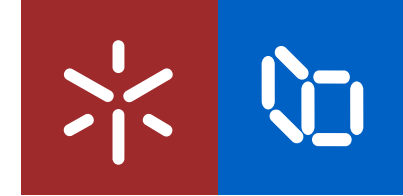


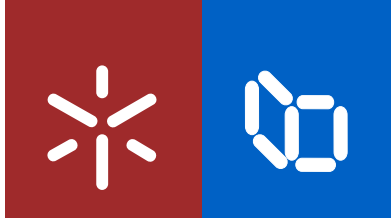


**Criação de materiais didáticos para o ensino
do Português Língua não Materna, Língua
Segunda e Língua Estrangeira em Angola:
do papel ao digital**

Mbyavanga Emilia Malungo Bundo

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Mbyavanga Emília Malungo Bundo

**Criação de materiais didáticos para o ensino
do Português Língua não Materna, Língua
Segunda e Língua Estrangeira em Angola:
do papel ao digital**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna

Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (L2)

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo

e do

Professor Doutor António Carvalho da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Compartilhalgual

CC BY-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Agradecimentos

Todo o estudo de natureza científica, geralmente, é concretizado graças a um acompanhamento, que envolve correções e sugestões por parte de pessoas competentes e dispostas a contribuir para a coerência e a clareza da pesquisa. Assim sendo, desejo agradecer, no limiar deste trabalho, ao Prof. Doutor António Carvalho da Silva e à Prof^a. Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo, pelo acompanhamento, e, acima de tudo, por me motivarem a fazer sempre mais em prol desta pesquisa.

Ao ser supremo, Deus todo poderoso, fonte de todo o conhecimento e entendimento. Agradeço-Lhe profundamente, pela saúde e vida até este momento.

À todos os professores e colegas do 2.º Ciclo de Mestrado em Português Língua não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira (PLNM/L2/LE), do Instituto de Letras e Ciências Humanas, da Universidade do Minho, pelo carisma e incentivo científico.

À Professora Doutora Maria Micaela Ramon, coordenadora do curso de PLNM/L2/LE, pela amizade e apoio incondicional, que, com certeza, foram úteis para a concretização desta pesquisa.

À Doutora Paula Henriques, pelo voto de confiança.

Ao Ministério da Educação de Angola e ao INAGBE pela oportunidade e aposta na minha formação. E, ademais, pelo privilégio de ser membro integrado ao Projeto Multissetorial para a Retificação do Novo Acordo Ortográfico, com vista à sua Ratificação.

Ao Professor Mestre Manuel da Silva Domingos, Narciso Homem e ao Dr. Arlindo Isabel, pelas sugestões e palavras de incentivo.

Aos amigos e irmãos em Cristo, pelo apoio incondicional.

Aos meus progenitores por tudo o que fizeram e fazem por mim. Sem dúvida, o amor que sinto por vocês é incomparável e inexplicável.

De forma muito especial, ao Salvador Tito, Priscila Santos e Bernardino Valente, amigos e colegas de longa data, pois a vossa inestimável presença nos momentos sombrios fez-me perceber a nossa elevada amizade e irmandade, por isso, serei eternamente grata.

A todos os colaboradores que não mediram esforço, dando o seu contributo para a criação da plataforma web, em especial o Heitor, a Anaísa, o Thiago, que nunca deixaram de acreditar que este projeto se tornaria uma realidade.

Enfim, a todos aqueles que estiveram comigo, de perto ou de longe, contribuindo para que esta pesquisa se concretizasse,

o meu *Muito Obrigada!*

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Criação de materiais didáticos para o ensino do Português língua não materna, língua segunda e língua estrangeira em Angola: do papel ao digital

