricular.

A nossa ação foi intencional, quer no que concerne à criação do material pedagógico que conjuga a aprendizagem da História e Geografia (de Portugal) com a aprendizagem da língua portuguesa – *Portugal: cultura e património* –, quer em relação à sua apresentação neste texto redigido.

Por um lado, corroboramos a visão decorrente das pesquisas em educação histórica e segundo a qual qualquer cidadão ativo e participativo também tem de saber sobre história e geografia; por outro, e já no âmbito do PLN, sabemos que uma língua permite, ou não, a representação e a produção de conhecimentos. Mais ainda, utilizamos este não como um exemplo, mas como um ponto de partida para se preconizarem outros materiais similares, associados a diferentes componentes curriculares ou no seio da mesma agora visada, rumo a uma formação capaz de incluir, de facto, todos aqueles que frequentam a escola, em Portugal, nos dias que correm.

Falta-nos, com certeza, trilhar um caminho que é bem mais longo do que este incipiente começo. Precisamos, pois, de recolher dados que nos permitam uma análise mais esclarecida do recurso em causa e das suas potencialidades e/ou fragilidades. Não basta a sua conceção e disseminação, antes é fundamental, nesta outra fase, coligir informação fidedigna a propósito da real pertinência e relevância do recurso para os utilizadores, os docentes e os alunos nos contextos, bem como sobre o impacto decorrente do seu uso efetivo nesses ambientes educativos.

Como reagiram os estudantes PLN ao recurso? Que uso conseguiram os professores fazer dele? Que pontos fortes se podem destacar? E os pontos fracos mais notórios, quais são? Quais as sugestões para melhorar este material pedagógico? São perguntas que, inevitavelmente, têm de ser respondidas para que uma reflexão mais abrangente possa acontecer e, decerto, ocasionar outras ações complementares.

Estes são, então, os próximos passos a seguir. Mas podemos fazer ainda mais. Aliás, podemos fazê-lo também porque reconhecemos a premência de atender a esta exigência que a nível governativo e a nível prático, do dia a dia, por razão das circunstâncias, se precipitou, entretanto. Eventualmente, não terá sido acautelada atempadamente. Porém, é possível trabalhar, agora, nessa resposta mais adequada.

Nesse sentido, pretendemos, com certa sistematicidade, identificar outros assuntos que se adequam a esta lógica de articulação entre o Português Língua Não Materna e a História e Geografia de Portugal. A opção de uma abordagem dos conteúdos históricos e geográficos por temas, como a vida quotidiana e as atividades económicas, as guerras e batalhas, a população e sua evolução, entre outros, pode, neste âmbito ser equacionada e potenciada. Na sequência de tal identificação, tornar-se-á pertinente, também, desenhar materiais pedagógicos similares ao acima apresentado e outros, com características e intencionalidades formativas diferentes e diferenciadoras.

A partir de uma lente distinta, mas interligada à ideia anterior, ponderamos a planificação de aulas de História e Geografia de Portugal, para o 2.º ciclo do Ensino Básico, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) previstas para a componente de PLNM. O intuito maior seria o de selecionar os conteúdos históricos e geográficos, assim como as competências específicas desenvolvidas no seio daquela componente curricular, que permitam aos alunos que não têm o português como língua materna um outro entendimento, mais próximo e mais esclarecido, do lugar onde agora habitam e do tempo presente que agora experienciam. Esta intenção exige, pois claro, que não se negligencie os níveis de proficiência linguística (QEQR, 2001) que organizam as referidas orientações curriculares. De facto, qualquer proposta pedagógica delineada precisa de permitir “o desenvolvimento de competências essenciais para uma inclusão plena nas atividades do currículo escolar, por alunos cuja língua materna não é o português”, até porque “o PLNM integra a abordagem da língua portuguesa como língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas” (DGE, 2018, pp. 1-2).

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Conselho da Europa.
- Caels, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: orientações para o nível zero*. Direção-Geral da Educação.
- Colaço, S., & Piscalho, I. (2022). *Conjunto de materiais: educação inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)*. Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens essenciais – Português Língua Não Materna (PLNM)*. Ministério da Educação.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), 107-146.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Edições ASA.
- Madeira, A.M. (2014). *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLMN) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. Direção-Geral da Educação.
- Moreira, A.I., & Duarte, P. (2024). História (e identidade) ensinada a partir do currículo oficial português. *Educación y Humanismo*, 26(47), 132-152. <http://hdl.handle.net/10400.22/25800>
- Pinto, M.H. (2016). *Educação histórica e patrimonial. Conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.
- Ribeiro, C. P., & Moreira, A. I. (2024). *GeoHistória: História e Geografia de Portugal (5.º ano)*. Porto Editora.

- Rüsen, J. (2021). Os princípios da aprendizagem: a filosofia da História na didática da História. In L. A. Alves, & M. Gago (Coords.). *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica – Um primeiro olhar* (pp. 11-20). CITCEM.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Canada.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational philosophy and theory*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Valente, C. (2024, setembro 15). 140 mil, 187 nacionalidades. Estrangeiros são quase 14% dos alunos do Básico e Secundário. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/sociedade/140-mil-187-nacionalidades-estrangeiros-sao-quase-14-dos-alunos-do-basico-e-secundario>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6.<sup>a</sup> ed.). SAGE.

# POTENCIALIDADES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM MACAU PROMOVENDO O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

## THE POTENTIAL OF DIGITAL PLATFORMS IN TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE IN MACAU, PROMOTING PORTUGUESE AS A GLOBAL LANGUAGE

Ka Leng Si Tou;<sup>1</sup> Ângela Carvalho<sup>2</sup> & Fátima da Costa Outeirinho<sup>3</sup>  
*Faculdade de Letras (Universidade do Porto)*

**Resumo:** A região administrativa especial da China, Macau, tem um ambiente sociolinguístico único, do qual faz parte o uso do português. A especificidade de Macau faz com que desempenhe um papel importante na promoção da língua portuguesa como língua global, funcionando como plataforma de intercâmbio da cooperação comercial entre a China e os países com língua oficial portuguesa. Neste quadro, o presente artigo tem como objetivo abordar as potencialidades dos recursos didáticos digitais para a aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) por estudantes universitários chineses. Com esse objetivo, foram selecionados e analisados alguns dos recursos já existentes, confrontando-os com as opiniões de aprendentes sobre esses recursos formuladas em respostas a um questionário. Este artigo, sobre a adequação dos diferentes recursos didáticos digitais e da modalidade de *e-learning* ao perfil dos aprendentes de Macau, pretende ser um contributo para o aprimoramento do ambiente educacional e para um ensino de PLE com qualidade, visando também a preservação e o desenvolvimento do ensino do português como língua global, em Macau. O método usado incluiu uma pesquisa biblio-

---

<sup>1</sup> [up202001418@up.pt](mailto:up202001418@up.pt)

<sup>2</sup> [accarvalho@letras.up.pt](mailto:accarvalho@letras.up.pt)

<sup>3</sup> [outeirinho@letras.up.pt](mailto:outeirinho@letras.up.pt)

gráfica e documental de plataformas didáticas digitais em uso no ensino em Macau que podem ser adaptadas a diferentes contextos do uso da língua portuguesa, contribuindo para a promoção do português como língua global. Para tal, foram selecionadas quatro plataformas implementadas recentemente que dispõem de recursos digitais consideráveis, fiáveis e rigorosos nos seus conteúdos. Recorreu-se também às respostas de estudantes ao questionário sobre a sua aprendizagem da língua em Macau, incluindo pontos de vista acerca dos recursos e métodos de *e-learning*. Por meio dessas respostas, identificaram-se e analisaram-se os principais desafios dos aprendentes chineses de PLE em Macau. Propõe-se que as ferramentas digitais e de didática digital disponíveis sejam usadas como instrumentos de apoio para os alunos superarem os seus desafios.

**Palavras-chave:** ensino a distância; plataformas digitais; *e-learning*; português como língua estrangeira; Macau.

**Abstract:** The special administrative region of China, Macau, has a unique sociolinguistic environment, which includes the use of Portuguese. The specificity of Macau means that it plays an important role in promoting Portuguese as a global language, functioning as a platform for commercial cooperation between China and Portuguese-speaking countries. In this context, this article aims to address the potential of digital teaching resources for learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) by Chinese university students. With this objective in mind, some of the existing resources were selected and analyzed, comparing them with learners' opinions on these resources as expressed in responses to a questionnaire. This article, on the suitability of different digital teaching resources and e-learning modalities to the profile of learners in Macau, aims to contribute to the improvement of the educational environment and to the quality of PFL teaching, with a view to preserving and developing the teaching of Portuguese as a global language in Macau. The method used included a bibliographic and documentary research of digital teaching platforms in use in Macau that can be adapted to different contexts of Portuguese language use, contributing to the promotion of Portuguese as a global language. To this end, four recently implemented platforms were selected that have considerable digital resources that are reliable and rigorous in their content. Students' responses to a questionnaire about their language learning in Macau were also used, including their views on e-learning resources and methods. The objectives of the questionnaire

were, on the one hand, to detect and analyze the challenges faced by Chinese learners of PLE in Macau. It is proposed that the available digital tools and digital teaching resources be used as support instruments to help students overcome their challenges.

**Keywords:** distance learning, digital platforms, e-learning, Portuguese as a Foreign Language, Macau.

## Introdução

Na sociedade massivamente globalizada em que vivemos, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira impõe-se como uma das vias para responder às necessidades de uma sociedade multilingue e multicultural e como motor de promoção de uma comunicação eficaz, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001). Segundo Moço (2011), desejavelmente, as pessoas deverão transformar-se em seres interculturais, capazes de construir pontes de diálogo com as outras culturas. Sendo a língua portuguesa uma língua pluricultural, o seu uso na comunicação pode dar um contributo para a construção dessas pontes. O artigo tem como objetivo abordar as potencialidades dos recursos tecnológicos por meio da seleção e da análise de quatro recursos digitais inovadores para os aprendentes de português como língua estrangeira (PLE) em Macau. Com base nessa seleção e análise, faz-se uma reflexão sobre as suas vantagens e desvantagens e sobre o seu papel potencial no ensino-aprendizagem para os aprendentes de PLE de Macau. Todas as plataformas utilizam diferentes estratégias pedagógicas, incluindo diferentes modos de transmissão de conhecimentos, progressão gradual na dificuldade das tarefas, interatividade, autoavaliação e autorreflexão.

Para enquadrar esta temática no contexto social e educativo de Macau, apresenta-se em seguida uma breve caracterização desse contexto, fazendo referência específica à situação ao nível do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, com recurso a plataformas digitais.

Macau é uma região administrativa especial da China com cerca de 686 mil habitantes, que foi administrada por Portugal durante mais de 400 anos. Após a transferência da soberania de Macau para a República Popular da China, o chinês (mandarim) e o português passaram a ser as línguas oficiais de Macau. A República Popular da China tem visto Macau como uma pla-

taforma de intercâmbio com os países de língua portuguesa, reconhecendo o seu papel enquanto região privilegiada para a promoção de serviços destinados ao reforço da cooperação económica e comercial com os países de língua oficial portuguesa. Macau tem, de facto, contribuído muito para a prossecução do objetivo de formar profissionais bilingues em chinês e português e tem um ambiente sociolinguístico único, do qual faz parte o uso do português nos domínios dos poderes executivo, legislativo e judicial. Esse uso coexiste com o do chinês, distinguindo-se dos territórios do mundo lusófono nos quais se utiliza apenas o português nos três domínios mencionados. Por outro lado, quase toda a população de Macau comunica em língua chinesa, havendo uma ínfima minoria que o faz em português.

Devido à herança da longa administração portuguesa, que inclui o português como língua oficial, Macau tem boas condições para funcionar como plataforma de intercâmbio na cooperação entre a China e os países com língua oficial portuguesa. Para assegurar um bom desempenho nas atividades a este nível, é necessário formar muitos profissionais bilingues em chinês e português, o que se insere na promoção do português como língua global.

Relativamente à formação destes profissionais falantes de português, pretende-se abordar as potencialidades dos recursos didáticos digitais para a aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) por estudantes universitários chineses. Com esse objetivo, selecionaram-se e analisaram-se alguns dos recursos já existentes, confrontando-os com as opiniões de aprendentes sobre esses recursos formuladas em respostas a um questionário.

## **1. Descrição e análise de quatro plataformas digitais para o ensino-aprendizagem de PLE em Macau**

### **1.1. A plataforma *Ple8ple***

Selecionaram-se quatro recursos digitais, lançados recentemente pelas três universidades de Macau que têm cursos de português e centros científicos de investigação da língua portuguesa, dispondo de recursos digitais consideráveis, fiáveis e rigorosos nos seus conteúdos.

O primeiro recurso digital (*Ple8ple*) é uma plataforma *e-learning* criada em 2023 pela Universidade de Macau, que se destina a aprendentes falantes nativos de chinês com o objetivo de fornecer uma nova experiência

de aprendizagem do português. No nome da plataforma, o primeiro “ple” representa o português como língua estrangeira, o número 8 simboliza uma experiência de aprendizagem infinita e o segundo “ple” representa uma experiência de aprendizagem personalizada.

A plataforma contém um total de 20 unidades que têm por base vídeos com desenhos animados. São esses vídeos que ligam as unidades contando a história de Helena, a protagonista, filha de pai chinês e de mãe portuguesa. Os episódios da história começam com o primeiro dia do curso de verão, em que Helena encontra cinco estudantes estrangeiros que trabalham em diferentes áreas e com diversas nacionalidades (uma coreana, um afro-americano, uma chinesa, uma timorense e uma vietnamita). Seguem-se outros episódios da vida de Helena durante o curso de verão.

Os temas das unidades baseiam-se na vida quotidiana, com vocabulário de uso diário. Cada módulo é composto por quatro partes para o desenvolvimento de diferentes competências. A primeira parte é constituída por exercícios de compreensão oral de vários tipos relativos aos desenhos animados; a segunda parte incide no funcionamento da língua de dois modos: atividades em que os aprendentes inferem as regras gramaticais e explicação das regras gramaticais de forma gradual em chinês e português, seguindo-se exercícios de aplicação; a terceira parte é a realização de tarefas para aplicação e consolidação de conhecimentos linguísticos e socioculturais; e a quarta parte é a autoavaliação dos aprendentes que fazem uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

Até ao momento, foram lançadas 10 unidades da primeira fase de aprendizagem, com conteúdos gramaticais, como, por exemplo, o presente do indicativo dos verbos regulares e dos verbos irregulares “ser”, “estar” e “ter”, possessivos, interrogativos, futuro próximo e comparações. As unidades da segunda e da terceira fase estão ainda em construção.

Embora a plataforma não esteja ainda completa, contém alguns aspetos positivos, como, por exemplo, a inclusão de conteúdos relativos a situações de comunicação da vida diária em contextos interculturais, o facto de os vídeos terem contextos comunicativos que simulam a vida real e de cada unidade começar pela apresentação de conteúdos linguísticos e culturais. Isso estimula o envolvimento e motivação dos aprendentes, desenvolvendo a sua competência comunicativa e intercultural e criando um ambiente de aprendizagem dinâmico.

Além de proporcionar um espaço de aprendizagem ativo e satisfazer as necessidades e interesses de aprendizagem do público-alvo, quer a nível do conhecimento da língua, quer a nível cultural, a plataforma permite aos alunos fazerem revisões dos conteúdos das unidades e fornece um glossário com áudio e uma transcrição dos diálogos dos desenhos animados, facilitando, assim, a compreensão dos aprendentes que consolidam os seus conhecimentos.

Uma outra forma proposta pela plataforma para a facilitação da aprendizagem é a progressão nos exercícios. Os exercícios são estruturados de modo a que os aprendentes precisem de fazê-los corretamente para avançarem. Após três tentativas falhadas, os aprendentes podem escolher entre refazer o exercício ou consultar diretamente a solução. A plataforma permite aos utilizadores tomarem continuamente conhecimento do seu desempenho por meio do registo dos sucessos conseguidos à primeira tentativa. A plataforma destaca o autoconhecimento do processo de aprendizagem dos aprendentes e o desenvolvimento da sua autonomia.

Apesar destes aspetos positivos, a plataforma tem igualmente algumas desvantagens, como, por exemplo, o facto de não ser disponibilizada publicamente, destinando-se somente a utilizadores que frequentam a universidade, o que pode explicar porque é que ainda não foi completada. Além disso, o nível geral dos conteúdos linguísticos é elementar e acessível, o que permite que a plataforma seja adequada para os aprendentes principiantes, mas não pode satisfazer as necessidades de aprendentes com um nível mais elevado. Em relação à interatividade, a plataforma promove uma aprendizagem autónoma, pelo que a interação professor-aluno, aluno-aluno e a colaboração entre os alunos são limitadas.

Em conclusão, a plataforma *Ple8ple* é um espaço de *e-learning* com bom *design* visual, conteúdos adequados, contextualizados e diversificados, tarefas e exercícios estruturados e lógicos, que se destina a atender às necessidades dos aprendentes chineses, promovendo a sua autonomia e o seu autoconhecimento, desenvolvendo uma aprendizagem ativa e, ao mesmo tempo, promovendo a diversidade cultural.

## **1.2. A Plataforma *Online* de Aprendizagem da Língua Portuguesa**

O segundo recurso digital, com o nome de Plataforma *Online* de Aprendizagem da Língua Portuguesa, é um espaço de *e-learning* criado pela

Universidade Politécnica de Macau em 2020, cujo objetivo inicial foi promover um ambiente de aprendizagem do português sem sair de casa no período da pandemia.

A plataforma disponibiliza, no total, dezassete sessões com conteúdos didáticos, incluindo temas como comunicação diária, família, identidade, idade, profissão, clima, educação, vestuário, compras, bancos, negócios, gastronomia e cultura portuguesas, poetas portugueses, festas portuguesas, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, turismo e atrações de Macau, etc. Além disso, a plataforma também fornece glossários com diversos temas como, por exemplo, a pandemia e o Projeto de Desenvolvimento da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, entre outros. Observa-se que os conteúdos valorizam a interculturalidade e o multiculturalismo e têm como objetivo construir uma ponte entre os utilizadores e outros países.

Outra vantagem da plataforma é a abertura total ao público de forma gratuita, apresentando-se em duas formas: num *website* e na aplicação chinesa Weixin, utilizada por quase toda a população de Macau para comunicar, encomendar comida, ler jornais, etc. Por conseguinte, a disponibilização da plataforma nesta aplicação pode abranger um público muito numeroso e diversificado e é de fácil acesso.

A plataforma disponibiliza vários tipos de materiais didáticos: textos, frases da vida quotidiana, áudios e vídeos para diversificar a aprendizagem da língua portuguesa com instruções e informações em chinês e português. Também fornece um glossário em todas as sessões, desenhos animados e gravações para treinar a pronúncia. A plataforma caracteriza-se assim pela diversidade de materiais e visa apoiar os aprendentes nativos chineses na superação de dificuldades.

É de destacar que em alguns vídeos da plataforma se utilizam vozes de falantes nativos da língua portuguesa e falantes chineses de PLE nos diálogos. O uso das vozes de falantes nativos do português permite expor os aprendentes a um modelo autêntico de pronúncia e a utilização das vozes dos falantes não nativos permite aos aprendentes observarem como pessoas não portuguesas como eles podem comunicar em português em simulações de situações reais, proporcionando um contexto intercultural.

Apesar dos seus vários aspetos positivos, a plataforma apresenta algumas desvantagens, como a concentração das unidades didáticas em frases

de uso quotidiano e vocabulário, sem qualquer abordagem de conteúdos gramaticais, o que pode causar confusões e dúvidas na leitura de textos e nas frases. Dois exemplos de aspetos gramaticais não explicados são: a introdução na 1ª unidade de pronomes pessoais em forma de complemento direto e da sua colocação: “Tenho muito prazer em encontrá-la aqui.”, “Há muito tempo que não te via!”; e a inserção do imperativo na 12ª unidade: “Venha comigo, por favor.”.

O *layout* e a apresentação da plataforma permitem que a navegação seja fácil, mas é limitada, pois não existem exercícios interativos, nem tarefas estruturais ou jogos divertidos que promoveriam a interação e aumentariam a motivação dos aprendentes, permitindo a aplicação e consolidação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento do seu autoconhecimento.

Resumidamente, é uma plataforma com fácil acesso que possui conteúdos úteis, diversificados e inclusivos, valorizando a interculturalidade e o multiculturalismo, sendo uma boa estratégia para atrair novos aprendentes. Devido ao seu conteúdo rico que inclui sempre traduções em chinês, ainda que não seja usada para a aprendizagem do português, pode promover a língua e cultura portuguesas, aproximando falantes nativos de chinês da língua e da cultura portuguesa.

### **1.3. A aplicação *Diz Lá***

O terceiro recurso é uma aplicação gratuita lançada em 2018 pela Universidade Politécnica de Macau com o nome de *Diz Lá*. Em 2022, foi lançada a versão 5.0 que inclui um maior número de conversas e glossários bilingues chinês-português, bem como gravações em português europeu. Para além disso, o *design* das páginas foi modificado para melhorar a sua estética, com mais desenhos e uma cor uniforme.

A aplicação visa proporcionar uma aprendizagem fácil e eficaz para os aprendentes bilingues português-chinês e para os que se deslocam aos países de língua portuguesa devido ao trabalho. Deste modo, a parte da “comunicação” proporciona uma grande variedade de frases contextualizadas no espaço (estações de metro, hotéis, salões de cabeleireiro, serviços de saúde, correios) abordando temáticas como a gastronomia portuguesa, curiosidades sobre a língua portuguesa, países e regiões onde se fala a língua portuguesa, etc. Em todas as gravações participam falantes nativos da língua portuguesa, com vozes de várias pessoas de ambos os sexos.

Além da parte da “comunicação” composta por frases, a plataforma inclui vídeos, um “conjugador de verbos”, vocabulário por áreas temáticas, “palavra do dia” e jogos. As formas de apresentar os conteúdos são bastante diversificadas. Quanto à parte da “palavra do dia”, é uma boa estratégia para motivar os aprendentes a interagir constantemente com a aplicação. Uma componente a destacar é o “conjugador de verbos”, muito necessário para os aprendentes chineses devido à inexistência de flexão verbal no chinês. As conjugações têm gravações de voz para os aprendentes adquirirem a pronúncia correta. A aplicação proporciona também uma parte de jogos dividida em três níveis, que são testes de vocabulário com perguntas de escolha múltipla, verdadeiro ou falso, preenchimento de espaços, etc., o que permite a interatividade com o utilizador. No entanto, os jogos limitam-se à interação entre os aprendentes e a plataforma, pelo que não se promove a interação professor-aprendente nem aprendente-aprendente. Outra debilidade dos jogos é a inexistência de temas específicos de cada teste de vocabulário e a inclusão de conteúdos relativos a muitos temas no mesmo teste, o que pode causar confusão aos utilizadores.

Embora exista uma diversificação na apresentação dos materiais didáticos e nos temas dos conteúdos relativos às partes de “comunicação”, “conjugador de verbos”, “vocabulário” e “palavra do dia”, na parte de “vídeos”, o recurso é relativamente insuficiente visto que só fornece quatro vídeos no total: dois abordam curiosidades da língua portuguesa e os outros dois são vídeos de promoção da Universidade.

Tal como na Plataforma *Online* de Aprendizagem da Língua Portuguesa, a aplicação não se concentra nos conteúdos gramaticais com uma explicação das regras, o que dificulta a compreensão dos conteúdos pelos aprendentes principiantes, mesmo com as suas traduções para língua chinesa

Em suma, a aplicação *Diz Lá* tem um *design* visual esteticamente agradável, com desenhos adequados, a sua ilustração é clara e uniforme e os conteúdos são contextualizados e diversificados, a fim de facilitar o processo da aprendizagem e promover a interculturalidade, o que corresponde ao objetivo de proporcionar uma aprendizagem eficaz para pessoas que têm vontade de trabalhar na comunicação com cidadãos de países de língua portuguesa. É de notar que a aplicação não serve apenas como um repositório de materiais didáticos, mas funciona também como um dicionário que se pode consultar. É uma aplicação multifuncional que satisfaz as

diferentes necessidades dos aprendentes, sendo elaborada a partir das suas necessidades de aprendizagem, com o intuito de os auxiliar a superarem as dificuldades de pronúncia e de uso das diferentes formas verbais.

#### **1.4. A plataforma *Português à Vista***

O quarto recurso é uma plataforma de materiais didáticos audiovisuais, com o nome *Português à Vista*, lançada pela Universidade de São José em Macau em 2022. A plataforma é gratuita e aberta ao público, mas requer inscrição com uma conta como aluno ou como professor. A sua finalidade é auxiliar os aprendentes de português como língua estrangeira a vencerem as dificuldades encontradas, como, por exemplo, a complexidade da linguagem, a velocidade e o ruído no discurso ou as diferenças entre variedades do português, entre outras. Nas unidades didáticas, a partir de vídeos, os aprendentes fazem exercícios e outras tarefas para o desenvolvimento da compreensão oral e de outras competências linguísticas e culturais.

No total, existem 100 sequências criadas pelo autor para vários níveis de proficiência, de A1 a C1, segundo as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) publicado em 2001. Todas as sequências têm exercícios com 4 etapas: pré-escuta, escuta, oficina de escuta e pós-escuta. As quatro etapas das unidades didáticas servem diferentes funções. Na pré-escuta, os alunos tomam conhecimento do contexto do vídeo e, nesta etapa preparatória, podem ativar os conhecimentos já adquiridos, despertando o seu interesse pelo conteúdo e antecipando o que vão ouvir. Na segunda etapa, a da escuta, são realizadas atividades de escuta extensivas e seletivas, a fim de treinar a compreensão oral e auxiliar os utilizadores a entender o significado geral do conteúdo. Para a terceira etapa, a oficina de escuta, foram criadas pelo autor atividades de escuta extensiva para desenvolver a competências de compreensão específica e a literacia relacionadas com a multimodalidade dos textos. A quarta etapa funciona como uma reutilização e reaproveitamento dos novos conhecimentos adquiridos por meio de tarefas diversas.

Como nas outras plataformas analisadas, o *layout* é uniforme e atraente com a cor-de-rosa como cor principal e desenhos adequados aos conteúdos. A estrutura de cada unidade mantém-se igual com quatro partes: pré-escuta, escuta, oficina de escuta e pós-escuta.

Além destes aspetos positivos ao nível estético e de estrutura, o modo de apresentação de cada componente das unidades também é de boa qualidade. Na pré-escuta, utilizam-se imagens e vocabulário que contextualizam o vídeo destinado a escuta, o que é motivador para os aprendentes. O vídeo para escuta dispõe de legendas para facilitar a compreensão e há atividades de controlo da compreensão dos conteúdos durante e após a escuta. Na oficina de escuta, os aprendentes realizam atividades de escuta extensiva de áudios para compreensão específica. Na fase de pós-escuta, são propostas tarefas diversas para aplicação e reforço dos novos conhecimentos adquiridos. Nota-se que cada etapa tem uma função específica, com instruções para ajudar os alunos a superar dificuldades passo a passo. A plataforma tem uma forma lógica e estruturada, com foco numa progressão gradual na dificuldade das tarefas que visam o desenvolvimento das diferentes competências dos aprendentes.

Outra vantagem desta plataforma é a explicitação dos objetivos gerais e específicos (linguísticos, comunicativos, pragmáticos e interculturais). Além disso, o percurso pedagógico em quatro etapas encontra-se claramente definido. Após a conclusão das quatro etapas, os aprendentes respondem a um questionário de autorreflexão e a um diagrama de ansiedade para avaliação das suas estratégias de compreensão oral e do nível de ansiedade na realização da unidade didática. A explicitação dos objetivos da unidade didática e o processo de autorreflexão são cruciais para os aprendentes terem um autoconhecimento do seu processo de aprendizagem e, deste modo, refletirem de forma aprofundada sobre os seus pontos fortes e fracos.

A plataforma, além de adotar uma estratégia pedagógica que permite a autoaprendizagem e a aprendizagem ativa, proporciona uma interatividade entre professor e aluno através de turmas formadas na área “Sala de aula”. Nessa área, comunica-se via *chat* e *e-mail* e monitorizam-se os progressos dos alunos. É de salientar que os aprendentes podem criar os seus próprios exercícios para treino da compreensão oral, o que estimula a sua criatividade e desenvolve a sua autonomia.

Os conteúdos da plataforma valorizam a diversidade social e cultural, pois são respeitantes a vários temas atuais da sociedade e estão enquadrados em países e regiões da língua portuguesa, visando estabelecer uma ponte intercultural e pluricultural entre os aprendentes e outros países.

Relativamente ao grau de dificuldade das unidades didáticas, a plataforma está de acordo com os diferentes níveis de proficiência (de A1 a C1) do QECR, apenas com a debilidade de não incluir materiais de nível C2, o mais avançado.

Outro aspeto que pode ser considerado relativamente negativo para os falantes de chinês é a linguagem única da plataforma, uma vez que não existe nenhuma tradução para chinês que facilite a compreensão e a utilização dos materiais pelos aprendentes. Embora disponham de instruções e de uma orientação do percurso pedagógico, os utilizadores com um nível elementar de português podem sentir dificuldades no acesso à plataforma.

Em conclusão, a plataforma é uma ferramenta inovadora e útil que ajuda os aprendentes chineses a desenvolver as suas competências linguísticas, pluriculturais e metacognitivas. Além de ter um *layout* esteticamente apelativo, está bem-estruturada, com diferentes etapas para atingir os objetivos finais de cada unidade didática e a apresentação dos conteúdos é feita de forma correta. Além de desenvolver a autonomia e estimular a autorreflexão dos aprendentes, a plataforma também permite uma interação entre professores e aprendentes e facilita o acompanhamento do processo de aprendizagem pelos professores.

## **2. Considerações gerais sobre a utilização das plataformas de *e-learning* no ensino de línguas estrangeiras com referência às plataformas analisadas**

Uma plataforma de *e-learning* funciona como um acesso a recursos materiais digitais que permitem a realização duma aprendizagem ativa. De acordo com Gomes (2005), o *e-learning* funciona como uma extensão do espaço virtual da Internet em que se disponibiliza informação relativamente à atividade pedagógica. Segundo Jonassen (1992), as tecnologias, que são meios de intervenção instrucionais, proporcionam atividades de aprendizagem que ativam o pensamento dos aprendentes.

Para Quevedo e Crescitelli (2005), uma das grandes potencialidades dos recursos digitais é incentivarem uma aprendizagem autodirigida. Ou seja, os aprendentes tomam consciência das suas necessidades de aprendizagem e definem os seus objetivos de aprendizagem, selecionam os materiais que devem usar para aprender e avaliam os resultados da aprendizagem, num processo com ou sem a ajuda de outros (Knowles, 1975).

De facto, através da descrição dos diferentes recursos digitais, constato que a aprendizagem autodirigida é integrada nestas plataformas, sendo uma das estratégias para incentivar a motivação e a autonomia dos aprendentes. A plataforma *Português à Vista* destaca esta finalidade através da explicitação dos objetivos gerais e específicos de todas as unidades didáticas para os aprendentes tomarem conhecimento do percurso pedagógico e escolherem os conteúdos mais adequados para aprenderem.

Por outro lado, Jonassen (1992) constata que a reflexão por parte dos aprendentes durante o seu processo de aprendizagem desempenha um papel crucial. Destacadas nas plataformas *Ple8ple* e *Português à Vista*, as componentes de autoavaliação são articuladas com os conteúdos para os aprendentes fazerem uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, avaliando as suas decisões e as estratégias utilizadas, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento.

Como referem Quevedo e Crescitelli (2005), as necessidades contemporâneas exigem que as pessoas tenham a capacidade de participar na sociedade da informação e de tomar consciência das mudanças sociais mediante um processo de construção de conhecimento, uma reflexão, uma análise e um encontro de novas informações, um diálogo com o mundo e uma aquisição de conhecimentos de forma autónoma.

Para este efeito, as ferramentas digitais devem fazer uso de diversos recursos, como, por exemplo, sites, músicas, *media* (jornais, programas de rádio, vídeos) para a criação de unidades didáticas, servindo um espaço que oferece um vasto leque de conteúdos e abordando assuntos atuais e culturais. Como também refere Quevedo e Crescitelli (2005), os aprendentes de língua estrangeira desenvolvem as competências linguísticas de forma contínua, acedendo a espaços internacionais de comunicação *online* e a material autêntico apresentado em diferentes formatos e usando o conhecimento de informações relativas a vários assuntos. A meu ver, além de reforçarem as competências linguísticas, estes recursos aumentam também o contacto dos aprendentes com a língua que estão a aprender, aproximando-os da língua e da cultura, e, desta forma, desenvolvendo as competências interculturais e pluriculturais. Tal como notam Ramos *et al.* (2011), as tecnologias funcionam como um meio de transmissão de conteúdos e de saberes com o intuito de responder a pressões sociais e culturais de forma mais ou menos explícita.

Relativamente a este aspeto, as quatro plataformas analisadas valorizam tanto os conteúdos sociais como os conteúdos culturais, apresentando informações, vídeos e notícias sobre assuntos sociais e culturais dos países de língua portuguesa. É de notar que não abordam apenas Portugal, mas também os países onde o português é falado e também aspetos sociais e culturais de Macau e a cooperação entre Macau e os países lusófonos.

Embora haja autores, como Jonassen (1992), que consideram que a concentração no que os aprendentes precisam para completar as diferentes tarefas é mais importante do que o design das tecnologias de transmissão, os resultados deste estudo sugerem que o *design* e o *layout* também são fundamentais para otimizar e motivar a aprendizagem contínua, pois todas as plataformas mencionadas utilizam imagens, cores e desenhos atrativos para captar a atenção dos utilizadores. Na apresentação dos conteúdos, todas estas plataformas utilizam várias estratégias pedagógicas, incluindo diversos modos de transmissão de conhecimentos, progressão gradual na dificuldade das tarefas, interatividade, autoavaliação e autorreflexão.

Além destes aspetos positivos, as ferramentas digitais proporcionam outras vantagens como, por exemplo, a flexibilidade. Segundo Gomes (2005), o *e-learning* implica uma grande mobilidade e flexibilidade dos professores e/ou alunos por não terem uma restrição de espaço geográfico. Todas estas plataformas podem ser utilizadas via site ou por meio de uma aplicação com ligação à Internet e, devido à sua flexibilidade, as plataformas podem ser utilizadas por muitas pessoas.

Outra vantagem do ensino-aprendizagem *online* é a comunicação fácil e rápida que permite uma interação do professor com o aluno sem estarem fisicamente no mesmo espaço. Como referem Lopes e Gomes (2020), as plataformas digitais podem ser utilizadas para a transmissão de conteúdos e de instruções sobre atividades, o acompanhamento do trabalho dos alunos e o esclarecimento de dúvidas, servindo como espaços de comunicação interativa e de avaliação dos progressos dos alunos. Salienta-se a possibilidade de uso destas ferramentas na criação de espaços de discussão e trabalho para grupos de pesquisa, estabelecendo comunidades virtuais e redes de aprendizagem focadas em temas de interesse comum. Entre as plataformas analisadas, a plataforma *Português à Vista* proporciona áreas de criação de exercícios pelo professor, permitindo também a correção de exercícios e a monitorização do progresso da aprendizagem dos alunos; além disso, ofe-

rece um espaço de comunicação entre professor e aprendentes, enquanto o resto das plataformas serve apenas para uma autoaprendizagem dos alunos. Nas plataformas que se destinam a promover a aprendizagem autodirigida e a desenvolver a autonomia dos aprendentes, a conexão entre o professor e os alunos é limitada e valoriza-se menos a monitorização do progresso dos aprendentes pelo professor. Essa conexão e essa monitorização são elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

As plataformas digitais enfrentam outros desafios, como, por exemplo, a manutenção e a atualização dos conteúdos, uma vez que uma das grandes vantagens destas plataformas é que os conteúdos selecionados, além de adequados, sejam atuais. Um caso de desatualização é o da Plataforma *Online* de Aprendizagem da Língua Portuguesa, na qual se continua a destacar no glossário o vocabulário relativo à pandemia. Para evitar este ponto negativo, é crucial as instituições criadoras destas plataformas garantirem que se faça a atualização, podendo recorrer à colaboração dos estudantes de mestrado na criação de conteúdos, o que pode contribuir significativamente para a sua formação pedagógico-didática. Além da atualização dos conteúdos, a manutenção da plataforma ao nível técnico também é imprescindível dado que o ambiente digital está em constante evolução, sendo essencial levar em consideração as mais recentes tendências e tecnologias educativas.

Em cada uma das plataformas analisadas são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, incluindo vários modos de transmissão de conhecimentos, há uma progressão gradual ao nível da dificuldade das tarefas, interatividade, autoavaliação e autorreflexão. Estas plataformas podem contribuir para uma ampliação dos horizontes e perspetivas culturais dos aprendentes, promovendo a sua competência pluricultural, aumentando a sua compreensão de culturas diferentes das que já conheciam e permitindo-lhes estabelecerem uma ligação mais profunda com várias partes do mundo.

As plataformas digitais são uma mais-valia na educação em geral e no ensino do português como língua estrangeira. Como referem Lopes e Gomes (2020), as plataformas digitais são recursos valiosos para a organização e gestão do ensino à distância e para o apoio aos alunos impedidos de frequentar aulas presencialmente. As grandes potencialidades dos recursos digitais também são destacadas por Ramos *et al.* (2011) por serem plataformas e comunidades de aprendentes nas quais se podem criar e desenvolver

excelentes ideias, funcionando como espaços para a aprendizagem, as interações sociais e a prática de sociabilidades.

A análise das plataformas existentes em Macau mostra que têm diversas vantagens para a aprendizagem dos aprendentes dado que contêm conteúdos diversificados e úteis e elementos inovadores para o desenvolvimento das diversas competências e motivadores de uma aprendizagem contínua e autónoma.

É de notar que existem dados que apontam para uma utilização significativa de algumas plataformas digitais por parte dos aprendentes de Macau. Segundo a Universidade Politécnica de Macau, quando a Plataforma *Online* de Aprendizagem da Língua Portuguesa foi lançada, registou-se um total de 6 000 cliques na primeira sessão da plataforma, o que mostra o grande interesse dos utilizadores por este tipo de recurso digital. A versão 5.0 da plataforma *Diz Lá* foi também lançada pela mesma instituição em resposta à grande procura desta modalidade de ensino pelos aprendentes.

### **3. Análise das opiniões dos aprendentes através do questionário**

O presente estudo baseia-se numa metodologia de construção de questionário em que se recorre à aplicação de um questionário composto maioritariamente por perguntas fechadas. O questionário foi aplicado a um total de 35 estudantes universitários de Macau, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos e que frequentavam cursos de português como língua estrangeira. A maioria dos participantes apresentava um tempo de aprendizagem de português entre seis meses e dois anos. A opção por perguntas fechadas teve como objetivo facilitar o tratamento e a análise estatística dos dados recolhidos, bem como permitir uma caracterização clara das perceções dos aprendentes relativamente ao uso de recursos digitais e às dificuldades sentidas no processo de aprendizagem.

Na análise das opiniões dos aprendentes sobre o ensino-aprendizagem do português com recurso ao *e-learning*, teve-se em consideração o contexto sociolinguístico e cultural de Macau, os problemas levantados relativamente à educação e os obstáculos enfrentados pelos aprendentes chineses, como a maior procura da aprendizagem de português, o foco excessivo no “ensinar para o teste” e um ensino magistral com pouca interação. Tendo

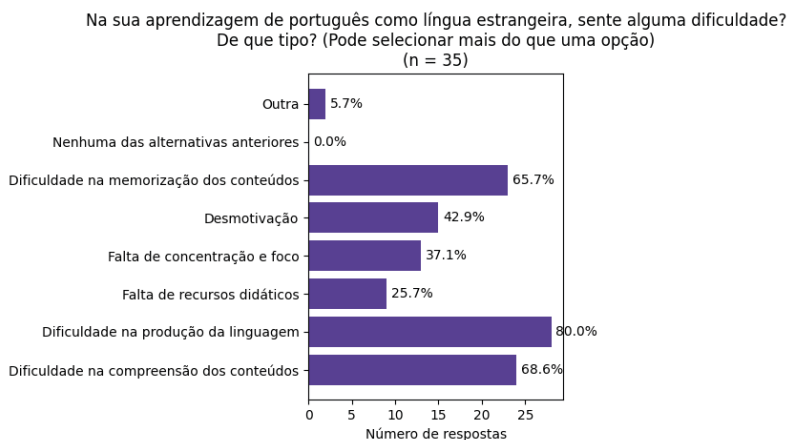
em conta este contexto e estas problemáticas, procurou-se detetar os desafios e dificuldades dos estudantes na sua aprendizagem do PLE.

