

Palavras

Revista da Associação de Professores de Português

n.º 46 - 47 / 8,50€

outono 2014 - primavera 2015

Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares: O Cânone

Um cânone acidental

Materiais didáticos para
guineenses crioulofonos

Correio eletrónico:
cortesia linguística em mudança?

Gramática & Escrita: o caso das contrastivas

Enciclopédia da Estória Universal,
de Afonso Cruz

Exempli Gratia:
um ateliê literário e uma peça de teatro

Entrevista a João Botelho

estas Palavras...

TREVISTA

João Pedro Aido entrevista João Botelho,
Filmar o vento nas árvores pode ser tão
emocionante como um tiro, uma morte...

DAGOGIA/DIDÁTICA

João Paulo Pereira, *A comparação
interlinguística na criação de materiais
didáticos para guineenses crioulofónos a
aprender o português como língua segunda*

Teresa Bagão, *Correio eletrónico: cortesia
linguística em mudança?*

EMPLI GRATIA

Mara Paulina Arruda, *Ateliê literário: uma
leitura sem compromissos*

Paula Cristina Ferreiro, *Uma peça de teatro: do
estudo do romance à representação teatral*

TUDOS LINGUÍSTICOS

Ana Luísa Costa, *Gramática & Escrita: o caso
das contrastivas*

TUDOS LITERÁRIOS

Carlos Nogueira, *Literatura e conhecimento:
Enciclopédia da Estória Universal*, de
Afonso Cruz

AS PEDAGÓGICAS

Saber construir... sequências didáticas

Maria Vitória de Sousa, *Os textos ao redor do
livro*

Filomena Viegas, *Autorretratos*

DESTAQUES

EM DESTAQUE

Luísa Ducla Soares, *O Cànone*

CÂNONE ACIDENTAL

Adolfo Simões Müller, João Ribeiro, José
Cardoso Pires, João Pedro Grabato Dias,
Cavaleiro de Oliveira, Bernardo Santareno,
Alberto Pimenta, Ruben A.

LUGARES VIRTUAIS

João Pedro Aido, Beatriz Moriano Moriano

DESTAQUES BIBLIOGRÁFICOS

Beatriz Moriano Moriano, Carlos Veloso,
Filomena Viegas, Luís Filipe Redes, Teresa
Vieira da Cunha

100 PALAVRAS PARA FALAR DE LIVROS

Maria Vitória de Sousa

TEMPO DE LER...

Filomena Viegas, Gloria Hervás, Luís Filipe
Redes, Maria Vitória de Sousa, Teresa
Vieira da Cunha

INFO APP

Filomena Viegas e Teresa Vieira da Cunha

CARTOON

Luís Afonso, *Bartoon*



Entrevista Pedagogia / Didática

Exempli Gratia

Estudos Linguísticos

Estudos Literários

Fichas Pedagógicas

Destques



Pedagogia / Didática

A comparação interlinguística na criação de materiais didáticos para guineenses crioulófonos a aprender o português como língua segunda
João Paulo Pereira

A comparação interlinguística na criação de materiais didáticos para guineenses crioulofonos a aprender o português como língua segunda

João Paulo Pereira¹

Introdução

O interesse pelo papel dos repertórios linguístico-comunicativos nos processos aquisitivos de línguas nasceu, para o autor deste artigo, da experiência de trabalho levada a cabo na Guiné-Bissau, enquanto professor de Português². Num país em que esta língua, apesar de gozar do estatuto de língua oficial, está longe de ser a língua materna ou mesmo de comunicação de grande parte da população – o Português (PT) é falado por somente 9% da população, ao passo que o Crioulo Guineense (CG) é falado por 51,7% dos guineenses (SCAN-TAMBURLO, 1999, p. 162)³ –, as dificuldades manifestadas, nas produções escritas e orais dos falantes que frequentavam as aulas, eram por demais evidentes. Na altura, não raro apareciam os chamados fenómenos de interferência linguística, resultantes da transferência de elementos do CG para o PT e que, ao que tudo parecia indicar, cons-

tituiriam a causa de muitos desvios linguísticos. A ausência de respostas de âmbito didatológico era total, mas a reflexão linguística que promovia com os falantes, no sentido de encontrar pontes dialógicas entre as duas línguas, que permitissem compreender a razão dos desvios, tiveram um efeito e uma aceitação tal que fizeram, mais tarde, com que me dedicasse seriamente à ideia de desenvolver materiais didáticos que fossem ao encontro das características sociolinguísticas e necessidades linguístico-comunicativas desse público-alvo.

Uma vez em Portugal, tendo a oportunidade de continuar a trabalhar com o público guineense, verifiquei que, apesar de o sistema de ensino português prever já medidas de apoio aos imigrantes residentes no nosso país, para que estes adquiram competências na língua veicular, e assim lhes facilitar a integração⁴, na prática assiste-se, tal como na Guiné-Bissau, à inexistência de materiais didáticos

¹Professor de Português Língua Não Materna no Agrupamento de Escolas de Vialonga, exercendo em simultâneo o cargo de Coordenador daquela área disciplinar. Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O presente artigo é baseado na dissertação de mestrado apresentada, na universidade referida, em janeiro de 2012, e teve a orientação da Professora Doutora Ana Maria Martinho Gale. Email do autor do artigo: jo.pereira2005@gmail.com.