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem (E-A) de uma língua estrangeira é uma tarefa distinta do de uma língua materna. Por isso, muitos pesquisadores têm procurado mecanismos mais eficazes para levar a bom termo tal processo, investindo cada vez mais na formação de professores, bem como na criação de materiais didáticos que facilitem a aprendizagem de línguas. Tendo em conta este pressuposto, o escopo desta pesquisa consiste na criação de materiais didáticos físicos e digitais para o ensino de PLNM/L2/LE, baseando-se na perspetiva acional/coacional de Puren (2014) e na abordagem da multimodalidade ou multimodal desenvolvida por Kress (2001). Os materiais didáticos desenvolvidos nesta pesquisa referem-se aos níveis A1/A2 e B1/B2 e foram criados a partir de dois contos de tradição oral angolanos. Esses materiais aparecem em suporte papel e digital, e estão disponíveis numa plataforma *web* designada *Kuzwela contos*. O uso de contos tradicionais angolanos justifica-se pela necessidade de deixar evidente a diversidade linguística e cultural no âmbito Lusófono e pela necessidade de mostrar que é possível elaborar materiais didáticos a partir de contos da tradição oral. Depois de elaborados, e para comprovar a sua eficácia, os materiais foram aplicados a 30 aprendentes de PLNM, dos níveis A1/A2 e B1/B2 do Centro de Línguas da Universidade do Minho, a fim de se avaliar o grau de complexidade e acessibilidade das atividades dispostas. Os resultados demonstraram as potencialidades dos materiais desenvolvidos, assim como o interesse que os contos despertam nos aprendentes. Tendo em conta a necessidade de obter um retorno dos aprendentes, foi aplicado um questionário que serviu de meio para uma avaliação mais completa da proposta de materiais elaborados e, através das respostas, foi possível atestar que a maior parte dos aprendentes acha vantajoso o uso de materiais didáticos nos dois suportes (papel e digital), por serem um meio dinamizador do processo de E-A de LE e pelo facto de um servir de alternativa ao outro. De acordo com estes resultados, acredita-se que o presente estudo poderá ajudar o desenvolvimento de uma nova perspetiva para o ensino do PLNM/L2/LE.

Palavras-chave: Angola; Contos angolanos; Criação de materiais físicos e digitais; Plataforma *web*; Português Língua Não Materna.

Criation of teaching materials for teaching Portuguese as a non-mother longue, second language and foreign language in Angola: form paper to digital

Abstract

The teaching-learning (TL) process of a foreign language is a different task from that of a mother tongue. For this reason, many researchers have been looking for more effective mechanisms to bring this process to a successful conclusion, investing more and more in teacher training, as well as in the creation of didactic materials that facilitate language learning. Bearing in mind this assumption, the scope of this research consists of the creation of physical and digital teaching materials for the teaching of Portuguese non-mother tongue, second language and foreign language (PNMT/SL/FL) based on Puren's (2014) action/coactional perspective and on the multimodal or multimodal approach developed by Kress (2001). The teaching materials developed in this research refer to levels A1/A2 and B1/B2 and were created from two tales of Angolan oral tradition. These materials appear on paper and digital and are available on a web platform called *Kuzwela contos*. The use of traditional Angolan tales is justified by the need to make evident the linguistic and cultural diversity in the Lusophone sphere and by the need to show that it is possible to elaborate didactic materials from tales of the oral tradition.

After being elaborated, and to prove its effectiveness, the materials were applied to 30 PNMT learners, at levels A1/A2 and B1/B2 at the Language Center of the University of Minho, in order to assess the degree of complexity and accessibility of the activities arranged. The results demonstrated the potential of the developed materials, as well as the interest that the stories arouse in the learners. Bearing in mind the need to obtain feedback from the learners, a questionnaire was applied that served as a means for a more complete assessment of the proposal of elaborated materials and, through the answers, it was possible to attest that most of the learners find the use of teaching materials on both supports (paper and digital), as they are a means of dynamizing the TL the FL process and the fact that one serves as an alternative to the other. According to these

results, it is believed that the present study may help the development of a new perspective for the teaching of PNMT/ SL/FL.

Keywords: Angola; Angolan tales; Creation of physical and digital materials; Web platform; Portuguese non-mother language.

ÍNDICE GERAL

<i>Licença concedida aos utilizadores deste trabalho</i>	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
ÍNDICE GERAL	vii
Lista de figuras	ix
Lista de Tabelas	ix
Lista de Gráficos	x
Siglas e abreviaturas	xi
Dedicatória	xii
INTRODUÇÃO	1
1. Razões da Escolha do Tema	1
2. Objetivos	3
3. Delimitação do estudo	3
4. Metodologia.....	4
CAPÍTULO I – O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA EM ANGOLA	6
1.1. O Português em Angola: breves considerações	6
1.2. Estatutos do Português.....	9
1.3. O Português enquanto língua não materna.....	11
1.3.1. <i>Português Língua de Herança</i>	13
1.3.2. <i>Português Língua Segunda</i>	16
1.3.3. <i>Português Língua Estrangeira</i>	18
CAPÍTULO II - MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA	23
2.1. Materiais didáticos: conceitos	23
2.2. Tipos de materiais didáticos e sua conceção.....	25
2.3. Materiais didáticos utilizados no ensino do PLNM.....	31
2.4. O conto enquanto texto literário e o seu uso na criação de materiais didáticos para o ensino PLNM/L2/LE	34
2.4.1. <i>Conto</i>	37
2.4.2. <i>Função do conto no material didático e na aula de PLE</i>	37