Na primeira pergunta (“Na sua aprendizagem de português como língua estrangeira, sente alguma dificuldade?”), foram fornecidas as seguintes opções: dificuldade na compreensão dos conteúdos, dificuldade na produção da linguagem, falta de recursos didáticos, falta de concentração e foco, desmotivação e dificuldade na memorização dos conteúdos.

Como se observa no Gráfico 1, as respostas dos aprendentes evidenciam que a maioria enfrenta dificuldades na aprendizagem do português como língua estrangeira, especialmente na expressão oral (80%) e na compreensão de conteúdos (68,6%), enquanto 65,7% identificam desafios relacionados com a memória. A falta de motivação (42,9%) e de concentração (37,1%) também são barreiras significativas, seguidas pela insuficiência de recursos didáticos (25,7%).

### Gráfico 1

#### *Dificuldades dos estudantes na aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*



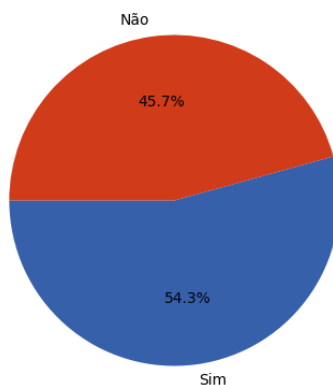
Fonte. Elaboração própria (2025)

Em termos de uso de ferramentas digitais fora da sala de aula, 54,3% afirmam utilizá-las, revelando uma ligeira predominância sobre os que não as utilizam (45,7%), como se observa no Gráfico 2.

## Gráfico 2

### *Frequência de utilização de ferramentas digitais fora da sala de aula*

Já utilizou alguma vez ferramentas digitais na aprendizagem de português como língua estrangeira fora da sala de aula?  
(n = 35)



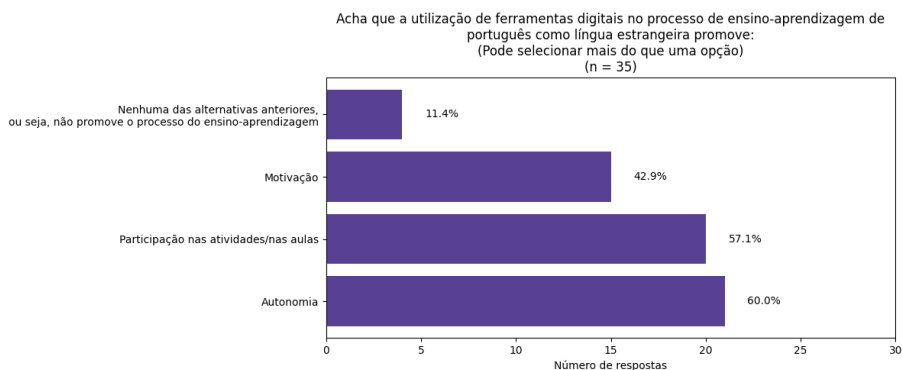
*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Na pergunta “Acha que a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira promove (pode selecionar mais do que uma opção):”, foram propostas as seguintes opções: autonomia, participação nas atividades/nas aulas, motivação.

De acordo com as respostas dos alunos, no contexto do ensino-aprendizagem, o uso de ferramentas digitais é percebido como promotor da autonomia (60%), participação nas aulas (57,1%) e motivação (42,9%), e apenas uma pequena percentagem (11,4%) não considera que estas ferramentas tenham impacto significativo, como se observa no Gráfico 3. A maioria dos estudantes já utilizou alguma vez ferramentas na aprendizagem de PLE fora da sala de aula. Estes dados sublinham a necessidade de reforçar os recursos pedagógicos e de incentivar o uso de ferramentas digitais para superar os desafios relatados.

### Gráfico 3

*Percepção dos estudantes sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de aprendizagem de língua estrangeira*



Fonte. Elaboração própria (2025)

### Considerações finais

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

Os recursos digitais têm tido uma boa recepção por parte dos aprendentes de PLE de Macau e têm muitas potencialidades para apoiarem e melhorarem a sua aprendizagem, ressaltando a importância da continuação da criação de novos recursos e da melhoria nas plataformas existentes para um aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de PLE em Macau.

## Referências bibliográficas

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- Moço, M. G. D. M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf)
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Sacausef*, 7(11), 35. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397\\_Sacausef7\\_11\\_35\\_RED\\_reflexoes\\_pratica.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf)
- Lopes, N., & Gomes, A. (2020). O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: uma experiência do E@D no ensino superior. *Revista Practicum*, 5(1), 106-120. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9833>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Follett Publishing Co.
- Jonassen, D. H. (1992). What are cognitive tools? In P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, & J. T. Mayes (Eds.), *Cognitive tools for learning* (pp. 1-16). Berlin: Springer-Verlag.
- Quevedo, A. G., & Crescitelli, M. F. de C. (2005). Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). *Linha D'Água*, 18, 43-59. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p43-59>
- Gomes, M. J. (2005). E-learning: reflexões em torno do conceito. In *Challenges'05: Actas do congresso internacional sobre tecnologias da informação e comunicação na educação* (Vol. 4). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/2896>

# DAQUELA IMAGEM EMERGE UM POEMA: PERCURSOS EDUCATIVOS PARA UMA PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONTEXTO EPE

## FROM THAT IMAGE EMERGES A POEM: EDUCATIONAL PATHWAYS FOR TEXTUAL PRODUCTION IN THE PFLA CONTEXT

Maria Daniela Pereira de Sousa<sup>1</sup>

*Leitora do Camões I.P. na Faculdade de Letras e Ciências  
Humanas da Universidade Mohammed V, Marrocos*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar o estudo que decorreu do desenvolvimento de uma sequência didática, no âmbito do Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro (EPE), que visou testar uma estratégia pedagógica que recorre a um banco de 50 imagens. Contou com a participação de alunos da Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. A estrutura do projeto intentou planificar atividades/tarefas em sala de aula recorrendo e este material didático fotográfico, tendo em vista mobilizar competências comunicativas; conhecimentos sobre o texto poético e aplicação de regras estruturais inerentes ao género textual e à produção literária. O estudo seguiu a linha da investigação-ação, atuando na mudança e ponderação sobre as práticas educativas num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, assente numa abordagem metodológica qualitativa e exploratória. Os dados recolhidos com base em inquéritos e na observação dos participantes, incluem fotografias, registos áudio e textos produzidos pelos alunos. Para o tratamento dos dados foi privilegiada a análise de conteúdo. Da sequência didática, obtiveram-se textos líricos autorais, cuja análise remete para uma estrutura canónica; os inquéritos revelam uma reflexão crítica positiva e recetiva por parte dos envolvidos. Como reflexão final avançamos que a estratégia pedagógica

---

<sup>1</sup> [mariadaniela.sousa@gmail.com](mailto:mariadaniela.sousa@gmail.com)

em causa, promove o potencial da imagem, inculcando nos alunos o gosto pela escrita, desenvolvendo capacidades comunicativas e de interação, podendo ser reproduzida noutros contextos educativos. Reforça as abordagens fundadas nas pedagogias ativas, contextualizadas e centradas no processo e no aluno.

**Palavras-chave:** Educação e formação de professores; didática das línguas; sequência didática; material didático; imagem; género textual lírico.

**Abstract:** The aim of this article is to present the study that resulted from the development of a didactic sequence, within the scope of teaching PFLA (Portuguese as a Foreign Language abroad), which aimed to test a pedagogical strategy using a bank of 50 images. It involved the participation of students from the Degree Programme in Portuguese Language at the University of São Tomé and Príncipe. The structure of the project aimed to plan classroom activities/tasks using this photographic teaching material, with a view to mobilising communicative skills; knowledge about the poetic text and the application of structural rules inherent to the textual genre and literary production. The study followed the line of action research, acting to change and reflect on educational practices in a cycle of planning, action, observation and reflection, based on a qualitative and exploratory methodological approach. The data collected through surveys and participant observation included photographs, audio recordings and texts produced by the students. Content analysis was favoured for data processing. The didactic sequence resulted in authorial lyrical texts, the analysis of which points to a canonical structure; the surveys reveal a positive and receptive critical reflection on the part of those involved. As a final reflection, we believe that the pedagogical strategy in question promotes the potential of the image, instilling in students a taste for writing and developing communicative and interactive skills.

**Keywords:** Education and teacher training; language didactics; didactic sequence; teaching material; image; lyrical textual genre.

## **Introdução**

Que Didática para um Português, que se quer cada vez mais Global e Pluricêntrico? Como ensinar de modo competente no século XXI onde a diversidade impera? Que reflexões fazer das práticas pedagógicas? Paulo

Freire (1987), já na década de 70, do século passado, colocava em questão as metodologias tradicionais por serem passivas e pouco estimulantes. Na contemporaneidade, as pedagogias de ensino emergem dos novos paradigmas da sociedade contemporânea multicultural que se quer cada vez mais próxima e instantânea. Assim, torna-se imperativa a aplicação de práticas educativas que diluam as desigualdades sociais, que adotem a diversidade cultural e que superem as abordagens restritivas e as limitações do multiculturalismo.

No ensino do português no estrangeiro (EPE), que prima pela diversidade, são referenciais, o documento orientador “Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE)”, coordenado por Grosso (2011). Este documento evoca, que nestes meios que primam pela heterogeneidade dos aprendentes, os programas rígidos não se coadunam, e as abordagens orientadas para a ação, que privilegiam os atos comunicativos e menos os normativos, são as mais consentâneas “dado que o público é heterogêneo, podendo ser tendencialmente público de português língua materna, português língua estrangeira e português língua segunda, o ensino-aprendizagem da língua pode privilegiar a prática comunicativa (...)” (Grosso, 2011, p. 17). Nesta perspectiva pedagógica os alunos realizam tarefas nos vários domínios em que a comunicação acontece, “implicando materiais modulares, flexíveis e criativos e contribuindo para a aprendizagem pró-ativa (...), veiculados através de suportes vários” (Grosso, 2011, p. 17), que podem incluir a voz, áudio, vídeo, imagens, entre outros.

No que diz respeito ao contexto da formação de professores tem sido dado algum destaque à formação orientada para a *praxis*, fundada em pedagogias ativas, centradas em atividades práticas, num ensino baseado em tarefas/projetos, para a construção de conhecimento por meio da experiência, enfatizando o engajamento ativo e significativo nos aprendentes. Uma vez que se constata a preponderância dos meios de comunicação de massas no quotidiano e defronte à realidade do cenário multimédia é certo que a escola deva participar e para eles contribuir de uma forma educativa.

Reconhecemos a influência que as imagens têm na criação dos imaginários individuais e imaginários coletivos. Reconhecemos que o valor cultural de uma sociedade tem como alicerce o seu universo imagético. Assim, a relação entre os elementos verbais e os elementos icónicos é crucial e não pode ser ignorada no processo de aprendizagem. Cabe ao professor, neste cenário explanado, propiciar situações em sala de aula que fomentem a

literacia da imagem, do Scripto-visual, uma vez que a aplicação dos meios audiovisuais e particularmente da imagem em contexto educacional, promove, participa e potencializa-a, como percursora de estimulantes e ricos ambientes educativos como tão amplamente é preconizado.

A imagem e a *poesis*, tema abordado neste estudo, não pretende ser um discurso alegórico mas uma constatação dessa riqueza que é a imagem e do poder que ela contém. Convocamos também para este estudo a perspetiva de Guedes (2002) que refere que com a poesia:

(...) se cristalizam entusiasmos, experiências e resultados. Simultaneamente, esbatem-se as auréolas negativas à volta da Poesia, enquanto conteúdo de aprendizagem no ensino do Português. A nível de uma terapêutica preventiva contra o atrofiamento da criatividade e do imaginário nas nossas escolas, a Poesia revelou-se um tónico eficaz. (p. 12)

A apresentação deste resumo enquadra-se nas orientações didáticas apresentadas e que encaminharam o delineamento metodológico do estudo. A sequência didática que se apresenta, intitulada “Roda de poesia”, que recorre como estratégia a um banco de 50 imagens fotográficas, para colocar em ação conhecimento sobre o género poético, foi criada com a finalidade de motivar os alunos para a produção de textual de autor. Partindo da análise de inquéritos por questionário e do *corpus* produzido pelos 25 participantes a frequentar o 4º ano da licenciatura em Língua Portuguesa, intentamos refletir sobre as indagações iniciais face à motivação dos alunos para o processo de escrita lírica quando induzido criativamente por uma imagem.

## **1. Do professor intercultural, da imagem ao poema**

Aprender implica antes de mais, nas palavras de Paulo Freire “aprender a ler o mundo” (Freire, como citado em Carneiro, n.d., p. 81), ou seja, adquirir instrumentos para conhecer e interpretar o que se passa à nossa volta e agir de forma autónoma e coerente. Ao contrário do que o positivismo racionalista, pretende fazer crer são os valores que conferem clarividência e profundidade aos saberes construídos por via cognitiva.

Se por um lado a sociedade atual avança para a globalização, por outro lado está cada vez mais multicultural/multiétnica, onde a liberdade indivi-

dual pressupõe o respeito pelas diferenças ideológicas, culturais, religiosas e políticas. Aprender a viver juntos é uma exigência desta nova sociedade, cada vez mais complexa onde as relações em rede, criam interdependências que se acentuam. Aprender a cooperar, aceitando a diversidade e a pluralidade de opiniões e culturas como sendo parte constituinte da realidade do mundo de hoje, é um dos objetivos que serve quer a educação intercultural quer a educação para a cidadania. Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e à sua capacidade de argumentação, requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e diversidade. A consecução dos valores primaciais da paz, da liberdade, da justiça, e do respeito pela vida, é tributária de uma cultura de afetos e de entreajuda que traduza efetivos valores de humanidade e de defesa da dignidade da pessoa. Como refere Carneiro (n.d.) “A educação intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações.” (p. 83). Esta perspetiva do desenvolvimento integral do aluno, dá ênfase ao ensino visando a promoção destes valores e atitudes, procurando impulsionar a educação para a cidadania numa perspetiva multicultural, para saber ser e agir em conformidade com o outro, procurando estimular uma atitude participativa e responsável. Não é possível uma reflexão sobre o processo educativo no que diz respeito à vertente multi/intercultural sem referir as exigências sociais e culturais que se estão a dar à qual a escola não é alheia. De facto, estão a acontecer transformações na sociedade e na sua estrutura social que alteram o conceito de cidadania e a empurram para novos paradigmas. As sociedades contemporâneas têm vindo a evoluir para uma estrutura social que tem como esteio (criando e usufruindo), redes de comunicação digital, que são operadas por tecnologias de comunicação e informação, mais especificamente pela microeletrónica, transformando-a numa Sociedade em rede. Como refere Ilharco (2008), a internet, novidade que ninguém intencionalmente inventou, que surgiu das ações dos homens, transformou o mundo, alterou o sistema, globalizou-o. Esta sociedade da informação e do conhecimento impõe mudanças radicais na formação e educação de todos os agentes envolvidos, com o objetivo de uma melhor integração numa sociedade que se quer em rede. O paradigma sociocultural simbiosinérgico, tal como preceituado por Bertrand e Valois (1994), valoriza a abordagem holística da educação. Sabendo que é necessário, ter

claro que ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade e que sua base deve conduzir a novos caminhos. Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como promotora das capacidades de convivência construtiva num tecido intercultural social multiforme, emergindo do conceito de “Holon” que exprime a noção de pessoa como totalidade e da totalidade como pessoa.

Face ao exposto entendemos que a relação entre os elementos verbais e os elementos icónicos é crucial e não pode ser ignorada neste processo de ensino-aprendizagem. A aplicação dos meios audiovisuais e particularmente da imagem em contexto de sala de aula, promove, participa e potencializa-a, como percursora de estimulantes e ricos ambientes educativos.

A imagem atua globalmente sobre o espaço mental, não carecendo de um espaço de reflexão no que diz respeito ao sentido por ela veiculado. As imagens apoderam-se de quem as vê e nem sempre os sujeitos têm capacidade de discernir corretamente sobre o seu conteúdo, constituindo para muitos meios um veículo de propaganda privilegiado. Para Leger (1977) “a imagem tomou posse da nossa sensibilidade, da nossa inteligência; impôs-nos atitudes, reacções e condutas, tornou-se elemento essencial no nosso modo de existência pelo simples desenvolvimento de um certo número de técnicas de produção (...)” (p. 90). Pelo contrário, a linguagem escrita ou falada, por possuir um sentido, carece de uma pré-descodificação, este “atraso” deixa tempo necessário para que a consciência acione o filtro da crítica.

A imagem, tendo nascido do gesto de contornar a sombra de um sujeito real projetada na parede de uma caverna, estará por sua vez na origem da imaginação, termo que justamente remete para a conversão das coisas em imagens, das coisas que vimos algures e que registamos. No vocabulário da imagem encontramos também o radical *videre* que abre o caminho semântico para tudo o que depende da ótica. Para Calfa (2014):

Imagem consiste na dinâmica do que, nascendo, se desvela, se descortina e, assim, é ação que promove o questionar. Imagem é abertura de possibilidade no figurar das coisas, no apelo da linguagem como um ver-escutar o que somos e não somos enquanto ação poética. Imagem é condensação da linguagem, do tempo, da memória: horizonte aberto como fonte. A imagem é o que salva tudo o que se descortina já obscurecendo, já se velando enquanto

clareia. Salvar é chegar à essência, fazer-se aparecer em seu próprio brilho. No que cuida e guarda o revelado, a imagem abriga tal ação inaugural, a imersão no vazio em que se dá a emersão, o nascer, a criação. (p. 123)

A palavra, do Latim *Imago*: sombra, imitação, indica toda a representação figurativa, relacionada com o objeto representado por analogia ou por semelhança perceptiva. A imagem detém poder sobre a nossa sociedade, cultura, a nossa mundividência ou forma de ver as coisas, a nossa inserção na realidade, as nossas fantasias, os nossos distúrbios, as nossas imaginações e sonhos. Deveria supor-se que as imagens formam uma linguagem transcultural que todos poderiam entender e interpretar, mas não é bem assim. A percepção de uma imagem está estreitamente relacionada com a maneira como cada indivíduo pode captar a realidade e, ao mesmo tempo, está ligada à história pessoal, aos interesses, à aprendizagem, à sua motivação. A experiência, a memória, o meio cultural e contexto social de um indivíduo variam de uma sociedade para a outra que por sua vez intervêm diretamente na “leitura” da imagem da realidade. A realidade é, ao mesmo tempo, uma e múltipla. É múltipla porque os habitantes das diferentes culturas não têm a mesma percepção acerca das coisas e também não possuem os mesmos códigos para as interpretar (Matilla *et al.*, 1987).

Do ponto de vista didático, estudos investigativos têm sido divulgados a propósito utilização das imagens em vários contextos de ensino-aprendizagem. Iniciamos o processo de alfabetização aprendendo a língua materna, a articular os seus fonemas, com ou sem o auxílio das imagens transformando-os mais tarde nos simbólicos grafemas. As primeiras orientações pedagógicas já revelam a sua importância e que em Portugal surgem com a “Cartilha Maternal” publicada pela primeira vez em 1876 e escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus (1830-1896) no âmbito das campanhas de alfabetização. Por sua vez incorporando na sua abordagem os trabalhos de Johann Pestalozzi (1746-1827) e os de Friedrich Fröbel (1782-1852). Na atualidade, os manuais escolares não descoram as orientações no que diz respeito à importância da imagem para a acesso ao conhecimento fazendo incluir nos seus compêndios imagens fotográficas, desenhos, ilustrações. Este tipo de *medium*, quer se apresenta sob a forma gráfica ou digital, pode ter várias aplicações: memorização, aprendizagem da leitura, aprendizagem de conceitos, instrução técnica, indução de respostas não-verbais,

aprendizagem de conteúdos científicos, desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas. Para Moderno (1992) o que aprendemos e o que retemos depende das pessoas como pretende revelar o quadro.

### Quadro 1

*Modos de aprendizagem e retenção da informação*

APRENDEMOS	RETEMOS
1% a 2% pelo gosto	10% do que lemos
3% a 4% pelo odor	20% do que ouvimos
10% a 15% pelo ouvido	30% do que vimos
75% a 90% pela vista	50% do que ouvimos e vimos

*Fonte.* Adaptado de Moderno (1992, p. 105)

Não é difícil perceber a importância que a imagem tem atendendo aos dados de Moderno uma vez que 75% a 90% do que aprendemos e 50% do que retemos a ela está associado.

Vaz Freixo (1970) citando este autor refere que: “O audiovisual deve estar presente na sala de aula como uma diversidade criadora” (p. 3). É nesta diversidade que o docente encontra a “sua” unidade na realização do ato pedagógico em momentos bem definidos e com objetivos também bem definidos. O contacto direto entre o aluno e o documento visual quebra evidentemente toda uma tradição pedagógica que exige que o professor se interponha constantemente, divida, interprete, controle. As imagens a transmitir pelos meios audiovisuais, ao serem produzidas ou seleccionadas, principalmente para serem usadas no ensino, devem atender a um conjunto de variáveis de acordo com a sua função comunicativa. Entre outras, Calado (1994) refere as variáveis:

- Ao nível sintático: respeitante à cor, ao tamanho, à complexidade, ao contraste, etc;
- Ao nível semântico: respeitante ao valor informativo dos elementos nela constantes;

- Ao nível pragmático: são todos os condicionantes culturais e ontogenéticos, principalmente no que diz respeito ao nível do desenvolvimento, experiência, interesses, competências, ambiente sócio cultural, expectativas, etc.

Autores como Simón (2016) classificam as imagens em função do que objetivam transmitir: figurativas, decorativas, associativas, complementos visuais, organizativas e metalinguísticas. No ensino de línguas Barrallo & Gómez (2009) referem que “*en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2), la imagen es una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico*” (p. 2), podendo ser aplicada em diferentes momentos educativos e de diferentes formas. Também as orientações pedagógicas no ensino das línguas, ao nível da Europa, reconhecem a sua utilidade para facilitar a compreensão dos alunos de mensagens orais ou escritas corroborando as teorias cognitivistas que revelaram os estilos cognitivos, estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas e que recomendam atividades diversificadas que estimulem os sentidos e integrando vários modos de saber.

Reconhecemos a inquietação causada por uma imagem e o que dizer da inquietação da escrita? “A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem, o seu Kamasutra (desta ciência, existe um só tratado: a própria escrita)”, como alude Barthes (1997, p. 39), reforçando que “o prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino aprecia no fim de uma maquinação ousada, ao fazer cortar a corda que o suspende, no momento em que atinge a fruição.” (1997, p. 41). Para Barthes, o texto produz “o melhor prazer quando consegue fazer-se ouvir indiretamente; quando, ao lê-lo, sou levado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa.” (1997, p. 63).

A inquietação sobre as metodologias de ensino do texto e particularmente do género lírico vêm-se refletidas em opiniões como as de Eugénio de Andrade, pois o que se aprende sobre esta matéria, a poesia, não é o mais relevante, “Falar a quem quer que seja de aliteraões, hipálages, oximoros, ou de singularidades biográficas, ou de movimentos literários, não leva longe (...)”, apenas à técnica e nunca à “inteligência do coração.” (Andrade, 2000, pp. 27-28). Serão diferentes as opiniões entre poetas e pedagogos?

O contacto com o texto poético deve fazer-se em idades precoces e de acordo com os estádios cognitivos, de um modo gradual, e ainda antes

do processo de aprendizagem da leitura. A familiaridade deste convívio não deve ser esporádica dando enfoque a aspetos fonéticos, rítmicos, ritmos respiratórios, rimas, construções repetitivas, articulação dos sons. Inicialmente oralizado, para autores como Cabral (2002) “O texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro.” (p. 14). Este primeiro contacto com o género textual aparece com muita frequência na entoação de canções, cantilenas, trava-línguas. Inicialmente oralizado, em estádios evolutivos posteriores passa à leitura e à escrita, num salto do fonema para o grafema. Para Cullinan (1992) “(...) as crianças gostam de poemas cujos sons sejam divertidos para pronunciar, que contem uma história completa e que expressem a voz de alguém com quem se identifiquem” (Cullinan, como citado em Azevedo & Melo, 2012, p. 931). Com a apropriação do mecanismo da leitura, o aluno passa a dominar o contacto pessoal e silencioso com o poema. A relação existente entre a oralidade e a escrita dos textos poéticos apresenta-se como um aspeto para a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da escrita. Mais tarde, a envolvimento com o jogo poético onde “o aluno é convidado a utilizar um ou vários aspetos da linguagem poética para compor um poema” (Cabral, 2002, p. 17), permite desbravar práticas de escrita numa vertente mais ativa dando destaque à criação poética dos alunos em detrimento do ensino tradicional da leitura dos poetas de textos canónicos. Em todo o caso, revemo-nos na postural de Cabral (2002) quando refere “(...) as práticas de leitura e explicação de poemas são, não só perfeitamente legitimadas pelos programas de Português em vigor, mas imprescindíveis ao desenvolvimento das competências do aluno, como leitor de poesia e não só.” (p. 25).

Em boa verdade a investigação tem confrontado os modelos tradicionais de ensino criticando alguns aspetos da didática. De facto, a missão pedagógica impera fazendo do ato reflexivo um modo de atuar do professor. O professor surge neste processo, recetivo às origens das diferenças culturais e à forma como estas podem afetar o comportamento do aluno dentro da sala de aula, como aborda Arends (2008), “compreender profundamente e ser sensível à cultura, é, talvez, a coisa mais importante que o professor pode fazer para ter sucesso com crianças de grupos minoritários.” (p. 63). Podemos também dizer que desenvolver uma competência intercultural será um elemento primordial no percurso profissional dos professores, por encontrarem contextos culturais tão diversos nos locais de trabalho. Por

este facto a formação de professores deverá estar mais enfocada para os fenómenos sociais e culturais, apresentando como base a crítica reflexiva, orientados para a prática a realizar-se dentro da profissão como aponta Nóvoa (2009) e para o *praticum* reflexivo referido em Schön (1992), através da “observação direta e registada” (p. 90). É necessário haver uma reformulação do discurso pedagógico e uma deslocação do campo do professor monocultural para o do professor intercultural como preconizado por Stoer (1994) que, envolvendo-se em processos de pesquisa, recolhe dados para configurar o currículo, deixando de ser dele um mero consumidor.

Assim, surge apenas uma proposta de estudo neste campo, pois cabe a cada professor construir o seu discurso, a sua narrativa, o seu quotidiano, procurando o seu próprio caminho na educação multi/intercultural, construindo um novo processo de ensino-aprendizagem, uma nova didática para uma nova cidadania, levando em conta a origem cultural dos alunos, considerando a relevância da temática e a importância de implementação na escola de uma didática multi/intercultural.

## **2. O contexto do estudo**

O estudo, de cariz exploratório, decorreu no ano letivo 2023/2024 na Unidade Curricular (UC) de Leitura, Literatura e Ensino, do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. A disciplina, de carácter obrigatório do 2º semestre do 4º ano, pretende capacitar os inscritos para o domínio da língua e particularmente para o ensino de língua portuguesa nos vários domínios dentre eles a leitura e a produção textual. Para este contexto delineamos um diagrama que procura coligir: o contexto, objetivos, competências e conteúdos visados.

Para os objetivos evocados, propusemos a mobilização de competência no modo lírico a partir de fotografias reais fornecidas pelo professor como material didático, tendo como finalidade servir de elemento motivador para atividades no domínio: da oralidade, escrita e leitura. Pretendeu-se verificar se a sequência didática planificada à qual se intitulou “Roda de Poesia”, com enfoque neste material, imagético, não-verbal, pode contribuir para a mobilização de competências comunicativas em língua portuguesa, conhecimentos e aplicação de regras estruturais inerentes ao género textual lírico e avaliar a receptividade dos envolvidos face à estratégia metodológica em causa.

O modelo investigativo seguiu a linha da investigação-ação tendencialmente prática e interventiva uma vez que procura dar resposta a uma inquietação que parte do professor e da observação em sala de aula que evidencia que os alunos têm falta de motivação e poucos estímulos para a produção oral e produção escrita. A constatação, de um gosto generalizado pelo género lírico por parte dos participantes, abriu portas para a exploração deste género textual com novos recursos didáticos, procurando dar resposta aos desafios de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea. Foram participantes 25 alunos com idades compreendidas entre os 21 e 48 anos. A técnica de recolha de dados incidiu num inquérito por questionário misto, com questões fechadas e abertas, aplicado em sala de aula aos envolvidos que revelaram querer participar, admitindo a expressão livre da opinião e respeitando o seu anonimato. Para o tratamento dos dados utilizou-se a técnica/método de análise de conteúdo, seguindo a análise categorial permitindo fazer inferências interpretativas e reflexões finais.

### **3. Desenho metodológico da sequência didática “Roda de Poesia”**

A sequência didática desenhada para este projeto e objeto do estudo, intitulou-se “Roda de Poesia”, e é revestida por sete atividades que compreendem: i) apresentação da “Roda de Poesia” (objetivos, conteúdos) e do recurso didático constituindo por 50 imagens fotográficas como estratégia motivacional, ii) produção oral, iii) planificação da escrita, iv) produção escrita colaborativa, v) revisão da escrita entre pares vi) leitura, vii) avaliação/reflexão.

A arquitetura da sequência não contempla tempo de realização das tarefas uma vez que procura respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, podendo alguns estarem na produção escrita enquanto outros já num processo mais adiantado. Ao longo das atividades o professor identifica dificuldades particulares e fornece pistas e orientações para superação das mesmas no que diz respeito à produção textual.

A tarefa/atividade número 1 sugere a apresentação do banco de 50 imagens, como material didático, que é revelado do início da sessão. As 50 imagens, de tamanho A4 procuram representar sensações, provocando e instigando estados de espírito, todas elas captam emoções, momentos do quotidiano e em estilo fotográfico. Estão numeradas e são colocadas das mesas da

sala de aula de modo aleatório. Os alunos são convidados a circularem pela sala e selecionarem uma imagem ao seu gosto e/ou que toca na sua sensibilidade. Deve ser permitido que o participante troque de imagem, tire opiniões, dialogue com os colegas, reflita o tempo que necessitar para selecionar a preferida.

Na tarefa 2, o aluno apresenta oralmente a imagem selecionada aos colegas apontando questões e hipóteses para a sua escolha. Esta explanação oral permite explorar conceitos, trabalhar competências comunicativas, sensações, expressões de contentamento, de desagrado, indignação, cores, paisagens, formas, animais. Estimula-se o diálogo, a interação, a partilha de ideias, a conversação.

As tarefas 3, 4 e 5 resultam do processo trifásico da escrita (planificação, escrita, reescrita). No decorrer das atividades é proposto o trabalho cooperativo e colaborativo, consulta de literatura: de obras poéticas, dicionários, prontuários, gramáticas, recaindo a metodologia em práticas fundadas em pedagogias construtivista e de projeto baseado em tarefas. Despertam-se conhecimentos prévios sobre a estrutura poética, rima, verso, estrofe, divisão poética, estilos poéticos. Surgem listas de palavras, revê-se vocabulário, verbos, nomes, adjetivos, figuras de estilo e conectores para consistência frásica e de sentido. Os textos são trocados na fase de revisão, permitindo que esta se faça entre pares aceitando sugestões de correção e melhoria, se assim o entenderem. Durante a fase de reescrita, aconselha-se o aluno a utilizar computador ou outro meio como o iPhone para inscrever o seu texto previamente manuscrito para um formato Word, que possa ser manipulável noutros meios digitais facilitando deste modo o processo de partilha em rede, mas também o de revisão, reescrita e leitura.

A tarefa 6 deverá incluir tempo para treino da leitura e sua prosódia e também o tempo para leitura em voz alta à turma, procurando que seja um momento de partilha e de fruição. Esta tarefa de leitura, em voz alta, é gravada em ficheiro sonoro tendo em vista incorporá-la num objeto digital que pode ser um *podcast* ou vídeo poético para ser divulgados nos meios de comunicação multimédia. Esta gravação permite também que os alunos possam apreciar aspetos prosódicos, funcionando como ferramenta pedagógica de autoscopia.

O produto final da sequência didática resulta numa produção literária de autor, numa paisagem linguística sob a forma de: *podcast*, um livro

em formato PDF ou outros formatos digitais onde são evidenciadas as ilustrações e os poemas originais produzidos pelos alunos/autores e que podem ser disponibilizados nas plataformas oficiais ou noutros canais de divulgação e comunicação educativa. Nesta sequência didática o Vídeo/*Podcast* foi produzido no Windows Moviemaker recorrendo às imagens selecionadas pelos alunos e com linha de áudio gravada em telemóvel da leitura do poema. O livro/*E-book* foi construído no site Canva utilizando para o efeito um *template* gratuito do tamanho de folha A4 (21 cm x 29,7 cm), vazio para dispor o elemento imagem e poema que estão associados. A partilha do *link* de acesso permite que todos possam agir colaborativamente para a construção do objeto digital.

#### **4. Apresentação dos resultados**

Da tarefa 7 resultaram respostas à aplicação do inquérito por questionário auto avaliativo. Responderam às questões 25 alunos, sabendo que 20 eram do género feminino e 5 do género masculino. Neste, foram colocadas questões que tiveram em vista conhecer com maior rigor o perfil sociolinguístico do grupo/amostra para além de questões que pretenderam dar resposta aos objetivos iniciais. Para a apresentação dos resultados, os inquéritos foram trabalhados com vista a respeitar o anonimato tendo sido atribuídos números internos aos participantes. Da análise dos questionários constatamos que todos os elementos do grupo são de nacionalidade santomense, embora tenham nascido em diferentes regiões da ilha de São Tomé. A média das idades corresponde a 27 anos, compreendidas entre os 21 e os 48 anos. Na sua maioria usufruem do estatuto de trabalhador-estudante sabendo que 3 deles apenas estuda, o que revela ser uma população maioritariamente trabalhadora sabendo que 16 deles exercem a profissão de professor no ensino básico e secundário o que corresponde a 64% dos inquiridos. Frequentam o curso de Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe pois têm como objetivo exercer atividade profissional no âmbito do ensino de língua portuguesa. Todos os inquiridos têm o português como língua materna pois é a língua de escolarização e a língua utilizada em contexto de estudo, pesquisa, realização de trabalhos académicos. Contudo neste grupo todos, exceto 4, dominam os crioulos de base lexical portuguesa como o: Santome, Angolar, Kabuverdianu ou o lung'le.

A aplicação dos inquéritos teve também em vista dar resposta às questões de partida e relacionadas com o nível de satisfação face à sequência didática que se estava a testar. O primeiro quadro que se apresenta clarifica esse nível de motivação.

## Quadro 2

*Quadro de respostas ao inquérito por questionário*

QUESTÃO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Têm por hábito escrever poesia	7	12	6
Gostaram da metodologia didática	25	0	0
Conheciam esta metodologia	4	21	0

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Ressaltamos na análise das categorias: “hábito de escrita de poesia” na qual 12 dos respondentes declarou negativamente (48% dos inquiridos), revelando um parco contacto com a escrita neste género textual em estudo. Dos inquéritos destacamos que todos os 25 respondentes, ou seja 100% declararam ter gostado da sequência didática. No que diz respeito ao “conhecimento prévio sobre a metodologia didática”, 21 (84%) dos respondentes revelaram desconhecer esta metodologia com tarefas iniciais, realizadas a partir de estímulos visuais e a partir destes, para tarefas de produção oral, escrita e leitura. Importa salientar que, no caso de São Tomé, a aprendizagem da língua portuguesa faz-se em contexto formal e na generalidade com enfoque para questões do funcionamento da língua, valorizando sobretudo o conhecimento explícito das regras gramaticais, sendo a interação verbal, espontânea limitada a um uso reduzido e a situações muito pontuais e onde as metodologias ativas detêm menos espaço na sala de aula.

Pretendemos elencar pontos fortes e pontos fracos da sequência didática apresentando as opiniões dos participantes que se transcrevem *Ipsis verbis* no Quadro 3.

### Quadro 3

*Quadro de respostas ao inquérito – levantamento de pontos fortes e fracos da sequência didática*

ALUNO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1	São a produção dos textos poéticos, criatividade e dinâmica.	São a produção dos textos poéticos, criatividade e dinâmica.
2	Ajudou-me a ser mais criativa, dinâmica, etc.	Foi algo novo para mim, fui praticamente esforçada a fazê-lo mas foi bom.
3	Influencia os alunos a ter uma escrita criativa a partir de uma foto mobilizando a sua imaginação.	É que limita o aluno a um só tema.
4	Coragem, dedicação, motivação, experiencia nova.	Pensei que não conseguia.
5	Para nos foi uma experiencia nova, mas foi muito gratificante.	–
6	Desenvolver autonomia na decisão.	O tempo de produção foi pouco.
7	Tornei-me uma poetisa, abriu a minha mente.	Pensei que não seria capaz de chegar ao objetivo pretendido.
8	Ao observar a imagem para produzir a poesia é muito mais fácil.	É a sua elaboração de forma coerente.
9	Gosto pela escrita, capacidade de transformar a linguagem oral e escrito.	São o pouco tempo para produzir o poema.
10	Desenvolver habilidades de escrita criativa e o prazer pelo texto poético.	A falta de tempo para pensar melhor antes de escrever.
11	Capacidade de transformar uma imagem em poesia desenvolvendo o espírito crítico e racional.	–
12	Abriu oportunidade de cada aluno escrever um texto autêntico e também de produzir um texto poético a partir de imagens.	O tempo era curto.
13	Esta sequência didática serviu de aperfeiçoamento para os meus conhecimentos.	Abriu oportunidade de cada aluno escrever um texto autêntico e também de produzir um texto poético a partir de imagens.

### Quadro 3 (continuação)

ALUNO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
14	Foi na imaginação e reflexão.	Enquadramento de palavras que rimam.
15	Criar ou desenvolver a habilidade de leitura, criação de textos.	–
16	Reflexão, criatividade, expressar o emocional, fortalecimento de concentração e disciplina.	Autoexposição, bloqueio criativo, tempo e esforços.
17	Pude surpreender-me a mim, uma vez que, escrevia, mas era apenas por brincadeira com as palavras. Tornar-me escritora.	Escolha de uma imagem, criar o texto poético a partir da mesma e a fase de elaboração do poema.
18	Tinha que ser capa de combinar palavras com a imagem foi uma experiência única que vai ficar para a vida toda.	No momento foi árduo.
19	Ampliar a capacidade de criar, imaginar e expor sentimentos e adquirir interesse em criar mais poemas.	Dificuldade em imaginar para além do que estava na imagem, o de criar um poema com palavras rimáticas.
20	Ajudou-me na criação dos textos poéticos, despertou a minha inspiração, desenvolveu a escrita e oralidade.	–
21	Uma mente mais aberta sobre o mundo de poesia, se ver como uma pessoa desafiadora.	O ter medo de errar.
22	Trabalhar a escrita e a reescrita de texto, a oralidade e a leitura.	Não tem pontos fracos.
23	No meu entender é uma técnica que motiva os alunos a explorar seus talentos e a melhorar a escrita por outro lado deve-se também deixar que os alunos busquem sua inspiração.	–
24	Desde que olhei para a imagem expressei-a e ajudou mais na produção através de imagem.	Pontos fracos acho que não tive.
25	É criativa dinâmica e muito proveitosa.	É a questão de sempre estar pronta e dispersível para fazer qualquer atividade.

Fonte. Elaboração própria (2025)

Trata-se de uma experiência nova que desenvolve habilidades de escrita criativa, dinâmica e imaginativa que desperta a expressão de sentimentos e a imaginação. Alguns alunos responderam de uma forma enviesada pois aludiram aos pontos fortes e fracos que sentiram e não responderam diretamente aos pontos fortes e fracos da sequência didática. Em todo caso salientamos que 6 alunos não destacaram pontos fracos e 2 deles referem mesmo não haver. Referem o pouco tempo que tiveram para a realização escrita do poema, bloqueios e medos criativos, dificuldades morfosintáticas, dificuldade em encontrar vocabulário rimado, de encontrar coerência entre a imagem e o texto. No que diz respeito ao levantamento dos pontos fortes da sequência didática destacamos as opiniões:

- 1) “influencia os alunos a ter escrita criativa a partir de foto mobilizando a sua imaginação”;
- 5) “para nós foi uma experiência nova”;
- 6) “desenvolver autonomia na decisão”;
- 7) “tornei-me uma poetisa, abriu minha mente”;
- 10) “desenvolver habilidade de escrita criativa e o prazer pelo texto poético”.