²A experiência de ensino em apreço decorreu entre 2000 e 2003, no âmbito do Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau (PASEG), um projeto de cooperação promovido pelo então Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), em parceria com o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau.

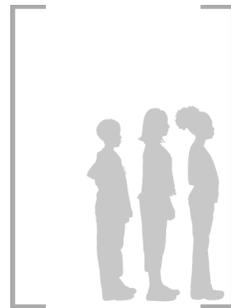
³Os dados apresentados reportam-se ao censo de 1991, o último realizado no país.

⁴Por exemplo, o Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro declara, no Artigo 8º, que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português, e o Despacho Normativo nº7/2006 estabelece os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas no domínio da Língua Portuguesa como língua não materna.” Mais recentemente, o Ofício Circular DGIDC/2011/GD/7 veio estabelecer que o Português Língua Não Materna passa a ser equivalente à disciplina de Português, com a mesma carga horária desta última.

P

que realmente vão ao encontro desses aprendentes, que continuam a manifestar grandes dificuldades no domínio do português e que, por essa razão, veem o seu estatuto social diminuído, tornando-se alvos fáceis de discriminação e mesmo de racismo. No entanto, esquece-se que muitos destes públicos migrantes, como o guineense, vêm de sociedades multilíngues e que “a maior parte está mais receptiva às diferenças linguísticas, às similaridades entre línguas e aos diferentes contextos comunicativos existentes” (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Esta valorização dos repertórios linguístico-culturais prévios na aprendizagem de outras línguas é, de resto, presentemente, um dos eixos orientadores de instrumentos de referência da política de línguas, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que estabelece como central no ensino-aprendizagem de línguas o desenvolvimento da chamada “*competência plurilíngue e pluricultural*”, assente “na proficiência em várias línguas (...), bem como experiência de várias culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231), competência nunca finalizada, no mundo globalizado em que permanentemente nos movemos. E reflete a evolução operada no seio das abordagens contrastivas, que veem agora as interações linguísticas como mutidirecionais e o(s) repertório(s) linguístico(s) do falante em constante interpenetração e evolução, advogando,



por isso, o estímulo da consciência metalinguística como facilitadora das aprendizagens.

Neste sentido, pretende-se, com este artigo, e com base nos princípios atrás enunciados, dar conta da importância de se conceberem materiais didáticos para públicos específicos aprendentes do PT, como é o caso dos guineenses crioulofonos. Assim, apresentar-se-ão alguns materiais integrantes de uma proposta concreta de criação de materiais didáticos, especialmente desenhados para o público-alvo aqui em apreço.

2. Contributos da Análise Contrastiva

A valorização a que se assiste atualmente dos repertórios linguístico-comunicativos resulta não apenas dos contextos multilíngues e multiculturais em que vivemos, e que as políticas linguísticas refletem, mas também da evolução operada no seio dos estudos contrastivos. Coincidindo com o surgimento dos métodos audiolíngua/audiolíngua, em meados do século passado, e influenciada pelas teorias behavioristas, a Análise Contrastiva (AC) entendia que a língua materna (LM⁵) era um obstáculo à aprendizagem da nova língua, na origem das chamadas interferências negativas, devendo o falante adquirir, por imitação e repetição, as formas e estruturas da língua a aprender. Para tornar mais efetiva essa aquisição, era necessário proceder a

⁵ Os conceitos de *língua materna*, *língua segunda* e *língua estrangeira* nem sempre têm sido objeto de consenso, dependendo das perspetivas adotadas neste âmbito. No presente artigo, *língua materna* surge como sinónimo de língua primeira (L1) e é entendida como a língua com a qual, em termos afetivos, o indivíduo mais se identifica (e por isso geralmente conotada com a língua a que primeiramente a mãe o expôs). Também não se fará particular distinção entre *língua segunda* (L2) e *língua estrangeira* (LE), embora a L2 seja normalmente entendida como a língua não materna que goza do estatuto de língua oficial, e à qual o aprendente está geralmente exposto, ao contrário da LE, que não tem qualquer estatuto especial na comunidade, acessível em ambiente quase sempre formal. Surgirá, por isso, o conceito de *língua não materna* (LNM), como termo genérico de qualquer situação de uso ou ensino-aprendizagem de L2 e LE.

uma análise comparativa detalhada da LM e da língua-alvo, de modo a prever quais as áreas suscetíveis de causar mais dificuldades de aprendizagem. Em termos de materiais didáticos, a eficácia destes era proporcional à minúcia dessa comparação, como refere Fries: “Os materiais mais eficientes são aqueles que se baseiam numa descrição científica da língua-alvo, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendente” (1945 apud JOHNSON, 1998, p. 86; tradução minha⁶).