2.5. Avaliação de materiais didáticos usados no ensino do Português	40
CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS	49
3.1. Questões de investigação.....	50
3.2. Relevância do estudo.....	50
3.3. Prolegómenos aos aspetos metodológicos para o ensino de línguas	52
3.3.1. Da metodologia da gramática-tradução/metodologia tradicional ao método comunicativo	54
3.3.2. Uma abordagem acional/coacional para a criação de Materiais Didáticos de PLNM	56
3.4. Público-Alvo a que se destina a proposta dos materiais de PLNM/L2/LE.....	60
3.5. Documentos orientadores	62
CAPÍTULO IV. CRITÉRIOS PARA A CRIAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS EM SUPORTE PAPEL E DIGITAL	65
4.1. Critérios gerais para criação de materiais didáticos em suporte papel e digital.....	65
4.2. Critérios específicos para criação de materiais didáticos de PLNM/L2/LE	69
4.3. Descrição dos materiais didáticos desenvolvidos	76
4.3.1. Conteúdos propostos	78
4.3.2. Estratégias e competências	79
4.3.4. Etapas da descrição das atividades dos níveis A1 e A2.....	82
4.3.5. Etapas da descrição das atividades dos níveis B1 e B2	86
4.3.6. Materiais em suporte digital.....	91
4.3.7. A plataforma web <i>Kuzwela Contos</i>	93
4.3.8. Níveis de proficiência	95
4.3.9. Tarefas da “vida real”	98
4.3.10. O acional na proposta dos materiais.....	99
4.4. Os Materiais: aplicação/avaliação e análise dos resultados	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	122

Lista de figuras

Figura 1: Tarefa em suporte digital correspondente à primeira etapa do nível A1/A2	91
Figura 2: Tarefa em suporte digital correspondente à segunda etapa do nível A1/A2	92
Figura 3: Tarefa em suporte digital correspondente à terceira etapa do nível A1/A2.....	92
Figura 4: Tarefa em suporte digital correspondente à terceira etapa do nível A1/A2.....	93
Figura 5: Página de abertura da plataforma <i>web</i>	95

Lista de Tabelas

Tabela 1: Materiais didáticos analisados por Tavares (2008)	42
Tabela 2: Materiais didáticos analisados neste estudo.	45
Tabela 3: Contos de tradição oral recolhidos espontaneamente em Angola.....	77
Tabela 4: Contos usados para a elaboração dos materiais didáticos	77
Tabela 5: Estrutura principal dos materiais	80
Tabela 6: Estrutura descritiva das unidades didáticas	81
Tabela 7: Exemplo de algumas atividades pertencentes à primeira etapa do material.....	82
Tabela 8: Exemplo de algumas atividades pertencentes à segunda etapa do material.....	83
Tabela 9: Exemplo de algumas atividades pertencentes à terceira etapa dos materiais.....	84
Tabela 10: Exemplo de algumas atividades pertencentes à última etapa dos materiais	85
Tabela 11: Estrutura descritiva do nível B1/B2	86
Tabela 12: Exemplo de tarefas pertencentes à primeira etapa da proposta para o nível B1/B2.....	87
Tabela 13: Exemplo de tarefas pertencentes à segunda etapa da proposta para o nível B1/B2	88
Tabela 14: Exemplo de tarefas pertencentes à terceira etapa da proposta para o nível B1/B2.....	89
Tabela 15: Exemplo de tarefas pertencentes à quarta etapa da proposta para o nível B1/B2	90
Tabela 16: Semelhanças e dissimilaridades das atividades de níveis diferentes elaboradas a partir do mesmo conto.....	96
Tabela 17: Semelhanças e dissimilaridades das atividades de níveis diferentes elaboradas a partir do mesmo conto.....	97
Tabela 18: Atividade próxima a vida real	99
Tabela 19: Atividade com pendor acional	101
Tabela 20: Justificação sobre a preferência do suporte dos materiais	107
Tabela 21: Sugestões dos participantes	107
Tabela 22: Percorso da pesquisa.....	109
Tabela 23: Estrutura das fichas	111