Questionamos também os participantes sobre as oportunidades que veriam para levar esta estratégia didática para a sua sala de aula e foram devolvidas as informações que se apresentam no quadro e que se transcreveram *Ipsis verbis*.

#### Quadro 4

*Quadro de respostas ao inquérito sobre o levantamento de oportunidades de implementação da estratégia didática em sala de aula*

ALUNO	OPORTUNIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA
1	Quando estiver a dar produção de um texto poético na sala de aula posso estimular leitura, escrita deles.
2	Com esta estratégia consigo desenvolver nos alunos uma oficina de escrita criativa.
3	Vejo nesta experiência uma grande oportunidade para levar esta estratégia didática para sala de aula visto que vai influenciar-lhes a terem uma escrita criativa.
4	Seria uma boa estratégia para os alunos uma experiência inovadora e também motivar os alunos.

#### Quadro 4 (continuação)

ALUNO	OPORTUNIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA
5	Eu considero uma estratégia eficaz, por isso, embora carecesse de alguns materiais para o efeito não seria justo para não deixar de pôr em prática.
6	Levando esta estratégia didática para a minha sala de aula estarei dando aos alunos a oportunidade de escolha e de usar as suas criatividades em limitações.
7	Na minha sala de aula tudo o que aprendi principalmente através de uma imagem escrever um poema também farei com os alunos.
8	Oportunidades será quando eu estiver a introduzir o género textual do modo lírico.
9	A oportunidade de levar é de incentivar nos alunos o gosto pela escrita, desenvolver a capacidade crítica e raciocínio e criatividade.
10	Levando esta estratégia tenho oportunidade de dar a conhecer várias formas de escrever poesia, estimular a criatividade e o pensamento crítico.
11	Uma vez que esta estratégia deu super certo na nossa sala de aula, aproveitarei a oportunidade de transmitir a mesma experiência para a minha sala de aula.
12	As oportunidades que vejo para levar esta estratégia didática para a minha sala de aula são: os meus alunos irão aprender a criar um texto original e também a produzir texto a partir de imagens.
13	Neste ano letivo não consegui levar esta prática para a minha sala de aula mais para o próximo ano lectivo com certeza irei levar esta estratégia para os meus alunos.
14	Várias oportunidades.
15	Criar poesias a partir de imagens.
16	Quando estiver a trabalhar o modo lírico.
17	Se utilizarmos esta estratégia, por exemplo na minha sala onde trabalho, vai despertar nos alunos a curiosidade e té mesmo o gosto pela escrita deste tipo de texto, porque pude perceber que eles têm criatividade e o gosto por texto poético.
18	Uma das oportunidades foi quando a professora trouxe-nos as imagens afim de baseamos nela para criar um poema, isto seria fantástico para trabalhar com as crianças.
19	Agora posso explorar na minha sala de aula diversas imagens criadas por mim e diversos objetos pois aprendi que tudo pode ser materiais didáticos e que através das imagens os alunos ampliam seus raciocínios.
20	Penso usar o mesmo método utilizado pela professora mas com os materiais e imagens diferentes.

**Quadro 4 (continuação)**

ALUNO	OPORTUNIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA
21	São várias oportunidades como por exemplo a técnica para escrever poesia através duma imagem, técnica de colocação de voz e também ajudar a escrever.
22	A partir do momento em que se começa a trabalhar o texto pratico na sala de aula.
23	É uma forma de fazer com que os alunos despertem suas curiosidades, aprimorem sua escrita e seja um aluno mais ativo.
24	Eu vejo como uma oportunidade de trabalhar a competência escrita dos alunos e ajudar a desenvolver o raciocínio escrevendo através das imagens.
25	Muitas oportunidades, aprender mais coisas, levar o conhecimento de como ajudar os alunos a criar uma poesia através da palavras e frases criadas por eles mesmo através de imagem.

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Na análise dos dados destacamos também os aspetos reflexivos das observações dos alunos sobre a sua prática pedagógica:

- 10) “Levando esta estratégia tenho oportunidade de dar a conhecer várias formas de escrever poesia, estimular a criatividade e o pensamento crítico”;
- 20) “Penso usar o mesmo método utilizado pela professora mas com os materiais e imagens diferentes”;
- 24) “Eu vejo como uma oportunidade de trabalhar a competência escrita dos alunos e ajudar a desenvolver o raciocínio escrevendo através das imagens”.

Destaca-se que para estes alunos a sequência didática permite trabalhar competências comunicativas em língua portuguesa apontando domínios como: oralidade, escrita (verbal e não verbal), interpretação, funcionamento da língua. Ressaltam palavras-chave como: criatividade, dinâmica, autonomia, imaginação.

No que diz respeito a aspetos reflexivos resultantes da autoavaliação constatamos que os alunos atribuíram uma avaliação compreendida entre 7 e 10 pontos (numa escala de 10) o que revela terem-se identificado emo-

cionalmente com o seu texto escrito e a média dos alunos atribuiu 9 pontos ao seu produto final.

A produção textual permitiu também fazer uma reflexão sobre a literatura de criação autoral, pela liberdade de aludir à imaginação, à partilha pessoal de emoções, pela escrita dos seus pensamentos, de inquietações. Puderam compartilhar em grupo as suas experiências emocionais despertadas pelas imagens selecionadas e pela leitura expressiva do poema autoral produzido. Os títulos atribuídos aos poemas foram coligidos objetivando observar sobre o lado empático produzido pela imagem.

## Quadro 5

*Quadro de apresentação do título do poema de autor*

ALUNO	IMAGEM SELECIONADA (DESCRITIVO)	TÍTULO DO POEMA
1	Jovem alegre a contemplar um campo	Ao cair da tarde
2	Senhora amamentar com biberão um veado	Gosto pelo animal
3	Personagem a equilibrar-se	Equilíbrio
4	Jovem sentado no chão, algemado e desesperado	Um jovem na prisão
5	Criança em cadeira de rodas a brincar na natureza e a ser empurrada por uma outra	Irmandade
6	Senhora e cão a chaparem a mão/pata	Guarda canino
7	Pessoas a passear em cavalos pela natureza	Viagem a cavalo
8	Floresta em chamas	Natureza em chamas
9	Pessoas de costas a saltar de contentes	Família
10	Mão de criança a libertar borboleta	Borboletando
11	Mulher intimidada com várias mãos e dedos apontados	A discriminação
12	Família sorridente	Família unida
13	Mãos com uma flor	De mãos dadas
14	Crianças num círculo a sorrir	A união
15	Esqueleto de ave marinha com plástico no ventre	Extermínio
16	Senhora a observar animal selvagem	Além do horizonte

**Quadro 5 (continuação)**

ALUNO	IMAGEM SELECIONADA (DESCRIPTIVO)	TÍTULO DO POEMA
17	Pessoa a equilibrar-se num fio desfiado de um novelo	Liberdade
18	Criança ferida pela guerra ao colo do pai	A morte
19	Criança em cadeira de rodas a brincar na natureza e a ser empurrada por uma outra	Crianças felizes
20	Silhueta de pessoas a caminhar com malas às costas	Emigração
21	Dezenas de pessoas num pequeno bote no mar	Emigração
22	Dois personagens femininas a unir as mãos em forma de coração	Mãe
23	Jovem triste sentada com mãos na cara	O eu e o eu
24	Rosto de criança a rir com flor na mão	Felicidade
25	Imagem de uma mão na água	A água

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Das 50 imagens, disponibilizadas como recurso, os alunos selecionaram 24 delas para produzirem os seus textos. Este grupo de estudantes, na seleção temática para as suas produções líricas, deu destaque a questões sociais e fraturantes vivenciadas pelas sociedades contemporâneas como: a família, a emigração, a discriminação, a infância, a guerra, o ambiente. Títulos que evocam estados de espírito/emoções como: união, morte, alegria, felicidade, sofrimento, dor, liberdade, equilíbrio, abrem portas para o debate e a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea.

Em súpula, da aplicação do questionário podemos constatar que a maioria dos inquiridos não tem por hábito escrever poesia e a maior parte nunca tinha tido contacto com técnicas de escrita criativa e especificamente com esta metodologia didática fundada na imagem com função metacognitiva. Gostaram da sequência e do produto final, poema de autor, que redigiram e que mais tarde foi distribuído nos meios de comunicação digital como *E-book*.

## Considerações finais

Como considerações finais apontamos que a estratégia metodológica da sequência didática “Roda de Poesia” facilita e mobiliza competências comunicativas em língua. As atividades propostas, contextualizadas no domínio da língua portuguesa e centradas na escrita e leitura no gênero poético fundadas na interpretação de imagens, tiveram em vista aumentar a motivação para a escrita e o despertar da criatividade. As produções textuais de autor refletem e revelam as competências comunicativas adquiridas. Permitiu inequivocamente colocar em ação competências líricas, a partir de um percurso pedagógico-didático interdisciplinar, constituído por 50 imagens fotográficas, o que suscitou elevado interesse por parte dos alunos, concorrendo para potenciar a imaginação, criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a sua autoestima. Transformou-se também num caminho para a reflexão dos futuros professores sobre a aprendizagem e ensino na sala de aula e de como a imagem pode contribuir na construção de conhecimento dos aprendentes e como tirar partido da sua metalinguagem para apoio na tarefa de escrita. Através deste material educativo é possível construir poemas de autor com elementos que se interligam de modo significativo e com coerência. Concluímos que o resultado desta proposta didática foi muito positivo e que poderá ser replicada noutros contextos educacionais. O produto final permite ser apresentado sob a forma de produção literária, numa paisagem linguística que pode tomar a forma, não só de livro texto autoral, como a sua articulação com outros formatos mediáticos e do audiovisual, como o: *podcast*, livro PDF, *E-book*, vídeo, etc... num projeto do coletivo onde são evidenciadas as imagens fotográficas selecionadas pelos alunos e os poemas de autor, e que podem ser disponibilizados em canais de divulgação e comunicação educativa. A ação reflexiva aponta para uma metodologia didática que motiva os alunos, desenvolve competências textuais, mas também visuais e digitais numa ação plástico-poética relevante na transição de linguagens, criação e tecnologias. Assim, o material didático, constituído por 50 imagens fotográficas, revela-se um recurso adequado para a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira/Língua Não Materna/Língua Segunda/Língua de Escolarização/Língua de Herança.

## Referências bibliográficas

- Andrade, E. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de Poesia*, 6, 27-28.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Azevedo, F., & Melo, I. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, 30(3), 925-946. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23761/1/23733-95074-3-PB.pdf>
- Barthes, R. (1997). *O prazer do texto*. Edições 70.
- Barrallo N., & Gómez, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 16. [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009\\_16/2009\\_redeLE\\_16\\_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redeLE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388)
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Instituto Piaget.
- Cabral, M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Areal Editores.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Calfa, M. (2014). Imagem. In M. A. de Castro (Org.). *Convite ao pensar*. Tempo Brasileiro.
- Carneiro, R. (2009). A educação intercultural. In M. F. Lages & A. T. Matos (Coords.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (Vol. 4: *Desafios à identidade*, pp. 50-120). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. [https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2010-06/docl\\_14420\\_403090136.pdf](https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2010-06/docl_14420_403090136.pdf)
- Camões (2017). *Referencial Camões PLE*. Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª. ed.). Paz e Terra.
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a poesia*. Edições Asa.
- Grosso, M. (coord.). (2011). *QuaREPE: quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. Documento orientador. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)

- Ilharco, F. (2008). Interculturalidade e novas tecnologias. In M. Lages, & T. Matos (Orgs.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (Vol. 5, pp. 141-184). Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/4\\_PI\\_Cap5.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap5.pdf)
- Leger, I. (1977). *Os adolescentes no mundo contemporâneo*. Família 2000.
- Matilla, A., & Aparici, R. (1987). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico*. Edição de autor.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). D. Quixote. <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>
- Simón, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 28.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, sociedade e culturas*, 1, 7-27.
- Vaz Freixo, M. (1997). As Funções dos audiovisuais no ensino. *Cadernos da Educação*, 16(14), Instituto Piaget.

# DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ESCRITA DOS MANUAIS DE PLE AO ENSINO DA ESCRITA NO CONTEXTO SENEGALÊS

## FROM THE WRITING ACTIVITY PROPOSALS IN PFL TEXTBOOKS TO TEACHING WRITING IN THE SENEGALESE CONTEXT

Saloum Ndiaye<sup>1</sup>

*Université Assane Seck de Ziguinchor (Senegal); CREILHAC*

Natália Albino Pires<sup>2</sup>

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra;  
Universidade de Évora; CREILHAC*

**Resumo:** Nos últimos anos, as investigações sobre o ensino-aprendizagem do português língua não materna continuam a alimentar os debates nos encontros científicos. A escrita em PLE, competência que aqui nos interessa, carece ainda de ampla reflexão e investigação em estreita ligação com a prática pedagógica/letiva verificada nos diferentes pontos do globo em que se ensina o português e tomando em linha de conta tanto os manuais escolares usados na aula de PLE, como os diferentes contextos sociolinguísticos em que decorre o seu ensino. No caso particular do Senegal, contexto plurilingue cuja língua oficial é o francês a par do wolof e, ainda, um crioulo de base lexical portuguesa a sul do rio Casamança, o ensino do português tem atraído um número elevado de aprendentes tanto nos níveis de ensino correspondentes aos 3.º Ciclo e Secundário portugueses, como no Ensino Superior. O presente trabalho resulta de um trabalho mais

---

<sup>1</sup> *saloumndiaye88@gmail.com*

<sup>2</sup> *npires@esec.pt*

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2025 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED – <https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2025>) e no âmbito do projeto UIDB/00057/2020 (CIDEHUS – <https://doi.org/10.54499/UIDB/00057/2020>).

amplo desenvolvido no âmbito do projeto de Doutorado, cuja tese foi apresentada à Universidade de Assane Seck (Ziguinchor, Senegal) e, partindo dos dados recolhidos para o estudo mais alargado, neste breve artigo, pretendemos pensar sobre a necessidade de adequar as propostas de escrita presentes nos manuais ao contexto senegalês para que os alunos se tornem mais competentes na escrita em PLE. Para tal, analisaremos propostas de exercícios de escrita presentes em manuais escolares utilizados para o ensino do PLE no Senegal e refletiremos sobre a sua adequação ou inadequação à realidade sociocultural do país.

**Palavras-chave:** Escrita em PLE; manual escolar; ensino de PLE no Senegal; sociolinguística.

**Abstract:** In recent years, research on teaching and learning Portuguese as a non-native language continues to fuel debates at scientific meetings. Writing in PFL, the skill that interests us here, still requires extensive reflection and research in close connection with the pedagogical/teaching practice found in different parts of the world where Portuguese is taught and taking into account both the school textbooks used in PFL classes and the different sociolinguistic contexts in which it is taught. In the particular case of Senegal, a multilingual context whose official language is French, along with Wolof and a creole with a Portuguese lexical base south of the Casamance River, Portuguese teaching has attracted a large number of learners both at the levels of education corresponding to the Portuguese 3rd Cycle and Secondary School, as well as in Higher Education. This work is the result of a broader work developed within the scope of the Doctoral project, whose thesis was presented to the University of Assane Seck (Ziguinchor, Senegal) and, based on the data collected for the broader study, in this brief article, we intend to think about the need to adapt the writing proposals present in the manuals to the Senegalese context so that students become more competent in writing in PFL. To this end, we will analyze proposals for writing exercises present in textbooks used for teaching PFL in Senegal and reflect on their adequacy or inadequacy to the country's sociocultural reality.

**Keywords:** Written in PFL; school manual; teaching PFL in Senegal; sociolinguistics.

## Introdução

O processo de aprendizagem da escrita é uma etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, pois envolve não apenas o domínio das regras gramaticais e ortográficas, mas também a capacidade de organizar ideias, estruturar textos e de comunicar de forma eficaz. Do ponto de vista dos professores, o ensino da escrita apresenta desafios significativos, tais como lidar com as diferentes velocidades de aprendizagem dos alunos, estimular a criatividade, sem comprometer a clareza e coesão textual, e combater dificuldades específicas, como erros ortográficos persistentes ou a falta de motivação para escrever. A competência de escrita é, portanto, de entre as competências linguísticas a adquirir pelos falantes de uma língua materna, aquela que maiores desafios coloca tanto a professores como a aprendentes (Barbeiro, 2019; Carvalho *et al.*, 2018; Weisz, 2004). E, os reptos aumentam exponencialmente quando se trata de aprendentes de uma língua estrangeira em contextos de plurilinguismo (Joaquim & Carvalho, 2022).

Para além de conhecedor dos traços culturais e interculturais específicos das diferentes variedades da língua estrangeira que ensina, um professor de língua estrangeira deve ser detentor de vários saberes relativos a essa língua, devendo evidenciar competências comunicativas. Do ponto de vista científico, as suas competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) na língua estrangeira alvo deverão, preferencialmente, coincidir com o nível C2 definido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL (<https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>) para os domínios da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. A proficiência linguística do professor de língua estrangeira passa, pois, pelo domínio de conhecimentos ao nível da fonética e fonologia, do léxico e da semântica, da sintaxe e da pragmática e do discurso, sem esquecer que deve, também, dominar as regras da textualidade (i.e. coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento da investigação sobre o ensino-aprendizagem do português como língua não materna tem crescido significativamente, refletindo o aumento da sua relevância global e trazendo ao debate questões como metodologias de ensino, aquisições linguísticas, competências interculturais e/ou uso de tecnologias no processo de aprendizagem. Porém, a escrita em Português Língua Estrangeira (PLE), compe-

tência que aqui nos interessa, carece ainda de ampla reflexão e investigação em estreita ligação com a prática pedagógica/letiva verificada nos diferentes pontos do globo em que se ensina o português e tomando em linha de conta tanto os manuais escolares usados na aula de PLE, como os diferentes contextos sociolinguísticos em que decorre o seu ensino.

Com efeito, a escrita constitui um dos objetivos maiores do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira porque se trata de uma competência usada como indicador de proficiência, tanto na avaliação formativa como na sumativa do aluno. Por seu turno, o manual escolar é reconhecido como um recurso didático-pedagógico essencial para o desenvolvimento, entre outras, da competência de escrita em sala de aula.

No caso particular do Senegal, contexto plurilingue cuja língua oficial é o francês a par do wolof e, ainda, um crioulo de base portuguesa a sul do rio Casamansa (Nunez, 2015; Thiam, 2020), vários estudos (e.g., Haydara, 2007; Ndiaye, 2010) têm vindo a patentear as fracas competências de escrita em PLE evidenciadas pelos alunos dos diferentes níveis de ensino (médio e universitário).<sup>3</sup> A nossa experiência de ensino de PLE, tanto em Liceus como na Universidade, facultou-nos o contacto com esta problemática e tem-nos levado a refletir sobre as atividades de escrita propostas nos manuais escolares de PLE usados no Senegal e sobre a sua adequação ou inadequação ao contexto sociocultural senegalês.

Neste artigo, começamos por rever de forma sucinta o contexto sociocultural do Senegal. De seguida, elencados os manuais escolares mais usados para o ensino do PLE no Senegal, propomos a uma análise crítica dos exercícios presentes nesses manuais escolares e refletimos, com base nos resultados de inquéritos passados a professores de PLE senegaleses, sobre a sua adequação ou inadequação à realidade sociocultural do país. Terminamos com uma proposta de adequação das atividades de escrita dos manuais ao contexto senegalês.

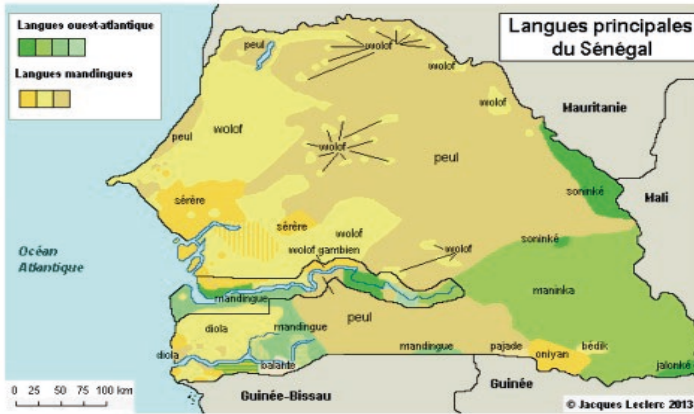
---

<sup>3</sup> O ensino-aprendizagem do português foi introduzido no sistema educativo senegalês logo depois da sua independência, nos anos 60 do século XX. Atualmente, o português é ensinado em todo o país, tanto nas escolas públicas como nas privadas, dos colégios e liceus e à universidade. O Senegal é apoiado pelo Camões, Instituto de Cooperação na formação continua dos professores de PLE facultando-lhe manuais escolares.

Este estudo decorre de um trabalho mais amplo desenvolvido no âmbito de um projeto de Doutorado, cuja tese foi apresentada à Universidade de Assane Seck (Ziguinchor, Senegal) e no qual se procedeu, por um lado, à de recolha e tratamento de dados estatísticos sobre as perceções de professores e de alunos acerca das competências de escrita em Português Língua Estrangeira em escolas públicas da região de Casamança (com grande incidência no Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor) e, por outro lado, ao levantamento e análise de problemas linguísticos patentes em textos redigidos em provas de exame nacional, procurando evidenciar o papel fulcral de uma educação sólida no âmbito da sociolinguística para a formação de professores de língua estrangeira em contextos plurilingues. Com efeito, os dados recolhidos através dos inquéritos evidenciaram a necessidade de se refletir sobre a adequação, ao contexto senegalês, da tipologia e da formulação de atividades de escrita presentes nos manuais utilizados para o ensino do PLE e colocaram em evidência a necessidade de uma formação mais acurada do corpo docente de PLE senegalês que não exclua o domínio da sociolinguística.

## **1. O Senegal, um país diversificado**

Situado na parte ocidental do continente africano, o Senegal constitui-se como um território no qual co-existem várias línguas maternas ao lado da língua oficial, o francês, e de outras línguas estrangeiras como o inglês, o árabe, o português, o espanhol, o russo, o italiano ou o alemão, aprendidas desde o ensino médio. Com uma população etnicamente diversificada (ver o mapa), o país é caracterizado por uma diversidade etno-linguística, um cosmopolitismo e uma creolidade que resulta do seu processo histórico (Dreyfus & Juillard, 2004).

**Figura 1***Paisagem sociolinguística do Senegal*

*Fonte.* Leclerc (2013)

Para além da sua diversidade linguística, o país apresenta-se também como uma terra de acolhimento de etnias estrangeiras provenientes de outros países na sequência de movimentos migratórios originados por guerras tribais, condições climáticas, problemas políticos, entre outros. De acordo com Ndiaye (2006), este fenómeno sociológico contribuiu para o multiculturalismo que especifica o Senegal como terra da “teranga”<sup>4</sup> e tolerância, condições imprescindíveis para um convívio entre povos.

Trata-se, pois, de um território onde o ensino do PLE, nos ensinos médio, secundário e superior, tem ganhado espaço devido a vários fatores de ordem histórica, geográfica, económica e educativa, e particularmente devido às relações históricas e culturais com países lusófonos africanos, como Cabo Verde e Guiné-Bissau. Portanto, o PLE coexiste, como oferta curricular no Sistema Educativo senegalês, com várias outras línguas locais e estrangeiras, gerando esta coexistência entre línguas locais e estrangeiras um contexto sociolinguístico particular, em que o multilinguismo é uma norma.

<sup>4</sup> Teranga é uma expressão wolof (língua nacional mais falada no Senegal) que traduz a hospitalidade.

Ora, é neste contexto multifacetado, multi-étnico e plurilingue que o português é aprendido e ensinado, marcando, por conseguinte, este plurilinguismo, descrito em vários estudos do âmbito da sociolinguística, os contextos comunicativos orais e escritos da sala de aula de PLE. Por exemplo, Ndiaye (2010) e Ndiaye (2023) descrevem múltiplos exemplos em que os aprendentes de PLE utilizam uma língua autóctone ou o francês tanto nas interações orais como nos seus textos escritos ou ainda para responder a questões dos manuais escolares.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem em geral e do processo de escrita em língua estrangeira em particular tem preocupado, nos mais diversos momentos da história da Didática das Línguas Estrangeiras, professores e investigadores. Com efeito, a escrita em língua estrangeira trata-se de uma habilidade complexa que envolve não apenas o domínio linguístico, mas também aspetos cognitivos e/ou socioculturais e requer que os aprendizes desenvolvam competências em vários níveis multicamada: desde a ortografia e a sintaxe até a organização textual e a adequação ao contexto cultural. Nesta medida, o manual escolar apresenta-se como um recurso chave e como uma ferramenta didática, uma vez que oferece um conjunto de propostas de atividades que visam desenvolver as competências de escrita dos usuários da língua estrangeira.

Ora, num contexto de plurilinguismo como o senegalês, a formação de professores de língua estrangeira depara-se com inúmeros desafios, desde logo porque tem de capacitar falantes plurilingues como professores de língua estrangeira de estudantes plurilingues (Demoussa & Espinassy, 2020). Consabidamente, os fenómenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas em contextos plurilingues possuem implicações nas estratégias didáticas e pedagógicas a desenvolver em sala de aula (Gundane & Chicavele, 2020), pois, como lembra Horta (2016), ser professor de português não é apenas ensinar noções gramaticais, funções da linguagem ou fazer análises literárias; é sobretudo partilhar com os alunos uma herança cultural.

## **2. Do manual escolar aos manuais de PLE no espaço escolar senegalês**

Se bem que hoje em dia se insista na necessidade de acomodação das tecnologias informáticas (suportes de ensino informatizados, audiovisuais,

em linha e outros), das tecnologias educativas (ferramentas digitais, como blocos de notas interativos e plataformas *online*, que permitem aos professores criar experiências de aprendizagem dinâmicas e colaborativas) e da Inteligência Artificial (*chatbots* e assistentes virtuais, reconhecimento de fala com *feedback* em tempo real, correção automática de exercícios escritos, identificando erros gramaticais, ortográficos e de vocabulário, entre outras possibilidades) ao processo de ensino-aprendizagem, o manual escolar continua a ser, de longe, o recurso mais difundido e o mais usado pelos professores nas salas de aula.<sup>5</sup>

Oriundo do latim, o termo manual provém de *manuāle* que traduzia o Grego *enkeirídion*, “livro pequeno, portátil, manual”. Segundo Cabral (2005), a paternidade do conceito é atribuída a Peter Ramus (1516-1572). É uma noção imprecisa que, segundo Grosso (2007), pode ter várias definições e corresponder a múltiplos objetivos e funções.

Viseu e Morgado (2011) definem o manual escolar como uma “pequena obra de fácil manuseamento e que integra conteúdos considerados fundamentais para uma dada disciplina ou área de saberes” (p. 992). Efetivamente, o manual escolar desempenha um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, variando as suas funções, segundo Gérard e Roegiers (1998), de acordo com o utilizador. Para o professor, o manual escolar pode desempenhar o papel de guia, ainda que chegue, em alguns casos, a ser transformado pela escola num instrumento todo-poderoso, cujo conteúdo determina o que e como se ensina e, conseqüentemente, o que e como se aprende. Para o aluno, o manual tem o papel de orientar a sua aprendizagem, propondo também exercícios de consolidação.

Indiscutivelmente, o manual é uma ferramenta científica que tem resistido ao passar do tempo e a todas as revoluções e mudanças de paradigma enfrentadas pela Escola e pelo Sistema Educativo. Obviamente, o manual escolar desempenha um papel importante, tanto para o professor como para o aluno e o seu uso em contexto letivo apresenta quer vantagens, quer desvantagens. Por um lado, os manuais oferecem uma estrutura organizada de conteúdos, facilitam o planeamento das aulas e fornecem recursos didáticos prontos a utilizar, o que pode ser particularmente útil

---

<sup>5</sup> Esta afirmação é válida inclusive para contextos educativos do mundo ocidental (europeus e da América do Norte) com livre acesso a internet ou a dispositivos digitais.

para professores com menos experiência ou em situações de escassez de tempo. Além disso, proporcionam aos alunos um material de referência para estudo autônomo. Em contrapartida, a dependência excessiva do manual pode limitar a criatividade do professor, desencorajar a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos e promover um ensino menos dinâmico e interativo. Há também o risco de os manuais se tornarem rapidamente desatualizados ou não refletirem adequadamente a diversidade cultural e as realidades locais dos estudantes. Portanto, é importante que os professores utilizem os manuais de forma crítica e complementar, integrando-os com outros recursos e estratégias pedagógicas.

## 2.1. Manuais escolares de PLE

No contexto educativo senegalês, a discussão sobre os manuais escolares não é nova e o tema constitui um desafio para as instituições estatais, como o Ministério da Educação e a Faculdade das Ciências e Tecnologias de Educação e da Formação (FASTEF)<sup>6</sup> desde 1960, data da independência do Senegal.

Os manuais de PLE mais usados nos espaços escolares senegaleses são: *Na onda do português*, *Português sem fronteiras*, *Aprender português*, *Passaporte para Português* e *Navegar em português*. Tratando-se de manuais produzidos em Portugal, concebidos por portugueses, possuem naturalmente referências socioculturais portuguesas e são, na sua essência, dirigidos a um público monolíngue.

A questão que se nos coloca é, na realidade, a de aferir em que medida os exercícios de escrita propostos em manuais escolares de PLE usados no Senegal: a) promovem aprendizagens significativas nos alunos senegaleses; b) contribuem para o desenvolvimento das suas competências de escrita; c) se adequam às necessidades educativas de aprendentes e de professores de um contexto de plurilinguismo multifacetado, como o senegalês.

Para a nossa reflexão, convocamos um estudo anterior que dá conta dos dados dos inquéritos feitos a cinquenta professores de colégio e de liceu. Os dados do inquérito revelam que 59,5%, dos professores consideram que os manuais escolares usados nos espaços escolares do Senegal não favorecem o ensino da escrita porque as atividades propostas estão desadequadas e desfasadas do contexto senegalês (Pires & Ndiaye, 2022). Nesta medida,

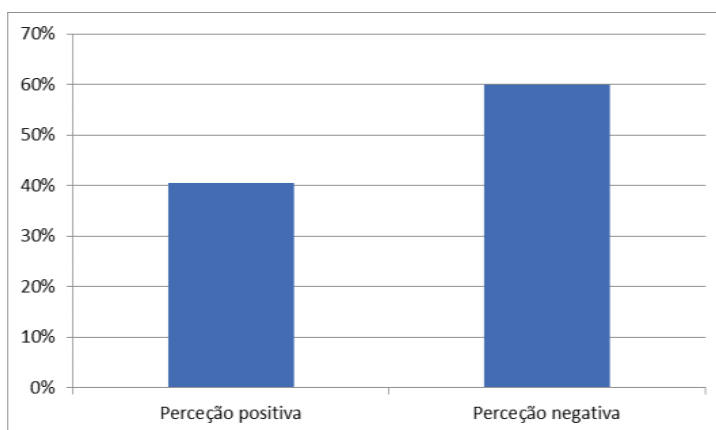
---

<sup>6</sup> A Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation é a instituição senegalesa onde são formados os futuros professores de PLE.

a maioria dos professores entrevistados (Gráfico 1) afirma possuir uma percepção negativa face ao uso do manual escolar:

### Gráfico 1

*Percepção dos professores face ao manual escolar*



*Fonte.* Pires e Ndiaye (2022, p. 272)

## **2.2. Traços socioculturais: o foco no *Eu*, aprendente, ou no *Outro*, falante da língua-alvo**

Como lembra Horta (2016), ensinar e aprender uma língua estrangeira envolve muito mais do que a mera transmissão de estruturas linguísticas e gramaticais, implicando também ensinar e aprender os traços socioculturais que moldam a interação entre o aprendente e o falante da língua-alvo.

No âmbito do ensino das línguas estrangeiras, a reflexão central faz-se, nos dias de hoje, em torno da questão: deve ensinar-se uma língua estrangeira com foco no “Eu”, ou seja, no aprendente e nas suas necessidades individuais, ou no “Outro”, representado pelo falante nativo e pela sua cultura? Este questionamento reflete a delicada busca por um equilíbrio entre a construção da identidade linguística do aluno e a compreensão das nuances culturais da língua estrangeira, no caso que trazemos à discussão a língua portuguesa, nunca perdendo de vista o objetivo de promover uma

aprendizagem significativa, que não apenas capacite o aluno a comunicar-se na língua estrangeira, mas também a interagir de forma intercultural e crítica com os falantes nativos da língua-alvo.

Com efeito, os estudos sobre o ensino das línguas estrangeiras e do âmbito da didática das línguas estrangeiras<sup>7</sup> vêm evidenciando a relevância dos aspetos socioculturais (próprios do contexto dos alunos e específicos da língua-alvo) no processo de ensino e aprendizagem e a sua implicação na sedimentação de aprendizagens significativas.

Por exemplo, Bronckart e Pasquier (1987) lembram que o docente deve “(...) *adapter l’enseignement/aprentissage des langues étrangères aux réalités socioculturelles de l’apprenant*” porque “*Toute activité linguistique se déroule dans un contexte spatio-temporel bien déterminé. Ce contexte regroupe des entités, des événements, des choses non linguistiques entre autres qui constituent un référentiel (...)*” (pp. 211-222).

O contexto e a contextualização de diferentes aspetos socioculturais são importantes para o processo de ensino e aprendizagem das LE, sobretudo em regiões que se caracterizam por situações de plurilinguismo, como o Senegal, uma vez que este tipo de abordagens fomenta a aprendizagem da LE no contexto do aluno e, simultaneamente, favorece o uso da língua para comunicar nas situações do dia-a-dia. A combinação destes dois fatores estimula, por conseguinte, o poder criativo do aluno. Com efeito, Martinand (2003) afirma, a este respeito, que “*L’élève pour donner du sens à ce qu’il apprend se réfère à toutes les situations sociales de manière cognitive et affective pour mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières*” (p. 125).

Por seu lado, Faizin (2015) considera que os resultados do ensino e aprendizagem estão estreitamente interligados com a tomada em consideração, por parte do professor, do *background* sociolinguístico do aluno, defendendo que:

*The educators should have a huge view of sociolinguistics to help their teaching, learning language process can be implemented well because sociolinguistics covers a tremendous variety of approaches. They have to know the variations of each learners’*

---

<sup>7</sup> Tendo em conta o número de trabalhos dados à estampa, sugerimos a consulta de Bizarro (2012), Franco (2019) ou Pires (2022).

*language and social background in order to be able to select the appropriate approaches for teaching language. (pp. 66-67)*

Segundo o autor, o facto de o professor conhecer a realidade contextual de seus alunos permite-lhe intervir de maneira eficaz e eficiente para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens dos seus alunos. Assim, do ponto de vista do aluno, o contexto serve-lhe de suporte emocional e permite-lhe construir um novo conhecimento tendo como referencial o seu próprio contexto. Do ponto de vista do professor, o conhecimento dos contextos sociolinguístico e sociocultural dos alunos permite-lhe adequar as estratégias pedagógicas e didáticas que melhor se adequam ao grupo/turma e que melhor promovem as aprendizagens dos alunos.

Conferindo, então, o contexto com as suas especificidades (pragmática, linguística, geográfica e social, etc.) a forma e o conteúdo à aprendizagem, torna-se um fator chave no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesta medida, o professor deve ser conhecedor desta realidade, possuir e dominar recursos materiais e pedagógicos que fomentem uma abordagem didática que não oblitere os aspetos socioculturais do aprendente nem da língua-alvo de forma a, compreendendo melhor cada um dos alunos, potenciar as suas aprendizagens (Demoussa & Espinassy, 2020). Por seu turno, o manual escolar possui também um papel fundamental na promoção de abordagens baseadas em contextos socioculturais, uma vez que se trata de uma ferramenta importante na transmissão e sedimentação de conhecimentos.

Dos dados apresentados por Pires e Ndiaye (2022), constatamos que, apesar de os professores inquiridos considerarem o manual escolar um bom recurso, 59,5% dos inquiridos “pensa que, no domínio do ensino da escrita, os manuais escolares apresentam propostas de atividades desadequadas e desfasadas da realidade dos seus alunos” (p. 274), não favorecendo o ensino da escrita porque as propostas de atividades de escrita são incompatíveis com as realidades socioculturais senegalesas.

No caso do ensino e aprendizagem do PLE no Senegal, os manuais escolares usados em sala de aula apresentam propostas de atividades, em particular propostas de atividades de escrita, construídas com base nos contextos socioculturais do aprendente e do falante da língua-alvo ou apresentam apenas propostas de atividades construídas com base nos contextos socioculturais do falante da língua-alvo?

### 3. Análise de manuais escolares

Dados os constrangimentos de espaço e a amplitude do tema que abordamos, a análise que propomos seguidamente centra-se em apenas alguns exercícios que nos parecem mais significativos e a nossa reflexão decorre do uso em sala de aula desses mesmos manuais escolares.

Os manuais escolares de PLE que trazemos ao debate (*Na onda do português, Português sem fronteiras, Aprender português, Passaporte para Português e Navegar em português*) encontram-se organizados de acordo com os níveis definidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e o pacote pedagógico é composto pelo livro do professor, pelo caderno de exercícios do aluno e por um dispositivo periférico com um CD de diálogos entre locutores nativos. Procuramos analisar, nos cinco manuais escolares, o lugar dedicado ao contexto sociocultural do Senegal, as abordagens metodológicas implícitas nos exercícios de escrita neles propostos e as habilidades comunicativas que se propõem desenvolver.

Aplicando a proposta de categorização desenvolvida por Santos (2013) aos manuais escolares em estudo, verificamos que, no que diz respeito à dimensão comunicativa, obtemos a seguinte síntese:

#### Quadro 1

*Grelha de análise dos manuais à luz da dimensão comunicativa da escrita com base em Santos (2013)*

ELEMENTOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO
Abordagem comunicativa	X	
Atividades de compreensão escrita	X	
Atividades de interação escrita	X	
Atividade de mediação escrita		X
Atividades de produção escrita	X	
Presença de conteúdos linguísticos, comunicativos, culturais	X	
Presença de conteúdos socioculturais senegaleses		X
Presença de conteúdos interculturais		X

**Quadro 1 (continuação)**

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISE</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Interações docente / grupo de alunos	X	
Interações docente / aluno	X	
Interações aluno / docente	X	
Interações aluno / aluno	X	
Interações entre grupo de alunos	X	

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Com efeito, da análise dos manuais fica patente a presença de exercícios que abordam várias áreas como a ampliação vocabular, a fonética, a morfossintaxe ou a ortografia, conteúdos previstos no programa de PLE relativos aos níveis A1 e A2. O desenvolvimento destas competências linguísticas está inserida nos conteúdos temáticos e comunicativos relativos ao falar de si e dos outros, convidar pessoas, descrever locais e ambientes, pedir e dar informações, expressar numa situação de compras, relatar ações quotidianas no presente e no passado, exprimir recordações e contar histórias. Estes temas vão ao encontro dos temas e conteúdos propostos no programa de PLE senegalês.

Por outro lado, é de notar que os manuais escolares se encontram organizados com base no objetivo de desenvolver a competência de comunicação dos alunos e no de trabalhar de maneira integrada as capacidades de compreensão do oral (capacidade do aluno a decifrar uma mensagem oral), de compreensão da escrita (capacidade do aluno a compreender um texto escrito), de expressão oral (capacidade de se expressar) e de expressão escrita (capacidade de produzir um texto em PLE).

Tal como assinalado na Quadro 1, a dimensão interativa da prática da língua está presente nestes manuais com propostas exercícios de interação entre docente/aluno (temas de debates), alunos (trabalhos de pares) ou grupos de alunos (trabalhos coletivos/de grupo). Em suma, destaca-se nos manuais escolares de PLE em análise uma preocupação com a relação pedagógica, tanto vertical como horizontal, com vista ao desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e da co-construção dos saberes.