Naturalmente, esta abordagem, que apontava a L1 como a responsável pelos desvios em L2, foi alvo de fortes críticas, a partir de finais dos anos 60. Vários estudos vieram demonstrar que a AC previa a ocorrência de erros que, na prática, não se verificavam e, por outro lado, que os falantes apresentavam dificuldades que não tinham sido previstas. Esta viragem de uma abordagem de índole behaviourista para outra de raiz cognitivista deve-se, em larga medida, a Corder que, influenciado sobretudo por Chomsky, defende que a aprendizagem de uma língua é um processo criativo, que o falante vai construindo ao longo da sua aprendizagem, constituindo o erro ou desvio, não já um mau hábito persistente, mas uma estratégia de que se serviria aquele para a aquisição da língua-alvo: “À luz das novas hipóteses, [os erros] deixam de ser considerados como a persistência de velhos hábitos, para serem encarados como sinais de que o aluno está a investigar o sistema das línguas-alvo” (CORDER, 1967, p. 168; tradução minha⁷).

Esta conceitualização cognitiva da transferência linguística será operacionalizada por Selinker que, em 1972, introduz o conceito de interlíngua para designar a gramática que o falante vai desenvolvendo ao longo do processo de aquisição da L2. Na construção da interlíngua, participam os conhecimentos da L1 utilizados para testar hipóteses sobre a língua-alvo. A progressão na nova língua resultaria, assim, da evolução da interlíngua, em linha com as aprendizagens efetuadas. E os erros e desvios passariam a ser encarados como naturais, parte integrante do processo de aprendizagem de línguas, posição que é adotada ainda hoje, designadamente pelo QECR, que define os erros precisamente como “o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (CONSELHO DA EUROPA, p. 215), não devendo a eliminação destes constituir um fim em si, em respeito pela abordagem comunicativa atualmente em vigor.

O interesse pela linguística contrastiva chegou entretanto a um novo patamar, relativizando-se agora o papel da L1 na transferência, para se passar a considerar a totalidade do repertório linguístico-comunicativo do falante na aprendizagem de uma língua. Há autores que propõem inclusive uma reformulação conceptual que implique a desativação da *designação transferência* (conotada com a perspectiva *behaviourista*) por outras mais em linha de conta com as novas abordagens da interação linguística. É o caso de Kellerman and Sherwood-Smith, que preferem o termo “influência interlinguística”⁸ (KECSKES e PAPP, 2000, p. XVI).

⁶ “The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner”.

⁷ “In the light of the new hypotheses they [the errors] are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new languages.”

⁸ “Cross-linguistic influence”, no original.

P

Nesta nova perspetiva, abre-se a possibilidade de recorrer não só à L1, mas também a outra(s) língua(s) utilizadas pelo falante, dependendo dessa utilização de fatores como o uso, o estatuto e a proximidade em relação à língua-alvo. Como refere Bono nas conclusões de um estudo sobre a aprendizagem do espanhol por falantes plurilingues cuja L1 é o Francês:

“Os nossos resultados confirmam que os aprendentes de uma terceira língua recorrem, para além da língua materna, a outras línguas, numa actividade de construção de sentidos. No plano das interações interlinguísticas, a forma como estas línguas são solicitadas dependeria primeiramente da distância percebida em relação à língua-alvo. O segundo critério de ativação ou de inibição parece ser o grau de domínio, ou, melhor dizendo, a avaliação que o aprendente faz em relação à sua capacidade para se servir de uma língua estrangeira.” (BONO, 2007; tradução minha⁹)

A proposta de materiais didáticos para falantes crioulofónos guineenses a aprender o PT inscreve-se na perspetiva atrás enunciada.

Tratando-se a Guiné-Bissau de um país multilingue, dado o número elevado de etnias que apresenta¹⁰, onde o PT não é mais do que uma língua minoritária (gozando, no entanto, de uma condição de prestígio), é ao CG que cabe o papel de língua veicular, através da qual se processa o intercâmbio social no seio desse verdadeiro mosaico étnico¹¹. Por essa razão, se justifica a sua utilização para, à luz das semelhanças e diferenças com o PT, promover a Consciência Metalinguística dos falantes guineenses, com vista a ajudar a ultrapassar as dificuldades na aprendizagem da língua-alvo.

3. Consciência Metalinguística: definição de áreas críticas do PT

As mais-valias pedagógico-didáticas de uma abordagem deste tipo são evidentes. Por um lado, ao contribuir para promover o plurilinguismo, “nomeadamente no que se refere às relações, circulações e transferências que podem ser estabelecidas entre as diferentes línguas a diversos níveis” (MEISSNER, 2008 apud OLIVEIRA et al., 2010, p. 69). Por outro, por facilitar o conhecimento e o respeito mútuo entre povos e culturas, essencial num contexto de grande mobilidade

⁹ “Nos résultats confirment que les apprenants d’une troisième langue font appel à d’autres langues que leur langue première dans une activité de construction de sens. Sur le plan des interactions interlinguistiques, la manière dont ces langues sont sollicitées dépendrait en premier lieu de la distance perçue entre ces langues et la langue cible. Le deuxième critère d’activation ou d’inhibition semble être le degré de maîtrise, ou plutôt devrions-nous dire, le jugement de l’apprenant par rapport à sa capacité de se servir d’une langue étrangère”.