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Género dos aprendentes.....	102
Gráfico 2: Faixa etária dos aprendentes.....	102
Gráfico 3: Níveis dos aprendentes.....	103
Gráfico 4: Língua materna dos aprendentes	103
Gráfico 5: Tempo de aprendizagem da língua	104
Gráfico 6: Frequência de uso das novas tecnologias e da internet	104
Gráfico 7: Preferência do suporte para leituras	104
Gráfico 8: Nível de dificuldade das atividades realizadas	105
Gráfico 9: Nível de complexidade dos suportes utilizados.....	105
Gráfico 10: Clareza nas instruções	106
Gráfico 11: Número de tentativas para resolução de atividades online.....	106
Gráfico 12: Material de preferência para continuar a aprender o PLE	106

Siglas e abreviaturas

CEFOJOR – Centro de Formação de Jornalistas

E-A – Ensino-Aprendizagem

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LM – Língua Materna

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Português Europeu

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência*

S/A – Sem Ano

UM – Universidade do Minho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Dedicatória

Ao Manuel Bundo e Sofia Malungo, meus pais, a quem muito devo.

À Etelvina, ao Afonso, à Inês, ao José, à Laureana, à Janete e ao Silva; todos Bundo;

Ao Carlos Daniel;

À Kassinda Jaime, pelo terno e eterno afeto que nos une.

Uma língua é um conjunto de hábitos. Ensine a língua, não a respeito dela. Uma língua é aquilo que seus falantes nativos dizem.

(William Moulton, 1961).

INTRODUÇÃO

1. Razões da Escolha do Tema

A realização e o funcionamento de uma língua estão, normalmente, ligados a fatores sociais, económicos, culturais e históricos. Por esta razão, pode dizer-se que a língua é um conjunto de hábitos. Mas, mesmo assim, ela pode facilmente ser ensinada, embora, como se sabe, o ensino de uma língua, quer seja materna, não materna, segunda, quer seja estrangeira, é sempre parcial, nunca total. Assim, a aprendizagem de uma língua é conduzida por um processo contínuo e quanto maior for a prática, melhor se faz uso dela.

Atualmente, são criadas leis que visam uma maior abrangência e importância das línguas. Em muitos países, a língua serve como (um dos) meio(s) fundamental(is) para que se adquira nacionalidade ou, pelo menos, se consiga o título de residente, como poderá ser o caso da língua portuguesa em Angola. Terá maior privilégio aquele que demonstrar um domínio razoável do Português. Entretanto, estas medidas poderão certamente contribuir para uma melhor realização do ensino do Português como língua não materna neste espaço geográfico.

O processo de ensino-aprendizagem (E-A) de uma língua estrangeira (LE) é uma tarefa distinta do de uma língua materna (LM). Por isso, ao longo dos tempos, muitos pesquisadores têm procurado encontrar mecanismos mais eficazes para se levar a bom termo tal processo, investindo-se, cada vez mais, na formação de professores, bem como na criação de materiais específicos que facilitem a aprendizagem das línguas.

É, no entanto, necessário que se sigam alguns parâmetros, princípios e metodologias durante a produção de manuais e materiais didáticos, para que se garanta uma aprendizagem mais eficiente da LE, e não só. Isto acontece porque, geralmente, manuais bem direcionados e materiais didáticos bem elaborados facilitam o processo de E-A e possibilitam uma aprendizagem satisfatória, facto que proporciona motivação não só ao aprendente, mas também ao docente.

Nesta pesquisa dissertativa, propomo-nos proceder à criação de materiais didáticos para o ensino do Português Língua não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira (PLNM/L2/LE), já que, no âmbito do redimensionamento das suas políticas migratórias, o Governo de Angola - num projeto conjunto que integra os Ministérios da Administração do Território, da Justiça e do Interior – tenciona criar uma lei cuja incumbência é fazer com que os emigrantes tenham o domínio mínimo da cultura e

da Língua Portuguesa, língua oficial daquele país, como um dos elementos indispensáveis para atribuição/aquisição do título de residência e/ou da nacionalidade angolana.

Constitui-se um desafio estudar o tema em causa, mas sentimo-nos atraídos por ele. De facto, pensamos ser mais um meio pelo qual poderemos contribuir para um melhor ensino do PLN, particularmente em Angola. Portanto, vimos uma oportunidade de criar maneiras precisas de mediar a prática do ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira no contexto angolano.