Não obstante, e embora, como referimos acima, aprender uma língua estrangeira envolva também conhecer traços socioculturais do povo que a fala, os conteúdos socioculturais da realidade portuguesa incluídos nos manuais escolares usados no Senegal podem tornar-se complexos para a realidade sociocultural senegalesa.

A título ilustrativo, salientamos seguidamente exemplos de exercícios presentes em diferentes manuais e que consideramos serem complexos para a realidade sociocultural senegalesa, porquanto as vivências ou experiências de vida dos jovens aprendentes senegaleses não coincide com a mundividência expectada para a resolução dos exercícios:

**Exemplo 1:**

Fale do sistema de reservas no seu país (nos hotéis, nos restaurantes, nos táxis, etc.). Refira os aspetos positivos e negativos destes serviços no seu país.

*Fonte.* Oliveira e Coelho (2014, vol. 2, p. 30)

**Exemplo 2:**

Você teve um acidente com o seu carro e o condutor do outro carro não tem os documentos de seguro em dia, por isso você tem de ir à polícia para fazer queixa. Imagine um diálogo com o agente da polícia e explique o que aconteceu.

*Fonte.* Oliveira e Coelho (2014, vol. 2, p. 56)

**Exemplo 3:**

Conta-me como era. Redige um texto descrevendo a vida e os hábitos da época dos teus avós.

*Fonte.* Ferreira e Bayan (2011, vol. 1, p. 206)

**Exemplo 4:**

1. Relacione cada data especial que se encontra na coluna A com uma das expressões na coluna B.

<b>COLUNA A</b>	<b>COLUNA B</b>
1. Dia de São Valentim	a. Máscaras
2. Dia das bruxas	b. Peru
3. Dia de Acção de Graças	c. Castanhas
4. Carnaval	d. Abóboras
5. Dia de São Martinho	e. Fogo de artifício e passas
6. Dia 31 de Dezembro	f. Amêndoas e ovos
7. Páscoa	g. Sardinhas assadas
8. Dia de Santo António	h. Cartões de amor

2. Qual é a data que se festeja no seu país?

3. Escreva um parágrafo sobre uma destas festas culturais portuguesas:

- Dia de São Martinho
- Dia de Santo António

*Fonte.* Kuzka e Pascoal (2014, Livro do aluno, p. 89)

Embora estes temas sejam pertinentes e pretendam estimular a imaginação do aprendente ao simularem situações de comunicação passíveis de acontecer, na verdade, não se encontram em linha com as realidades quotidianas do aluno senegalês. E, a mundividência do aprendente ou o desconhecimento do contexto de comunicação por parte do aprendente bloqueia, múltiplas vezes, a sua imaginação, limitando a sua vontade de escrever.

A quase inexistência de referências ao contexto sociocultural senegalês nos manuais escolares de PLE dificulta não só a compreensão por parte dos alunos, mas também o trabalho docente. Muitas vezes, este último está obrigado, na sua planificação, a descontextualizar e a re-contextualizar os aspetos culturais dos manuais para facilitar a sua compreensão por parte dos alunos. Mesmo assim, o professor tem dificuldades em explicar ao

aluno senegalês a relevância, por exemplo, dos Santos Populares, uma festa nacional portuguesa referida em quase em todos os manuais de PLE. Ao ensinar esse aspeto cultural, o professor não o consegue explicar de maneira aprofundada e detalhada porque esta festa não faz parte do seu pacote sociocultural. Mais complexo se torna, então, pedir ao aluno senegalês que escreva sobre uma festa que lhe é estranha.

Se bem que o artigo 6 da Lei da Orientação de Educação Nacional 91-22 do dia 22 de fevereiro 1991 promova o enraizamento e a abertura,<sup>8</sup> a lacuna de referências às mundividências do aprendente senegalês não é exclusiva dos manuais de PLE e alarga-se a todas as outras línguas estrangeiras presentes no espaço escolar senegalês. A exceção ocorre apenas com o inglês cujos materiais didáticos (*Go for English, English for success, Keep in touch*, etc.) são elaborados com bases nas realidades senegalesas.

No que respeita os manuais de PLE, vale salientar que notamos uma fina representação do contexto senegalês em *Na onda do português*, nas páginas 26 e 124, onde a Ília, uma menina natural do Senegal, apresenta de maneira brevíssima os hábitos senegaleses:<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Pode ler-se no artigo 6 que

*L'Education nationale est sénégalaise et africaine ; développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et sous les apports au patrimoine universel, l'éducation nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain, par là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes.* (LOEN, 1991, artigo 6)

<sup>9</sup> Observamos uma outra referência à cultura africana apenas no manual *Aprender português 1*, com as imagens das pirâmides egípcias na página 109.

## Quadro 2

*Exemplo de referências ao contexto senegalês num manual escolar*

Ília, 14 anos, Senegal

Estou há um ano a viver em Portugal com os meus pais e irmãos. Falo wolof, francês e português.

Os meus avós vivem em Dacar, a capital do meu país, o Senegal. O Senegal, como é um país tropical, tem duas estações, a estação das chuvas e a estação seca. Os meus avós trabalham no centro da cidade, a minha avó é enfermeira e o meu avô tem uma galeria de artesanato.

Em África amanhece muito cedo e, por isso, todos acordam por volta das seis.

No Senegal, habitualmente, as famílias almoçam e jantam em casa. Nunca almoçamos fora. O meu avô fala com muitos turistas e, às vezes, tem histórias para contar. Eles riem-se e divertem-se muito com as piadas dele. É engraçado como a pessoas têm hábitos diferentes. Por exemplo, a sesta é um hábito que nós temos porque faz sempre muito calor à hora do almoço, mas aqui, em Portugal, não há esse costume. Por isso, quando tenho aulas à tarde tenho sono. Normalmente, estou no Messenger às 21h.

*Fonte.* Ferreira e Bayan (2011). vol. 1, p. 124

Na sequência da nossa prática letiva enquanto docentes de PLE no Senegal, deixamos a sugestão de duas propostas de atividades de escrita que partem dos contextos socioculturais senegaleses e que poderão ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento das competências comunicativas ao nível da escrita:

### **Sugestão 1:**

A data da Festa “Tabaski” aproxima-se. Faça a planificação das atividades que pretende desenvolver durante os dias da Festa.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O Tabaski é uma Festa religiosa que junta cristãos e muçulmanos no Senegal e na qual se recorda a obediência de Abraão a Deus.

## Sugestão 2:

Escreva uma carta ao senhor Ministro da Família, da Solidariedade e da Proteção Infantil a descrever a situação dos meninos de rua (*talibés*) e proponha-lhe algumas soluções para o problema.<sup>11</sup>

## Considerações finais

De maneira geral, o manual pretende desenvolver as competências de comunicação do público-alvo ao qual se destina. Com efeito, a sua oferta como dispositivo didático comporta conteúdos linguísticos e comunicativos e visa a sua integração em atividades que incidem sobre as competências de compreensão, de interação e de produção segundo as orientações do QECRL.

No entanto, um dos objetivos de aprender uma língua estrangeira consiste em aprender a comunicar eficazmente para resolver necessidades sociais em contextos reais. Este pré-requisito comunicacional é consubstancial à proposta de situações de ensino e de aprendizagem a partir da experiência dos alunos e do seu contexto sociocultural, ou seja, situações motivadoras e significativas para o aluno. Por isso mesmo, ao adotarem uma abordagem decolonial, os educadores podem capacitar os alunos não apenas linguisticamente, mas também politicamente, promovendo uma consciência crítica sobre poder e identidade na sociedade global. Por seu turno, ao incorporarem perspetivas decoloniais no ensino da escrita em língua estrangeira, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, crítico e relevante para os alunos, preparando-os para se comunicarem efetivamente num mundo diverso e multicultural (Corrêa, 2024; Kabongo, 2022; Sanches, 2022).

Na nossa ótica, a inexistência de referências às realidades socioculturais senegalesas nos manuais de PLE deveria ser uma motivação suplementar para o trabalho do docente e não um bloqueio ao desenvolvimento do seu trabalho. Na realidade, cabe ao professor procurar desenvolver e variar as estratégias para tornar a sua aula mais viva e adequada ao grupo; cabe ao professor tomar em consideração os referentes endógenos e incluí-los em

---

<sup>11</sup> Os *talibés* são crianças entre os 2 e os 15 anos que foram confiadas pelos pais a um islâmico para lhes ensinar a religião muçulmana, mas que, na realidade, são forçadas à mendicância pelo seu tutor. Trata-se de uma realidade nacional que preocupa todos os senegaleses e que faz parte do programa senegalês de PLE, nível avançado.

exercícios adequados ao grupo com o qual trabalha para desenvolver as suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Em suma, cabe ao professor mudar o paradigma da sala de aula, pois, como afirma Sanches (2022),

o ensino de línguas transcende a noção de fixidez (...) implica em repensar, desconstruir e assumir que é necessário romper com as amarras perpetuadas através das colonialidades que (...) colocam o professor muitas vezes em condições de subalternidade muitas vezes ignorando o potencial da educação linguística na formação crítica e humanizada que pode ser colocada em prática através de uma nova postura frente aos saberes construídos diariamente dentro e fora da sala de aula. (pp. 41-56)

Do nosso ponto de vista, a resolução do principal constrangimento enunciado aqui para a aprendizagem da escrita em PLE no Senegal (as fracas competências de escrita em PLE evidenciadas pelos alunos dos diferentes níveis de ensino) depende integralmente da concepção local de materiais didáticos capazes de aumentar a motivação dos alunos. Mas, para que os professores plurilingues sejam capazes de criar ou adequar materiais didáticos a um público plurilingue, torna-se necessário encetar a reflexão sobre a provável relação entre as dificuldades sentidas pelos professores no exercício da sua profissão e o modelo de formação de professores vigente no Senegal.

Terminamos conscientes de que se torna imperioso um estudo mais amplo que cruze a análise das propostas de exercícios dos manuais escolares de PLE com a avaliação de estratégias e práticas de ensino e de aprendizagem e, ainda, com a avaliação do impacto (dos resultados e efeitos comunicativos) da sua implementação em sala de aula.

## Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de hoje*, 54(2), 221-230.
- Bizarro, R. (2012). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum arena*, 3, 117-131.
- Bronckart J.-P., & Pasquier A. (1987). Elaboration et gestion de représentation. In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian, & B. Schneuwly (Eds), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 211-222). De Boeck.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editora.
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspectivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista portuguesa de educação*, 31(2), 132-152.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier/ Conseil de l'Europe.
- Corrêa, L. Q. (2024). *Decolonialidade e ensino de língua inglesa: o que dizem os estudos em Linguística Aplicada?* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Federal de Uberlândia.
- Demoussa, E., & Espinassy, L. (2020). Contexte culturel et langue de scolarisation: quels enjeux dans la formation des enseignants en Afrique subsaharienne? *Liens nouvelle série*. <https://hal.science/hal-03226007>
- Dreyfus, M., & Juillard, C. (2004). *Le plurilinguisme au Sénégal – Langues et identités en devenir*. Karthala.
- Faizin, A. (2015), Sociolinguistics in language teaching, *Mabasan*, 9(2), 66-77.
- Franco, G. (2019). A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Estudos linguísticos (São Paulo. 1978)*, 48(3), 1386-1399. <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2220>
- Gérard, F. R., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.
- Grosso, M. J. R. (2007). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Universidade de Macau.

- Gundane, L., & Chicavele, B. (2020). O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilingues: políticas e estratégias didático-metodológicas para o ensino bilingue em Moçambique. *Gláuks, revista de letras e artes*, 20(1), 104-130. <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.165>
- Haydara, A. (2007). Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal. In *Colóquio internacional sobre o ensino do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 107-124). Union Latine.
- Horta, J. (2016). *Curso sobre o ensino da cultura nas aulas de PLE*, Faculdade de Ciências e Tecnologias de Educação e Formação/ Universidade Cheikh Anta DIOP de Dacar.
- Joaquim, I. L. M., & Carvalho, J. A. B. (2023). A escrita e o seu ensino: um estudo com professores do ensino secundário de Namibe. In C. S. Araújo, C. Falcão, P. O. Fernandes, A. P. Monte, A. S. Rodrigues, J. C. Sousa, & C. Teixeira (Eds.). *LUSOCONF2022 – IV Encontro internacional de língua portuguesa e relações lusófonas: livro de atas* (pp. 107-115). Instituto Politécnico de Bragança.
- Kabongo, S. M. S. (2022). Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras: entre questionamentos e possibilidades. *Revista desempenho*, 1(33), 68-85.
- Leclerc, J. (2013). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Université de Laval. <http://axl.cefanelaval.ca>
- Martinand, J. L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em ensino de ciências*, 8(2), 125-130.
- Ndiaye, S. (2006). *O ensino do português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.
- Ndiaye, S. (2010). *O processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal: o multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico* [Dissertação de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Ndiaye, S. (2023). *La production écrite en portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor: analyse didactique et sociolinguistique*. [Dissertação de doutoramento]. Université Assane Seck de Ziguinchor.

- Nunez, J. J. F. (2015). *L'alternance entre créole afro-portugais de Casamance, français et wolof au Sénégal: une contribution trilingue à l'étude du contact de langues* [Dissertação de doutoramento]. Université Sorbonne Paris Cité/Université Cheikh Anta Diop.
- Pires, N. A. & Ndiaye, S. (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares, *DEDiCA*, 20, 263-283.
- Pires, M. J. (2022). Português, língua acêntrica: reflexões pela mão do ensino de PLE na China. *Revista EntreLinguas*, 8(00), e022045. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15412>
- République du Sénégal (2004). *Loi 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'éducation nationale, modifiée* (5401).
- Sanches, G. J. (2022). Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, 15(2), 41-56.
- Santos, A. R. L. (2013). *Avaliação de manuais escolares de português*, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Thiam, O. (2020). Français et multilinguisme au Sénégal: dynamiques sociales et scolaires. *CollectionFLE/FLA*, (1), 155-167.
- Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática*. Universidade de Corunha e Universidade do Minho.
- Weisz, T. (2004). Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. *Pátio. revista pedagógica*, 28, 57-62. [https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf)

# A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NOS NÍVEIS INICIAIS DO ENSINO DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

## THE IMPORTANCE OF IMAGES IN THE EARLY STAGES OF TEACHING A NON-NATIVE LANGUAGE

Pedro Caeiro<sup>1</sup>

*Universidade da Cidade de Macau*

**Resumo:** Frequentemente, na seleção de materiais didáticos para um curso de língua não materna, a escolha recai sobre manuais editados, principalmente porque estes representam uma preciosa poupança de tempo e recursos do docente (Tomlinson & Masuhara, 2018). Porém, é pouco crível que um manual tenha em conta as necessidades de todos os possíveis públicos de um curso de língua não materna, pelo que a melhor alternativa será a adaptação desses manuais a cada contexto ou mesmo a elaboração de materiais didáticos originais por parte do docente ou da entidade organizadora do curso (McDonough *et al.*, 2013). Tendo em mente essa adaptação ao contexto, quando um curso se dirige a estudantes de níveis iniciais, cuja competência vocabular e estrutural é ainda muito reduzida, esses materiais terão um efeito mais positivo na aprendizagem se recorrerem a referentes perceptíveis aos estudantes, que assim os considerarão mais acessíveis (Tomlinson, 2011). Um desses referentes é a imagem, que poderá permitir aos estudantes compreenderem mais rapidamente o conteúdo dos textos utilizados em aula, ainda que não tenham fluência suficiente na língua-alvo (Amin *et al.*, 2018). Para aferir até que ponto os materiais didáticos acompanhados de ilustrações contribuem para uma aprendizagem mais eficaz nos níveis iniciais, os estudantes do 1.º ano do curso de Licenciatura em Português da Universidade da Cidade de Macau, com uma proficiência esperada de nível A1, foram confrontados com três variantes dos mesmos diálogos de nível A2 (uma sem ilustração, outra

---

<sup>1</sup> [pedromiguel@cityu.edu.mo](mailto:pedromiguel@cityu.edu.mo)

com uma ilustração associada às culturas de língua portuguesa e uma terceira com uma ilustração associada à cultura chinesa), sendo-lhes pedido que identificassem o local do diálogo, a relação entre os interlocutores e o seu objetivo, sendo expectável que os estudantes tivessem maior facilidade em identificar estes elementos quando os diálogos eram acompanhados de uma ilustração.

**Palavras-chave:** PLE; vocabulário; imagem.

**Abstract:** Frequently, when selecting teaching materials for a foreign language course, teachers choose published textbooks, mainly because they allow for a significant reduction in time and resources (Tomlinson & Masuhara, 2018). However, it's unlikely that a textbook adequately responds to the needs of every foreign language student, meaning that the best choice should be to adapt those textbooks to each individual context or even design original materials for each course (McDonough *et al.*, 2013). With that adaptation to local contexts in mind, when a course is designed for beginner students, with a limited lexical and structural competence, the teaching materials should have a more positive effect on the learning process if they make use of referents that the students can understand (Tomlinson, 2011). Pictures can be one of those referents, allowing the students to understand the texts' contents more readily, even if they don't have the tools to fully comprehend all the words and sentences (Amin *et al.*, 2018). To assess how much illustrated teaching materials contribute to a more effective learning process in a beginner foreign language learning course, the first year students of the Bachelor of Portuguese at the City University of Macau, with an expected A1 proficiency level, were shown three variants of the same A2 level dialogues (one without a picture, another with a picture associated with the Portuguese language cultures and a third with a picture associated with the Chinese culture) and they were asked to identify the location of the dialogue, its formality level and its communicative goal, with the expectation that the students would more easily identify this contextual information when the dialogues were illustrated.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language; vocabulary; pictures.

## Introdução

Na aprendizagem de uma língua não materna, os estudantes dos níveis iniciais, em especial os iniciantes absolutos, sentem naturalmente dificuldades em compreender os textos, uma vez que a sua competência linguística é ainda muito reduzida, principalmente nos conteúdos vocabulares (Slashinsky, 2022). Assim, o recurso a imagens de apoio parece ser uma estratégia útil, pois permite fornecer aos estudantes uma contextualização quase instantânea dos textos com que são confrontados (Amin *et al.*, 2018), ainda que o vocabulário e as estruturas presentes lhes sejam desconhecidos. Deste modo, parece verosímil que o recurso a textos ilustrados torne o processo de ensino de uma língua não materna mais dinâmico, já que, ao reduzir a carga temporal da fase de compreensão do vocabulário e das estruturas, será possível alocar mais tempo de aula à prática de outras competências linguísticas.

A motivação para este estudo provém do facto de a Licenciatura em Português da Universidade da Cidade de Macau ser frequentada exclusivamente por estudantes chineses, que, na sua esmagadora maioria, não possuem quaisquer conhecimentos prévios da língua portuguesa, dado que são oriundos, quase na totalidade, da China Continental, onde o português não é usado. Por isso, quando os docentes não falam mandarim, a língua de instrução é frequentemente o inglês, que alguns estudantes não dominam a um nível suficiente para que compreendam adequadamente o conteúdo das aulas. Neste contexto, a elaboração de materiais didáticos com uma forte componente imagética pode revelar-se determinante na agilização do processo de aprendizagem dos estudantes, ao fornecer-lhes informação contextual que facilita a sua compreensão dos textos utilizados em aula.

Por isso, os materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa aos estudantes dos níveis iniciais nesta universidade foram elaborados com a inclusão de diversas ilustrações. O objetivo desta investigação é verificar até que ponto a presença dessas ilustrações contribui para a identificação correta de informação contextual (localização, relação entre os interlocutores e objetivo comunicativo) relativa a um diálogo, comparando a correção dessa identificação com a verificada em diálogos sem apoio visual.

## 1. Elaboração de materiais didáticos

A escolha dos materiais didáticos para o ensino de uma língua não materna recai frequentemente em manuais editados (Tomlinson & Masuhara, 2018). Porém, é impossível que estes manuais sejam adequados a todos os potenciais utilizadores, já que são elaborados com o objetivo de satisfazerem as necessidades de um público o mais abrangente possível. De forma a ter acesso a materiais mais específicos para um grupo de estudantes, a melhor alternativa ao uso desses manuais será a elaboração de materiais didáticos por parte do docente de um curso, que terá sempre mais presentes as necessidades específicas dos estudantes em questão (Masuhara, 2022). No entanto, algumas entidades organizadoras determinam previamente o uso de determinados materiais didáticos (Silvestre *et al.*, 2019), algo que limita as opções do docente. Além disso, a elaboração de materiais didáticos originais exige tempo que muitas vezes não é compatível com a sua carga horária e esta é uma das razões pela qual o uso de manuais editados ainda é comum (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Uma alternativa à criação de materiais didáticos de raiz será a adaptação de materiais didáticos já existentes, pois, deste modo, grande parte do processo de elaboração está já concluído, cabendo ao docente apenas selecionar os conteúdos adequados aos estudantes em questão e, se necessário, criar novos conteúdos para os complementar (Silvestre *et al.*, 2019). Esta adaptação terá sempre como objetivo tornar o material didático o mais apropriado possível aos objetivos de aprendizagem (McDonough *et al.*, 2013) e poderá tomar em consideração vários fatores, como:

- **o contexto de ensino** – limitações logísticas poderão impedir a exibição de vídeos ou áudios; o número de estudantes na sala de aula pode ser demasiado elevado ou reduzido para permitir o desempenho de determinadas tarefas ou atividades idealizadas pelo docente;
- **os requisitos do curso** – um curso para fins específicos pode requerer uma competência vocabular menos extensa do que um curso para fins gerais; um curso destinado a tradutores dispensará algumas atividades e tarefas orais, que serão preponderantes num curso para intérpretes;
- **o perfil dos estudantes** – a idade dos estudantes determina a abordagem de diferentes conteúdos vocabulares, na listagem de atividades de tempos livres, por exemplo; o nível de proficiência dos estudantes

pode ser mais elevado ou reduzido do que o inicialmente previsto e isso implica mudanças nos materiais didáticos selecionados;

- **as preferências didáticas do docente** – alguém pouco confortável com a metodologia preconizada pelo manual poderá adaptar algumas atividades a uma metodologia mais familiar; determinados textos, atividades e tarefas poderão ser considerados supérfluos pelo docente e, por isso, não ser abordados em aula;
- **insuficiências dos materiais originais** – a exploração temática e linguística dos textos relevantes para o curso em questão pode ser insuficiente, tendo então o docente de complementá-la com mais atividades ou tarefas; os materiais didáticos podem ser desenhados para menos horas letivas do que aquelas que o curso em questão prevê.

Esta adaptação pode consistir em diversos processos, de acordo com as lacunas identificadas na análise dos materiais didáticos originais. Frequentemente, essa adaptação acontece quando os materiais são considerados insuficientes, sendo então necessário adicionar textos, atividades ou tarefas aos materiais (Gomes, 2021). No entanto, o processo oposto também poderá ser necessário quando um texto é considerado demasiado extenso (ou quando um excerto do mesmo se revela demasiado complexo ou irrelevante) ou determinadas atividades ou tarefas são classificadas como desnecessárias, devendo então estes elementos ser truncados ou eliminados (McDonough *et al.*, 2013). Estas adições ou eliminações de elementos dos materiais didáticos também poderão revelar-se necessárias se o curso em questão foi elaborado tendo em mente um significativo número de horas letivas a mais ou a menos do que o preconizado pelos materiais originais. Uma alternativa à simples eliminação de itens dos materiais é a sua modificação, que pode ocorrer através da reescrita, tornando um texto, atividade ou tarefa mais acessível aos estudantes, ou da reorganização, abordando primeiro as questões linguísticas do texto e apenas depois as questões temáticas ou vice-versa, de acordo com a estratégia preferida pelo docente (McDonough *et al.*, 2013).

Sendo uma adaptação necessária, esta pode incidir sobre diferentes aspectos dos materiais didáticos, em função do contexto do curso e do perfil dos estudantes. Esses aspetos podem ser distribuídos em seis categorias, de acordo com uma lista de Caeiro (2022):

- **questões geográficas** – por exemplo, perante a tarefa de dar indicações numa cidade, substituir o mapa original por um da cidade onde decorre o curso; ao abordar o tema da meteorologia, escolher conteúdos que reflitam o clima do local onde o curso é lecionado;
- **questões cronológicas** – por exemplo, num texto rico em questões temáticas e linguísticas relevantes, substituir dados desatualizados por outros mais correntes; substituir um áudio sobre um tema da atualidade por outro quando o texto original se torna demasiado datado;
- **questões etárias** – por exemplo, numa turma de crianças, substituir as atividades do quotidiano por outras mais adequadas à idade dos estudantes; ocupar menos tempo de aula com a listagem de profissões e estados civis quando a turma é composta exclusivamente por jovens;
- **questões socioculturais** – por exemplo, ao abordar o tema da alimentação, substituir imagens de uma ementa portuguesa por uma mais familiar aos estudantes; destacar as diferenças na forma de cumprir um conhecido, especialmente se os estudantes vão conviver com portugueses;
- **questões socioprofissionais** – por exemplo, adaptar um formulário de dados pessoais para refletir os itens mais relevantes para os estudantes em questão, incluindo, por exemplo, departamentos e secções dentro de uma entidade; tratando-se de um curso específico, focar os materiais nas atividades profissionais que os estudantes mais vão desempenhar no seu dia a dia;
- **questões pragmáticas** – por exemplo, tornar mais formal um *email* rico em vocabulário relevante – mas demasiado informal –, de forma a torná-lo verosímil na vida diária dos estudantes; abordar as diferentes formas de saudar uma pessoa, de acordo com a relação hierárquica entre os interlocutores.

Será importante mencionar que, para que os materiais didáticos possam ir ao encontro das necessidades efetivas dos estudantes, o processo de ensino deverá iniciar-se com o levantamento dessas necessidades, sendo posteriormente definidas estratégias para as satisfazer (Gomes, 2021). Essas estratégias poderão mesmo passar pela utilização de materiais editados, se for essa a opção considerada mais adequada num determinado contexto. Seja qual for a escolha, os materiais selecionados deverão sempre ser validados, isto é, o docente terá de certificar-se de que a sua influência no

processo de aprendizagem é positiva (Muhlis *et al.*, 2024). Isso poderá ser conseguido através da aplicação, pelo docente, de questionários de avaliação prévios, para determinar se os materiais serão, em teoria, adequados ao curso em questão, bem como pela aplicação, após a conclusão do curso, de questionários aos estudantes, em que estes avaliam a eficácia dos mesmos materiais (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Quando a sua elaboração e utilização é possível e adequada, os materiais didáticos originais ou adaptados têm a significativa vantagem de responderem às necessidades dos estudantes de um determinado curso, pois são criados tendo em conta o seu próprio contexto de utilização (Dooly & Vinagre, 2021). Deste modo, os estudantes poderão ter acesso a materiais relevantes para si e isso poderá ter uma influência positiva na sua motivação (Basturkmen, 2010). De facto, numa investigação anterior feita com trabalhadores da Administração Pública da Região Administrativa Especial de Macau que frequentavam cursos de formação em língua portuguesa, o uso de materiais autênticos, isto é, recursos didáticos que refletem a utilização da língua-alvo que os estudantes encontrarão na sua vida profissional, influenciou a perceção dos inquiridos, que os consideraram mais motivantes para a aprendizagem e mais úteis do que outros de dificuldade equivalente, mas sem ligação à sua experiência de utilização da língua (Caeiro, 2022).

Assumindo que o sucesso da aprendizagem dependerá, em parte, da capacidade de os estudantes compreenderem os materiais didáticos (Tomlinson, 2011), ao adaptar os materiais didáticos às necessidades dos seus utilizadores, aqueles podem assim corresponder à proficiência linguística, à idade e ao perfil social, profissional e cultural dos estudantes que, deste modo, se espera serem capazes de inferir as ideias principais de um texto e assim utilizar uma maior parte do tempo de aula na aplicação das suas aprendizagens e não na compreensão de todo o vocabulário e estruturas do texto, que podem não ser relevantes para os objetivos de aprendizagem em questão.

Por isso, na elaboração de materiais didáticos será importante ter em conta que a inclusão de aspetos contextuais facilita a interpretação dos textos e tem um efeito positivo na atitude dos estudantes perante a aprendizagem, bem como nos resultados dessa aprendizagem (Muhlis *et al.*, 2024). Um desses aspetos contextuais é a imagem, cuja utilização no ensino de línguas não maternas será discutida na secção seguinte.

## 2. A imagem no ensino de línguas não maternas

No ensino de uma língua não materna, a imagem pode ser usada como texto a interpretar em atividades de compreensão da leitura (Pereira & Araújo, 2021), numa variante à opção mais comum de pedir aos estudantes que respondam a questões acerca de um texto verbal. Esta utilização de um texto pictórico permite aferir a competência vocabular e estrutural dos estudantes, que não podem limitar-se a copiar a sequência de palavras existente no texto-base. Além disso, a imagem pode ser utilizada em atividades de compreensão (oral e escrita) como possível resposta, isto é, perante uma questão de escolha múltipla, as opções podem ser expressas através de imagens e não frases escritas. A versatilidade do texto pictórico estende-se ainda às competências de produção (oral e escrita), podendo ser um estímulo para a produção de um texto de resposta, por exemplo, imaginando um diálogo que a imagem apresentada pudesse ilustrar.

A imagem pode ainda constituir uma importante ferramenta de desenvolvimento vocabular, ao apresentar aos estudantes conceitos que estes poderiam não induzir a partir de um texto escrito. Quando um diálogo no centro de saúde é acompanhado de uma imagem de um dedo no qual foi aplicado um penso rápido, os estudantes poderão sentir curiosidade em saber o que é um penso rápido, algo que provavelmente não sentiriam se apenas lessem a frase “Cortei-me no dedo”.

É também possível recorrer à imagem como meio de instrução, permitindo aos estudantes compreenderem o que têm de fazer de forma mais intuitiva, pois algumas instruções na língua-alvo podem ser demasiado complexas quando a competência linguística do leitor não é suficiente (Subur *et al.*, 2023). Por exemplo, se um grupo de estudantes não aprendeu ainda o modo imperativo, a instrução “Responda oralmente às seguintes questões” pode ser substituída pela representação imagética de uma pessoa a falar, de forma a tentar que os estudantes compreendam a tarefa a cumprir sem o recurso a vocabulário que desconhecem.

Porém, este estudo não se debruça sobre a utilização da imagem como texto a interpretar, possível resposta a atividades de compreensão textual, estímulo de produção oral ou escrita, ferramenta de desenvolvimento vocabular ou meio de instrução, mas sobre a sua eficácia enquanto elemento ilustrativo de um texto, visando aferir se facilita a compreensão de um texto verbal por parte dos estudantes.

Amin *et al.* (2018) argumentam que a utilização de imagens nos materiais didáticos torna o texto que ilustram mais real e específico, dando a estudantes que podem ter lacunas na língua-alvo (ou na língua de instrução, se for esse o caso) uma ideia geral do conteúdo que está a ser abordado. Através da ilustração, os estudantes podem descodificar o significado dos textos abordados em aula de forma mais eficaz, ainda que não compreendam completamente o vocabulário ou as estruturas. Idealmente, estas imagens permitirão tornar a aula mais dinâmica, reduzindo significativamente o tempo dedicado à explicação de determinadas palavras ou expressões, especialmente quando o referente das imagens é algo concreto. Se na leitura de uma ementa de um restaurante, um estudante não conhece a expressão “ovo estrelado”, poderá ser mais relevante mostrar uma imagem de um ovo estrelado do que explicar a forma de o confeccionar. Este benefício é mais evidente quando a língua de instrução da aula não é a língua materna do docente, que poderá ter de explicar um conceito mais complexo num idioma em que não será tão fluente.

A imagem pode ainda esclarecer o significado contextual de palavras polissémicas, quando a consulta de um dicionário poderia não ser suficiente (Slashinsky, 2022). Por exemplo, perante a frase isolada “Acho que deixei os meus óculos no banco”, uma ilustração poderá demonstrar se os óculos ficaram na agência do banco ou no banco de jardim. Este benefício será tão mais visível quanto mais reduzida for a competência vocabular dos estudantes, pelo que a utilização da imagem será, em teoria, mais relevante em materiais destinados ao ensino dos níveis iniciais de uma língua não materna.

Um dos exemplos mais visíveis desta vertente ilustrativa da imagem encontra-se nos livros infantis, cujos textos são frequentemente acompanhados de imagens ou são mesmo baseados nelas, de forma a que o público-alvo destes textos (no caso, crianças e não estudantes de uma língua não materna) os compreenda mais facilmente (Chen *et al.*, 2023). Estes livros poderão também ser utilizados como materiais didáticos no ensino de uma língua não materna, embora as narrativas possam ser pouco relevantes e o vocabulário e as estruturas demasiado simples para estudantes adultos, correndo-se o risco de minar a sua motivação para a leitura (Chen *et al.*, 2023). Ainda assim, se a competência linguística desses estudantes adultos for de um nível mais inicial, os livros infantis poderão ser uma importante fonte de desenvolvimento da sua competência linguística, ao apresentá-los novos conteúdos de forma acessível (Chen *et al.*, 2023).

Ainda no ramo da literatura acompanhada de imagens, a banda desenhada será um caso um pouco diferente, uma vez que se destina muitas vezes a adultos. Também neste tipo de textos, a informação contextual fornecida pelas imagens poderá ser útil na compreensão da narrativa, algo que poderá tornar estes textos úteis como materiais didáticos, pedindo, por exemplo, aos estudantes que preencham balões aos quais o texto foi retirado com o diálogo que eles julguem apropriado a partir das imagens apresentadas (Müller & Borges, 2010).

Também na sala de aula é possível fazer uso da imagem como elemento ilustrativo, mesmo quando esta não está presente nos materiais didáticos, recorrendo a um projetor multimédia (Amin *et al.*, 2018). Nem todas as salas de aulas estarão equipadas com estes dispositivos, mas a sua utilidade é inegável, especialmente quando uma questão vocabular imprevista é colocada ao docente. Uma vez que o conceito não está ilustrado nos materiais, o docente terá de o explicar verbalmente (algo que poderá ser complicado nos níveis iniciais do ensino de uma língua não materna) ou mostrar uma imagem que esclareça os estudantes. Esta imagem poderá ser obtida através de uma pesquisa na Internet ou, na ausência deste dispositivo, recorrer aos próprios dotes artísticos e esclarecer os estudantes através de um desenho realizado no momento.

Mas não são apenas os docentes que podem recorrer à imagem para ilustrar textos ou esclarecer conceitos, pois os estudantes (especialmente os adolescentes ou jovens adultos) estão quase permanentemente acompanhados de um telemóvel que usam como ferramenta de tradução e pesquisa e como auxiliar visual, quando querem, por exemplo, explicar uma festividade típica da sua região, dado que é mais fácil mostrar uma fotografia de um ritual do que explicá-lo verbalmente, em especial quando a competência linguística é ainda reduzida. Ao utilizar o telemóvel como instrumento de apoio ao ensino, é também possível dar um papel didático a um dispositivo que os estudantes utilizam com um grande à-vontade e que é tantas vezes criticado por ser uma fonte de distração em aula. Se lhe for atribuído um papel ativo na aprendizagem (e não for utilizado para fins meramente lúdicos), o telemóvel pode ser um importante recurso para estudantes e docentes.

Estudos recentes apontam para uma aprendizagem mais eficaz quando os estudantes são confrontados com imagens e palavras e não apenas com palavras. Isto acontece porque, a partir da informação recebida, os estudantes

criam dois tipos de modelos mentais: a palavra e a imagem que ela representa e a ligação formada entre ambos os modelos torna a aprendizagem mais duradoura. Nesse sentido, os benefícios da imagem no desenvolvimento da memória também não são irrelevantes, já que os processos mentais que ligam as palavras e as imagens tornam mais fácil o acesso aos itens vocabulares da língua-alvo. Esta questão é especialmente importante para os estudantes dos níveis iniciais, pois são aqueles que precisam de mais informação vocabular durante a aprendizagem (Mayer, 2021). No caso particular dos estudantes chineses, que representam o universo dos inquiridos neste estudo, esta questão é especialmente relevante, pois, ao contrário de falantes de línguas românicas (e, até certo ponto, de línguas germânicas), é-lhes virtualmente impossível encontrar palavras semelhantes, cujo significado poderia ser induzido por aproximação gráfica.

Esta aprendizagem multimodal, que engloba texto e imagem, encontra a sua forma mais simples num texto acompanhado de imagens, uma vez que esta combinação reúne as vantagens de ambos os meios de expressão. Um texto escrito é uma representação descritiva de algo e revela-se mais útil na transmissão de informação abstrata, enquanto uma ilustração é mais útil para transmitir informação concreta de forma imediata (Schnotz, 2022). Assim, se o objetivo é demonstrar o que é um jogo de futebol, uma fotografia de um desafio será mais produtiva do que um texto que explica as regras do desporto. Por outro lado, se queremos explicar por que razão gostamos de jogar futebol, um texto verbal será sempre mais exato do que uma sequência de imagens que dificilmente demonstrarão eficazmente motivações abstratas. Uma vez que as palavras e a imagem desempenham diferentes papéis na compreensão de uma mensagem, o uso simultâneo de ambos deverá facilitar a compreensão de um texto.

Será preciso ter em conta, porém, que esta multimodalidade implica que exista uma ligação entre a imagem e o texto que aquela ilustra. Se a imagem não tiver uma relação semântica com o texto, a sua contribuição para a compreensão do contexto será nula, da mesma forma que, se não for possível observar essa ligação (por exemplo, se a imagem estiver demasiado afastada graficamente do texto), a eficácia da imagem será grandemente reduzida. Além disso, esta aprendizagem multimodal será sempre mais relevante para estudantes com um nível de proficiência mais reduzido na língua-alvo, uma vez que os estudantes mais avançados já não estão tão

dependentes de ilustrações, sendo, em teoria, capazes de decodificar o significado de um texto sem ajudas visuais.

Finalmente, caso a imagem seja um elemento de apoio e não o texto a interpretar (como é o caso nesta investigação), é importante que não seja demasiado distrativa, pois a base do material didático é o texto verbal e os estudantes não beneficiariam em dividir a sua atenção entre dois estímulos igualmente informativos (Schnotz, 2022). Por isso, na elaboração de materiais didáticos multimodais será benéfico que a necessidade de processos mentais que não contribuem para a aprendizagem seja limitada, por exemplo, removendo informação irrelevante e agrupando graficamente todas as informações essenciais (McCrudden & Meter, 2022). O objetivo destes materiais didáticos será direcionar os estudantes para a resposta pretendida (a compreensão do texto ou o desempenho de uma tarefa) e o texto e a imagem devem ambos contribuir para esse fim e não sobrecarregar os estudantes com informação superflua, especialmente quando os cursos têm uma carga horária limitada. Nesta metodologia, o uso da imagem visa acrescentar informação que facilita a compreensão de um texto e não representar um estímulo textual por si só.

Assim, enquanto elemento ilustrativo de um texto verbal, a imagem pode contribuir para a decodificação do seu significado, ajudando a estabelecer um contexto ou esclarecendo o valor semântico de algumas palavras ou expressões, pelo que pode desempenhar um papel relevante na aprendizagem de uma língua. No entanto, a mesma imagem pode ter significados diferentes para pessoas diferentes, já que o nosso conhecimento do mundo provém não só dos nossos referentes culturais, mas também da nossa experiência de vida individual (Duncum, 2020) e é por isso que este estudo procura aferir não só a relevância da imagem de apoio na compreensão de um texto, mas também se os referentes culturais dessa imagem desempenham um papel nessa compreensão, ao analisar de forma separada a eficácia de ilustrações associadas à cultura de origem dos estudantes e à cultura associada à língua que estes aprendem.

### **3. Pergunta de investigação**

O estudo aqui apresentado debruça-se sobre a eficácia da imagem como auxiliar de compreensão de um texto. Quando os estudantes têm uma proficiência reduzida na língua-alvo, qualquer ferramenta que facilite a com-

preensão dos textos que lhes são apresentados representa uma significativa poupança de tempo na explicação de conteúdos vocabulares (e não só). O uso de imagens permite-lhes compreender mais facilmente o contexto dos textos utilizados em aula ainda que não dominem adequadamente a língua de instrução, o que fomenta a sua autonomia. Além disso, ao reduzir a carga temporal da fase de compreensão textual, é possível alocar mais tempo de aula à prática de outras competências (como a produção oral e/ou escrita, por exemplo). Assim, a pergunta orientadora desta investigação é: “Quando a competência linguística dos estudantes é reduzida, até que ponto o uso de imagens como contextualização dos textos é benéfica para a sua compreensão?”