¹⁰ Os grupos étnicos mais representativos na Guiné-Bissau são: Fulas – 25,4%; Balantas – 23,8%; Mandingas – 13,7%; Manjacos – 9,3%; Papéis – 9%; Mancanhas – 3,5%. Quanto às línguas africanas que se falam na Guiné, pertencentes aos grupos Mande e Oeste-Atlântico, da família Níger-Congo, representam identitariamente as etnias que as falam, ostentando inclusive o mesmo nome do grupo étnico: a língua dos balantas é o balanta, dos mandingas é o mandinga, etc. (MELLO, 2007, p. 28).

¹¹ O CG tem vindo a ganhar uma importância crescente, por via do êxodo rural que tem levado muitos guineenses a rumarem a Bissau, na esperança de encontrarem uma vida melhor, dadas as enormes fragilidades do país. Se comparados os recenseamentos de 1979 e de 1991, verifica-se que a capital do país registou um aumento de 13,8% para 20%, em termos populacionais. Neste mesmo período, a percentagem de falantes de CG aumentou, também de acordo com aqueles dados, de 44,3% para 51,7% (HOVENS, 1995, p. 2).

de como é o do mundo atual. Só através do conhecimento do outro, das suas diferenças, mas também das suas (por vezes surpreendentes) semelhanças, se pode chegar a uma convivência sã num espaço cada vez mais multilíngue e multicultural. É por isso que o QECR estabelece agora que o mais importante é desenvolver uma competência linguística cada vez mais alargada e integradora, vista em termos de uma Competência Plurilíngue e Pluricultural:

“(...) a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (...) O conceito de competência plurilíngue e pluricultural tende a (...) considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe (...)” (CONSELHO DA EUROPA, p. 231).

Cabe, pois, aos professores tirar partido do potencial aquisitivo das biografias linguístico-culturais dos falantes a aprender português – neste caso, os guineenses –, através da análise das LM, L2 e LE, do grau de proficiência destas, bem como da sua utilização nas aprendizagens, e introduzir a reflexão metalinguística, recorrendo a comparações entre repertórios linguísticos. A

importância da Consciência Metalinguística é sublinhada por vários autores, como nos dão conta Oliveira et al.:

“Deste modo, preconizamos o desenvolvimento da Consciência Metalinguística dos sujeitos – entendida como a capacidade que os falantes e aprendentes de uma língua (Materna ou Não Materna) têm de reflectir sobre a mesma e de verbalizar essa reflexão – por permitir, entre outros aspectos, não só transformar o conhecimento implícito de línguas anteriormente adquiridas (entre elas a LM) em conhecimento explícito, como também, e a um outro nível, tornar explícitas as semelhanças e diferenças que existem entre as diversas línguas que constituem os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos” (p. 73).

A proposta de materiais aqui apresentada constitui, assim, a materialização de uma convicção, cuja fundamentação teórica ficou atrás demonstrada, de que se justifica a criação de materiais, especialmente desenhados para públicos específicos – neste caso, o guineense –, que tenham por base uma análise linguística comparativa e contrastiva da L1 e da L2 – o CG e o PORT, no que a este trabalho respeita –, como forma de facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Nesse sentido, foram identificadas áreas críticas na aprendizagem do Português, sentidas pelo público em causa, com base em estudos que contaram com a participação de falantes guineenses crioulofonos. Parte desses estudos reportam-se a um conjunto de projetos de investigação levados a cabo na Universidade de Aveiro. A título de exemplo, refira-se o estudo de Ana Luísa Oliveira, que constitui o trabalho de

P

doutoramento da autora, *Português Língua de Acolhimento: consciência metalinguística em narrativas de aprendentes africanos e da Europa de Leste no 3º ciclo do Ensino Básico*¹². Neste trabalho, procura-se perceber como é que o percurso biográfico, linguístico e académico do aprendente, bem com as representações metalinguísticas da sua aprendizagem do português, podem influenciar a aquisição desta língua. Neste âmbito, foram entrevistadas duas alunas guineenses do 10º ano de escolaridade, que tiveram oportunidade de refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o PT e o CG. Num artigo que a autora publicou, sobre este estudo, noutra revista, uma dessas alunas dá conta de uma das suas principais dificuldades, e que se prende com a formação do género, muito distinta nas duas línguas, como se pode ver: “Para distinguir [na Guiné] filho de filha tem que dizer assim / minha filho fêmea / quer dizer / tens que dizer / para dizer minha filha / tens que dizer “minha filho fêmea” ou “minha filho macho” / é assim que se distingue” (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Para além destes estudos de âmbito contrastivo, realizou o autor deste artigo um outro sobre os efeitos da transferência em produções escritas de alunos guineenses a aprender o Português. A investigação incidiu em quatro alunos guineenses do 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina que frequentavam o Português Língua Não Materna no ano letivo de 2009/2010, tomando como base de trabalho um corpus de produções escritas extraídas do Teste Diagnóstico que aqueles alunos realizaram para determinação do seu grau de proficiência linguística.