Para que a lei tenha êxitos, é necessário que certos pressupostos sejam devidamente analisados. Por exemplo, há que ter em conta a formação de professores de língua estrangeira, definir claramente o seu papel e, por fim, preocupar-se com a criação de materiais didáticos que facilitem o processo de E-A da língua.

Atualmente, verifica-se um problema e constata-se que:

- a. há em Angola um défice de instituições que se ocupam do E-A do Português como LE, o que significa que há escassez de materiais didáticos, unidades didáticas, programas e outros instrumentos necessários para que tal ensino se realize com êxito. Apesar disso, nota-se, em Luanda, a existência de alguns centros privados de ensino de línguas, reconhecidos pelo governo angolano, que tratam do ensino do Português para estrangeiros. Neste contexto, conhecem-se: a *Alliance Française*, o *Centro de Formação de Jornalistas (Cefojor)* e o *Luanda Communication Center*;
- b. Os programas curriculares usados pela *Alliance Française*, pelo que se constata, são elaborados com base nos materiais dos países anglófonos e francófonos, tendo como referência o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). O ensino é feito, maioritariamente, através de materiais em suporte físico, sendo poucas as aulas ministradas com o uso de materiais digitais. Os poucos materiais disponíveis para o ensino digital são os CD áudio, que os aprendentes ouvem, a fim de aprimorarem o domínio fonético da língua. Por outro lado, os outros centros não têm um modelo próprio de elaboração de materiais.
- c. Além da *Alliance Française*, em Luanda, existe ainda o *Cefojor*. Esta instituição privada de direito angolano utiliza um programa que não contempla uma progressão por níveis de aprendizagem. Deste modo, pelo que se observou, os alunos são submetidos à aprendizagem de conteúdos repetidos, pelo que não se observam as exigências da metodologia e dos objetivos de ensino de uma língua estrangeira. O material didático de apoio utilizado como referência obrigatória neste centro de ensino é o manual *Português XXI*, constituído pelo livro do aluno e pelo caderno de exercícios dos níveis 1 e 2, da autoria de Ana Tavares, publicado

pela Lidel. De acordo com o programa curricular utilizado no *Cefojor*, infere-se que não são utilizados materiais de ensino em suporte digital nas aulas.

Não se teve acesso ao programa utilizado pelo *Luanda Communication Center*. Apesar dos esforços feitos, não fomos afortunados e, deste modo, não se conseguiu ter uma noção dos materiais didáticos usados neste centro. Entretanto, é provável que, neste espaço, o ensino seja realizado de forma semelhante ao de outros institutos, isto no que diz respeito aos materiais e métodos de E-A do Português como língua estrangeira (PLE).

2. Objetivos

Os objetivos são elementos fundamentais em qualquer trabalho científico. Eles permitem “orientar as especificidades para alcançar o que é central, adotando a forma de tarefas científicas e ser tratadas como tal”, como afirmam Ramos & Naranjo (2014, p. 84).

O escopo geral desta dissertação é criar materiais didáticos, físicos e digitais, segundo os princípios que regem a construção destes, a fim de facilitar o ensino do Português como língua estrangeira no contexto angolano. Entretanto, tendo em conta o âmbito e os critérios de análise da pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Explanar a questão do Português como Língua Não Materna em Angola;
2. Debruçar-se sobre os Materiais didáticos e o seu uso no ensino do PLNM;
3. Realçar as vantagens de combinação entre os materiais físicos e digitais no processo de E-A, verificando a importância destes materiais no ensino do PLNM/L2/LE;
4. Propor métodos para a aplicação e uso de materiais digitais no ensino do PLNM;
5. Elaborar materiais didáticos para o ensino do PLNM a partir de contos tradicionais angolanos, propondo percursos pedagógicos para diferentes níveis de proficiência linguística, disponíveis também numa plataforma web, de modo a facilitar e dinamizar o processo de E-A do PLE.

3. Delimitação do estudo

Este é um estudo que nos remete para a área do Desenvolvimento Curricular, mais concretamente no âmbito da Conceção e Avaliação de Materiais Didáticos e, sobretudo, para a Didática do Português como língua estrangeira.