#### **4. Metodologia**

Para responder a esta questão, no final do primeiro semestre do ano letivo 2024/2025, os estudantes do 1.º ano do curso de Licenciatura em Português da Universidade da Cidade de Macau foram confrontados com diálogos de nível A2, que incluíam vocabulário e estruturas que à partida desconheciam, uma vez que estariam nesse momento a completar o nível A1. Alguns desses diálogos não tinham qualquer imagem de apoio, outros tinham uma ilustração associada a uma cultura expressa pela língua portuguesa (por exemplo, uma agência dos Correios de Portugal) e um terceiro grupo tinha uma ilustração associada à cultura chinesa (por exemplo, uma agência dos Correios da China), já que era essa a nacionalidade de todos os estudantes inquiridos. Na página seguinte encontra-se um exemplo (Figura 1) dos diálogos apresentados aos estudantes.

Após a realização do exame final e sem qualquer influência na sua avaliação, cada estudante foi confrontado com uma combinação de textos diferentes, sempre com o mesmo número de diálogos de cada tipo (um diálogo sem imagem, um com uma ilustração ocidental e um com uma ilustração oriental) e deveria identificar o local dos mesmos (numa farmácia, em casa, ao telefone...), a relação entre os interlocutores (familiares, colegas, desconhecidos...) e o objetivo dos diálogos (convite informal, pedido de informações, transação...).

## Figura 1

*Exemplo dos diálogos apresentados aos estudantes*

### a) diálogo sem imagem

- Bom dia! A que horas fecha este posto?
- Fecha às 17h00.

### b) diálogo com imagem ocidental <sup>2,3</sup>

- Bom dia! A que horas fecha este posto?
- Fecha às 17h00.



### c) diálogo com imagem oriental <sup>4,5</sup>

- Bom dia! A que horas fecha este posto?
- Fecha às 17h00.



*Fonte. Elaboração própria (2024)*

<sup>2</sup> <https://www.facebook.com/groups/644289862834054/posts/1828521347744227/>

<sup>3</sup> <https://afaplan.com/projecto?id=279>

<sup>4</sup> <https://blog.heartland.com/3-tips-for-improving-dentist-patient-communication>

<sup>5</sup> <https://global.chinadaily.com.cn/a/202310/09/WS6523b004a31090682a5e7846.html>

Cada ilustração era composta por duas fotografias, retiradas da Internet após uma pesquisa em motores de busca, obedecendo aos seguintes critérios: uma das fotografias ilustraria o local do diálogo (por exemplo, uma fachada do edifício onde se passava o diálogo, o interior de uma casa, a via pública), enquanto a outra seria focada na relação entre os interlocutores, retratando ambos ou apenas o mais relevante, por exemplo, o empregado de balcão ou o cliente numa loja. Esperava-se que a combinação das duas fotografias fornecesse informação suficiente aos inquiridos para que conseguissem identificar o contexto dos diálogos.

Todos os estudantes participaram no questionário de forma voluntária e, para que não fossem limitados pelo seu desconhecimento da língua portuguesa (já que poderiam identificar o contexto do diálogo, mas não ser capazes de o descrever adequadamente), foram estudantes do 3.º ano do mesmo curso a recolher oralmente as respostas dos seus colegas do 1.º ano, pois partilhavam a mesma língua materna. Estes estudantes do 3.º ano receberam uma breve formação acerca dos objetivos e da metodologia do estudo e do preenchimento dos questionários. As respostas dos inquiridos foram registadas por escrito pelos entrevistadores e posteriormente digitalizadas.

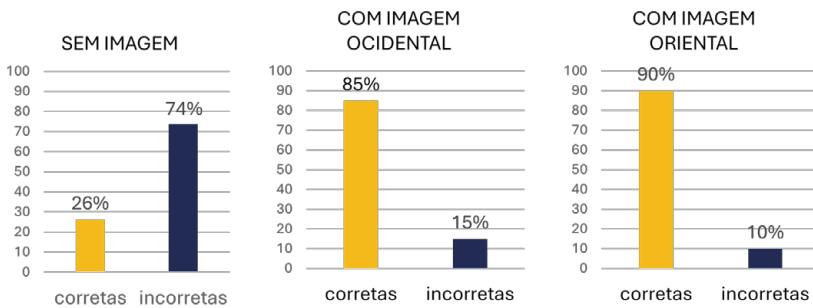
## 5. Resultados

Oitenta estudantes responderam ao inquérito, resultando em 240 respostas (80 para cada tipo de diálogo), classificadas como corretas, incorretas ou inconclusivas, significando esta última opção que os entrevistadores não conseguiram classificar definitivamente uma resposta como correta ou incorreta. Registou-se um total de 43 respostas inconclusivas (18% do total), que foram depois analisadas em conjunto com os entrevistadores, sendo 21 delas reclassificadas como corretas e 22 como incorretas. A grande maioria das respostas inconclusivas (26 das 43) ocorreu na pergunta relativa ao objetivo dos diálogos, cuja correção se revelou aquela que os entrevistadores tiveram mais dificuldades em aferir. Por exemplo, perante um diálogo numa sapataria, quando um inquirido respondeu “fazer compras” à questão “Qual é o objetivo deste diálogo?”, um dos entrevistadores não sabia se deveria considerar essa resposta correta (porque era, de facto, uma transação) ou incorreta (pois a resposta não era suficientemente específica). Neste caso, a decisão foi considerar a resposta correta.

Em relação à primeira questão, “Onde se passa este diálogo?”, as diferenças foram substanciais entre os diálogos sem imagem, em que apenas 26% dos estudantes deram respostas corretas, e os diálogos com imagens, tanto referentes à cultura ocidental como à cultura oriental, em que os estudantes conseguiram responder corretamente 85% e 90% das vezes, respectivamente, conforme se pode verificar no gráfico abaixo (Figura 2).

**Figura 2**

*Onde se passa este diálogo? (resultados absolutos)*



*Fonte.* Elaboração própria (2024)

Apenas a localização de um diálogo foi identificada, em todas as suas variantes (sem imagem, com imagem ocidental e com imagem oriental) pela totalidade dos inquiridos, que não pareceram ter dificuldades em perceber que o diálogo abaixo (Figura 3), apresentado na sua versão sem imagem, tinha lugar na via pública. Por outro lado, a localização de outro diálogo (uma papelaria), aqui apresentado na sua versão com imagem oriental (Figura 4), foi identificada incorretamente em todas das suas variantes pela maioria dos inquiridos. Será importante notar que esta facilidade ou dificuldade na identificação do local dos diálogos poderá dever-se a uma escolha inadequada da imagem por parte do autor do estudo e não apenas às competências linguísticas dos estudantes.

### Figura 3

*Diálogo em que a localização foi mais fácil de identificar*

- Desculpe! Onde fica o centro de saúde mais próximo?
- Há um ao fundo da rua, a cerca de 1 quilómetro.

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

### Figura 4

*Diálogo em que a localização foi mais difícil de identificar* <sup>6,7</sup>

- O material escolar está em promoção?
- Sim. Está tudo a metade do preço.



*Fonte.* Elaboração própria (2024)

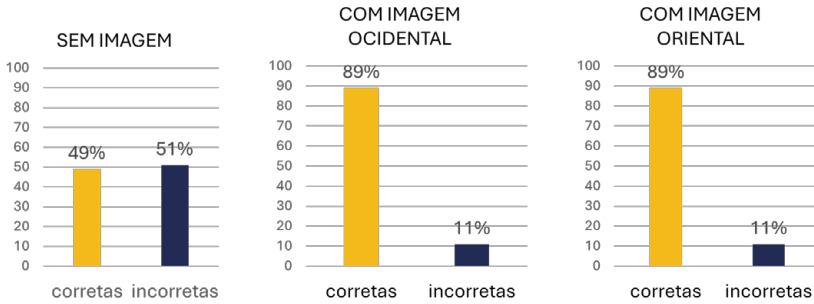
A relação entre os interlocutores foi mais facilmente detetável pelos estudantes, ainda que uma pequena maioria das respostas tenha sido incorreta nos diálogos sem imagem (51%), algo surpreendente, já que as formas verbais poderiam ser utilizadas como forma de aferição do nível de formalidade do diálogo. Não existiu qualquer diferença entre o uso de imagens ocidentais e orientais, com ambos os diálogos a resultarem em 89% de respostas corretas dos estudantes. A representação gráfica destes resultados pode ser encontrada abaixo (Figura 5).

<sup>6</sup> <https://www.istockphoto.com/pt/foto/people-working-at-a-hardware-store-gm909805938-250577566?searchscope=image%2Cfilm>

<sup>7</sup> <https://nextsite.com.au/2025/03/21/stationary-now-available-at-nextsite/>

**Figura 5**

*Qual é a relação entre os interlocutores? (resultados absolutos)*



*Fonte.* Elaboração própria (2024)

A relação entre os interlocutores apenas foi identificada pela totalidade dos inquiridos sem a necessidade de uma imagem de apoio em dois diálogos (Figura 6), sendo essa relação, em ambos os diálogos, informal (os interlocutores eram amigos, colegas ou conhecidos). Curiosamente, a maioria dos inquiridos teve muitas dificuldades em identificar a mesma relação no segundo desses diálogos quando existia uma imagem de apoio, tanto ocidental como oriental (Figura 7), talvez porque a ilustração do empregado de mesa os levasse a pensar que a conversa era formal (entre os clientes e o empregado), algo que destaca a importância da cuidada seleção das imagens a utilizar na ilustração dos textos.

**Figura 6**

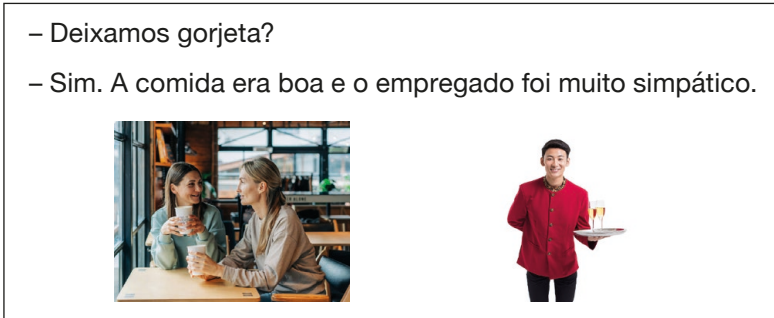
*Diálogos em que a relação entre os interlocutores foi mais fácil de identificar*

- a)**
  - Vais comprar esse chapéu?
  - Sim, acho que me fica bem.
- b)**
  - Deixamos gorjeta?
  - Sim. A comida era boa e o empregado foi muito simpático.

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

**Figura 7**

*Diálogo em que a relação entre os interlocutores foi mais difícil de identificar* <sup>8,9</sup>

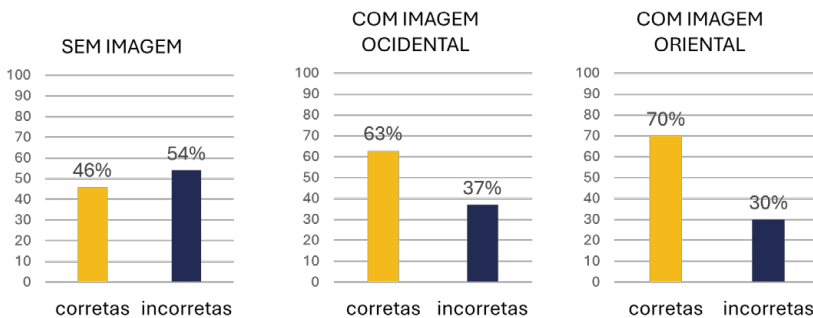


Fonte. Elaboração própria (2024)

Também quanto ao objetivo do diálogo, a utilização da imagem fez diferença, respondendo os estudantes acertadamente apenas em 46% dos diálogos sem imagem e em mais de metade dos diálogos com uma imagem ocidental (63%) e com uma imagem oriental (70%), estando também estes resultados representados graficamente na gravura abaixo (Figura 8).

**Figura 8**

*Qual é o objetivo deste diálogo? (resultados absolutos)*



Fonte. Elaboração própria (2024)

<sup>8</sup> <https://media.istockphoto.com/id/1473292179/photo/two-women-sitting-in-a-coffee-house-talking-and-drinking-coffee.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=K7XQ3v-oz-fOwU3HFUnlMe4mb-2w37Kb4-TCY YuQGIE=>

<sup>9</sup> <https://www.bluejeanimages.com/bji05480172>

Em três diálogos (Figura 9), os inquiridos foram capazes de identificar o objetivo em 100% dos casos sem o recurso a qualquer imagem de apoio. Em todos esses casos, o objetivo do diálogo era pedir informações ou uma opinião. No sentido contrário, em dois diálogos (Figura 10), mesmo com a existência de imagens de apoio, a maioria dos inquiridos identificou erradamente o seu objetivo (num caso, um convite; no outro, um pedido de opinião).

### Figura 9

*Diálogos cujo objetivo foi mais fácil de identificar*

**a)**  
– Já escolheste?  
– Acho que vou pedir o prato do dia.

**b)**  
– Desculpe! Onde fica o centro de saúde mais próximo?  
– Há um ao fundo da rua, a cerca de 1 quilómetro.

**c)**  
– Queres alguma coisa? Pago eu.  
– Queria uma fatia de bolo e um sumo.

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

### Figura 10

*Diálogos cujo objetivo foi mais difícil de identificar* <sup>10, 11, 12, 13</sup>

**a)**  
– Já acabei de comer. Vamos para casa?  
– Não; ainda é cedo. Vamos beber um copo?



**Figura 10 (continuação)**

**b)**

- Deixamos gorjeta?
- Sim. A comida era boa e o empregado foi muito simpático.



*Fonte.* Elaboração própria (2024)

## 6. Análise dos resultados

Para que fosse obtida uma resposta válida à pergunta de investigação, foi feita uma análise dos resultados, comparando o número de respostas certas em cada tipo de diálogo (sem imagem, com imagem ocidental e com imagem oriental), para determinar se a diferença era estatisticamente relevante. Assim, os resultados foram estatisticamente analisados através de um teste *t*, com um valor alfa de 0.05, o que significa que, caso o resultado do teste fosse positivo, seria previsível que, em 95% dos casos, as respostas de um universo de inquiridos semelhante coincidissem com as obtidas neste estudo.

---

<sup>10</sup> [https://media.istockphoto.com/id/1451342089/photo/young-couple-eating-burgers-and-drinking-beer.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=b-fcJI1hdBJtA10f\\_h9KUYE-TffRnBdNgXZrOXnQ7dE=](https://media.istockphoto.com/id/1451342089/photo/young-couple-eating-burgers-and-drinking-beer.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=b-fcJI1hdBJtA10f_h9KUYE-TffRnBdNgXZrOXnQ7dE=)

<sup>11</sup> <https://media.istockphoto.com/id/1479800728/pt/foto/group-of-friends-drinking-and-toasting-glass-of-beer-at-brewery-pub-restaurant-happy.jpg?s=1024x1024&w=is&k=20&c=gMezySA9HqKkFfmH3mmmFfBovVXD4ffUQw74O2r-Rjs=>

<sup>12</sup> <https://www.explore.com/1744712/real-reason-should-never-offer-split-check-restaurant-c-hina-considered-rude/>

<sup>13</sup> <https://brg.restaurant/en/bez-kategori%D1%97/what-waiter-mistakes-are-ruining-your-restaurant-business-and-how-to-stop-them/>

Na identificação do local dos diálogos, a diferença feita pela utilização de uma imagem (tanto ocidental como oriental) foi determinante para o número de respostas corretas, mas, embora os estudantes tenham obtido melhores resultados com imagens orientais, não foi possível concluir de forma incontestável que a utilização de imagens relativas à cultura dos estudantes inquiridos fosse benéfica na identificação do local dos diálogos (Figura 11).

**Quadro 1**

*Onde se passa este diálogo? (análise estatística)*

	SEM IMAGEM	COM IMAGEM OCIDENTAL	SEM IMAGEM	COM IMAGEM ORIENTAL	COM IMAGEM OCIDENTAL	COM IMAGEM ORIENTAL
<b>Respostas corretas</b>	21	68	21	72	68	72
<b>Resultado do teste t</b>	p = < 0.001 (estatisticamente relevante)		p = < 0.001 (estatisticamente relevante)		p = 0.342 (estatisticamente irrelevante)	

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

Na identificação da relação entre os interlocutores, os resultados foram semelhantes, com uma diferença estatisticamente relevante entre a presença e a ausência de uma imagem, sendo a primeira benéfica na identificação dessa relação. A origem das imagens foi irrelevante neste caso, já que os resultados foram exatamente iguais quando se recorreu a uma imagem ocidental e a uma imagem oriental (Figura 12).

**Quadro 2**

*Qual é a relação entre os interlocutores? (análise estatística)*

	SEM IMAGEM	COM IMAGEM OCIDENTAL	SEM IMAGEM	COM IMAGEM ORIENTAL	COM IMAGEM OCIDENTAL	COM IMAGEM ORIENTAL
<b>Respostas corretas</b>	39	71	39	71	71	71
<b>Resultado do teste t</b>	p = < 0.001 (estatisticamente relevante)		p = < 0.001 (estatisticamente relevante)		p = 1.000 (estatisticamente irrelevante)	

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

Finalmente, no que diz respeito à identificação do objetivo do diálogo, as diferenças foram mais uma vez estatisticamente relevantes quanto à utilização ou não de uma imagem, mas por números menos definitivos. Tal como nas variáveis anteriores, a utilização de uma imagem ocidental ou oriental não pareceu fazer uma diferença importante (Figura 13).

### Quadro 3

*Qual é o objetivo deste diálogo? (análise estatística)*

*Fonte.* Elaboração própria (2024)

	SEM IMAGEM	COM IMAGEM OCIDENTAL	SEM IMAGEM	COM IMAGEM ORIENTAL	COM IMAGEM OCIDENTAL	COM IMAGEM ORIENTAL
<b>Respostas corretas</b>	37	50	37	56	50	56
<b>Resultado do teste t</b>	p = < 0.039 (estatisticamente relevante)		p = < 0.002 (estatisticamente relevante)		p = 0.319 (estatisticamente irrelevante)	

### Considerações finais

Os resultados deste estudo parecem indicar que a inclusão de imagens nos materiais didáticos facilita a identificação contextual dos textos utilizados. Todos os dados levantados neste estudo apresentaram resultados que apontam nesse sentido, embora na identificação do objetivo dos diálogos, a utilização da imagem tenha sido menos relevante, talvez por se tratar de um domínio mais complexo. Deste modo, será recomendável a ilustração dos textos utilizados na sala de aula quer estes provenham de materiais didáticos editados (adicionando imagens de apoio ou substituindo imagens existentes não adequadas ao contexto de ensino), quer sejam didatizados pelo docente, sendo então preferencial escolher imagens com que os estudantes estejam familiarizados.

Além disso, apesar de os referentes culturais das imagens terem feito uma ligeira diferença (exceto no caso da identificação da relação entre os interlocutores, onde essa variação não existiu), esta não foi considerada estatisticamente relevante, pelo que não foi possível determinar sem margem de dúvida se a utilização de imagens ligadas à cultura de origem dos

estudantes tem efeitos mais positivos na compreensão dos textos do que a utilização de imagens com outros referentes culturais. Por isso, seria interessante repetir esta investigação com um público de um perfil cultural diferente, para verificar se o mesmo padrão se repete.

## Referências bibliográficas

- Amin, M. R., Azim, M., & Kalam, M. A. (2018). The benefit of using multimedia projector in english language teaching classroom. *International journal of social sciences & humanities*, 3(1), 62-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1403261>.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in english for specific purposes*. Palgrave MacMillan.
- Caeiro, P. M. (2022). *O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos* [Dissertação de doutoramento]. Universidade Aberta.
- Chen, T.-I., Chung, H.-C., & Lin, S.-K. (2023). The effect of applying language picture books in reciprocal teaching on students' language learning motivations. *SAGE Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440231218857>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into practice: virtual exchange in language teaching and learning. *Language teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Duncum, P. (2020). *Picture pedagogy – Visual culture concepts to enhance the curriculum*. Bloomsbury.
- Gomes, R. (2021). Ensino de línguas e materiais didáticos: da conceituação à produção e análise de um projeto autoral de livro digital de Língua Portuguesa. *Todas as Letras – Revista de línguas e literatura*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETOL2113255>
- Masuhara, H. (2022). Approaches to materials adaptation. In J. Norton, & H. Buchanan (Eds.), *The Routledge handbook of materials development for language teaching* (pp. 277-290). Routledge.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- McCrudden, M. T., & Meter, P. N. (2022). Multimedia learning with visual displays. In R. E. Fiorella (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3.<sup>a</sup> ed.), (pp. 510-520). Cambridge University Press.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (3.<sup>a</sup> ed.). Wiley-Blackwell.

- Muhlis, A. R., Artayasa, I. P., Hadiprayitno, G., & Sukri, A. (2024). Developing context-based teaching materials and their effects on students' scientific literacy skills. *Pegegog journal of education and instruction*, 14(1), 226-233. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.01.25>
- Müller, A. C., & Borges, L. S. (2010). Texto literário e quadrinhos em aula de língua estrangeira. *Travessias*, 4(1), 768-780. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/365>.
- Pereira, H. L., & Araújo, A. D. (2021). A proposta pedagógica de leitura de imagens em manuais de Língua Portuguesa do ensino médio. *Linha d'Água: São Paulo*, 34(1), 159-177.
- Schnotz, W. (2022). Integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer, & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3.<sup>a</sup> Ed.) (pp. 82-99). Cambridge University Press.
- Silvestre, V. P., Silva, M. D., & Sabota, B. (2019). Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. *Línguas & Letras*, 20(46), 46-64. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190004>
- Slashinsky, K. (2022). Using picture books for implicit and explicit teaching of vocabulary, comprehension, and literacy skills. *BU journal of graduate studies in education*, 14(4), 51-56.
- Subur, A., Juhansar, Jubba, H., Pabbajah, M., & Clarita, N. A. (2023). Uncovering students' ability in writing simple sentences using pictures. *Acitya: journal of teaching and education*, 5(1), 1-22.
- Tomlinson, B. (2011). Principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson, *Materials development in language teaching* (pp. 1-34). Continuum.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley Blackwell.

# OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO DE PORTUGUÊS EM ITÁLIA: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

## TEXTUAL GENRES IN UNIVERSITY PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN ITALY: COMPREHENSION AND WRITING ACTIVITIES

Cláudia Silva<sup>1</sup>

*Universidade de Roma La Sapienza*

**Resumo:** Dada a escassa abordagem de gêneros textuais nos manuais de PLE (Miranda, 2023), apesar da sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa, propusemos um conjunto de atividades de interpretação e produção dos seguintes gêneros textuais: a convocatória e a ata, o texto publicitário e a crônica, na linha de Baltar *et al.* (2006), Guimarães (2006), Botelho (2019), Marins e Janke (2020), assim como Ramos (2007). Estas atividades foram propostas para um público-alvo de nível avançado (nível C1 do QECR) da Universidade de Roma La Sapienza. Têm como objetivo identificar as características de diferentes gêneros textuais, no âmbito da estrutura e recursos gramaticais utilizados, rever estes itens gramaticais e produzir diversos gêneros tendo em conta as suas especificidades. A finalidade é desenvolver as competências dos aprendentes através da sua aproximação ao mundo da atuação linguística concreta.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; atividades didáticas; português; produção escrita.

---

<sup>1</sup> [claudiaalexandra.moreiradasilva@uniroma1.it](mailto:claudiaalexandra.moreiradasilva@uniroma1.it)

**Abstract:** Given the limited coverage of textual genres in Portuguese as a Foreign Language textbooks (Miranda, 2023) despite their importance for the development of communicative competence, we created a set of activities for the comprehension and production of the following genres: calls for meetings, minutes, advertising texts, and chronicles, following Baltar *et al.* (2006), Guimarães (2006), Botelho (2019), Marins and Janke (2020), as well as Ramos (2007). These activities target proficient learners (C1 CEFR level) at the University of Rome La Sapienza. They aim to identify the characteristics of different textual genres in terms of structure and grammatical items, to review the latter, and produce various texts considering their specificities. The purpose is to develop learners' skills by bringing them closer to actual linguistic performance.

**Keywords:** Textual genres; teaching strategies; Portuguese; written production

## Introdução

Segundo a nossa experiência pessoal, e corroborando a descrição de Miranda (2023), é frequente que, nos manuais de ensino de PLE, os textos não sejam encarados como unidades com especificidades de gênero inseridas num contexto particular, mas como uma sequência de frases ou enunciados que constituem um elemento de partida para a abordagem de itens gramaticais.

Neste âmbito, Miranda (2023) constatou que, nos manuais analisados, havia um foco exclusivo na estruturação sequencial de frases em detrimento de uma ideia de verdadeira unidade (dado que se apresentam segmentos textuais que podem iniciar antes ou acabar depois), não se explicitando elementos paratextuais nem elementos contextuais.

Paralelamente, Braga e Casagrande (2015) analisam textos publicitários num livro didático e concluem que são usados para apresentar as regras gramaticais, negligenciando-se a análise dos seus efeitos de produção de sentidos.

Consideramos que esta tendência se torna ainda mais premente no que se refere à produção, dado que raramente se identifica o gênero textual que se pretende que os aprendentes realizem numa composição escrita. Nos manuais analisados por Miranda (2023), a autora verificou que, geralmente, se solicita uma produção linguística a partir de um tema e com eventual explicitação de formas léxico-gramaticais que devem ser utilizadas, mas sem referir um contexto possível, nem um gênero textual específico.

Para perceber melhor as noções de texto e de géneros textuais, é necessário compreender que um texto não equivale somente a um amontoado de frases, mas a um todo que veicula uma mensagem e tem um determinado objetivo, adequando-se a um contexto e ao destinatário.

Para isso, importa analisar os fatores de textualidade, ou seja, o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser considerada um texto (Mateus *et al.*, 2003). Estes são elementos essenciais a toda a produção textual, pois são as características básicas que abarcam os elementos textuais e contextuais: a intencionalidade (intenção comunicativa), a aceitabilidade (avaliação realizada pelo ouvinte/leitor de modo a aceitar ou não a intenção do autor), a situacionalidade (contexto no qual está inserido o texto), a informatividade (equilíbrio entre as informações novas e as já conhecidas), a intertextualidade (presença de marcas semânticas ou formais de textos produzidos anteriormente) e a conetividade, que pode ser dividida em conetividade sequencial ou coesão (elementos responsáveis por estabelecer relações entre as ideias do texto), ou conetividade concetual ou coerência (aspeto lógico, semântico e cognitivo do texto) (*vd.* Mateus *et al.*, 2003).

As formas textuais padronizadas são conhecidas como géneros textuais, não se baseando apenas no conteúdo temático, mas também na situação de comunicação, a nível de objetivos, intervenientes e adequação à situação (Marcuschi, 2002; Blancafort & Valls, 2007).

Marcuschi (2008) afirma que, assim como a língua passa por mudanças no decorrer da história, os géneros textuais, que retratam as ações sociais, também se transformam e podem ser criados à medida que a sociedade em que circulam muda e se transforma. Por conseguinte, os géneros funcionam como um modelo comunicativo global que representa um conhecimento social em situações concretas (Marcuschi, 2008).

De facto, os géneros aparecem, desaparecem e transformam-se no contexto das atividades sociais a que estão associados, não possuindo uma estabilidade rígida, dado que dependem de fatores de época e de cultura (Coutinho, 2019). Tal como Bronckart (2004) descreve, os textos são o resultado de um procedimento duplo de adoção/adaptação de um modelo de género socialmente construído e partilhado. Na verdade, cada texto pertence a um género, mas adapta as suas características às particularidades de cada situação comunicativa.

Cada gênero textual possui características organizacionais, que respondem às seguintes questões: Qual é a estrutura do texto? Que elementos gramaticais são utilizados para estabelecer essa estrutura? Para além das características organizacionais, cada texto possui determinadas características contextuais, que podem ser sintetizadas através das seguintes questões: Quem escreve? Para quem? Em que circunstâncias? (Coutinho, 2019).

Bakhtin (1992) sublinha a importância dos gêneros. Na sua opinião, se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível.

Os gêneros textuais são essenciais no ensino de uma língua porque constituem um meio para aprender sobre a língua de forma contextualizada e dinâmica uma vez que estes favorecem a abordagem de diferentes temas, para além de possuírem várias estruturas linguísticas, permitindo ao aluno desenvolver a sua competência linguística, textual, oral, comunicativa, criativa e crítica (Silva, 2013). O estudo dos gêneros permite, assim, desenvolver e organizar as práticas de leitura e escrita de acordo com a interação e o contexto.

Nos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência, correspondentes ao nível avançado C1, também está patente a necessidade de aprender diversos gêneros textuais, assim como de adaptar o estilo de escrita ao leitor, escrevendo de forma estruturada:

### **Quadro 1**

*Descritor de Escrita C1 (Utilizador Proficiente) do Quadro Europeu Comum de Referência*

Escrita: Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.

*Fonte.* Quadro Europeu Comum de Referência (<https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>)

Do mesmo modo, a nível do Referencial Camões, é possível encontrar um conjunto de funções para o nível C1, como influir sobre o interlocutor, exprimir posicionamentos e atitudes, bem como organizar o discurso, que são essenciais também para a escrita de textos pertencentes a géneros específicos, nomeadamente a crónica e o texto publicitário.

Cabe ao professor planear aulas diretamente ligadas à questão dos géneros, pois é por meio deles que o indivíduo exerce a comunicação social, conforme defende Silva (2013). De facto, contemplar a diversidade de géneros permite ao aluno situações de aprendizagem no interior das práticas sociais, promovendo um ensino contextualizado e vasto.

Tendo por base a importância dos géneros textuais e a lacuna dos manuais, elaborámos um conjunto de atividades de análise e produção de diversos géneros textuais para o nível C1, na linha de Baltar *et al.* (2006), Guimarães (2006), Botelho (2019), Marins e Janke (2020), assim como Ramos (2007) para o espanhol. Vamo-nos centrar no texto publicitário, na crónica e, no âmbito do texto administrativo, na convocatória e ata.

## **1. Propostas didáticas**

Nesta parte, vamos descrever as atividades propostas para cada género textual que decidimos abordar, após uma introdução teórica sobre cada um deles.

Como optámos por um conjunto de textos não literários, nomeadamente o texto publicitário e administrativo, começemos por caracterizar este tipo de texto. É sobejamente conhecido que, se o texto literário tem um objetivo estético, apresenta uma linguagem conotativa e trata de sentimentos, sendo intemporal, o texto não literário possui um objetivo utilitário, como informar, persuadir ou instruir, apresenta uma linguagem mais denotativa e referencial, podendo estar mais ligado a um tempo em particular.

Nesta parte, vamos começar por descrever o público-alvo a que se destinam estas atividades. Tal não implica, no entanto, que estas não se possam desenvolver com outro tipo de público-alvo desde que se respeite o nível aqui referido: o nível avançado, equivalente a C1. Posteriormente, vamos referir os objetivos das atividades, passando, finalmente, à caracterização dos géneros escolhidos (texto publicitário, crónica, convocatória e ata) e à descrição das sequências didáticas propostas, com especial ênfase para as atividades de produção escrita.

## 1.1. Caracterização do público-alvo e objetivos

As atividades que pretendemos apresentar destinam-se a estudantes de nível C1, tendo sido projetadas para as nossas aulas de Leitorado de Português Europeu do nível de Mestrado, para alunos do curso de Ciências Linguísticas, Literárias e da Tradução da Universidade La Sapienza de Roma, em Itália. São alunos que têm como pré-requisito uma licenciatura, tendo sido aprovados em três anos de leitorado, obtendo o nível A2 no primeiro ano, B1 no segundo e B2 no terceiro. Tiveram, também, disciplinas de Literatura Portuguesa e Brasileira, assim como de Linguística e Tradução.

São estudantes que possuem como língua materna o italiano, língua românica, para além de terem estudado, no ensino básico e secundário, o inglês e o espanhol ou francês ou alemão. É comum que os estudantes que escolhem o português tenham estudado o espanhol no ensino secundário. Além disso, na licenciatura, estudam pelo menos outra língua para além do português, que pode ser escolhida entre uma grande panóplia de idiomas que a Universidade oferece, possuindo esta, provavelmente, a mais diversificada oferta formativa do país nesta área, dado que é a maior universidade de Itália.

Por conseguinte, dada a proximidade do italiano e do espanhol com o português, os aprendentes são capazes de perceber o português logo a partir das primeiras aulas, desde que falado devagar e com a tradução de alguns vocábulos. A nível de capacidade de produção oral, conseguem começar a pronunciar pequenas frases imediatamente desde o início e já começam a interagir em português depois de algumas aulas.

Este facto alia-se à alta possibilidade de estes alunos irem a Portugal de férias ou para participarem no programa Erasmus. Efetivamente, há acordos com a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa, sendo frequente o acesso de alguns alunos a este programa por ano. Com esta experiência, estes têm a oportunidade de aprender português no próprio país onde se fala essa língua, estudando outras disciplinas através da língua portuguesa e interagindo com os estudantes portugueses, assim como pessoas no geral, o que lhes permite melhorar o seu nível linguístico.

Como a avaliação destes estudantes se faz com exames orais desde o nível elementar, estes estão habituados a efetuar apresentações orais e fazem-no com à-vontade. Porém, o mesmo não se pode dizer em relação à escrita, em que demonstram menos habilidade. Sendo assim, é fundamental

dedicar tempo às atividades de produção escrita, para desenvolver esta competência de forma eficaz e sistemática.

Relativamente aos objetivos destas atividades, destacam-se os seguintes:

- i) Identificar fatores de textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e conetividade (coerência e coesão).
- ii) Proceder a uma reflexão generalizada sobre aspetos de funcionamento da língua relacionados com a unidade textual, que lhe permitem assegurar coerência e coesão, nomeadamente os conectores discursivos, os processos de retoma anafórica e a recorrência de temas, termos e estruturas.
- iii) Identificar as características de diferentes géneros textuais, no âmbito da estrutura e recursos gramaticais utilizados.
- iv) Rever itens gramaticais utilizados para estabelecer a estrutura de cada género.
- v) Adequar o texto à situação e ao destinatário.
- vi) Elaborar um texto como um processo, dando peso às várias fases da escrita (planificação, redação e revisão).

## **1.2. Géneros textuais abordados**

### **1.2.1. O texto publicitário**

Segundo a revisão bibliográfica de Paz (2018), o texto publicitário mostra que há uma interação entre quem argumenta e o outro, pois as convicções do primeiro visam modificar ou reforçar as ideias do segundo. Assim, é um texto que apresenta um carácter argumentativo, na medida em que o enunciador emprega estratégias para manipular o destinatário, orientando o seu modo de querer, pensar e agir. Despertar a atenção, o interesse, o desejo de compra, levando o recetor a comprar o produto é o objetivo principal do emissor.

Para Pinto (2012), o seu carácter argumentativo parece ser invalidado por sequências textuais sem marcadores de argumentatividade. Na verdade, os textos publicitários estruturam-se frequentemente através de sequências descritivas que constituem elogios do produto, sendo a argumentatividade implícita.

Pinto (2012) afirma que existe uma estrutura relativamente fixa e convencionalizada deste género textual, composta por elementos provenientes de diferentes processos semióticos, como a imagem e o texto. Contudo, a nível dos exemplos concretos deste género textual a que temos acesso no quotidiano, raramente se obedece a esta estrutura, aparecendo menos elementos ou elementos associados de forma diversa.

A estrutura prototípica inclui os seguintes elementos, segundo a mesma autora:

- linha de assinatura, *baseline* ou *slogan* – ocorre, normalmente, no canto inferior direito do anúncio, encerrando-o. Costuma coocorrer com o logótipo da marca/produto, sendo uma entidade estável que acompanha a vida do produto;
- título ou *headline* – encabeça o texto na parte superior da página e estabelece uma unidade textual multimodal com a imagem, quando esta existe;
- corpo do texto, *bodycopy* ou texto de argumentação – fornece informações mais pormenorizadas sobre as características do produto, as suas funções e os seus benefícios;
- legendas – podem surgir para precisar o conteúdo de uma imagem, fornecendo informações úteis sumárias.

Em termos de componentes imagéticos, o anúncio impresso inclui:

- o logótipo;
- uma ou várias imagens: a que ocupa a parte central do anúncio constitui, juntamente com o título, o agregado de sentido mais importante da publicidade;
- outros elementos da composição gráfica do anúncio.

De acordo com Paz (2018), os signos icónicos servem para reforçar os valores de atenção, compreensão, memorização e credibilidade do texto. Como fator de atenção, a imagem, com a sua cor, atrai a visão. Cada cor pode atuar pela tonalidade, claridade e contraste com as outras cores e o fundo. A nível de compreensão, a ilustração destina-se a facilitar o entendimento do texto, designadamente através de uma alegoria. Como fator de memorização do anúncio, a imagem contribui para a correta identificação do produto. No que se refere à credibilidade, o texto icónico mostra o resultado da ação do produto.

Há muitas especificidades na construção deste tipo de gênero textual. Uma das características é a organização em frases curtas e muitas vezes incompletas, que estimulam a imaginação do leitor (Paz, 2018).

Segundo Sandmann (1997), podem-se registrar os seguintes aspectos criativos:

- aspectos ortográficos – jogos com a grafia para valorizar as letras ou provocar um choque no leitor;
- aspectos fonológicos – jogos com a rima, presença de aliteraões, procurando salientar o aspecto poético do som das palavras;
- aspectos morfológicos – emprego de prefixações, sufixações ou abreviações, para criar novas palavras;
- aspectos semânticos – parte-se da polissemia ou da ambiguidade para desafiar o destinatário a compreender a mensagem.

A nível da planificação de uma sequência temática com base no texto publicitário, tenciona-se começar por elicitare os conhecimentos prévios dos aprendentes a nível de tipos e objetivos da publicidade, assim como a sua estrutura prototípica e o caráter argumentativo, que já conhecem a partir da sua língua materna e eventualmente de outras línguas que já aprenderam. Aborda-se, ainda, a sugestividade de cada cor, através de um diálogo com os alunos. Para sintetizar estes aspectos, apresenta-se um PowerPoint com os dados sistematizados.

Depois, vão-se apresentar vários exemplos de textos publicitários para analisar vários aspectos, nomeadamente:

- a estrutura: que elementos estão presentes e o que pode significar a ausência dos outros elementos; a expressividade da imagem e da cor, assim como a sua ligação ao texto;
- o público-alvo;
- marcas deste tipo de texto, como o uso do Imperativo, adjetivos no superlativo, recursos expressivos como a metáfora e a hipérbole, bem como recursos a nível fónico, como a rima.

**Figura 1**

*Exemplos de textos publicitários* <sup>2,3</sup>



Com base nestas imagens, por exemplo, analisa-se a diferença entre um texto publicitário que anuncia um produto, o azeite, e um que veicula uma ideia: uma campanha para chamar a atenção para a violência de gênero. No que se refere ao público-alvo, este pode ser um ponto de partida para se refletir sobre as vítimas de relacionamentos abusivos. A estrutura mais simples no caso da campanha faz valorizar a força da imagem e da cor, que remetem para uma metáfora da violência disfarçada de amor através dos punhos cerrados que se assemelham a rosas. O texto de argumentação da propaganda do azeite mostra uma argumentação implícita baseada em frases curtas que apresentam as características do produto de forma elogiosa como forma de persuadir o público-alvo das suas qualidades.

Com base nos recursos gramaticais que surgem nos textos, aproveita-se para rever o Imperativo e os graus dos adjetivos, que são itens em relação aos quais os aprendentes italianos manifestam sempre dúvidas e dificuldades apesar de os terem já abordado no nível de iniciação (A1 e A2). Esta

<sup>2</sup> <https://incrivel.club/articles/20-anuncios-publicitarios-que-vaio-mexer-com-voce-236760/>

<sup>3</sup> [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=360147190709339&id=109347122456015&set=a.343699945687397&locale=zh\\_CN](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=360147190709339&id=109347122456015&set=a.343699945687397&locale=zh_CN)

revisão pode ser complementada com fichas de prática como trabalho a desenvolver em casa.