A análise das mesmas permitiu detetar um conjunto de desvios que, ao que tudo parece indicar, são

causados pela influência da gramática do CG. É o caso dos desvios procedentes da não utilização do artigo definido: “É para vires passar férias de Natal”; “Vais ver a diferença entre Portugal e Guiné”.

A razão dos desvios assinalados tem a ver com o facto de, em CG, o nome aparecer definido por si próprio. Não existem formas específicas para o artigo definido, como em PE. Assim, o exemplo apresentado, em CG, realizar-se-ia da seguinte forma: “i pa bu bin pasa feria di Natal ku mi”.

Os vários estudos atrás referidos permitiram, pois, identificar as seguintes áreas gramaticais críticas, em termos de aquisições do PT, por parte de falantes guineenses crioulofonos:

- Determinantes artigos definidos;
- Concordância em número;
- Concordância em género;
- Concordância verbal;
- Preposições;
- Pronomes pessoais oblíquos (reflexivos e não reflexivos);
- Modo verbal (conjuntivo);
- Formas de tratamento;
- Deíticos espaciais (determinantes e pronomes demonstrativos).

Foi com base neste trabalho prévio que se construíram materiais didáticos para este público específico, parte dos quais se apresentarão no ponto seguinte.

4. Apresentação de materiais didáticos para guineenses a aprender o PT

O material didático que se vai apresentar foi pensado para integrar um Livro de Exercícios, estruturado em vários módulos de aprendizagem,

¹²“Este trabalho está ainda em curso, tendo por ora aquele título.

aqui designados Oficinas, organizando-se estas de acordo com as áreas problemáticas na aprendizagem do Português, demonstradas por guineenses crioulofonos, e elencadas no final do ponto anterior. Este material destina-se sobretudo ao público migrante guineense que se encontra em Portugal e que necessita de adquirir, no mais curto espaço de tempo, níveis básicos de proficiência linguística, razão pela qual os temas dos textos relevam dos domínios público, profissional e privado¹³. Por se tratar de um material de apoio (e não de um manual), pode ser utilizado sempre que o falante manifestar dificuldades nalguma das áreas críticas identificadas, isto é, em qualquer momento da aprendizagem, razão pela qual não se apresenta, ao contrário do que é comum, uma indicação relativa à sua utilização por parte de falantes de determinado nível de proficiência linguística.

Quanto à estrutura das várias *Oficinas*, estas apresentam vários momentos de trabalho - Ler, Praticar, Observar, Ouvir¹⁴ e Concluir -, corres-

pondentes ao treino de várias competências, incluindo a sistematização das semelhanças/diferenças entre o PT e o CG, ocorrendo esta em vários pontos da Oficina.

Fundamental é, igualmente, a dimensão cultural destes materiais, em que se parte muitas vezes do já vivido, para depois se proceder à sua articulação com as novas aquisições. Este aspeto não só é fonte de motivação¹⁵, por convocar o universo cultural do aprendente, como potencia o diálogo intercultural, desejável para o desenvolvimento da Competência Plurilingue e Pluricultural, preconizada pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, p. 231).

Importa também referir que se adotou a *Proposta de Grafia do Crioulo Guineense*, de Luigi Scantamburlo¹⁶, para os textos guineenses que integram o material a apresentar. Esse sistema ortográfico é constituído por 23 grafemas (16 grafemas consonânticos, 5 grafemas vocálicos e 2 semivocálicos) e 5 dígrafos, representando os fonemas do CG (SCANTAMBURLO, p. 59-61).

¹³ O QECR define assim estes três domínios: “O domínio público refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, actividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os media, etc.). O domínio privado abrange ainda as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo. O domínio profissional cobre tudo aquilo que diz respeito às actividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões.” (CONSELHO DA EUROPA, p. 36)

¹⁴ O material didático que é proposto prevê, como parte constituinte do Livro de Exercícios para o público em questão, a inclusão de um CD com os registos áudio de vários textos, base para a realização dos exercícios de compreensão oral presentes nas várias Oficinas.

¹⁵ O papel da motivação atravessa várias teorias de aquisição da LNM, surgindo recorrentemente como um fator que influencia e concorre para o sucesso das aprendizagens. O próprio conceito é complexo e não deve ser visto, tal como a questão da aquisição da LNM, apenas à luz de uma única perspectiva. Não cabe no âmbito deste artigo discorrer sobre esta questão. Refira-se apenas que, durante muito tempo, constituiu referência, na área dos estudos motivacionais, o modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert, que surgiu num artigo publicado por ambos em 1959 no *Canadian Journal of Psychology*. Segundo estes, a motivação para aprender uma L2 pode ter razões instrumentais, como conseguir um emprego, e integrativas, como conhecer pessoas da língua-alvo (p. 266-272).