Tivemos de proceder a uma demarcação de um espaço geográfico específico por causa do motivo primordial que conduziu à escolha deste tema. O espaço global delimitado é Angola e, deste

modo, os critérios de criação dos materiais didáticos poderão estar estritamente ligados àquilo que são as realidades linguísticas, sociais e culturais deste país. Como se sabe, cada zona possui especificidades linguísticas e etno-culturais regionalizadas que convém ter em conta, quando se trata de trabalhos que conduzem à concretização do processo de ensino de uma língua.

4. Metodologia

As investigações que conduzem ao conhecimento científico não são dirigidas por acaso, nem expostas de maneira desorganizada. Entretanto, uma investigação que se pretenda científica estabelece métodos, ou seja, princípios e critérios que permitam chegar a resultados claros e precisos de forma organizada.

Numa primeira etapa, procedemos a uma pesquisa bibliográfica, que nos facultou o acesso a leis, ensaios de vários teóricos e de pedagogos, especialistas na conceção e análise de materiais didáticos. Esta pesquisa inicial serviu de grande ajuda para que tivéssemos ideias mais amadurecidas sobre os aspetos teóricos e práticos analíticos a desenvolver ao longo da dissertação. Entretanto, para que se procedesse à criação de materiais didáticos, *corpus* essencial da nossa pesquisa, foi necessário ter em conta os aspetos metodológicos necessários à criação de materiais didáticos para o E-A do Português como língua não materna. Por questões metodológicas, não achamos necessário delimitar um público-alvo específico. No entanto, os materiais aplicam-se aos aprendentes jovens e adultos de PLNM, L2 e LE, que tencionam desenvolver os seus conhecimentos sobre o Português. Deste modo, pretende-se que a maioria esteja preparada para responder de forma favorável a todas as atividades sem grandes dificuldades. Por outro lado, serão usados diversos programas *online*, o que poderá facilitar a criação dos materiais em formato digital para um público distinto.

O surgimento do *QECR* trouxe consigo uma metodologia, que vai além da aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, a “perspetiva ou metodologia acional” (Conselho da Europa, 2001, p. 29), um conceito discutido nas metodologias atuais.

A metodologia adotada para o presente estudo privilegia a mesma perspetiva presente no *QECR* “acional” ou “coacional” como o denomina Puren (2014). Além desta, tivemos também em conta outras duas teorias, que contribuíram para sustentar o nosso estudo, que abordaremos com maior clareza no terceiro capítulo (a teoria multimodal e a das inteligências múltiplas).

Esta perspetiva de ação = acional considera, acima de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua estrangeira como atores sociais que devem desempenhar tarefas (que não são somente linguísticas) em determinadas circunstâncias e ambientes, dentro de um certo campo de ação

(Conselho da Europa, 2001). Esses atos de fala também são realizados em atividades linguísticas num contexto social que só por si lhes dá um significado completo.

A perspectiva acional é tida como uma “perspetiva do agir social”, em que o aprendente é considerado um “ator social”. Nesta visão, a sala de aula deve preparar o aprendente a agir em sociedade. Este trabalho é, geralmente, realizado por meio de tarefas reais (efetivas) ou próximas da vida real (virtuais), com a ajuda da riqueza linguística de que dispõe, de forma a transmitir uma mensagem a partir de um determinado enunciado, até se chegar à realização de “tarefas”¹ mais complexas, como, por exemplo, a concretização de um projeto comum, em grupo colaborativo (Puren, 2004 *apud* Martins, 2017).

A língua não é mais concebida como um instrumento de comunicação, com a finalidade de transmitir uma ideia, um saber ou uma opinião, mas serve como um instrumento de ação social, fruto de execução de várias tarefas que ajudam o aprendente a atingir essas competências.

De certeza que essa metodologia adotada nos servirá de impulso para nos guiarmos e sermos capazes de criar materiais que respondam às novas exigências no campo do ensino do PLE.

Por fim, é de referir que esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de aspetos ligados ao PLNM em Angola, pretendendo fazer-se uma abordagem desta língua no domínio do território angolano, realçando o seu estatuto e a sua posição enquanto LNM/L2/LE e LH (Língua de Herança). No segundo capítulo, apresenta-se uma resenha teórica sobre materiais didáticos, realçando os tipos de materiais utilizados no ensino do PLNM, destacando-se, ainda, a avaliação de alguns materiais elaborados nesse âmbito, com finalidade de E-A do PLNM. No terceiro capítulo, são tratados os aspetos metodológicos que regem a estrutura prática do estudo, com relevância para a abordagem adotada. Finalmente, no quarto capítulo, são apresentados alguns princípios/critérios que regem a criação de materiais didáticos e, em seguida, apresentam-se as unidades didáticas que foram criadas: em primeiro lugar, são destacadas as unidades em formato físico e, a seguir, as unidades em formato digital, assim como a plataforma *web* desenvolvida no âmbito deste estudo, elementos que constituem a parte prática do mesmo.