Posteriormente, dá-se uma imagem de um produto, que pode ser tipicamente português, como um licor, um vinho verde ou o pastel de nata, e pede-se que escrevam um texto publicitário em pares. A escrita do texto envolve também a indicação de como a imagem do produto se insere no texto e como se conjuga com o fundo e outras eventuais imagens escolhidas pelos estudantes.

Uma atividade alternativa consiste em produzir um texto sem dizer o produto para que os colegas o tentem adivinhar. O desafio está em escrever um texto que seja suficientemente ambíguo a fim de não ser demasiado óbvio para os outros estudantes. A etapa seguinte consiste precisamente em ler o texto para que os colegas adivinhem o produto. Como acontece frequentemente que a parte do texto de argumentação seja mais longa do que o esperado, aproveita-se para alertar os estudantes para a reduzida dimensão das frases e do texto requerida neste género textual.

Outra atividade que se pode propor, quer a nível da turma, quer ainda a nível mais geral, envolvendo o grupo de português do Departamento, baseia-se num Concurso de *Slogans*. A tarefa reside em dar um conjunto de produtos portugueses e brasileiros, ou ideias para uma campanha (por exemplo, sobre o meio ambiente), descritos ao pormenor. Depois, em pares ou em grupos de três, tenciona-se pedir aos estudantes que elaborem *slogans* para cada um dos produtos ou ideias. Finalmente, leem-se os *slogans* e vota-se nos melhores: se for a nível da turma, todos os colegas têm direito de voto, devendo justificar a sua opinião; a nível de faculdade, escolhe-se um júri composto por professores. Votar nos *slogans* permite dar um *feedback* aos estudantes acerca da eficiência do que produziram e é também uma oportunidade para reconhecer o seu mérito. Além disso, o elemento competitivo pode tornar o trabalho mais aliciante.

Uma outra proposta é a elaboração de um cartaz para anunciar uma atividade do “Dia da Língua Portuguesa” na Universidade. A própria realização do cartaz é já uma atividade que se insere no âmbito da língua portuguesa, permitindo-lhes usar a língua de forma significativa e num contexto social, físico e situacional bem definido. Assim, poderão adaptar o texto ao público-alvo, o qual conhecem bem porque estão integrados no mesmo contexto, e verificar mais concretamente como se usa a língua para agir.

### 1.2.2. A crónica

Segundo a descrição de Botelho (2019), a crónica é um texto divulgado pelos meios de comunicação social, pelo que se liga ao jornalismo. Frequentemente assume como ponto de partida um acontecimento do quotidiano, a nível social, económico ou ainda político, partindo deste para uma reflexão subjetiva a fim de contribuir para a sensibilização dos leitores para essa realidade.

Por outro lado, existem crónicas de carácter mais autobiográfico, que retratam um episódio da vida do autor, possuindo, por conseguinte, um estilo pessoal e introspetivo. Segundo Guimarães *et al.* (2015), a crónica é caracterizada como uma narrativa curta. Os cronistas escrevem a narrativa através de uma conversa com os leitores, inserindo diálogos e expressões do quotidiano. Na perspetiva de Botelho (2019), é um género híbrido entre jornalismo e literatura.

No que se refere à sua estrutura, ainda segundo Botelho (2019), as crónicas tendem a apresentar uma estrutura semelhante, apesar de não ser fixa, que começa com a apresentação/contextualização do tema e continua com uma reflexão sobre este.

Já para Guimarães *et al.* (2015), sendo a crónica uma narrativa, ocorrem os seguintes elementos: um título curto e objetivo; o corpo do texto, que é constituído por um parágrafo inicial, o qual apresenta a descrição do espaço, personagens, tempo e acontecimento, e por outros parágrafos, que desenvolvem os factos; e o desfecho, que ocorre no último parágrafo.

Relativamente aos recursos linguísticos, podem-se distinguir os seguintes:

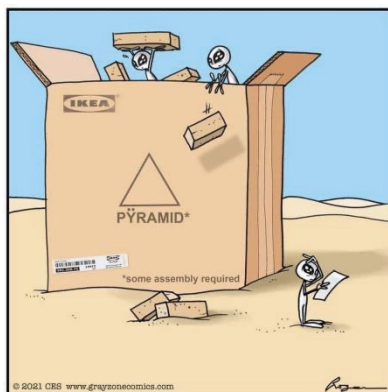
- predomínio, a nível de tempos verbais, do Presente do Indicativo (ligando o acontecimento à atualidade), do Pretérito Perfeito e do Futuro (Botelho, 2019; Guimarães *et al.*, 2015);
- uso de déicticos para localizar os acontecimentos no espaço e no tempo (Botelho, 2019);
- surgimento de marcas de primeira pessoa do singular, para traduzir a intenção crítica do cronista, ou também do plural, para implicar o leitor, embora possa surgir também a terceira pessoa, quando o cronista não está envolvido no acontecimento relatado (Guimarães *et al.*, 2015; Botelho, 2019);

- ocorrência de conectores para estabelecer relações lógicas entre frases e parágrafos (Guimarães *et al.*, 2015; Botelho, 2019);
- emprego de recursos expressivos como a ironia, a metáfora e a hipérbole para criar um tom humorístico e irônico (Guimarães *et al.*, 2015; Botelho, 2019)
- uso do discurso direto e indireto para introduzir vozes de pessoas que vivenciam os eventos (Guimarães *et al.*, 2015).

Passemos, agora, às atividades que podem ser propostas em relação à crônica. Como atividade de pré-leitura, começamos por apresentar a imagem evidenciada a seguir para antecipar o tema da crônica.

## Figura 2

### *Atividade de pré-leitura*



Fonte. Internet (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10153697658807042&set=a.226952088799431&id=100044539235101>)

Os estudantes começam por notar a presença dos extraterrestres, referindo, habitualmente, ideias relacionadas com o facto de se atribuir a construção das pirâmides a estes seres de outros planetas. Se ninguém reparar na marca que aparece no canto da imagem, chama-se a atenção para esta, solicitando os conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere a essa loja de móveis, que faz parte do seu contexto socioeconómico. No passo seguinte, dá-se o título da crônica: “Enlouqueça você mesmo”, de Ricardo Araújo Pereira, levando os alunos a estabelecerem uma compara-

ção com a frase conhecida “Faça você mesmo”, a fim de que identifiquem uma espécie de intertextualidade. Aproveitamos para verificar se os alunos desejam manter ou alterar as antecipações efetuadas anteriormente.

Depois, damos o texto escrito com espaços em branco e passamos à sua audição com o intuito de completar as lacunas. Utilizamos a leitura realizada pelo cómico/humorista brasileiro Gregório Duvivier, em <https://www.youtube.com/watch?v=hK0zHiZpHWI>. Consideramos que a audição de uma leitura expressiva e acompanhada de risos nas partes mais irónicas auxilia os estudantes a compreenderem as ironias presentes em todo o texto. O facto de a leitura ser em português brasileiro dá-lhes a oportunidade de acederem a outra variante do português, o que é importante neste nível mais avançado e, normalmente, não constitui um obstáculo à compreensão dos estudantes italianos, dado que cada sílaba é pronunciada com uma vogal bem perceptível, não havendo *schwa*, o que é mais parecido com o que ocorre no italiano, facilitando a compreensão por parte destes aprendentes.

A seguir, procedemos à correção do exercício. As palavras retiradas são do campo lexical de mobiliário, contendo itens lexicais que os estudantes ainda não conhecem, como forma de alargamento e enriquecimento vocabular.

Pedimos a cada estudante que selecione a ironia que preferiu, dando a devida justificação. Como cada aprendente vai apresentando uma diferente, é possível analisar todo o texto, que tem um tom bastante humorístico e irónico. Se bem que o humor seja bem difícil de interpretar, o facto de esta loja também existir no seu contexto físico e situacional ajuda-os a compreenderem estas ironias. Conclui-se, então, que existe uma intencionalidade crítica no texto a partir de uma situação pessoal, o que é acentuado pelo uso de deícticos de primeira pessoa do singular.

Por fim, faz-se o levantamento dos conectores presentes no texto, analisando-se as relações de sentido entre as frases e os parágrafos. Para aprofundar este tema, reveem-se os conectores e fazem-se exercícios de aplicação, quer em situação de aula, quer em casa.

Como atividades de produção, propomos várias alternativas. A primeira é dar um título, ou um título seguido do parágrafo inicial, para que os estudantes escrevam uma crónica, ajudando-os a planificar o seu texto com informação sobre o tema ou sobre o seu início. Por exemplo, pode-se propor “O melhor que lhes aconteceu foi terem ficado viúvas”, de uma

crónica de Rita Pimenta, que pode ser interpretado de diversas formas: violência de género, casamento por interesse, descoberta da homossexualidade, entre outras. Também se pode dar o título “Peixes nas redes”, de Miguel Esteves Cardoso, seguido do primeiro parágrafo, de modo que os alunos estabeleçam uma comparação entre os peixes presos nas redes e os jovens (e pessoas em geral) dependentes das redes sociais. Outra possibilidade consiste em dar um *site* com notícias portuguesas atuais, pedir aos estudantes que as leiam e selecionem a mais interessante para escreverem uma crónica. Pretende-se, com esta estratégia, promover o alargamento dos conhecimentos dos estudantes a nível cultural, dar a oportunidade de leitura de outro género textual, assim como reproduzir o trabalho do cronista, que escreve sobre um assunto do quotidiano, além de proporcionar a possibilidade de ocorrência da produção escrita ancorada no contexto socioeconómico atual.

### **1.2.3. Texto administrativo: a convocatória e a ata**

Na perspetiva de Nascimento e Pinto (2001), bem como de Araújo e Xavier (2022), o texto administrativo caracteriza-se pela correção gramatical, concisão, clareza, objetividade e imparcialidade, sem recorrer a ambiguidades. Alguns exemplos são o memorando, a ata, a procuração, o parecer, a carta comercial, o relatório, o requerimento, a convocatória e o currículo.

A convocatória é um documento em que se solicita o comparecimento de um grupo de pessoas numa reunião de forma oficial.

No que se refere à sua estrutura, há determinados elementos que não podem faltar, designadamente o tipo de sessão ou reunião (ordinária ou extraordinária); quem convoca; os participantes; o horário e o local, bem como a ordem de trabalhos.

Segundo Calixto (2013), a nível de marcas linguísticas, a convocatória pode apresentar modalizadores deonticos de obrigatoriedade, além de operadores argumentativos de finalidade. A nível de tempos verbais, constata-se o surgimento do Presente do Indicativo, assim como o Futuro.

Já a ata consiste, de acordo com a descrição de Araújo e Xavier (2022), na narração dos acontecimentos da reunião sem a atribuição de juízos de valor. É um género escrito com origem na oralidade, dado que visa registar o que foi enunciado numa dada reunião. Depois de aprovada, tem o valor de documento legal.

Ainda de acordo com a revisão bibliográfica de Araújo e Xavier (2022), a sua estrutura inclui o cabeçalho, a abertura, a referência aos presentes e à aprovação da ata anterior, o desenvolvimento e o fecho.

A nível das suas características, sublinha-se o uso dos verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo (“iniciou, optou, concordaram”), na medida em que se relata uma reunião passada. É importante que as palavras não sejam abreviadas e que os números sejam escritos por extenso, que são estratégias textuais que inibem a modificação ou fraude do documento, tendo em vista o seu valor jurídico.

Passemos agora às estratégias para a abordagem destes dois géneros textuais. Começamos por falar do texto administrativo, tentando elicitare as características essenciais, como a necessidade de clareza, objetividade e concisão. Para fazer uso da bagagem cultural e conhecimento do mundo dos alunos, pergunta-se se já leram ou escreveram estes tipos de texto e em que situações se escrevem convocatórias e atas, dado que talvez já tenham ido a uma reunião de condomínio ou na escola ou faculdade.

Depois, apresenta-se uma convocatória e pede-se aos estudantes que individuem os elementos que devem estar presentes neste género textual. Caso estejam presentes, abordam-se os modalizadores deonticos, como o verbo “dever”, aproveitando para falar sobre modo e modalidade, bem como tipos de modalidade. Caso não haja modalizadores, selecionam-se os casos do “se” apassivante ou voz média (por exemplo, “Convocam-se”) e revê-se este conteúdo, eventualmente estabelecendo uma relação com a voz ativa ou passiva.

Posteriormente, apresenta-se um exemplo de uma ata, analisando-se as suas características basilares, bem como os seus elementos constituintes. No que diz respeito às marcas gramaticais, pede-se aos alunos que sublinhem as formas verbais, vendo se correspondem a ações e reconhecendo o seu valor perfetivo. Pode-se, posteriormente, aprofundar o tema do aspeto verbal e analisar as suas diferenças com verbos estativos e de ação, por exemplo.

A nível de produção escrita, começa-se por propor a escrita de uma convocatória baseada num contexto: um Conselho de Turma realizado com o objetivo de falar sobre o comportamento de um dado aluno, que agrediu verbalmente um dos seus professores. Depois, passa-se à autoavaliação baseada na sua estrutura e marcas gramaticais, assim como na correção

formal, coesão e coerência. Para isso, propõe-se a grelha abaixo, que criámos para este efeito:

## Quadro 2

### *Grelha de autoavaliação da convocatória*

	SIM	NÃO
Atribuiu-se um título à convocatória?		
Definiu-se quem convoca e quem é convocado?		
Referiu-se o tipo de reunião (ex.: ordinária ou extraordinária)?		
Mencionou-se o local e a hora do encontro?		
Incluiu-se a ordem de trabalhos dividida em pontos?		
Estão presentes a data e a assinatura de quem convoca?		
Predominam o Presente e o Futuro do Indicativo?		
Existem orações subordinadas finais?		
Foi usada a terceira pessoa?		
Foram usados verbos modais ou o “se” apassivante?		
O texto está organizado em parágrafos?		
A linguagem é denotativa, clara e objetiva?		
O texto é sintético?		
As frases estão bem construídas?		
Há erros de concordância?		
Ocorrem palavras que não estejam em português?		
Os sinais de pontuação foram usados corretamente?		
Existem erros ortográficos?		
Evitaram-se as repetições por meio de uso de variados processos de retoma anafórica?		
O objetivo do texto é bem explícito?		
O texto é um todo coerente e coeso?		

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Posteriormente, passa-se à produção oral, com o intuito de diversificar as estratégias e desenvolver também a oralidade, realizando-se um *role-play* desta reunião, em que cada estudante assume um papel: professores da turma, delegado dos alunos, Diretor de Turma e Presidente do Conselho Diretivo. É especificado, no papel de cada um, a sua posição em relação ao ocorrido, para que todos possam exprimir uma opinião divergente, a fim de estimular a capacidade argumentativa e de negociação. Todos eles têm também o papel de secretários, devendo tomar notas da reunião. No final, escrevem a ata. Para além de aprenderem estes géneros textuais, há uma educação para os valores na medida em que refletem sobre um comportamento desadequado e a forma de o melhorar, treinando para a eventualidade de exercerem a profissão de professor. Termina-se com a correção das atas pelos pares. Esta atividade só é realizada se todos os alunos estiverem de acordo em mostrar os seus textos a outros colegas, por uma questão de respeito pela sua privacidade. Trocam-se os textos e cada um corrige uma ata escrita por um colega, justificando as suas escolhas com base em dicionários, prontuários ortográficos e/ou gramáticas. Esta atividade permite praticar a capacidade de revisão dos estudantes de forma sistemática e sustentada por fontes de autoridade, para que os alunos aprendam a refletir sobre a língua e a explicar as suas regras, o que pode ser necessário para quem ensinar a língua no futuro. O facto de terem de recorrer a fontes que apoiem as suas mudanças visa inibir a ocorrência de alterações de palavras ou estruturas que estejam corretas por outras incorretas.

Gradualmente, os estudantes tornam-se mais conscientes em relação à necessidade de organizar a informação, fazer parágrafos, usar corretamente os tempos verbais, estabelecer conexões entre as frases e os parágrafos, usar os sinais de pontuação e as restantes convenções da escrita, e escrever com correção.

## **Considerações finais**

Embora apostar em diferentes géneros textuais contribua para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e escrever dos aprendentes, considera-se que as abordagens respetivas a este tema nos manuais de Português como Língua Estrangeira sejam insuficientes, dado que existem em escasso número, ou incipientes, uma vez que se centram em questões ligadas ao funcionamento da língua em detrimento dos efeitos de sentido ou da ligação ao objetivo comunicativo, ao destinatário ou ao contexto.

Por conseguinte, pensou-se num programa para o nível C1 que englobasse a abordagem de diferentes géneros textuais. Embora tenhamos incluído, no nosso programa, textos literários e não literários, optámos por abordar, neste artigo, géneros textuais especialmente de carácter não literário, com uma função utilitária, assim como um objetivo e um público-alvo definidos. Estes géneros incluem o texto publicitário, a convocatória, a ata e a crónica (embora esta seja um género híbrido, que também pode ser considerado de cariz literário, como foi visto na apresentação teórica relativa a este género textual).

Partimos das noções de estrutura típica e marcas linguísticas destes géneros textuais, por vezes desconstruindo estas noções (como no texto publicitário), mas servindo-nos delas para enquadrar e caracterizar os géneros, conferindo aos aprendentes bases que os norteiem na produção efetiva destes diversos géneros.

Embora estas atividades tenham sido pensadas para o contexto dos jovens universitários italianos, uma vez que é esta a realidade em que nos inserimos, a sua aplicação não se restringe a este contexto específico. Com efeito, podem ser facilmente usadas para um público-alvo diferente, nomeadamente jovens de universidades de outros países, ou mesmo adultos. Com adaptações, também poderão ser utilizadas num nível intermédio (B1 e B2): por exemplo, a nível de compreensão, pode-se apostar mais na explicação do vocabulário e, relativamente à produção, é possível reduzir o número de palavras requerido. No que se refere aos recursos gramaticais, em vez de se fazer uma revisão de itens abordados, estes podem ser lecionados neste momento pela primeira vez.

A nível de perspetivas futuras, poderemos dedicar-nos quer a outros géneros textuais utilitários, como a entrevista, o horóscopo, o *cartoon*, a piada, a carta formal e informal (em especial a carta de apresentação), assim como o *Curriculum Vitae*, quer a géneros literários a nível narrativo, poético e dramático.

Trazer materiais reais (*realia*) para a sala de aula, dar ferramentas aos alunos para serem capazes de interpretar e escrever textos que moldam o conhecimento do mundo e a forma como estamos nele e interagimos com os outros é um caminho árduo e longo. As dúvidas são muitas, as preocupações estão muito ligadas aos momentos de avaliação escrita, a capacidade de revisão ainda é rudimentar, mas pensamos que este é o início de um processo que tem de ser continuado para poder dar frutos num momento

futuro. É um caminho progressivo, que aproxima os estudantes da atuação linguística concreta, bem evidente, por exemplo, quando utilizam a carta de apresentação ou o *Curriculum Vitae* que escreveram em português para concorrerem a um emprego relacionado com a língua portuguesa.

Cabe ao professor, nas suas aulas, criar momentos para dedicar aos géneros textuais que encontramos em todas as línguas, dando a possibilidade aos estudantes de cruzarem saberes e criarem textos com base em modelos, que podem até ser revisitados e modificados, com o intuito de veicular sentidos cada vez mais complexos, adequando-se ao destinatário.

Incrementa-se, assim, o desenvolvimento da sua competência não só linguística e comunicativa, mas também criativa e crítica.

## Referências bibliográficas

- Araújo, L., & Xavier, M. (2022). Uma análise do gênero ata a partir da teoria do círculo de Bakhtin. *VERBUM*, 11(4), 64-77.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 227-326). Martins Fontes.
- Baltar, M., Nardi, F., Ferreira, L., & Gastaldello, M. E. (2006). Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 6(3), 375-387. [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/342/363](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/342/363)
- Blancafort, H., & Valls, A. (2007). *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Braga, S., & Casagrande, J. (2015). Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático. *Fórum Linguístico*, 12(1), 527-541. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p527>
- Bronckart, J-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (153), 98-108.
- Botelho, C. (2019). Crônica. In A. Coutinho, & N. Jorge (Coord.), *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 27-32). Calameo. <http://hdl.handle.net/10362/87721>
- Calixto, E. (2013). *A argumentatividade no gênero convocação e sua importância para os profissionais de secretariado* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Federal da Paraíba.
- Coutinho, A (2019). Sobre gêneros de texto. In A. Coutinho, & N. Jorge (Coord.), *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). Calameo. <http://hdl.handle.net/10362/87721>
- Guimarães, A. M. (2006). Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 6(3), 347-374. [file:///C:/Users/utente/Downloads/Construindo\\_propostas\\_de\\_didatizacao\\_de\\_genero\\_des.pdf](file:///C:/Users/utente/Downloads/Construindo_propostas_de_didatizacao_de_genero_des.pdf)
- Guimarães, A. M. M, Carnin, A, & Kersch, D. F. (2015). *Caminhos de construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Mercado de Letras.

- Marins, I. M., & Jahnke, T. S. (2020). O gênero textual crônica e as sequências didáticas: uma proposta para desenvolver e analisar as aprendizagens da língua portuguesa. *Letras em revista*, 11(01), 137-151.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. Dionísio, A. Machado, & M. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.
- Miranda, F. (2023). A análise de textos na formação de professores de português como língua estrangeira: uma proposta interacionista. *Perspectiva*, 41(4), 1-21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92213>
- Nascimento, Z., & Pinto, J. M. de C. (2001). *A dinâmica da escrita – Como escrever com êxito*. Plátano Editora.
- Paz, D. M. dos S. (2018). O texto publicitário na sala de aula: mais uma opção de leitura. *Linguagens & Cidadania*, 4(1). <https://doi.org/10.5902/1516849231487>
- Pinto, A. G. (2012). Estrutura, argumentatividade e coesão nos textos publicitários: perspectivas de abordagem na aula de língua materna. *Redis: revista de estudos do discurso*, (1), 141-166.
- Ramos, D. E. (2007). La crónica periodística: un género para explotar en la clase de E/LE. In *Actas XLII* (pp. 59-70). AEPE.
- Sandmann, A. J. (1997). *A linguagem da propaganda*. Contexto.
- Silva, M. R. (2013). Gêneros textuais como recurso para ensino e aprendizado de Língua Portuguesa. *Moinhos*, 3(3), 91-110. <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2431>

# OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO DE PLE: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

## SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN PFL TEACHING: STRATEGIES AND RESOURCES FOR SUSTAINABLE EDUCATION

Paula Cristina Pessanha Isidoro<sup>1</sup>

*Faculdade de Filologia da Universidade de Salamanca*

**Resumo:** O conceito de desenvolvimento sustentável (DS), definido no Relatório Brundtland (1987), alicerça a Agenda 2030 das Nações Unidas, na qual se estabelecem 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais encontramos o ODS 4, dedicado à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que se considera ser determinante para viabilizar os restantes objetivos. Neste contexto, incluir os ODS no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) pode desempenhar um papel relevante na promoção do DS, ao promover a consciência intercultural, a cidadania global e o pensamento crítico. Para que isso seja possível, é essencial integrar os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nas práticas pedagógicas, o que implica mudanças nos programas, recursos didáticos, estratégias e atividades. Com o fim de expor caminhos que levem a essas mudanças, este artigo apresenta, por um lado, as diferentes etapas do processo de inclusão dos ODS nas disciplinas *Segunda Lengua II e III – Português*, na Universidade de Salamanca e, por outro lado, a elaboração de dez fichas pedagógicas para a Porto Editora, destinadas a jovens de nível B1/B2, que permitem, através de recursos autênticos didatizados, abordar diferentes ODS, na aula de PLE de forma contextualizada.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sustentável; didatização de recursos autênticos; educação para o desenvolvimento sustentável; PLE.

---

<sup>1</sup> paulapessanhaisidoro@usal.es

**Abstract:** The concept of sustainable development (SD), defined in the Brundtland Report (1987), underpins the United Nations 2030 Agenda, in which 17 Sustainable Development Goals (SDGs) are defined, including SDG 4, dedicated to inclusive, equitable, and quality education, which is considered crucial to achieving the other goals. In this context, incorporating the SDGs into the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) can play an important role in promoting SD by fostering intercultural awareness, global citizenship, and critical thinking. To make this possible, it is essential to integrate the principles of Education for Sustainable Development (ESD) into teaching practices, which implies changes in programs, teaching resources, strategies, and activities. With the aim of presenting ways to implement these changes, this article presents, on the one hand, the different stages of the process of including the SDGs in the *Segunda Lengua II e III – Português* at the University of Salamanca and, on the other hand, the development of ten teaching worksheets for Porto Editora, targeted for young learners at the B1/B2 level, which allow different SDGs to be explored in a contextualized way in the PFL classroom through authentic teaching resources.

**Keywords:** Sustainable development; didactic use of authentic resources; education for sustainable development; PFL.

## Introdução

O conceito de “desenvolvimento sustentável” (DS) definido como “desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 43), surgiu, pela primeira vez em 1987, no Relatório Brundtland,<sup>2</sup> oficialmente intitulado *Our Common Future*.

É precisamente esta noção de DS que rege o documento *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*, publicado em setembro de 2015 pelas Nações Unidas, no qual se estabelecem 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) que ambicionam, até 2030, acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Para que o cumprimento

---

<sup>2</sup> Gro Harlem Brundtland era a presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento na época em que o relatório foi elaborado, daí o nome do relatório.

destes objetivos seja possível, estamos todos convocados a contribuir, governos, sociedade civil e setor privado, protegendo e preparando as gerações futuras, para juntos alcançarmos o mundo que realmente queremos.

Entre os 17 ODS, o ODS 4 destaca-se pelo seu compromisso de “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UN General Assembly, 2015, p. 16),<sup>3</sup> sendo, portanto, considerado um fator essencial para atingir todos os restantes ODS. Na meta 4.7 deste mesmo ODS, podemos ler o seguinte:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UN General Assembly, 2015, p. 19)<sup>4</sup>

Nesse sentido, os sistemas educativos, as instituições de ensino de todos os níveis acadêmicos e os docentes, que delas fazem parte, devem contribuir para que isto se torne realidade, definindo objetivos e conjugando os conteúdos das suas disciplinas com o fomento de “habilidades, valores e atitudes que permitam aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais” (UNESCO, 2015b, p. 14).

No que se refere especificamente ao ensino das línguas modernas, como é o caso do Português Língua Estrangeira (PLE), as metas e os objetivos da política linguística do Conselho da Europa, refletidos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), incluem a seguinte indicação: “Promover a compreensão mútua, a tolerância e o respeito pelas identidades e pela diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz. Evitar os perigos de marginalizar aqueles que não possuem as competências necessárias para comunicar numa Europa interactiva” (Conselho da Europa, 2001, p. 22). O mesmo documento considera

---

<sup>3</sup> Tradução nossa do documento original em inglês.

<sup>4</sup> Tradução nossa do documento original em inglês.

essencial que os alunos conheçam, percebam e compreendam a relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade em estudo” para serem comunicativamente eficientes. Por outras palavras, é essencial construir uma consciência intercultural, que inclua, “a consciência da diversidade regional e social em ambos os mundos, que é enriquecida pela consciência de um leque mais vasto de culturas do que a língua materna e a segunda língua, que ajuda a colocar ambas em contexto” (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

No entanto, como refere Sequeira (2018), a consciência intercultural que conduzirá a uma educação para a cidadania global, dificilmente será alcançada com as habituais abordagens folclorizantes baseadas em conhecimentos factuais ligados a festas e comidas, porque

a educação para a cidadania global envolve conhecimento de factos, de história e de religiões, mas, mais do que isso, exige competências de organização e de cooperação, bem como pensamento crítico sobre princípios económicos, domínio de línguas estrangeiras e boa capacidade de comunicação. O caminho da razão e a força da crítica são essenciais para conceber as suas próprias respostas para o bem comum. (p. 134)

Para que todos os princípios anteriormente mencionados se cumpram, integrar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) pode (e deve) ser uma opção. Porquê? Em primeiro lugar, porque os ODS promovem valores de cidadania global, como sustentabilidade, igualdade e justiça social, o que permite que os alunos aprendam não apenas a língua, mas também desenvolvam uma consciência crítica, conectando-se com problemas locais e/ou globais. Em segundo lugar, porque os ODS oferecem um leque de temas autênticos e contemporâneos que podem ser explorados através de textos (escritos, orais, multimodais), debates e atividades dentro e fora da sala de aula, o que ajuda os alunos a compreenderem o uso prático da língua e a comprometerem-se com questões sociais e culturais relevantes. E finalmente porque os ODS permitem ainda explorar intersecções entre cultura e língua, promovendo não só a aprendizagem do PLE, mas também o entendimento de outras realidades, reforçando o plurilinguismo e a interculturalidade.

Assim, no presente artigo procuramos incentivar todos os docentes de PLE a integrarem os ODS e a EDS nas suas aulas, descrevendo, por um

lado, as diferentes fases do processo de inclusão dos ODS na aula de PLE num contexto universitário e, por outro lado, a metodologia aplicada na criação de materiais didáticos, sobre os diferentes ODS, destinados a um público jovem, de nível B1/B2. Relativamente a esta segunda parte, além da descrição detalhada dos passos seguidos até chegarmos ao resultado final (dez fichas pedagógicas distribuídas por *e-mail* pela Porto Editora), daremos igualmente exemplos de atividades e comentaremos as limitações dos materiais produzidos.

## **1. Integração dos ODS na aula de PLE: uma experiência no ensino universitário**

Iniciamos o processo de inclusão dos ODS nas disciplinas *Segunda Lengua II e III – Português*, na Universidade de Salamanca (USAL), em 2015, partindo de três elementos fundamentais. O primeiro de todos e aquele que norteou a nossa ação foi o conceito de desenvolvimento sustentável (DS), referido no início deste trabalho, ao qual associamos o segundo elemento: a vontade e o compromisso de contribuir para que os nossos alunos de PLE adquiram conhecimentos e habilidades necessárias que lhes permitam viver num mundo mais sustentável. No entanto, consideramos que foi o terceiro elemento que determinou, definitivamente, o rumo das nossas ações pedagógicas: a realidade que nos rodeava nesse momento, marcada por uma profunda crise humanitária muito mediatizada,<sup>5</sup> consequência dos fluxos migratórios associados a conflitos bélicos e que não queríamos deixar fora das nossas aulas de língua portuguesa.

Num período inicial, entre 2015 e 2017, concentramo-nos, sobretudo, na abordagem de questões como as migrações, a pobreza e a desigualdade, através de uma única sequência didática aplicada no início de cada ano letivo, na disciplina de *Segunda Lengua Extranjera III – Português*. Desde o ano letivo de 2017/2018, procedemos a uma intervenção mais significativa e introduzimos uma série de alterações programáticas, adotamos

---

<sup>5</sup> CNN. (2015, setembro 3). *Dead migrant boy on beach: Heart-wrenching image of 3-year-old Aylan Kurdi*. CNN. <https://edition.cnn.com/2015/09/03/world/dead-migrant-boy-beach-photographer-nilufer-demir/index.html> e Marie-Joëlle, G. (2016, março 14). *Des réfugiés ballottés entre la Grèce et la Macédoine*. Libération. [https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine\\_1439542/](https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine_1439542/)

estratégias pedagógicas diferentes, criamos materiais e desenvolvemos projetos de forma a cimentar todo o conteúdo das disciplinas de *Segunda Lengua Extranjera II e III – Portugués* nos 17 ODS e respetivas metas. Com estas alterações, visávamos um ensino-aprendizagem de PLE mais reflexivo, ativo e comprometido.

Para dar forma a todas estas mudanças, começamos por analisar os seguintes aspetos: o grau de familiarização dos estudantes de *Segunda Lengua Extranjera II e III – Portugués* com o termo “desenvolvimento sustentável”, a presença do DS e dos ODS nos programas de *Segunda Lengua Extranjera II e III – Portugués*, nos materiais usados nessas disciplinas, assim como os manuais de PLE disponíveis, à data, no mercado. Da análise destes elementos, salientamos três conclusões que guiaram o nosso trabalho. Em primeiro lugar, através dos questionários anónimos aplicados no início de cada disciplina, percebemos que os nossos estudantes tinham um vago conhecimento sobre a definição do termo “desenvolvimento sustentável”, associando-o exclusivamente a questões ambientais. Em segundo lugar, verificamos que, os programas e materiais usados até então nas disciplinas de *Segunda Lengua II e III – Portugués*, o termo “desenvolvimento sustentável” não tinha qualquer presença explícita, embora as temáticas e os documentos autênticos usados pudessem ser, implicitamente, associadas aos diferentes ODS. Finalmente, a análise dos manuais de PLE permitiu-nos concluir que não havia qualquer referência aos ODS ou simplesmente ao DS. Havia, contudo, referências a temas que se podiam relacionar indiretamente com os ODS prevalecendo, no entanto, uma conceção reducionista do DS, que estava apenas associada à proteção da natureza.<sup>6</sup>

Desse modo, partindo do conhecimento dos alunos, da adaptação dos programas já estabelecidos e de uma atualização do material pedagógico, reformulamos as unidades didáticas das disciplinas de *Segunda Lengua II e III – Portugués* no sentido de relacionar a dimensão “planeta”, aquela que os alunos dominavam melhor, com as outras 4 dimensões que compõem o DS:

---

<sup>6</sup> É importante sublinhar que os ODS, bem como as suas metas e meios de implementação, são vistos como universais, inseparáveis e inter-relacionados e que a Agenda 2030 propõe uma visão multidimensional do desenvolvimento sustentável, fundamentada na interação de cinco esferas de ação interdependentes, conhecidas como os 5P: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. Por conseguinte, associar DS apenas à proteção da natureza é extremamente reducionista.

peçoas, prosperidade, paz e parcerias. Em função dos temas trabalhados em cada sequência didática, selecionamos pelo menos um ODS para explorar com maior profundidade, procurando adotar sempre uma abordagem centrada no aluno na qual as suas experiências pessoais fossem os “pontos de partida para estimular processos de aprendizagem em que os educandos constroem a [sua] própria base de conhecimento” (Rieckmann *et al.*, 2017, p. 55).

Para a conceção das unidades didáticas, manteve-se igualmente a preocupação de incluir recursos autênticos, devidamente didatizados, que fossem simultaneamente atualizados, de diferente tipologia, com elementos da cultura lusófona, especialmente relacionados com a arte e a literatura, devido ao seu valor como testemunho social e cultural. Foi precisamente neste processo de seleção, análise e adaptação dos recursos autênticos que começaram a germinar as dez fichas pedagógicas criadas para a Porto Editora, que descreveremos a partir do ponto 3.2 deste trabalho.

No que diz respeito às atividades propostas, tentamos sempre equilibrar o trabalho individual e de grupo, a reflexão individual e o debate, sem descuidar, naturalmente, todas as competências de compreensão e produção (orais e escritas), com o objetivo de facilitar uma aprendizagem transformadora que favoreça a capacidade de questionar e de interpretar o mundo de modo a compreendê-lo melhor (Rieckmann *et al.*, 2017).

Através da aplicação de novas estratégias, recursos e atividades, entre 2015 e 2020, observamos uma evolução significativa no conhecimento dos alunos sobre os ODS e o DS, assim como uma melhoria na capacidade de estabelecer relações entre as suas ações e o impacto destas na sociedade.<sup>7</sup> Dessa forma, mantivemos a mesma linha de ação ao longo dos seguintes anos nas disciplinas de *Segunda Lengua II e III – Português*, seguindo estes dois passos: realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos sobre

---

<sup>7</sup> No final de cada semestre, todos os estudantes responderam a um questionário anónimo no qual foi possível comprovar uma série de transformações que nos foram guiando no sentido de saber quais os ODS que devíamos trabalhar mais nas aulas e quais as abordagens que funcionavam melhor e as que necessitavam de revisão. A título de exemplo: todos os alunos passaram a conhecer os 17 ODS e algumas das suas metas (pelo menos as que se incluíram nas aulas), assim como o conceito de DS e as suas diferentes dimensões. Além disso, todos foram capazes de estabelecer vínculos entre domínios tão diferentes como trabalho, saúde e contaminação ou moda, pobreza e consumo responsável, demonstrando um conhecimento básico do caráter multidimensional do DS.

o que conhecem/desconhecem dos ODS e do DS; adaptação dos conteúdos e recursos das diferentes unidades didáticas em função dos ODS que os alunos desconhecem ou cujo conhecimento é mais reduzido, para que o seu tratamento seja sempre explícito, reflexivo e comunicativo, a partir de uma abordagem por tarefas.

## **2. Produção de materiais didáticos para a inclusão dos ODS nas aulas de PLE: público jovem**

### **2.1. Contextualização**

A produção e implementação de unidades didáticas no seio das disciplinas *Segunda Lengua II e III – Portugués*, na Universidade de Salamanca, coincidiram, em dezembro 2020, com uma mudança muito importante na lei educativa espanhola para o ensino não universitário: a *LOMLOE* (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020)<sup>8</sup> impunha, pela primeira vez, a obrigatoriedade de incluir os ODS na programação de cada disciplina, em todos os níveis de ensino não universitários. Era, portanto, necessário pensar em como preparar os futuros e atuais professores para esta integração, no nosso caso nas aulas de PLE, dado que, além das disciplinas de licenciatura, somos também responsáveis pelas disciplinas específicas do Mestrado de Formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.<sup>9</sup> Abria-se assim uma nova linha de trabalho a que devíamos dar resposta, pois tal como afirmam Rieckmann *et al.* (2017),

os educadores são poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS [e os] seus conhecimentos e [as] suas competências são essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de ensino rumo à sustentabilidade. (p. 51)

---

<sup>8</sup> A LOMLOE é a Lei Orgânica 3/2020, aprovada a 29 de dezembro de 2020, que altera a Lei Orgânica 2/2006 da Educação (LOE). Esta lei da educação está em vigor em Espanha e visa atualizar e melhorar o sistema educativo, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

<sup>9</sup> Para ser professor do 3º ciclo e do ensino secundário em Espanha, é obrigatória a obtenção do título de mestre cuja designação é a seguinte: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (*MUPES*).

Precisamente nesse sentido, nas ações de formação sobre a incorporação dos ODS na aula de PLE, dinamizadas antes e depois da implementação da lei educativa, começamos por inquirir os professores (do ensino básico e secundário a lecionar PLE em Espanha) sobre o seu grau de familiarização com o termo “desenvolvimento sustentável” e o conhecimento dos ODS. Através de questionários anónimos, percebemos que ocorria com eles o mesmo que com os nossos estudantes universitários: por um lado, apenas tinham um vago conhecimento sobre a definição do termo DS, associavam-no, exclusivamente, a distintos âmbitos da proteção do meio ambiente (poluição, reciclagem, desastres naturais). Por outro lado, não reconheciam ter abordado questões relacionadas com o DS nas suas aulas, embora considerassem importante tratar esses temas dada a sua atualidade, transversalidade e, posteriormente, obrigatoriedade de os incluírem nas suas programações didáticas (*LOMLOE*).

Partindo destas constatações, propusemos aos professores participantes, atividades de descoberta e exploração dos ODS e respetivas metas, através de associação de definições, palavras-chave, recursos visuais, entre outros. Seguiu-se uma análise temática do manual de PLE, que usavam nas suas aulas, com o objetivo de estabelecer possíveis relações entre unidades didáticas e ODS e/ou metas. Finalmente, discutíamos os resultados obtidos nos questionários iniciais para verificar se mantinham ou alteravam algumas das suas respostas. Nessa troca de impressões final, os professores apercebiam-se que afinal já tratavam, nas suas aulas, temas que podiam estar relacionados com os ODS, mas nunca de forma consciente nem explícita. Por exemplo, em momentos específicos do ano letivo, trabalhavam sobre temas transversais como a educação para a saúde, a educação emocional ou a educação para a paz, a igualdade de género, a segurança rodoviária e a proteção do meio ambiente, mas nunca os associavam ao DS nem aos ODS. Assim, através de exemplos do trabalho feito até então com os alunos da Universidade de Salamanca, fomos criando caminhos conjuntos para facilitar a inclusão dos ODS na aula de PLE, a partir do manual que os professores usavam, complementando o material didático com recursos autênticos que permitissem ir além da conceção ambientalista do DS e associar os ODS aos conteúdos linguísticos e culturais da sua disciplina.