¹⁶ Foram, com efeito, já encetadas várias tentativas de fixação da escrita do crioulo guineense. Refram-se aqui duas das mais importantes. Assim, em 1981, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau lançou, por ocasião de uma conferência sobre as línguas do país, a *Proposta de Uniformização da Escrita do Crioulo*, que marcou o início de uma nova era no tratamento da questão do crioulo pelos guineenses. E, em 1999, Luigi Scantamburlo apresentou a *Proposta de Grafia do Crioulo Guineense*, naquela que se perfilava como a “proposta mais abrangente e mais consistente para a escrita do crioulo guineense” (INTUMBO, 2007, p. 14).

P

Veja-se, então, para ilustrar o que foi dito anteriormente, a seguinte proposta de materiais didáticos, desenhada para o público guineense crioulofófono, aprendente do PT:

Oficina *Determinante Artigo Definido – Festas e tradições:*

LER e PRATICAR

1. Leia os seguintes textos, em Português e em Crioulo Guineense:

Rapa cabelo



Quando a criança nasce, nas etnias muçulmanas, a mulher fica em casa durante sete dias. Depois, os familiares organizam uma festa para pôr o nome à criança. Eles matam uma cabra e preparam a farinha de arroz. Os pais escolhem o nome da criança, mas o imã tem de repetir o nome muitas vezes, em voz alta. A mãe recebe o dinheiro que as pessoas lhe oferecem, enquanto o imã corta o cabelo da criança. Depois, os familiares dividem a farinha de arroz. E enquanto todos comem e dançam, as mulheres cozinham a cabra que foi morta de manhã para o almoço dos convidados.

Rapa kabesa



Ora ke mininu nasi, na etnia musulmanu, mindjer ta fika seti dia na kasa. Se parentis ta organiza un festa pa pui nomi na mininu. E ta mata kabra i prepara farinha di arus. Se pape e ta kudji nomi di mininu ma omi garandi tene di ripiti nomi di mininu en vos alta. Se mami ta risibi dinheru ke pesoas ta patil enkuantu omi garandi ta korta kabelu di mininu. Dipus se parentis ta dividi farinha di arus. Ora ke na kume i badja, mindjeris ta kusinha kabra ke matadu parmana par almosu di konvidadu.

1.1. Leia de novo o primeiro texto e complete os quadros em Português com os artigos definidos O / A / OS / AS e a terminação da palavra, se for o caso. Depois, leia o segundo texto e complete os quadros em Crioulo Guineense. Se não usar o artigo definido, ponha uma cruz (X):

Singular	
Crioulo Guineense	Português
X kabelu	O cabel_____ Masculino
___ nomi	__ nome
___ dinheru	__ dinheiro
___ omi garandi	__ imã
___ almosu	__ almoço
___ mininu	A crianç_____ Feminino
___ farinha	___ farinha
___ kabra	___ cabra
___ mame	___ mãe
___ mindjer	___ mulher

Plural	
Crioulo Guineense	Português
___ pape ___ parentis	Os pais ___ familiares
___ pesoas ___ mindjeris	As pessoas __ mulheres

CONCLUIR

2. Complete os espaços em branco com PORTUGUÊS ou CRIOULO GUINEENSE:

a) Em _____, quando quero falar de pessoas, animais, plantas, alimentos, etc., não preciso de utilizar o artigo definido como em _____.

b) Em _____, tenho de me preocupar se o nome que escrevo a seguir ao artigo é masculino ou feminino, singular ou plural.

3. Complete os espaços com O, A, OS, AS:

a) Em Português, normalmente as palavras que são masculinas terminam em _____. O artigo definido, no singular e no masculino, também é _____.

b) Em Português, normalmente as palavras que são femininas terminam em _____. O artigo definido, no singular e no feminino, também é _____.

c) Em Português, normalmente junta-se um -s à palavra para formar o plural. O mesmo acontece com os artigos definidos. Assim, o artigo definido masculino e plural é _____ e o artigo definido feminino e plural é _____.

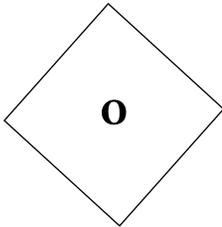
PRATICAR

4. Leia o texto seguinte, que fala de outra data festiva: o Natal.

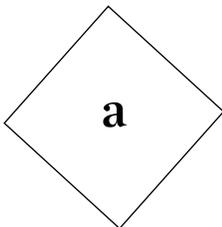
O Natal é uma festa católica e de grande importância para os portugueses. É a festa do nascimento de Jesus, que se comemora no dia 25 de dezembro. Mas os preparativos começam mais cedo: compram-se os presentes, enfeita-se a árvore de Natal e monta-se o presépio. Depois, na véspera de Natal, a família reúne-se para a ceia de Natal. Na mesa, põe-se o bacalhau, as filhós e o bolo-rei. À meia-noite, abrem-se os presentes e todos desejam as 'boas-festas' uns aos outros.