¹ “Uma tarefa é, desde logo, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade, mas que não determina as estruturas linguísticas necessárias para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas” (Ellis 2014 *apud* Castro, 2017, p. 30).

CAPÍTULO I – O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA EM ANGOLA

Antes de se realizar a criação dos materiais didáticos, escopo central desta pesquisa, achou-se por bem desenvolver uma base teórica, embora sem o compromisso de que se esgote cabalmente todos os pormenores ligados à questão central (PLNM), bem como sobre a situação da língua portuguesa em Angola.

Este primeiro capítulo está dividido em três ideias essenciais: *a)* o Português em Angola: breve história; *b)* o estatuto do Português; e *c)* o Português enquanto língua não materna. Estes são os pontos que conduzirão esta primeira parte do estudo.

É conveniente frisar que não constitui tarefa fácil falar sobre a situação linguística de Angola. A política, no que toca às línguas, até ao momento, encontra-se estagnada. Ou seja, ainda não há uma liberdade para que se defina justa e abertamente o real lugar e a situação, principalmente a futura, do Português e das outras línguas nacionais angolanas, com que se divide o espaço.

1.1. O Português em Angola: breves considerações

Com uma população de 25.789.024 habitantes, Angola é um país situado na África Austral, que ocupa um território de 1.246.700 quilómetros quadrados, onde cerca de 63% da população reside na área urbana e os outros 37% na área rural. Do ponto de vista administrativo, o país tem dezoito províncias, nomeadamente: Cabinda, Zaire, Uíge, Bengo, Luanda (a capital), Malanje, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico, Bié, Benguela, Huambo, Huíla, Cunene, Cuando Cubango e Namibe. Cada área apresenta especificidades culturais e linguísticas distintas.

Quanto às suas zonas fronteiriças, encontra-se a República da Zâmbia, a este e a sudeste; a República da Namíbia, a sul; o Oceano Atlântico, a oeste; a República do Congo, a norte e a leste. Tem um clima húmido, caracterizando-se, geralmente, por duas estações distintas: uma primeira, a estação das chuvas, que vai de setembro a abril, e uma segunda, a estação seca, de maio a agosto. A taxa de crescimento populacional é aproximadamente de 2,7% por ano.

Em conformidade com Mingas (2000, p. 33), Angola é um país multilingue, porque integra línguas estruturalmente diferentes umas das outras. Neste país, há línguas que pertencem à família linguística bantu, como o Umbundu, o Kimbundu, o Kikongo, o Cokwe, o Ovahelero, o Oxindonga, o

Ngangela, o Olunyaneka, o Oshikwanyama e o Oshindonga; e as línguas não bantu, como o Khoisan e o Vatwa² (cf. Zau, 2002, pp. 59-67).

Atualmente, pelo menos até onde se pode apurar, existem neste país, aproximadamente, onze grupos linguísticos principais que podem ser subdivididos em cerca de noventa dialetos (Miguel, 2014, p. 13). Com o domínio total do território angolano pelos portugueses, a estas línguas juntou-se o Português, que tem o estatuto de língua oficial em Angola. Desde há muito, cresce o interesse em querer estudar-se afincadamente esta língua no território angolano. Esta também é nossa preocupação, embora, como é evidente, já se conheça, hoje, uma vasta bibliografia que apresenta a realidade histórica do Português em Angola.

Mas, apesar disto, há que ter em conta o seguinte: qual deve ser o ponto de partida quando se pretende descrever o percurso histórico da língua portuguesa neste território? O que deve ser apontado como mais relevante e menos relevante? Ademais, quais foram as estratégias, diretas e indiretas, que permitiram à língua portuguesa ter resistência e um maior prestígio em relação às outras línguas que já se encontravam em Angola?

Entretanto, dar resposta a estas perguntas não constitui uma tarefa fácil, pese embora alguns estudos como Mingas (2000), Zau (2011), Fernando (2019), entre outros, que procuram abordar aspetos ligados ao Português de Angola e às suas particularidades e, de uma forma mais aprofundada, responder a algumas questões sobre a realidade histórica e atual da Língua Portuguesa falada neste território.