Ainda que as ações realizadas fossem de curta duração, sentimos sempre que houve pequenas mudanças de ponto de vista, relativamente à proble-

matização do que implica construir um mundo mais sustentável.<sup>10</sup> Esta pequena mudança é imprescindível, pois sem ela o trabalho seguinte não dará frutos dado que “o educador é um facilitador que empodera e desafia os educandos a alterar suas visões de mundo” (Rieckmann *et al.*, 2017, p. 55), mas, para isso, é preciso que ele próprio seja capaz de adotar outros pontos de vista.

## 2.2. Processo de criação de dez fichas pedagógicas

Diante do contexto que acabamos de descrever, julgamos pertinente, dado o convite da Porto Editora, propor a criação de um material pedagógico que permitisse suprir a escassez de recursos didáticos sobre os ODS no ensino de PLE e que facilitasse a familiarização de professores e alunos com a maior parte dos ODS e respetivas metas, sem exigir pesquisas aprofundadas sobre cada tema, garantindo uma linguagem acessível e adequada ao público-alvo. Seguindo os critérios definidos pela editora portuguesa, especialmente no que diz respeito aos direitos de autor dos documentos autênticos utilizados e à variante do português predominante, reformulamos as unidades didáticas que já havíamos criado, implementado e avaliado nas disciplinas *Segunda Lengua Extranjera II e III*.<sup>11</sup>

Neste processo de reestruturação, recorreremos, essencialmente, a dois documentos: o *Referencial Camões* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017) e *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem* (Rieckmann *et al.*, 2017). Dessa forma, com base nas sequências didáticas previamente implementadas e nas *Noções específicas* para os níveis B1 e B2, do *Referencial Camões*, estabelecemos relações diretas entre esses conteúdos e os temas centrais de cada ODS, tal como se poderá verificar no Quadro 1.

---

<sup>10</sup> À semelhança do que fazíamos com os alunos da USAL, solicitamos a cada grupo de professores que respondesse a um questionário anónimo.

<sup>11</sup> O público-alvo destas disciplinas é constituído por jovens adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, de diferentes nacionalidades, com um domínio da língua portuguesa entre o A2 e o B1.

## Quadro 1

### *Noções Específicas e ODS*

<b><i>Há mar e mar</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	5. Viagens e deslocações
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 1 – Erradicação da pobreza ODS 10 – Redução das desigualdades
Tema(s) específico(s)	Pobreza extrema e migração
<b><i>O lugar da comida não é no lixo</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	8. Alimentação
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 2 – Erradicar a fome ODS 12 – Consumo e produção responsáveis
Tema(s) específico(s)	Produção e consumo sustentáveis de alimentos e desperdício alimentar
<b><i>Saúde na estrada</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	5. Viagens e deslocações 6. Saúde e higiene 9. Serviços
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 3 – Saúde e bem-estar
Tema(s) específico(s)	Segurança rodoviária
<b><i>Arregacemos as mangas juntos</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	3. Vida diária
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 5 – Igualdade de género
Tema(s) específico(s)	Trabalho doméstico
<b><i>Se é para vestir é preciso refletir</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	7. Compras
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 8 – Trabalho decente e crescimento económico
Tema(s) específico(s)	Trabalho infantil e indústria têxtil

## Quadro 1 (continuação)

<b><i>Cidades de todos e para todos</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	2. Casa e meio-ambiente
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis
Tema(s) específico(s)	Urbanização inclusiva
<b><i>Cidades de todos e para todos</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	4. Tempos livres 6. Saúde e higiene
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima
Tema(s) específico(s)	Impacto das atividades humanas no ambiente
<b><i>Cuidar do mar à mesa</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	2. Casa e meio-ambiente 8. Alimentação
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 14 – Proteger a vida marinha
Tema(s) específico(s)	Pesca excessiva
<b><i>Atenção: os animais precisam de proteção</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	2. Casa e meio-ambiente
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 15 – Proteger a vida terrestre
Tema(s) específico(s)	Caça ilegal e o tráfico de espécies de fauna protegida
<b><i>O amor não deve doer nem moer</i></b>	
Noção específica <i>Referencial Camões</i>	1. Identificação e caracterização pessoais
Objetivo(s) de desenvolvimento sustentável	ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes
Tema(s) específico(s)	Violência no namoro

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

De acordo com a informação contida no Quadro 1, as dez fichas pedagógicas, enviadas mensalmente a docentes de PLE pela Porto Editora, durante o ano letivo 2020/2021, foram concebidas para abordar 12 dos 17 ODS, garantindo que todas as dimensões fundamentais do DS – planeta, pessoas, parcerias, paz e prosperidade – fossem contempladas. Considerando que o nosso público-alvo eram adolescentes, procuramos adotar uma abordagem que lhes permitisse a identificação com os temas abordados, incentivando-os a implicarem-se o mais possível na execução das atividades propostas.

Para tal, partindo do documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem* (Rieckmann *et al.*, 2017), procedemos à revisão dos objetivos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que tínhamos estabelecido nas sequências didáticas originais preparadas para o contexto universitário (USAL). Como exemplo, na unidade “Há mar e mar”, desenvolvida a partir dos ODS 1 e 10, foram estabelecidos os seguintes objetivos descritos no Quadro 2:

## Quadro 2

### *Objetivos de aprendizagem unidade “Há mar e mar”*

Objetivos de aprendizagem para o ODS 1: <sup>12</sup> Erradicação da pobreza	
Objetivos de aprendizagem cognitiva	3. O educando tem conhecimento sobre causas e impactos da pobreza, como a distribuição desigual de recursos e de energia, colonização, conflitos, tragédias causadas por desastres naturais e outros impactos induzidos por mudanças climáticas, degradação ambiental e desastres tecnológicos, além da falta de sistemas e medidas de proteção social.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	2. O educando é capaz de aumentar a consciência a respeito de extremos de pobreza e riqueza e incentivar o diálogo sobre as soluções. 3. O educando é capaz de mostrar sensibilidade para as questões da pobreza, bem como empatia e solidariedade com os pobres e aqueles em situação de vulnerabilidade.
Objetivos de aprendizagem comportamental	5. O educando é capaz de propor soluções para resolver os problemas sistémicos relacionados com a pobreza.

<sup>12</sup> “Objetivos específicos de aprendizagem para o ODS 1” (Rieckmann *et al.*, 2017, p. 12-13).

**Quadro 2 (continuação)**

<b>Objetivos de aprendizagem para o ODS 10:<sup>13</sup> Redução de desigualdades</b>	
Objetivos de aprendizagem cognitiva	3. O educando entende que a desigualdade é um dos principais fatores para os problemas sociais e a insatisfação individual.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	2. O educando é capaz de sentir empatia e solidariedade em relação às pessoas que são discriminadas. 4. O educando torna-se consciente das desigualdades no seu entorno, bem como no resto do mundo, e é capaz de reconhecer as suas consequências problemáticas.
Objetivos de aprendizagem comportamental	3. O educando é capaz de identificar e analisar diferentes tipos de causas e razões para as desigualdades.

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Com base nos objetivos apresentados no Quadro 2, procedemos à revisão, atualização e seleção dos documentos autênticos para cada ficha pedagógica. Privilegiamos o uso de materiais autênticos de diferente tipologia (texto literário, canção, notícia, infografia, quadros, publicidade institucional e comercial, entre outros) em primeiro lugar, para compensar a ausência de materiais didáticos que nos permitissem tratar as problemáticas abordadas nos ODS. Em segundo lugar, sendo os temas abordados diretamente relacionados com a realidade, fazia sentido recorrer a documentos autênticos, que proporcionassem uma aproximação mais direta ao que acontece fora da sala de aula e facilitassem a sensibilização dos alunos para as problemáticas tratadas. Em terceiro lugar, apostar em recursos autênticos permitiria aos professores expor os seus alunos a diferentes estilos de linguagem, possibilitando-lhes o reconhecimento, adaptação e aplicação da língua portuguesa a diferentes contextos, em função das necessidades ou das atividades propostas dentro e fora da aula (Castro, 2020). Finalmente, ainda dentro do plano linguístico, estes materiais autênticos permitiam também introduzir uma série de palavras e expressões, especificamente relacionadas com o DS, que não apareciam nos manuais disponíveis no

<sup>13</sup> “Objetivos específicos de aprendizagem para o ODS 1” (Rieckmann *et al.*, 2017, p. 32-33).

mercado, pelo que se tratava de uma forma contextualizada de enriquecer o léxico dos alunos.

Na atualização e seleção dos recursos autênticos a incluir nas fichas pedagógicas, tivemos em conta os seguintes fatores: o conteúdo e a sua relação com os ODS; a correção da informação; a fiabilidade das fontes; os objetivos estabelecidos; a extensão ou duração; a diversidade de tipologias; a disponibilidade e acessibilidade *online*; o potencial interesse para o público-alvo; a relação com elementos culturais das diferentes comunidades lusófonas e a diversidade linguística no espaço da lusofonia.<sup>14</sup>

Dos elementos acima descritos, destacaríamos a preocupação tida na seleção de documentos de tipologia variada que gerariam diferentes situações comunicativas, fundamentalmente para assegurar o desenvolvimento equilibrado das distintas competências de compreensão e produção e uma aproximação entre o que se faz na sala de aula e o que se faz noutro contexto.

Seguindo a recomendação de Damaskou (2009) e fundamentados na teoria da análise pré-pedagógica de Moirand (1990), adotamos a seguinte metodologia para cada ficha produzida: (i) procedemos à leitura atenta dos documentos selecionados, com registo detalhado dos objetivos de aprendizagem e das suas possíveis aplicações; (ii) identificamos estruturas que pudessem, eventualmente, não estar de acordo com os níveis dos alunos destinatários (B1/B2); (iii) verificamos a fiabilidade das informações transmitidas, contrastando várias fontes e (iv) imaginamos a sua utilização a vários níveis, criando um primeiro esboço de atividades que se poderiam associar ao material.

Após a avaliação realizada com base nos critérios mencionados anteriormente, foram selecionados os recursos autênticos mais adequados para cada ficha pedagógica, conforme detalhado no Quadro 3.

---

<sup>14</sup> Por decisão da editora apenas foi possível integrar elementos em português do Brasil e referências culturais específicas deste país, apenas numa das fichas pedagógicas: “Saúde na Estrada” – ODS 3.

### Quadro 3

#### *Materiais autênticos usados nas fichas pedagógicas*

Objetivo de desenvolvimento sustentável	Título da ficha pedagógica	Material autêntico
<p>ODS 1 – Erradicação da pobreza</p> <p>ODS 10 – Redução das desigualdades</p>	<i>Há mar e mar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Quadros do pintor Rui Carruço <a href="https://carruco.com/">https://carruco.com/</a></li> <li>· Publicidade comercial do cruzeiro <i>MSC FANTASIA</i> disponível <i>online</i>.</li> <li>· Cartazes de filmes relacionados com o mar.</li> <li>· Notícia do canal de <i>YOUTUBE</i> da agência <i>Euronews</i>.</li> <li>· Poema “Astronauta”, da escritora Luísa Ducla Soares, do livro <i>O Planeta Azul</i>, Porto Editora, 2019.</li> </ul>
<p>ODS 2 – Erradicar a fome</p> <p>ODS 12 – Consumo e produção responsáveis</p>	<i>O lugar da comida não é no lixo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação dos sites <a href="https://www.e-konomista.pt/">https://www.e-konomista.pt/</a> e do <a href="https://www.pingodoce.pt/">https://www.pingodoce.pt/</a> sobre a sopa.</li> <li>· Vídeo sobre o projeto português de combate ao desperdício alimentar <i>Fruta Feia</i> <a href="https://frutafeia.pt/">https://frutafeia.pt/</a></li> </ul>
ODS 3 – Saúde e bem-estar	<i>Saúde na estrada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Canção “Rua da passagem”, do cantor brasileiro Lenine.</li> <li>· Cartazes do movimento brasileiro de prevenção rodoviária <i>Maio Amarelo</i> <a href="https://www.onsv.org.br/maioamarelo">https://www.onsv.org.br/maioamarelo</a></li> <li>· Infografia sobre segurança rodoviária na EU.</li> </ul>
ODS 5 – Igualdade de género	<i>Arregacemos as mangas juntos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Publicidade institucional da <i>Comissão para a cidadania e igualdade de género</i> <a href="https://www.cig.gov.pt/">https://www.cig.gov.pt/</a> sobre a distribuição das tarefas domésticas em Portugal.</li> <li>· Notícia do <i>Jornal I</i> sobre a desigualdade das tarefas domésticas em Portugal.</li> </ul>

**Quadro 3 (continuação)**

Objetivo de desenvolvimento sustentável	Título da ficha pedagógica	Material autêntico
ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima	<i>Planeta em forma</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Folheto eletrónico da Escola Superior de Desporto de Rio Maior sobre o impacto ambiental de diferentes desportos.</li> <li>· Notícia do <i>site</i> do <i>Diário de Notícias</i> sobre a acumulação de lixo no Everest.</li> <li>· Artigo da revista <i>Visão Júnior online</i> sobre aplicações desenvolvidas por jovens para mudar o planeta.</li> </ul>
ODS 15 – Proteger a vida terrestre	<i>Atenção: os animais precisam de proteção</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Trailer</i> do filme de animação <i>Rio</i> (2011) do cineasta brasileiro Carlos Saldanha.</li> <li>· Infografia da <i>União Internacional para a Conservação da Natureza</i> <a href="https://iucn.org/">https://iucn.org/</a></li> <li>· Conto “Modo de amar”, de Valter Hugo Mãe, do livro <i>Contos de Cães e Maus Lobos</i>, Porto Editora, 2020.</li> </ul>
ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes	<i>O amor não deve doer nem moer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Vídeo do <i>site</i> RTP ENSINA sobre a violência no namoro.</li> <li>· Cartazes da APAV <a href="https://apav.pt/">https://apav.pt/</a> sobre o tema em estudo.</li> </ul>

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Nas unidades relativas aos ODS 8, 11 e 14, constatamos que os materiais autênticos encontrados não se prestavam a uma adaptação didática adequada devido à sua extensão, complexidade temática e/ou possível distância dos centros de interesse do público-alvo (jovens), o que nos levou a produzir material próprio (Quadro 4). Esse material permitiu abordar os pontos principais de cada problemática, aproximando tanto o discurso quanto o conteúdo dos materiais à realidade dos alunos.

## Quadro 4

### *Materiais de criação própria usado nas fichas pedagógicas*

<b>Objetivo de desenvolvimento sustentável</b>	<b>Título da ficha pedagógica</b>	<b>Material próprio</b>
ODS 8 – Trabalho decente e crescimento económico	<i>Se é para vestir é preciso refletir</i>	Diálogos entre um adolescente e a avó, cruzando duas gerações e as respetivas visões sobre uma mesma realidade de consumo: a moda.
ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis	<i>Cidades de todos e para todos</i>	Opiniões fictícias de pessoas que sofrem diariamente com barreiras arquitetónicas que limitam a sua deslocação nos locais onde vivem.
ODS 14 – Proteger a vida marinha	<i>Cuidar do mar à mesa</i>	Troca de mensagens ( <i>emails</i> e <i>WhatsApp</i> ) entre duas amigas (uma portuguesa e a outra estrangeira) sobre as tradições dos Santos Populares em Portugal, abordando a pesca excessiva de sardinhas.

*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Conforme referido anteriormente, procuramos estabelecer um vínculo entre os recursos autênticos escolhidos e diferentes aspetos culturais (Quadro 5). Em sete das dez fichas pedagógicas, predominou a cultura portuguesa, enriquecida com apontamentos regionais. Das três restantes, uma explora um aspeto cultural do Brasil através da segurança rodoviária. Nas duas últimas, adotamos uma abordagem mais ampla, abordando questões de desigualdade e proteção da vida animal no contexto europeu.

O nosso objetivo foi proporcionar uma compreensão multidimensional do DS, abrangendo perspetivas locais, regionais, nacionais e internacionais, conforme ilustrado no Quadro 5.

## Quadro 5

### *Aspetos culturais abordados nas fichas pedagógicas*

<b>Objetivo de desenvolvimento sustentável</b>	<b>Título da ficha pedagógica</b>	<b>Aspetos culturais abordados</b>
ODS 1 – Erradicação da pobreza ODS 10 – Redução das desigualdades	<i>Há mar e mar</i>	· Crise migratória na Europa.
ODS 2 – Erradicar a fome ODS 12 – Consumo e produção responsáveis	<i>O lugar da comida não é no lixo</i>	· A sopa como elemento representativo da gastronomia portuguesa. · A lenda da sopa de pedra. · Projeto português de combate ao desperdício <i>Fruta Feia</i> .
ODS 3 – Saúde e bem-estar	<i>Saúde na estrada</i>	· Campanha de prevenção de segurança rodoviária no Brasil <i>Maio Amarelo</i> .
ODS 5 – Igualdade de género	<i>Arregacemos as mangas juntos</i>	· Distribuição do número de horas de trabalho doméstico entre homens e mulheres, em Portugal.
ODS 8 – Trabalho decente e crescimento económico	<i>Se é para vestir é preciso refletir</i>	· A cortiça portuguesa e os seus usos na indústria da moda. · Personalidades e eventos da moda portuguesa.
ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis	<i>Cidades de todos e para todos</i>	· Origem da calçada portuguesa.
ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima	<i>Planeta em forma</i>	· Biografia do alpinista João Garcia.
ODS 14 – Proteger a vida marinha	<i>Cuidar do mar à mesa</i>	· Festas dos Santos Populares e a sardinha como alimento típico consumido nessas ocasiões.
ODS 15 – Proteger a vida terrestre	<i>Atenção: os animais precisam de proteção</i>	· Caça ilegal e tráfico de espécies de fauna protegida na Europa e no Brasil.
ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes	<i>O amor não deve doer nem moer</i>	· Antigas tradições associadas aos namorados (cantarinhas e lenços dos namorados). · Lenda de D. Pedro e D. Inês de Castro.

Fonte. Elaboração própria (2025)

### 2.2.1. Didatização de recursos autênticos

Para que cada um dos recursos autênticos escolhidos fosse adaptado com fins didáticos, procedeu-se a uma “ressignificação dos circuitos originais” (Pasquale, 2022, p. 4), nos quais eles foram inicialmente publicados e distribuídos, através de um processo de mediação. Esse processo seguiu as diretrizes do Referencial Camões (2017) para os níveis B1 e B2, garantindo a inclusão de conteúdos e competências essenciais.

Como os materiais foram concebidos para um público-alvo cujas características específicas não conhecíamos, procuramos garantir que cada atividade tivesse um objetivo claro, bem evidenciado no enunciado; que a sequenciação da unidade fosse progressiva; que todos os elementos estivessem encadeados de forma a permitir uma utilização o mais autónoma possível; e que a atividade de produção possibilitasse a aplicação dos conteúdos abordados nos exercícios precedentes. Procuramos oferecer a professores e alunos uma ampla variedade de situações comunicativas, garantindo diversidade de atividades tanto em cada ficha, quanto no conjunto dos materiais. Apesar dessa variedade, mantivemos uma estrutura comum em todas as fichas pedagógicas, composta por: contextualização, compreensão (auditiva e escrita), interação oral e produção (oral e/ou escrita).

Para ilustrar a abordagem seguida, na Figura 1 apresentamos as atividades da ficha *Cidades de todos e para todos*, centrada no ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis, salientando a estrutura da ficha e a diferenciação das tarefas conforme os níveis B1 e B2.

## Figura 1

### Atividades da ficha “Cidades de todos e para todos”

#### Atividade de contextualização B1 e B2

1. Observa as imagens, descreve-as e indica o que têm em comum todas elas.



a) Rio de Janeiro



b) Aveiro



c) Lagos



d) Funchal



e) Ponta Delgada



f) Lisboa

#### Atividade de compreensão auditiva B1

2. Na tua cidade ou no teu país há algum exemplo desta arte portuguesa mesmo debaixo dos teus pés? E conheces alguns dados sobre a origem desta tradição portuguesa? Não? Então, ouve esta faixa com atenção para ficares a saber algumas curiosidades sobre a calçada portuguesa. Depois, escolhe a opção correta em cada uma das alíneas.

- a) A matéria-prima que se usa hoje em dia na calçada portuguesa é o **calcário** • **granito**.
- b) O animal que está associado à origem da calçada portuguesa é o **elefante** • **rinoceronte-branco**.
- c) Esse animal era de origem **africana** • **indiana**.
- d) O vice-rei a quem foi oferecido o animal exótico chamava-se **Afonso de Albuquerque** • **D. Manuel I**.
- e) Algumas das ruas de Lisboa foram **inauguradas** • **calcetadas** por causa do desfile do rinoceronte-branco pelas ruas da cidade, para evitar **sujar** • **enfurecer** o animal e a comitiva.
- f) D. Manuel I decidiu oferecer o animal ao **Papa Leão X** • **Papa João XXI**.
- g) Foi impossível concretizar o desejo do rei, porque o barco onde viajava Ganda **nafragou** • **foi atacado por piratas**.
- h) Este animal ficou imortalizado numa **gravura** • **escultura** em madeira do artista alemão Albrecht Dürer.

**Figura 1 (continuação)**

**Atividade de compreensão auditiva B2**

2. Na tua cidade ou no teu país há algum exemplo desta arte portuguesa mesmo debaixo dos teus pés? E conheces alguns dados sobre a origem desta tradição portuguesa? Então, ouve esta faixa com atenção, pelo menos duas vezes, e toma nota da informação que fores ouvindo. Depois, explica por palavras tuas qual é a relação entre as imagens abaixo.



Índia



Xilogravura do artista alemão Albrecht Dürer



Lisboa

---



---



---



---



---

**Atividade de compreensão auditiva B1**

3. Para descobrires outros dados sobre a calçada portuguesa, começa por ler o texto com lacunas. Depois, ouve esta faixa e completa os espaços com as palavras da coluna da direita.

No dia 19 de a) \_\_\_\_\_ de 2021, formalizou-se, na Câmara Municipal de b) \_\_\_\_\_, a candidatura da calçada portuguesa a Património Cultural Imaterial c) \_\_\_\_\_. A iniciativa, promovida pela Associação d) \_\_\_\_\_ Portuguesa, e apoiada pela Câmara Municipal de Lisboa, procura preservar este elemento inconfundível da cultura e) \_\_\_\_\_ e valorizar a arte dos mestres f) \_\_\_\_\_. Além do risco de g) \_\_\_\_\_ de profissionais nesta área, a associação considera a candidatura fundamental, dada a necessidade de h) \_\_\_\_\_ vários problemas que afetam a calçada portuguesa, tais como: a falta de i) \_\_\_\_\_ e a má construção, a forte j) \_\_\_\_\_ de outro tipo de pavimentos e o declínio das indústrias extrativa e de transformação da k) \_\_\_\_\_. Além de estar presente em muitas zonas de Portugal, também podemos l) \_\_\_\_\_ exemplos de calçada portuguesa um pouco por todo o mundo: Espanha, Gibraltar, m) \_\_\_\_\_, República Checa, China, Macau, n) \_\_\_\_\_, Timor-Leste, Angola, Moçambique, África do Sul, Brasil, Estados Unidos e o) \_\_\_\_\_.

- Bélgica
- Calçada
- calceteiros
- Canadá
- concorrência
- desaparecimento
- encontrar
- Lisboa
- Malásia
- manutenção
- março
- Nacional
- pedra
- portuguesa
- solucionar

**Figura 1 (continuação)**

### **Atividade de compreensão auditiva B2**

3. Para descobrires outros dados sobre a calçada portuguesa, começa por ler o texto com lacunas. Depois, ouve esta faixa e completa os espaços:

No dia 19 de a) \_\_\_\_\_ de 2021, formalizou-se, na Câmara Municipal de b) \_\_\_\_\_, a candidatura da calçada portuguesa a Património Cultural Imaterial c) \_\_\_\_\_. A iniciativa, promovida pela Associação d) \_\_\_\_\_ Portuguesa, e apoiada pela Câmara Municipal de Lisboa, procura preservar este elemento inconfundível da cultura e) \_\_\_\_\_ e valorizar a arte dos mestres f) \_\_\_\_\_. Além do risco de g) \_\_\_\_\_ de profissionais nesta área, a associação considera a candidatura fundamental, dada a necessidade de h) \_\_\_\_\_ vários problemas que afetam a calçada portuguesa, tais como: a falta de i) \_\_\_\_\_ e a má construção, a forte j) \_\_\_\_\_ de outro tipo de pavimentos e o declínio das indústrias extrativa e de transformação da k) \_\_\_\_\_. Além de estar presente em muitas zonas de Portugal, também podemos l) \_\_\_\_\_ exemplos de calçada portuguesa um pouco por todo o mundo: Espanha, Gibraltar, m) \_\_\_\_\_, República Checa, China, Macau, n) \_\_\_\_\_, Timor-Leste, Angola, Moçambique, África do Sul, Brasil, Estados Unidos e o) \_\_\_\_\_.

### **Atividades de compreensão escrita – B1/ B2**

4. No exercício anterior, fala-se dos problemas de conservação da calçada portuguesa. Nos textos seguintes, vais poder conhecer a opinião de algumas pessoas que entrevistámos sobre esse e outros problemas de mobilidade com que se debatem diariamente.

Entrevistado	Problemas
a) David	
b) Inês	
c) Manuela	
d) Raul	

Figura 1 (continuação)

### Atividades de compreensão escrita – B1/ B2

5. Agora, associa os problemas que acabaste de identificar às imagens seguintes:



### Atividade de produção B1

6. E, no lugar onde vives, sabes se também existem estes problemas? Alguma vez reparaste nisso?

6.1. O que te propomos agora é fazeres o diagnóstico de mobilidade da rua onde vives ou das ruas que estão à volta da tua casa. Como? Seguindo estes passos:

a) Faz uma lista de todos os possíveis problemas que poderás encontrar, aproveitando a informação dos exercícios anteriores. Depois, organiza-os da seguinte forma:

Problemas	Nome da rua
1.	
2.	

b) Agora, vai para a rua e regista na lista os problemas que fores encontrando. Tira também fotografias para ilustrares o melhor possível o teu trabalho.

c) Aproveita para entrevistar alguns vizinhos e pergunta-lhes o que pensam da mobilidade na rua e/ou no bairro; mostra-lhes as fotografias que tiraste e anota as respostas e as reações das pessoas.

d) Com todo este material, prepara uma apresentação para partilhares o que foste descobrindo com a tua turma.

**Figura 1 (continuação)**

**Atividade de produção B2**

6. E, na tua cidade, sabes se também existem estes problemas? Alguma vez reparaste nisso?

6.1. O que te propomos agora é fazeres o diagnóstico da zona à volta da tua escola ou do bairro onde moras. Como? Realizando uma apresentação sobre o estado da mobilidade da tua cidade ou parte dela. Para isso, segue estes passos:

- a) A turma deve organizar-se em grupos de três ou quatro alunos.
- b) Depois, cada grupo marca num mapa a área de diagnóstico, escolhendo duas, três ou quatro ruas. O ideal é que cada grupo se encarregue de ruas diferentes, assim conseguirão cobrir uma área maior e fazer um diagnóstico mais apurado entre todos.
- c) Em seguida, devem listar todos os possíveis problemas que poderão encontrar no terreno, aproveitando a informação dos exercícios anteriores, e organizá-los da seguinte forma:

Problemas	Rua 1	Rua 2	Rua 3
1.			
2.			

- d) Agora, devem sair à rua e assinalar na lista os problemas que vão encontrando em cada rua. Também poderão tirar fotografias para ilustrarem o melhor possível o trabalho.
- e) Enquanto estiverem na rua, os grupos devem aproveitar para entrevistar as pessoas que forem passando e perguntar-lhes o que pensam da mobilidade na cidade; ao mesmo tempo, devem mostrar-lhes as fotografias que foram tirando e anotar as respostas e as reações das pessoas.
- f) Com todo este material, os grupos devem, finalmente, preparar uma apresentação para partilharem com toda a turma o que foram descobrindo.

*Fonte.* Elaboração própria (2021)

Tal como ilustrado na Figura 1, nas nove fichas restantes adotámos estratégias de diferenciação entre os níveis de proficiência linguística (B1/B2). Para isso, recorreremos a técnicas como a reformulação do texto oral ou escrito e/ou do enunciado, o fornecimento de apoio lexical adicional, a modificação da tipologia das perguntas e a adaptação da extensão dos exercícios, ajustando o número de alíneas conforme necessário. Tudo isso com um único propósito: facilitar o acesso dos alunos ao conteúdo e à realização das atividades.

De modo geral, evitamos incluir atividades focadas na aplicação de regras gramaticais específicas, pois consideramos que todas as propostas implicavam o uso da língua portuguesa de forma contextualizada. Ainda assim, algumas atividades exigem o emprego explícito de determinadas estruturas linguísticas. É o caso da ficha *Atenção: os animais precisam de*

*proteção* (ODS 15), na qual os alunos devem utilizar os graus dos adjetivos ao comentar uma infografia sobre espécies ameaçadas na Europa. Da mesma forma, na ficha sobre o ODS 16, *O Amor não deve doer nem moer*, os alunos completam um quadro com famílias de palavras presentes no vídeo da RTP Ensina sobre violência no namoro. Além dessas atividades, trabalhamos a associação de expressões idiomáticas, regionalismos e provérbios presentes nos textos orais e escritos ao seu significado específico, enriquecendo assim o repertório linguístico dos alunos, como ilustrado nos exemplos da Figura 2.

## Figura 2

*Exemplo de atividade de aplicação linguística específica*

<b>Cuidar do mar à mesa (B1/B2) – ODS 14: Proteger a vida marinha</b>	
3.1. A Matilde usa várias expressões muito curiosas, algumas delas mais típicas do Porto. Tenta descobrir o significado de todas, associando os elementos das duas colunas.	
1. fogo	_ frio
2. dor de cotovelo	1) interjeição de admiração
3. briol	_ inveja
4. cara de enterro	_ resistir o mais possível
5. fazias das tripas coração	_ com ar triste ou desanimado
6. não arredavas pé	_ fugir
7. com pachorra	_ com paciência
8. fazíamos o frete	_ não sair
9. puxávamos a brasa à nossa sardinha	_ assumir as consequências
10. dar de frosques	_ fazer de má vontade, por obrigação
11. pagar a fatura	_ perder a vitalidade
12. isto foi chão que já deu uvas	_ fazer algo em benefício próprio

*Fonte.* Elaboração própria (2021)

Tal como na atividade de produção anteriormente apresentada, relativa à ficha *Cidades de todos e para todos*, centrada no ODS 11, procuramos oferecer, no conjunto dos materiais, uma experiência de aprendizagem voltada para a ação, pois, como afirmam Rieckmann *et al.* (2017), essa abordagem “aumenta a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando” (p. 55).

Deste modo, na última atividade de cada ficha, pretendemos desenvolver, em particular, duas das oito competências-chave para a sustentabilidade descritas na obra *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem* (2017, p. 10): “a competência de autoconhecimento e a competência de resolução integrada de problemas”. Por um lado, incentivamos os alunos a aproximarem-se ainda mais da problemática levantada em cada ODS, relacionando-a com a sua própria realidade; por outro, promovemos a reflexão e a formulação de soluções viáveis, inclusivas e criativas para os desafios abordados. Um exemplo dessa abordagem são as atividades descritas na Figura 3.

Com esta perspetiva criativa, quisemos guiar os alunos para um pensamento alternativo, ultrapassando os modelos e as respostas mais tradicionais ou já conhecidas, algo que se considera fundamental, pois “embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos” (Rieckmann *et al.*, 2017, p. 7).

### Figura 3


#### *Exemplos de atividades de produção I*

**Arregacemos as mangas juntos (B1/B2) – ODS 5:  
Igualdade de género**

6. E se, para dividirmos as tarefas domésticas de forma idêntica e proporcional, inventássemos objetos que nos poupassem trabalho a todos/as? Por exemplo, alguma vez pensaste como seria bom ter uma máquina de lavar a loiça que fosse, ao mesmo tempo, um móvel para arrumar a própria loiça? Ou uma cama que se fizesse sozinha? E um frigorífico que fizesse a lista de compras em função do que fosse acabando? Ah, e uma máquina que cortasse o pão, fizesse as torradas e ainda as barrasse com manteiga?

6.1. O desafio é:

- inventar um objeto que não existe, mas que acreditas que devia ser criado;
- dar-lhe forma (podes fazer um desenho ou construir uma maquete em três dimensões, se quiseres);
- atribuir-lhe um nome;
- escrever o respetivo manual de instruções.




**Figura 3 (continuação)**

**Planeta em forma (B1/B2) – ODS 13: Ação contra a mudança global do clima**

6. Segundo a notícia que acabas de ler, o Governo nepalês compromete-se a manter a montanha limpa. Ora, chegou a nossa vez de darmos uma mãozinha. De que forma? Criando um plano para desenvolver uma aplicação, tal como [estes jovens](#) fizeram.

6.1. Em grupo, devem pensar nos seguintes aspetos e apresentá-los depois à turma toda.

- Logótipo
- *Slogan* da aplicação
- Nome da aplicação
- Sistema operativo
- Identificação do problema
- Proposta de solução do problema
- Papel do utilizador
- Vantagens para o utilizador
- Funcionalidades oferecidas *online/offline*
- Capacidade para interagir com outros utilizadores
- Valor da aplicação
- Periodicidade de atualização
- Espaço que ocupa na memória
- Versão *web* e/ou versão móvel



*Fonte.* Elaboração própria (2021)

Dentro dos objetivos traçados para as atividades de produção, quisemos ainda recorrer a estratégias de escrita criativa (cujos exemplos apresentamos na Figura 4) por considerarmos que esta pode ser uma excelente ferramenta para: estimular o pensamento crítico e a imaginação dos alunos; desenvolver a empatia sobre determinadas realidades que talvez estejam longe do seu quotidiano; e também relacionar o DS com aspetos culturais e linguísticos da língua portuguesa, tornando a aprendizagem mais abrangente e relevante. Reconhecemos ainda que a escrita criativa é uma estratégia para normalizar e valorizar a inclusão de conceitos fundamentais como justiça social, proteção ambiental e colaboração global no discurso pessoal e quotidiano.

## Figura 4

### Exemplos de atividades de produção II

**Há mar e mar (B1/B2) – ODS 1: Erradicação da pobreza e ODS 10: Redução das desigualdades**

3. Imagina que os astronautas estão no Espaço a assistir a toda esta situação. Se tu fosses um desses astronautas, o que dirias sobre a situação dos migrantes que tentam chegar à Europa por mar? Usando a estrutura do poema de Luísa Ducla Soares, escreve a tua visão do mundo.

– Astronauta, astronauta, Que vês tu de tanta altura? – Um planeta tão azul Que parece uma pintura.	– Astronauta, astronauta, Que vês tu de tanta altura? – Um planeta tão azul Que parece uma pintura.
Quando desce a minha nave E a Terra se aproxima Vejo florestas em chamas Com nuvens negras por cima.	Quando desce a minha nave E a Terra se aproxima Vejo _____ _____.
Ao sol brilham os desertos De areia loura, crestada, Como grandes placas de ouro Onde nunca cresce nada.	_____ _____ _____ _____.
Os rios parecem serpentes, Levam na sua corrente Venenos turvos, castanhos Que deixam o mar doente.	_____ _____ _____ _____.
Mas nas cidades-colmeias Há sempre, de norte a sul, Gente que sonha e trabalha Para ter um planeta azul.	Mas nas cidades-colmeias Há sempre, de norte a sul, Gente que sonha e trabalha Para ter um planeta _____.

Luísa Ducla Soares, *O Planeta Azul*,  
Porto Editora, 2019

**O lugar da comida não é no lixo – ODS 2: Erradicar a fome e ODS 12: Consumo e produção responsáveis**


8. Depois de tudo o que leste sobre a alimentação e o desperdício alimentar, serias capaz de imaginar como se sentem desprezados os alimentos sabendo que ainda estão bons para consumo? A proposta é exatamente essa: dois a dois, imaginem um diálogo entre restos de comida que ainda estão bons para consumo, mas que foram para o lixo, ou entre fruta/legumes “feios” que alguém decidiu não comprar.

8.1. Ilustrem os diálogos de forma a criar uma banda desenhada e façam uma exposição na escola para sensibilizarem toda a comunidade escolar para o desperdício alimentar.


Figura 4 (continuação)

**Atenção: os animais precisam de proteção (B1/B2) – ODS 15: Proteger a vida terrestre**


6. Depois de termos falado, lido e ouvido muito sobre os animais, chegou o momento de os pormos a falar sobre nós. Escolhe uma imagem e cria um diálogo que tenha os humanos como centro da conversa. Deixa-te levar pela imaginação e põe-te na pele dos animais.



1




2



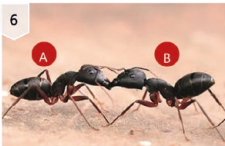
3



4



5



6

6.1. Quando os diálogos estiverem terminados, façam uma leitura expressiva na aula, imitando, o melhor possível, os animais.

**Cuidar do mar à mesa (B1/B2) – ODS 14: Proteger a vida marinha**


6. Pelo que ouviste nas quadras populares da Adrianna, é preciso proteger a sardinha moderando o consumo, para que ela não desapareça. Mas será que a sardinha é o único peixe que corre perigo? De acordo com um relatório da GreenPeace, a Lista Vermelha de Peixes de 2008, espécies como o bacalhau, o atum ou a pescada estão em perigo, e são ingredientes muito habituais nas mesas portuguesas. Por isso mesmo, propomos-te que:

a) investigues um pouco mais sobre o bacalhau e os riscos de extinção que corre (se quiseres escolher outra das espécies, também podes, claro).  
Para facilitar a pesquisa, deixamos aqui algumas notícias recentes sobre a pesca do bacalhau:

- <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/bacalhau-do-mar-do-norte-esta-em-risco-e-pode-deixar-de-chegar-as-mesas-11218348.html>
- <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/28-jan-2019/o-bacalhau-esta-em-risco-e-a-culpa-e-do-aquecimento-global-10495690.html>
- <https://observador.pt/2021/01/14/bacalhau-da-noruega-governo-quer-rapido-esclarecimento-para-que-pescas-nao-fiquem-em-risco/>
- <https://observador.pt/programas/noticiario/as-noticias-das-18h-481/>

b) transformes esses dados em quadras de São João para alertares as pessoas para a necessidade de moderarem o consumo do “fiel amigo”. Não sabes rimar? Claro que sim, mas, para te ajudar, aqui tens um dicionário de rimas: <https://www.rhymit.com/pt>.

Quando as quadras estiverem terminadas, aproveita para escrevê-las em formato de poema visual, usando a forma de um peixe, de uma onda, de um coral, de uma concha ou de qualquer elemento que se associe ao mar.  
E agora, vai à pesca da tua veia poética e faz ouvir a tua voz a favor da proteção da vida marinha!



Fonte. Elaboração própria (2021)

Como se poderá constatar pelos exemplos dados na figura anterior, nas atividades de produção, consideramos que o que distinguiria os níveis de proficiência seria o conteúdo da resposta dos alunos e não propriamente o ponto de partida, isto é, o enunciado.

### **2.3. Limitações do material**

Assumimos que o material aqui descrito apresenta algumas limitações. A primeira prende-se com o tratamento dos ODS, dado que abordamos apenas 12 dos 17. Essa escolha deveu-se aos seguintes fatores: a necessidade de um recorte temático que permitisse um aprofundamento mais detalhado de alguns objetivos em particular, o número de fichas pedagógicas e as limitações linguísticas e culturais, definidos pela editora, já que não se apresenta uma visão plural da língua portuguesa nem das culturas lusófonas. No entanto, considerando a ausência total de manuais ou materiais complementares que integrem a EDS no ensino de PLE, este material representa um ponto de partida válido e orientador para futuras práticas pedagógicas. Por isso mesmo, disponibilizamos todos os materiais neste QR em dois formatos (Word e PDF), permitindo aos professores editá-los e modificá-los conforme as suas necessidades pedagógicas.