P

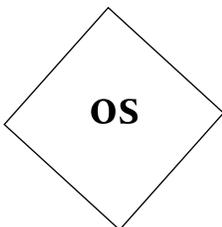
4.1. Procure no texto as palavras ou expressões que correspondem às imagens, escreva-as nos espaços e ligue o artigo definido a cada uma delas:



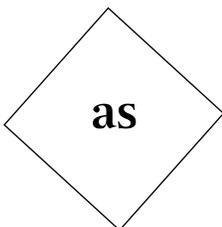
• _____



• _____



• _____



• _____



• _____



• _____



5. Oiça com atenção as frases seguintes. Verifique se o artigo definido é utilizado nos seguintes casos. Assinale com um (X) por baixo da resposta correta:

a) Nomes de pessoas:

O Malam e a Aissatu regressam da Guiné depois do Natal.

Sim	Não	Às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Vocativos:

Malam, traz o bolo de aniversário da tua irmã.

Sim	Não	Às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Estações do ano:

O Verão em Portugal começa no dia 21 de junho.

Sim	Não	Às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Datas festivas:

O Natal é no dia 25 de dezembro.

Sim	Não	Às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) Continentes:

A Europa é um continente que recebe bem os imigrantes.

Sim	Não	Às vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P

f) Nomes de países:

Portugal tem 10 400 000 habitantes. A Guiné-Bissau tem 1 600 000 habitantes.

Sim	Não	Às vezes

g) Nomes de cidades:

Já visitei Lisboa, mas nunca visitei o Rio de Janeiro.

Sim	Não	Às vezes

h) Possessivos:

O meu filho faz cinco anos amanhã.

Sim	Não	Às vezes

i) Meses:

Vou de férias em agosto e regresso em setembro.

Sim	Não	Às vezes

j) Datas:

Hoje é dia 25 de março.

Sim	Não	Às vezes

6. Complete com os artigos definidos, se for necessário:

- a) Nunca visitei _____ Porto. Ouvi dizer que _____ São João, em finais de junho, é uma boa altura para ir lá.
- b) Amanhã é _____ dia 12 de junho, dia de Santo António. _____ Lisboa não dorme.
- c) _____ Carnaval, na Guiné, é muito festejado.
- d) Podes vir em julho ou agosto. _____ Verão em Portugal é muito animado.
- e) _____ Pedro e _____ Ana vão passar _____ Páscoa em casa dos tios, na Amadora.
- f) _____ Paulo, já compraste todos os presentes de Natal?
- g) Nunca visitei _____ Ásia. Gostava de conhecer _____ sua cultura e _____ suas tradições. E também _____ suas festas!
- h) _____ novembro é _____ mês do São Martinho.
- i) Eles foram para _____ Quinhamel, porque um tio deles hoje faz anos.

7. Lembre-se de uma festa tradicional do seu país. Responda às seguintes questões, como nos exemplos. Não se esqueça de utilizar o artigo definido, no caso de ser necessário.

- Qual é a festa? *Exemplo: O Tabaski, O Carnaval...*
Resposta: _____

- Quando é? *Exemplo: É em maio...*

- Em que dia é? *Exemplo: É dia 5 de março.*

- Quanto tempo é que dura? *Exemplo: Dura todo o dia...*

- Com quem é que vai? *Exemplo: Vou com a minha família...*

P

- Quem é que encontra? Exemplo: Encontro o meu tio...

7.1 Volte a ler as frases que escreveu e corrija o que está mal, com a ajuda desta tabela. Assinale com um (✓) o que fez:

USEI o Artigo definido:	✓
1. Nos nomes de pessoas (O Mamadu, A Fatumata)	
2. Nas datas festivas (O Carnaval...)	
3. Antes dos Possessivos (O meu, A minha, Os meus, As minhas)	
NÃO USEI o Artigo Definido:	
4. Nos meses do ano (Em janeiro, em fevereiro...)	
5. Nas datas (dia 5 de maio...)	

5. Conclusões

A proposta de materiais apresentada, para guineenses crioulofónos, resultou da vontade de contribuir para a capacitação destes últimos, no que se refere à aprendizagem do PORT. O resultado da experiência de ensino de vários anos com guineenses, a que se junta a (re)valorização atual dos repertórios linguístico-comunicativos prévios na aquisição de novas línguas, defendida pela investigação em L2, assim como pela Didática das Línguas, concorreram para a definição do material para esse público específico.

O desenvolvimento da competência multilíngue e multicultural passa atualmente, à luz dos instrumentos referenciais de política das línguas – nomeadamente, o QECR –, a ser o *leitmotiv* da aprendizagem da L2, encarada como um processo que nunca está terminado, no qual os conhecimentos linguístico-culturais prévios e os da nova língua são dialogicamente mobilizados, através

do estabelecimento de pontes interlinguísticas e interculturais. Não se procura mais que o aprendente adquira a competência linguística do locutor nativo, nem imite modelos socioculturais (o que constitui tarefa impossível), mas antes construa uma competência multidimensional e constantemente renovada, definida pelas diferenças e semelhanças entre repertórios linguísticos.