#### **Figura 5**

*Materiais complementares de PLE e ODS: Versões editáveis e PDF.*



*Fonte.* Elaboração própria (2025)

Reconhecemos ainda outra grande limitação do material: a impossibilidade de monitorizar diretamente a aplicação das fichas, o que impediu a avaliação concreta do seu impacto nas aulas, nos professores e nos

alunos.<sup>15</sup> Contudo, as diferentes ações de formação de professores de PLE, realizadas entre 2020 e 2025, em Espanha, nas quais se incluíram sempre as dez *newsletters* que se descreveram neste artigo, evidenciam uma evolução no conhecimento do conceito de DS, por parte dos docentes. Estes demonstram igualmente uma maior capacidade para associar este termo a temas para além do ambiente e passaram a incluir, explicitamente, nas suas aulas, o ODS 5 (Igualdade de género). Ainda assim, a percentagem de professores que realizaram as formações e que conhece, em profundidade, os ODS e as suas metas é muito reduzida. Os que melhor dominam este tema são, sobretudo, aqueles que se apresentaram ao concurso *Oposición*,<sup>16</sup> no qual o conhecimento dos ODS é um requisito obrigatório para o acesso à docência no ensino público espanhol.

## Considerações finais

Da nossa experiência, podemos afirmar que o trabalho pedagógico junto dos docentes não se deve limitar ao envio de materiais prontos a usar, acompanhados de algumas orientações didáticas. Segundo indicam Rieckmann *et al.* (2017) no *Quadro 2.3.2 Objetivos de aprendizagem para a promoção da EDS*, é essencial que os professores:

possuam conhecimentos sobre a noção de desenvolvimento sustentável, assim como dos diversos ODS e dos temas e desafios a eles associados; formem uma perspetiva própria e integradora sobre as principais problemáticas do DS, considerando as dimensões social, ambiental, económica e cultural; reconheçam a importância do contributo da sua disciplina para o fomento do DS e identifiquem quais as oportunidades de implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no seu contexto local. (p. 52)

---

<sup>15</sup> A Porto Editora enviou cada mês, uma destas fichas a vários professores da rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE). No entanto, devido às restrições relacionadas à proteção de dados dos professores, desconhecemos a identidade e o contexto de ensino dos destinatários, assim como a utilização que possam ou não ter feito deste material.

<sup>16</sup> A *Oposición* para ser professor em Espanha é um processo de seleção para obter um posto de professor no sistema de ensino público composto por várias provas (escritas e orais). Os candidatos devem demonstrar os seus conhecimentos sobre a matéria que vão ensinar, as suas competências pedagógicas e a sua capacidade para desempenhar a função docente. Cada comunidade autónoma organiza os seus próprios concursos e os requisitos podem variar.

Esperar que isto aconteça sem oferecer materiais de trabalho nem ações de formação contínua que criem espaços de debate e troca de experiências sobre ODS, DS e EDS nas aulas de PLE, é, de alguma forma, delegar nos professores toda a responsabilidade, algo injusto, inadequado e muito pouco realista.

Como sabemos, em 2015, todos os estados-membros da ONU adotaram 17 objetivos como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, estabelecendo um plano com um horizonte de quinze anos para alcançar essas metas. Passados dez anos desde a criação dos ODS, e a apenas cinco anos de 2030, continuamos a analisar práticas docentes e discentes, recursos didáticos, programas de licenciaturas e mestrado, assim como publicações acadêmicas da área. Os resultados indicam que faltam orientações explícitas para guiar professores e alunos no conhecimento e na ação voltados para a construção de um mundo melhor. Por conseguinte, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a transformação necessária que garanta a integração da EDS no ensino de PLE.

Essa transformação não é simples nem rápida; ocorre de forma gradual e complexa, exigindo observação, reflexão e uma constante (re)ação de todos. Conscientes disso, decidimos partilhar neste trabalho as etapas de dois processos distintos, mas complementares: o primeiro, que nos levou a integrar os ODS e a EDS nas aulas de PLE, no contexto universitário; e o segundo, voltado para a produção, em parceria com a Porto Editora, de dez fichas pedagógicas dedicadas a doze ODS, destinadas à distribuição entre os professores da rede EPE, com os desafios e limitações inerentes à proposta.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído para orientar e inspirar outros docentes, incentivando a adoção de práticas que possibilitem a construção de uma rede sólida de EDS no ensino de PLE e, conseqüentemente, de um mundo mais sustentável.

## Referências bibliográficas

- Blanchet, Ph. (2009). Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on? In *Le français à l'université*, (2), [http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf\\_Journal\\_AUF\\_14-2-3.pdf](http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf)
- Castro, C. (2020). Ensino de línguas baseado em tarefas: princípios para a elaboração de tarefas. In P. V. Almeida, & M. S. de P. Vieira, *Por palavras e gestos: a arte da linguagem* (Vol. 2). Editora Artemis. [https://doi.org/10.37572/EDART\\_1183107205](https://doi.org/10.37572/EDART_1183107205)
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Recuperado de <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Conselho da Europa/GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação) (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Damaskou, E. (2009). *Concevoir son propre matériel didactique: la démarche à suivre*. Gallika.net. <https://gallika.net/Concevoir-son-propre-materiel-didactique-la-demarche-a-suivre>
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. <https://archive.org/details/enseigneracommun0000moir>
- Pasquale, R. (2022). Les matériels didactiques contextualisés: quels rôles et quels défis pour l'enseignant? *Revue de la SAPFESU*, (42), 99-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8572115>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Report of the world commission on environment and development: our common future* (UN Document A/42/427). United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/139811>
- Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>
- Sequeira, M. (2018). Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Boletín Redipe*, 7(7), 129-136.

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). <https://digitallibrary.un.org/record/3923923?v=pdf>

UNESCO (2015b). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4 educación 2030, sección de la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es)

# A PRESENÇA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SENEGAL: O PAPEL DA ESCRITA NOS DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS

## THE PRESENCE OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN SENEGAL: THE ROLE OF WRITING IN PROGRAMMATIC DOCUMENTS

Adrien Modeste Mendy<sup>1</sup>

*Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;  
Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor (Senegal)*

**Resumo:** Este trabalho analisa a presença e o ensino do Português como língua estrangeira (PLE) no Senegal, com foco específico no papel da escrita no processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise de documentos programáticos oficiais e de alguns materiais didáticos em circulação no país, busca-se compreender como a competência escrita é abordada nas diretrizes educacionais e nos currículos das instituições senegalesas que oferecem o ensino do Português. O estudo discute ainda os objetivos pedagógicos atribuídos à produção escrita, as práticas didáticas recomendadas e os desafios enfrentados pelos docentes e alunos nesse contexto multilíngue. Além disso, investiga-se a importância estratégica do português no cenário sociocultural e educacional senegalês, evidenciando a crescente valorização da língua como ferramenta de comunicação internacional, mobilidade académica e inserção profissional.

**Palavras-chave:** Senegal; PLE; ensino de português; ensino da escrita; análise documental.

---

<sup>1</sup> *modeste285@yahoo.fr*

**Abstract:** This paper analyzes the presence and teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) in Senegal, with a specific focus on the role of writing in the teaching-learning process. Based on an analysis of official program documents and some teaching materials in circulation in the country, we seek to understand how writing skills are addressed in the educational guidelines and curricula of Senegalese institutions that offer Portuguese language instruction. The study also discusses the pedagogical objectives attributed to written production, the recommended teaching practices and the challenges faced by teachers and students in this multilingual context. In addition, it investigates the strategic importance of Portuguese in the Senegalese sociocultural and educational scenario, highlighting the growing appreciation of the language as a tool for international communication, academic mobility, and professional integration.

**Keywords:** Senegal; PFL; Portuguese language teaching; writing teaching; documentary analysis.

## Introdução

O ensino do português como língua estrangeira (PLE) no Senegal é uma realidade que se intensificou nas últimas décadas, impulsionada pela crescente cooperação económica e cultural com os países lusófonos, além do interesse dos senegaleses pela língua portuguesa devido ao contexto geopolítico regional e internacional. A escrita, enquanto uma das habilidades linguísticas centrais, desempenha um papel fundamental no processo de aquisição do PLE. Este trabalho visa explorar como a escrita é tratada no ensino do PLE no Senegal, com base nos documentos programáticos oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Como objetivos, com o presente estudo, pretendemos refletir sobre a escrita no ensino da língua de Camões no Senegal, de acordo com os documentos programáticos em vigor. Isto é, que classes textuais (e respetivas competências escritas) são elencadas no programa? Coincidem com as classes textuais convocadas nos exames? Se e como são as classes textuais definidas e didatizadas nos materiais? Que orientações são dadas nos programas e materiais didáticos em uso no país?

## 1. Contextualização do estudo

O Senegal é um país francófono, que conta no seu sistema educativo com o ensino-aprendizagem de várias línguas estrangeiras, de entre as quais, inglês, espanhol, alemão, árabe, russo, italiano e português (Mendy, 2022). Esta última é o objeto da nossa proposta de comunicação oral. A língua portuguesa (LP), tal como as outras, acabou por ocupar um lugar importantíssimo no espaço escolar senegalês. Porém, a sua implantação no país conheceu algumas fases, fazendo assim face a algumas dificuldades em termos da falta de materiais didáticos, do ensino-aprendizagem da escrita, entre outros pontos.

A partir de 1961 aprovou-se um projeto que criava o ensino da LP em duas escolas secundárias senegalesas em Dacar (capital do Senegal) – Liceu Van Vollenhoven, atual Liceu Lamine Guèye – e Liceu John F. Kennedy. Como declara Kébé (2004):

Recorde-se que o ensino da Língua Portuguesa foi introduzido no sistema de ensino senegalês em 1961, por Decreto, do ex-Presidente Léopold Sédar Senghor, que tinha grande admiração pela língua e cultura portuguesas, pois evoca as suas origens lusitanas no seu poema “Elégies des Saudades” em *Nocturnes*, publicado em 1961. (p. 107)

Outros investigadores também, reforçaram esta posição do Kébé (2004) sobre a introdução do PLE no sistema de ensino senegal, conforme Pires e Ndiaye (2022):

Um ano após a independência do Senegal, em 1961, e compreendendo desde muito cedo a importância que a aprendizagem das línguas assume na promoção do diálogo universal, o primeiro Presidente, Leopold Sedar Senghor, decidiu introduzir o Português no sistema educativo senegalês, possibilitando o ensino da língua de Camões nas escolas. (p. 264)

Em 1986, anos depois da introdução da LP no Senegal, ocorreu uma reforma, em termos de análise de currículos e do aparecimento da primeira versão do programa oficial do Ministério da Educação nacional para o ensino-aprendizagem da língua de Camões. Em 2004, implantou-se a segunda reforma do mesmo programa com o objetivo de dar respostas

às necessidades do ensino da LP, adotando a abordagem comunicativa e todo girava e/ou gira em torno do aluno. Este último torna-se o centro da focalização do ensino-aprendizagem e o professor tem um novo cargo, que é de facilitador. Em 2021, deu-se um reajustamento e algumas melhorias ao programa de 2004 e, isto constitui a atual versão em vigor no país.

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

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

## 2. Metodologia

Neste presente estudo, falamos dos documentos programáticos e dos materiais didáticos, escolhendo quatro de entre eles, para a leção da escrita em PLE no Senegal. É uma pesquisa qualitativa e quantitativa, e adota a análise documental. Por isso, seleccionámos o programa de 2021 e materiais didáticos, com o objetivo de identificar a presença de informações sobre a escrita nos documentos referenciados. Depois preparámos os

dados para a sua análise. Por fim, procedemos à apresentação e à discussão das informações obtidas. Utilizámos, anteriormente, uma folha Excel para recolher todos os dados, ao preencher as diferentes colunas e linhas de acordo com os itens considerados.

Fundamenta-se assim o presente estudo, convocando os trabalhos de alguns professores e investigadores que se interessam pelo ensino-aprendizagem do português no contexto senegalês (Kébé, 2004; Diatta, 2016; Pires & Ndiaye, 2022; Mendy, 2022; Ndiaye, 2023). Ainda por cima, discutimos o papel da escrita no ensino do PLE no Senegal, de acordo com os documentos programáticos e consideramos a importância das práticas escritas no ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de uma formação inicial mais consistente nesse aspeto.

### **3. Resultados e discussão**

Nesta pesquisa, identificamos cinco documentos fundamentais no ensino-aprendizagem do PLE no Senegal, como anunciado na parte anterior: o programa de português de 2021; O manual da turma de *4<sup>ème</sup>*, equivalente ao 9.º ano de escolaridade do sistema educativo do Senegal, com 72 páginas, apresenta uma estrutura organizada em torno de dez objetivos gerais relativos a este primeiro ciclo do ensino-aprendizagem de português. Estes mesmos 10 objetivos servem também de orientação à organização aos manuais da turma de *3<sup>ème</sup>*, equivalência do 10.º ano de escolaridade do mesmo sistema educativo, que tem 93 páginas e da turma de *2<sup>nde</sup>*, 11.º ano de escolaridade no referido país, composto por 79 páginas. O manual do nível avançado (turmas de *Première* e de *Terminale*) do ensino secundário senegalês, correspondendo respetivamente ao 12.º e ao 13.º anos de escolaridade no país, por seu turno, totaliza 143 páginas e centra-se nos nove temas destes dois níveis do ciclo secundário do ensino senegalês.

Lembramos que o 9.º e o 10.º anos de escolaridade, têm a ver com o Ensino Médio senegalês, e por outro lado, os 11.º, 12.º e 13.º anos de escolaridade, pertencem ao Ensino Secundário.

### 3.1. O programa de português em vigor no Senegal

Conforme indicado no Conselho da Europa (2001):

Toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade. Os Programas e os materiais têm de estar relacionados uns com os outros. Um Quadro organizado em níveis pode facilitar esta operação. (p. 39)

Assim, como referimos anteriormente, o programa de português contém apenas 7 páginas e encontra-se organizado em três partes. A parte do 1.º ciclo prevê o trabalho sobre quatro competências, identificadas no documento como “compreensão do oral, compreensão da escrita, expressão oral e expressão escrita” (Programme de l’enseignement du Portugais langue étrangère au Sénégal, 2021, p. 2). A identificação destas competências é feita logo após a enunciação dos objetivos gerais para o 1.º ciclo. O programa limita-se a apresentar a designação das competências, não facultando definições ou fontes bibliográficas que as enquadram teoricamente.

Para o 2.º ciclo, o programa assume a continuidade das competências produtoras e recetoras anteriormente identificadas, entendendo que o aluno deve ser já capaz de compreender e de se exprimir, oralmente e por escrito em Português, ao iniciar este ciclo de estudos. Além disso, o programa acrescenta um conjunto de competências específicas, que permitem, aos alunos, melhorar a sua autonomia linguística ao longo do 2.º ciclo. As competências são identificadas como “compreender um texto escrito ou oral; analisar; interpretar; argumentar e fazer uma síntese” (Programme de l’enseignement du Portugais langue étrangère au Sénégal, 2004, p. 3). Note-se como a enunciação destas competências não é clara quanto à eventual articulação com as competências produtores, deixando em aberto se o trabalho de análise, interpretação, argumentação e síntese deve ser feito ao nível da oralidade e/ou da escrita. No âmbito das competências elegíveis para o 2.º ciclo é dada ainda importância à técnica de debate. À semelhança do que sucede na parte respeitante ao 1.º ciclo, também a parte relativa ao 2.º ciclo é omissa em definições e fontes bibliográficas.

Vejam agora se, e de que forma, a competência de produção escrita é aprofundada noutras secções do programa, seja ao nível da enunciação de objetivos, conteúdos ou metodologias de ensino. O programa do 1.º ciclo

concretiza-se por meio de um conjunto de objetivos e de conteúdos, que passamos a explicitar, no Quadro 1, abaixo.

## Quadro 1

### *Objetivos e conteúdos do 1.º ciclo*

<b>OBJETIVOS</b>
· Estabelecer contactos sociais, falar de si e dos outros;
· Convidar;
· Descrever locais e ambientes;
· Pedir e dar informações;
· Expressar-se numa situação de compras;
· Relatar ações quotidianas no presente;
· Relatar ações quotidianas no passado;
· Exprimir recordações e contar histórias;
· Planificar atividades.
<b>CONTEÚDOS</b>
· Conteúdos socioculturais (código cultural português);
· Conteúdos morfo-sintáticos (abordagem gramática funcional);
· Conteúdos lexicais;
· Conteúdos fonológicos (afirmação, interrogação, exclamação, acento tónico).

*Fonte.* Programa de português (2021, pp. 2-4)

Como se pode ver no Quadro 1, os objetivos do 1.º ciclo relacionam a aprendizagem do português com as vivências quotidianas dos alunos, ao passo que os conteúdos facultam uma orientação tanto sociocultural, como linguística para essa mesma aprendizagem. O programa indica, ademais, que cada objetivo geral se traduz, na prática, num conjunto de objetivos específicos e que a cada objetivo correspondem determinados conteúdos socioculturais e linguísticos, equacionados em função da situação de comunicação. Não explicita, contudo, quais são esses objetivos específicos,

nem, tampouco, identifica os ditos conteúdos socioculturais e linguísticos. Crucialmente, não é estabelecida qualquer relação entre os objetivos e as competências visadas, em particular a competência escrita, que se encontra em foco neste estudo.

O programa do 2.º ciclo, em contraste, aposta unicamente na formulação de um conjunto de temas, que aqui se reproduzem: “Juventude e Educação; Tempos livres; a família; a condição da mulher; Tradição e modernidade; Direitos do homem; O meio ambiente e; Os media”. (Programme de l’enseignement du Portugais langue étrangère au Sénégal, 2021, pp. 5-7).

Como se pode ver, estes temas relacionam a aprendizagem da língua com a integração social dos alunos, procurando que se tornem membros ativos e críticos da sociedade. Para cada um dos temas, são indicados dois, três ou quatro subtemas mais específicos. A identificação dos temas e subtemas limita-se à listagem dos mesmos, não havendo referência a eventuais conteúdos ou à sua relação com as competências.

Quanto às metodologias de ensino, é possível encontrar, tanto na parte do 1.º ciclo, como na parte do 2.º ciclo, um conjunto de sugestões de atividades de aprendizagem e alguns comentários metodológicos. Compreende-se, então, que o programa propõe uma aprendizagem centrada no aluno, focada na aquisição e no desenvolvimento das várias competências enunciadas para cada ciclo e, devendo ser favorecida uma abordagem comunicativa. O professor deve, ainda, respeitar, em cada ano que compõe o ciclo, os objetivos do programa, retomando-os e aprofundando-os. No 2.º ciclo, cabe ainda, ao professor, escolher os textos a usar, devendo ajustar o nível de complexidade à turma. Um mesmo tema pode ser tratado nas turmas de *Première* (12.º ano de escolaridade do sistema de ensino senegalês) e de *Terminale* (13.º ano de escolaridade do mesmo sistema de ensino) com objetivos e competências diferentes. Na parte respeitante ao 2.º ciclo são ainda apresentados dois exemplos concretos de implementação do programa, articulando as competências com as metas. Em nenhum momento da explanação, é feita, todavia, referência ao papel que a produção escrita pode ou deve assumir nesse mesmo trabalho de articulação.

O programa de Português inclui também um conjunto de orientações relativas à organização das provas nacionais de avaliação sumativa. Veja-se, no Quadro 2, adiante, as informações contidas no programa relativas à produção escrita nas provas do *BFEM* e do *Baccalauréat*.

## Quadro 2

### *Informações sobre a escrita na avaliação sumativa*

Avaliação do <i>BFEM</i>	Avaliação do <i>Baccalauréat</i>
A expressão pessoal (ensaio) (10 pontos). A expressão pessoal possui 2 partes: um comentário direcionado ao texto e um ensaio composto por 2 temas à escolha, cada um acompanhado por uma lista de expressões ou de palavras-chave.	(...) de medir o desempenho, a capacidade de analisar, apresentar, interpretar e sintetizar as ideias dos outros e as suas próprias ideias. (Idem, 2004, p. 6)

*Fonte. BFEM e Baccalauréat*

As informações que constam do Quadro 2, falam explicitamente em ensaio e comentário direcionado a um texto. Porém, o programa não especifica o que se entende por estas duas categorias textuais. O programa não fala da dimensão nem da estrutura do texto a ser produzido pelos alunos durante a avaliação sumativa. Tanto para a avaliação sumativa do *BFEM*, como para a avaliação sumativa do *Baccalauréat*, não se diz o tipo de texto nem o formato, ainda que sejam especificados alguns objetivos comunicativos (cf. analisar, apresentar, interpretar e sintetizar as ideias dos outros e as suas próprias ideias). Para o *Baccalaureat* o programa (ou, pelo menos, o excerto reproduzido no quadro acima) aponta unicamente objetivos comunicativos.

Ainda que de forma superficial, é na secção relativa à avaliação que o programa de português faculta algumas informações sobre a produção escrita. Fica no ar a dúvida de que forma os objetivos, conteúdos e metodologias preparam os alunos para a produção textual solicitada nas provas e nos exames.

### **3.2. Os manuais didáticos de PLE em circulação no Senegal**

Ao analisar as informações sobre a produção escrita contidas nos quatro documentos de português produzidos por professores do Senegal, podemos destacar algumas propostas de escrita neles disponíveis. Assim, falando das informações sobre a produção escrita, podemos dizer que, em geral, os documentos não dedicam muitas atividades à escrita. No conjunto dos quatro manuais didáticos apenas se apresentam cinquenta e seis (56) atividades de escrita.

No manual da turma de 4<sup>ème</sup>, há doze (12) atividades da escrita, no da turma de 3<sup>ème</sup> contamos oito (8) atividades relativas à escrita, no da turma de 2<sup>nde</sup> verificam-se nove (9) atividades sobre a produção escrita e no do nível avançado, aparecem vinte e sete vezes (27) atividades sobre a escrita. O Quadro 3, abaixo, reproduz alguns exemplos de atividades sobre a produção escrita nos quatro manuais. Há quatro colunas. Cada uma representa um nível escolar.

### Quadro 3

*Alguns exemplos de atividades sobre a produção escrita nos quatro manuais*

<p><b>Manual da turma de 4<sup>ème</sup></b> (9.º ano de escolaridade)</p> <p>Contar o que a Mariana faz habitualmente, de manhã, à tarde e à noite”. (o enunciado inclui uma sequência de imagens e horas que retratam várias atividades da personagem “Mariana”) (n.d., p. 42)</p>	<p><b>Manual da turma de 3<sup>ème</sup></b> (10.º ano de escolaridade)</p> <p>“Deixe um recado a alguém sugerindo um programa para o fim de semana. Indique as horas e os locais das actividades...”. (o enunciado inclui vários programas que retratam diferentes atividades) (n.d., p. 71)</p>
<p><b>Manual da turma de 2<sup>nde</sup></b> (11.º ano de escolaridade)</p> <p>“Sugestão de actividade: Descrever as feiras do livro, as feiras dos produtos agrícolas, a FIDAK, os mercados semanais, os mercados durante as grandes festas, etc.”. (o enunciado inclui um texto que descreve uma feira em Portugal) (2008/2009, p. 27)</p>	<p><b>Manual do nível avançado</b> (12.º e 13.º anos de escolaridade)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liste partindo da sua experiência algumas formas de violência feita contra as mulheres.</li> <li>2. Acha que a sociedade actual confere bastante protecção a mulher? Argumente.</li> </ol> <p>(o enunciado inclui um texto e uma sequência pedagógica sugerida) (n.d., p. 8)</p>

*Fonte.* Mendy (2022, pp. 59-60)

A leitura do Quadro 3 conduz à confirmação da presença de atividades sobre a escrita nos manuais em análise neste estudo. Porém, nenhum dos exemplos reproduzidos faz referência à dimensão do texto ou à estrutura. Todos os enunciados incluem um texto que fala ou que faz referência ao assunto proposto para ser resolvido pelos alunos durante a produção escrita.

Para a apresentação dos dados, organizámos a nossa exposição em termos de Competência, Outras competências, Tópico, Dimensão do texto, Classe textual, Verbo/nome, Estrutura do texto, Abordagem metodológica, Referência. Também analisámos progressivamente os enunciados que fazem referência à escrita e os que não fazem tal referência. No nosso trabalho de recolha e de tratamento de dados ressaltaram algumas informações.

Para a competência solicitada, 60,71% dos enunciados referem explicitamente que a atividade incide sobre a competência escrita (competência escrita/produção escrita/escrever/redigir/...). Porém, 39,29% dos enunciados referem que a atividade incide sobre a produção, mas não explicitam se se trata de produção oral e/ou produção escrita. Esta falta de precisão/orientação clara pode conduzir a um desequilíbrio no tratamento da produção oral e da produção escrita.

No caso de outras competências, 91,07% das atividades de produção surgem de forma integrada numa sequência de atividades que trabalham também outras competências (por exemplo, primeiro os alunos leem e analisam uma carta e só depois escrevem a sua própria carta). Todavia, 8,93% das atividades de produção surgem de forma isolada nos materiais. As atividades surgidas de forma isolada nos materiais carecem informações relativas às orientações necessárias para a sua realização.

Para o tópico, 98,21% dos enunciados identificam o tópico (tema, assunto) baseando-se explicitamente na lista de temas listados no programa. Mas 1,79% dos enunciados identifica o tópico (tema, assunto) em foco na atividade. A identificação do tópico com base no programa permite centrar o trabalho do professor nos objetivos definidos e evita a inadequação entre o que deve ser ensinado e o que se ensina realmente aos alunos. Os autores dos materiais tentaram respeitar o programa ao propor atividades sobre a produção escrita, identificando o tema, o assunto, etc., listados no programa.

Para a dimensão do texto, 76,79% dos enunciados não fazem qualquer referência à dimensão do texto a produzir, apenas 23,21% dos enunciados explicitam a dimensão do texto a produzir. Esta parte é negligenciada pelos autores dos quatro materiais em análise. Não proporcionam muita importância ao tamanho do texto a ser escrito. Limitam-se a propor temas sem levar em conta a extensão do produto final (texto) esperado dos alunos.

No que toca à classe textual, 94,64% dos enunciados identificam a classe textual por meio de um verbo (argumentar, descrever, contar, etc.), mas

5,36% dos enunciados não fazem qualquer referência à classe textual pretendida. Para esta classe, verifica-se a presença de uma lista variada de verbos para a sua identificação. Os autores dos materiais dão importância a este elemento da produção escrita.

Por outro lado, 94,64% dos enunciados identificam o tipo de texto por meio de um verbo (argumentar, justificar, descrever, analisar, etc.). Apenas 5,36% dos enunciados não identificam qualquer verbo ou nome utilizado para o tipo de texto que se espera do aluno/candidato. Os autores focalizaram a sua atenção na definição da classe textual pretendida, apoiando-se nos verbos supracitados para orientar os alunos no seu trabalho de produção escrita.

No que diz respeito à estrutura do texto, 91,08% dos enunciados não fazem qualquer referência à estrutura do texto a produzir; apenas 7,14% dos enunciados identificam a estrutura do texto, referindo-se a “introdução, desenvolvimento e conclusão” e 1,78% dos enunciados identifica uma outra estrutura, mais específica. Por exemplo, “antes de sair da casa a mãe dá algumas instruções à criada. Ordena-as e põe os verbos no tempo adequado.

1. *Fechar bem a porta;*
2. *Verificar os torneiros;*
3. *Varrer e limpar a casa;*
4. *Prestar atenção ao telefone;*
5. *Preparar as refeições;*
6. *Arrumar os quartos;*
7. *Bem apagar o gás;*
8. *Lavar a louça;*
9. *Ligar o exaustor;*
10. *Fazer as camas”.*

In material da turma de 4<sup>ème</sup> (n.d., p. 71)

Para a abordagem metodológica, 53,58% das informações relativas à escrita nos materiais fornecem sugestões e orientações ao professor sobre a forma como pode/deve implementar a atividade com os seus alunos. Porém, 46,42% das informações sobre a escrita contidas nos materiais não fornecem qualquer informação ao professor sobre a forma como pode/deve implementar a atividade com os seus alunos.

Por fim, 100% das atividades sobre a escrita apresentadas nos quatro materiais analisados referem à realidade ou a um contexto determinado, como “as atividades quotidianas das pessoas, recomendações, praia, férias e estudos, etc.”. Os autores dos quatro manuais fizeram esforços para referir realidades ou dadas situações para tornar vivas as atividades propostas aos alunos.

Alguns estudos no contexto senegalês, salientaram várias dificuldades sobre a escrita no ensino-aprendizagem de PLE, de entre eles destaca-se Diatta (2016). Este último fez propostas de melhoria do ensino da escrita na escola senegalesa:

No sentido de se conformar ao espírito da abordagem comunicativa, surge a necessidade de orientar o ensino da escrita para uma perspectiva mais realista da língua. Neste sentido, importa interessarmo-nos pela perspectiva funcionalista da escrita em que a pedagogia baseia-se na produção de géneros textuais com um propósito sócio-comunicativo determinado. (pp. 60-61)

Quanto a Ndiaye (2023), ao analisar os tipos de erros nas produções escritas de alunos do 11.º do Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, na sua tese de doutoramento, aponta que:

Outra instrução que é muitas vezes negligenciada é o tipo de texto a produzir. Os alunos devem respeitar o tipo de texto. Não podem escrever um texto narrativo em vez de um texto descritivo ou informativo, ou escrever uma carta sob a forma de uma história. Quando escrevem, os alunos são sempre aconselhados a escrever de forma estruturada e coerente. A construção de um plano constituído por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, a transição entre ideias, a coesão e entre parágrafos, a coerência para garantir a consistência textual tornam-se *ipso facto* essenciais. Para o conseguir, o aluno deve utilizar palavras-ferramenta, ou seja, conectores lógicos, para evitar a desorganização que impede que o texto seja corretamente estruturado. (p. 219)

Ainda sobre o programa de português, alguns autores senegaleses, como Haydara (2007), consideram que o programa de português em vigor no Senegal é adequado, pelo menos, em termos teóricos, para assegurar o

desenvolvimento das competências comunicativas, incluindo a expressão escrita. Confira-se:

o programa estabelecido pela Comissão Nacional de Reforma, na sua concepção, apresenta teoricamente garantias importantes permitindo dar aos aprendentes uma boa competência comunicativa. Com efeito, nos objectivos visados predominam três dimensões da competência comunicativa. Quer dizer, grosso modo, a dimensão linguística (onde se põe em relevo a expressão oral e escrita e também a compreensão oral e escrita); a competência discursiva que corresponde à capacidade de escrever correctamente sem interferências do francês; a função estratégica que confere a capacidade de encontrar recursos necessários para poder exprimir-se correctamente em todas as circunstâncias. (p. 117)

Esta, porém, não é a realidade que sobressai da nossa análise do programa. Como mostrámos acima, o programa de português fornece muito poucas orientações quanto ao ensino da escrita. Mais acertada, neste caso, será a perspectiva de Ndiaye (2006), que insiste na necessidade de aperfeiçoamento dos programas a fim de melhor servirem as necessidades dos alunos. Confira-se:

convém então que os objetivos do programa do primeiro e do segundo ciclos sejam mais orientados para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa. São estes que devem determinar os aspetos gramaticais e lexicais que o principiante tem de dominar e, assim, a função da gramática passa a ser a de instrumento auxiliar do aprendente. (p. 50)

De entre as várias lacunas do programa, destaca-se, em particular, a vagueza metodológica. Falta, pois, ao programa informação precisa sobre o que ensinar ao nível da produção escrita, como ensiná-lo ou que recursos e estratégias usar. Apesar do peso e da importância que a componente escrita assume no momento da avaliação, a informação disponibilizada no programa é mínima. Será relevante recordar, neste âmbito, as seguintes palavras de Sakukuma (2012), segundo as quais o sucesso do ensino-aprendizagem depende em boa parte da existência de metodologias e estratégias adequadas:

o ensino-aprendizagem da escrita exige a definição de metodologias e estratégias, cujo fim seja a proficiência neste campo, entendida como a capacidade de produção de textos socialmente úteis dentro das balizas linguísticas e extra linguísticas. Para tal deve-se prestar maior atenção ao processo de aprendizagem do que aos produtos que os alunos realizam, como advogam também os paradigmas actuais de ensino. (p. 32)

De acordo com Sakukuma (2012), reparamos que o ensino-aprendizagem da escrita necessita indicação de metodologias e estratégias conducentes à aptidão dos aprendentes nesta área. As exigências da componente em questão são imprescindíveis a uma boa atuação e empenho do aluno. A definição das metodologias e estratégias e a sua aplicação podem conduzir à produção de textos úteis. O programa que define as estratégias do ensino-aprendizagem da escrita pode levar à sua avaliação, aliviando o trabalho do professor e do aluno. Porém, se o programa não dá informações sobre como ensinar e avaliar a escrita, haverá sempre dificuldades de ambas as partes interessadas no ensino-aprendizagem. Os alunos não têm a sorte de lidar com diferentes tipos de textos, como sugerido no *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação* (Grosso, 2011):

A língua portuguesa deve contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Neste sentido, o aprendente deve poder contactar com diferentes tipos de texto, isto é, a língua é apresentada não só na perspectiva do utilizador (que a sabe usar em todos os domínios de comunicação, intervindo na sociedade com raciocínio analítico, defendendo e justificando opiniões pessoais), mas também como veículo de acesso a outros conhecimentos, o que implica uma maior atenção ao oral formal e ao escrito. (p. 3)

Com efeito, o aluno de língua estrangeira deve ser detentor de vários saberes relativos à língua que aprende e, para garantir fluência e precisão na aprendizagem, deve evidenciar competências comunicativas: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Do ponto de vista científico, as suas competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) nesta língua estrangeira alvo deverão, preferencialmente, coincidir com os diferentes níveis, de acordo com o seu perfil e ano de escolaridade,

definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (<https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>) para os domínios da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita.

Diante desses resultados apresentados, e se consideramos o contexto que engloba os problemas da insuficiência de competências dos alunos senegaleses na escrita em português, podemos refletir sobre a relevância de um aprofundamento nas informações dedicadas à preparação dos professores nos processos de formação e também como um conteúdo a ser ensinado para a melhoria dos resultados na área da produção escrita.

### **Considerações finais**

O Programa e os materiais didáticos destinados ao ensino do PLE no Senegal, embora tenham qualidades indiscutíveis, não deixam, no entanto, de apresentar algumas limitações relativamente à escrita. Ao abordar este estudo, foram observadas falhas nos documentos analisados em termos de orientações e indicação sobre a escrita e sobre o tipo de textos a ser ensinado aos alunos. Esta situação dos documentos da LP em uso no sistema educativo senegalês merece uma atenção especial para facilitar a redefinição e a adequação dos mesmos, no sentido de ter em consideração a escrita.

Os resultados mostram que há uma forte necessidade de rever o sistema de ensino da LP no Senegal (políticas pedagógicas e metodológicas, o ensino da produção escrita, etc.), no sentido de, não só melhorar o que existe, mas também de favorecer o desenvolvimento das competências escritas dos alunos de vários tipos de textos socialmente relevantes, aproveitando novas abordagens, como a pedagogia de género da Escola de Sydney, aplicando as estratégias do Programa Ler para Aprender, com base no desenvolvimento das competências escritas dos alunos.

Por fim, através deste trabalho, acabamos de demonstrar que o português é como “língua global”, conforme refere Andrade (2021) quando fala do espaço global que a língua portuguesa ocupa no contexto da sociedade da informação, procurando analisar o espaço luso-brasileiro em termos de redes sociais e de relações sociais e comerciais em língua portuguesa no referido espaço: “Esta análise interpretativista dos resultados demonstra o papel da língua portuguesa como um [*sic*] interface, contexto e veículo comunicacional, numa altura em que se assiste a um maior interesse pela

cultura portuguesa e a uma transformação do Brasil” (Andrade, 2021, p. 5). O português é uma língua espalhada pelo mundo, nos diferentes continentes: África, América, Ásia e Europa, e desempenha um papel muito importante nas relações intercomunidades, entre os diferentes Estados, grosso modo, humanas.

Ao falar da mobilidade na lusofonia global, Andrade (2021) apoia-se nos trabalhos de Reto (2012, 2020) para fundamentar a sua posição, mas também para salientar essa globalização da língua de Camões. Uma língua que aniquila as fronteiras físicas erguidas pelos humanos, há vários anos para poder controlar o mundo, no seu egoísmo. Graças à presença das línguas, os obstáculos e o isolamento dos povos tendem a desaparecer progressivamente.

Existe uma presença da língua portuguesa na rede de todas as redes, a Internet. A língua portuguesa é a quinta língua mais usada na Internet e a segunda na blogosfera, a terceira língua mais usada no Facebook e é um dos idiomas mais populares no Twitter, tendo uma forte presença em diversas redes sociais e formativas. Assim, se usássemos o volume de negócios como referência e se o espaço falado em língua portuguesa fosse um bloco económico, seria a sexta potência mundial. (Reto, 2012, 2020, como citado em Andrade, 2021, p. 25)

Os dados contidos na passagem referida mostram a importância da língua portuguesa no mundo e o espaço que ocupa nas relações humanas e nos intercâmbios, no campo dos negócios. Também notamos o lugar ocupado pela língua de Camões em termos do seu uso nas relações sociais: comunicação humana. Este ponto de vista, português como língua global, foi partilhado por vários autores, como Mendes (2019). De acordo com ela,

O português, uma língua presente em quatro continentes, tem ultimamente angariado a atenção de governos e instituições no âmbito do desenvolvimento de ações que valorizem esse capital linguístico, sobretudo como ponte de acesso a outros capitais importantes, como o económico e o político, no cenário global de reordenamento dos interesses e necessidades de países e governos. Esse movimento tem sido perceptível em variados contextos e situações, sobretudo nos diferentes discursos que emanam da comunidade académica, da sociedade civil e também dos governos. (p. 38)

A partir das perspectivas de Andrade (2021) e de Mendes (2019), sem dúvida, podemos dizer que o português assume o seu caráter enquanto “língua global”. É uma língua bem presente em quatro continentes, também é uma língua de intercâmbios entre os povos falantes dessa língua. Segundo José Teixeira (2016):

O português encontra-se, pois, hoje num mundo globalizado, num mundo sem as fronteiras físicas e comunicativas que sempre teve até há poucas décadas. Para as línguas, esta nova configuração é simultaneamente promissora e ameaçadora: se muitas têm desaparecido, outras reforçam a sua presença e atratividade global. (p. 7)

## Referências bibliográficas

- Andrade, J. G. (2021). *Língua portuguesa global. Comunicar no panorama mediático luso-brasileiro*. UMinho. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.29>
- Baldé, B., Diémé, A. B., Diop, C., Gomis, F. K., Guèye, N. B., Niasse, M., Nzalé, S., Seydi, A., Sidibé, B. & Sylla, A. K. (2013/2014). *Material e nota prévia*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).
- Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (2021). *Programme de l'enseignement du Portugais Langue Etrangère au Sénégal*. Ministère de l'Education Nationale du Sénégal.
- Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (2004). *Programme de l'enseignement du Portugais Langue Etrangère au Sénégal*. Ministère de l'Education Nationale du Sénégal.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Diatta, A. (2016). *Abordagem comunicativa e avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Diop, F., Kantoussan, L. M., & Thiam, D. (2008/2009). *Manual 2<sup>nde</sup>*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).
- Grosso, M. J. (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Groupe de stagiaires. (n.d.). *Manual da turma de 4<sup>ème</sup>*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).
- Groupe de stagiaires. (n.d.). *Manual da turma de 3<sup>ème</sup>*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).
- Groupe de stagiaires. (n.d.). *Manual do nível avançado*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).
- Haydara, A. (2007). Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal. In *Colóquio internacional sobre o ensino do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 107-124). Union Latine.

- Kébé, A. (2004). L'enseignement du portugais à l'université de Dakar. In *Actes du colloque International enseignement réciproque du français et du portugais en afrique occidentale* (pp. 107-114). Union Latine.
- Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, 32(2), 37-64. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>
- Mendy, A. M. (2022). *A produção escrita no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Senegal*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Ndiaye, S. (2023). *La production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor: analyse didactique et sociolinguistique* [Dissertação de doutoramento]. Université Assane Seck de Ziguinchor.
- Ndiaye, S. (2006). *O ensino do Português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.
- Pires, N. A., & Ndiaye, S. (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, (20), 263-283. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163>
- Portugal. (2017). *Decreto n.º 12/2017, de 11 de abril. Diário da República*, 1.ª série(72), 1847.
- Sakukuma, A. (2012). *Análise crítica do programa da reforma educativa para o ensino do português LS na 7ª classe em Angola* [Dissertação de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- Teixeira, J. (2016). O português como língua num mundo global – Problemas e potencialidades: Introdução. In J. Teixeira (Org.), *O português como língua num mundo global – Problemas e potencialidades*. (pp. 7-13). Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.