Esta perspetiva, inevitavelmente, conduz a um repensar dos fundamentos da AC, e de conceitos que giram (mais ou menos afastados) na sua órbita, como os de *transferência*, *interlíngua* ou *erro*. Os fenómenos de transferência linguística surgem agora como um elemento fundamental do processo aquisitivo da LNM, atuando em várias direções (L1-L2; L2-L1; L2-L2), e não como uma mera estratégia compensatória do aprendente. A interlíngua, vista como um sistema linguístico que cada aprendente de LNM constrói, de modo evolutivo e dinâmico, mas sem grandes possibilidades

de atingir o estágio linguístico perfeito, é reconfigurada à luz do desenvolvimento da tal Competência Plurilingue, segundo a qual cada aprendente é representado à luz do(s) seu(s) repertório(s) linguísticos, em enriquecimento permanente. E o erro deixa de ser entendido como uma intromissão da L1 na interlíngua, que importava a todo o custo proscrever, para passar a ser encarado como marca inevitável da interpenetração das várias línguas em presença, tornando-se benéfico promover a consciência metalinguística dos aprendentes, como forma de detetar e compreender a sua existência.

Finalmente, uma proposta como a que foi apresentada, que fomenta as interações linguísticas, (re) valorizando os repertórios linguístico-culturais dos falantes e chamando-os a participar na construção das aquisições linguísticas, significa mudar o paradigma dominante dos materiais didáticos de Português L2/LE. São já vários

os autores, como Sílvia Melo, a alertarem para a desadequação e escassez de materiais adaptados a públicos específicos, preconizando que se devem “romper os ciclos viciosos que a maioria dos manuais escolares (...) tentam impor, com percursos pré-estabelecidos e estereotipados, que tanto poderiam ser de aulas de Português, como de Inglês, Espanhol ou Russo” (MELO, 2009, p. 48).

É, pois, um novo e desafiante caminho aquele que se abre ao Professor de Português L2/LE. Trata-se, agora, de rentabilizar repertórios linguístico-culturais, potencializar estratégias de transferência e sistematizar semelhanças e diferenças interlinguísticas. Tudo em prol do desenvolvimento da Competência Plurilingue e Pluricultural dos seus aprendentes. Para tal, precisa de ter materiais didáticos que reflitam esse desafio. Foi esse o espírito que presidiu à proposta de materiais didáticos apresentada neste artigo.

P

BIBLIOGRAFIA

- BARRETO, Maria Antónia (2005). «Percurso do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF». In: MATEUS, Maria Helena Mira ; PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, Lisboa: Colibri, pp. 29-47.
- BONO, M (2007). *Pratiques et représentations plurilingues dans l'apprentissage de l'espagnol L3 chez des élèves ingénieurs*. Fribourg. Comunicação apresentada na 4e Conférence Internationale sur l'Acquisition d'une 3e Langue et le Plurilinguisme.
- CANDÉ, Fátima (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa: Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de mestrado.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CORDER, S.P. (1967). «The significance of learner's errors». In: *IRAL : International review of applied linguistics in language teaching*, 5 (4), Heidelberg, pp. 161-170.
- CRISTIANO, José Manuel (2010). *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- FRIES, C (1945). *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press. In *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- GARDNER, Robert ; LAMBERT, Wallace (1959). «Motivational variables in second language acquisition». In *Canadian Journal of Psychology*, 4, pp. 266–272.
- GELSO, Daniela (2007). *Crioulo para estrangeiros*. Saronno: Monti, 2007.
- HOVENS, Mart (1995). «A realidade do crioulo». In: *Tcholona : revista de letras, artes e cultura*, 4, Bissau, pp. 2-3.
- JOHNSON, Keith (1998). *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- INTUMBO, Incanha (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado.
- MELLO, Maria Aparecida de (2007). *A questão da produtividade morfológica do guineense*. Brasília: Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília. Tese de doutoramento.
- MELO, Sílvia (2009). «“dormindo com o inimigo” ou como os obstáculos podem ser oportunidades pedagógicas em Português Língua Estrangeira (PLE)». In *Palavras*, 35, Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 47-53.
- OLIVEIRA, Ana Henriques de (2010). «Processamento da informação num contexto migratório e de integração». In ANÇÃ, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*, Lisboa: Lidel, pp. 11-42.
- OLIVEIRA, Ana Luísa et al (2010). «Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e caboverdianos». In ANÇÃ, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*, Lisboa: Lidel, pp. 63-89.
- OLIVEIRA, Ana Luísa (2005). «Representações da aprendizagem do português língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano». In *Idiomático: revista digital de didáctica de PLN*, 4. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/representacoes.pdf>.
- KECSKES, Istvan ; PAPP, Tunde (2000). *Foreign language and mother tongue*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCANTAMBURLO, Luigi (1999). *Dicionário do guineense : Volume I : Introdução e notas gramaticais*. Lisboa: Edições Colibri.