Observa-se que já se passaram mais de 500 anos desde que a nau liderada pelo capitão-mor Diogo Cão acostou nas proximidades do rio Zaire, território do antigo Reino do Kongo, e que a Língua Portuguesa chegou até ao lugar que mais tarde se chamaria Angola (cf. Gomes, 2013). Apesar disso, é um período relativamente curto, o que deixa claro que muito ainda se pode dizer sobre o contacto, a circulação, a imposição e a oficialização da língua portuguesa no território angolano. Cremos nós que muito ainda se tem a fazer e a dizer sobre a renovação constante da Língua Portuguesa em países multilingues, como é o caso, por exemplo, de Angola, de Moçambique, da Guiné-Bissau e de Timor-Leste. Todavia, nestes países, o padrão europeu (PE) aos poucos se perde, e que, em todo o caso, permite-se uma construção prototípica de uma norma construída a custo próprio segundo aquilo que é o confronto entre o Português e as línguas encontradas nos países acima referenciados.

² Para mais informações sobre as línguas bantu, cf. autores tais como Narciso Benedito Homem. *Estudo comparativo da forma verbal do Umbundu (R10) e Kimbundu (H20)*. Luanda: Trabalho Final de Conclusão de Licenciatura, Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, 2011; e João Fernandes e Ntongo Zavoni. *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Nzila, 2002.

Desde então, muito já se disse sobre a questão da língua portuguesa em Angola bem como o contacto e a interferência que esta tem com as demais línguas que são faladas pelos angolanos. Todavia, cremos que o mais importante é aquilo que ainda não se disse, isto é, o que ainda é falado em surdina, ou mesmo, silenciosamente. É necessário ter em conta, por exemplo, o seguinte: que futuro para a Língua Portuguesa em Angola? Que acordo ortográfico deve ser ratificado pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, tendo em conta que estes países são multilíngues? Geralmente, as interferências linguísticas ocorrem de uma forma descontrolada. Assim sendo, quais são os pressupostos que se deve ter em consideração, quando se tenciona inserir os vocábulos das línguas Bantu no léxico da Língua Portuguesa, isto é, se deve basear em princípios fonéticos, fonológicos, semânticos, morfológicos e sintáticos? Que papel a escola deve ter, ou seja, quais os procedimentos adotar no ato da realização do ensino do Português, quer estejamos no âmbito da língua não materna, quer estejamos no âmbito da língua não materna, segunda e estrangeira, nestes países? Perguntas de várias índoles seriam feitas, mas, embora já se tenha escrito muita coisa, poucas respostas precisas foram dadas. Portanto, vemos que muito ainda precisa de ser redesenhado, quando se tenciona tecer considerações sobre o Português no território angolano.

O Português em Angola passou a ter uma grande hegemonia, passou a ser a língua de supremacia, e isto é bem apontado na *Constituição da República de Angola* no artigo 19.º (línguas), em que se pode ler: “1. A língua oficial da República de Angola é o Português”. Esta língua atingirá patamares maiores enquanto não forem dadas a plenitude às línguas africanas faladas no espaço angolano. Mas, para que isso aconteça, é importante que o Estado se encarregue também do ensino dessas/nessas línguas e crie mecanismos para que esse processo seja uma realidade. É imperioso, por outro lado, que as políticas visem leis que impulsionam o estudo rigoroso das línguas nacionais, mesmo sendo o Português a língua oficial no país, porque é uma forma de se recuperar a identidade angolana. Urge não esquecer, de facto, que:

a linguagem é uma das formas mais universais e diversas de expressão da cultura humana e talvez até a mais essencial. Está no centro das questões de identidade, memória e transmissão de conhecimento. A diversidade linguística é também um reflexo da diversidade cultural e não pode ser precisamente quantificada ou categorizada. O bilinguismo e o multilinguismo são uma consequência da diversidade linguística a nível individual ou coletivo, e referem-se ao uso de mais do que uma língua na vida diária. (UNESCO, 2006, p. 13).

Em conformidade com este texto, percebemos a grande função das línguas e a sua importância numa sociedade; por isso, independentemente do estatuto ou posição que ocupe, qualquer língua deve ser valorizada e prestigiada por constituir uma herança social e cultural.

1.2. Estatutos do Português

Em conformidade com Gonçalves (2013, p. 158), “os portugueses chegaram a Angola no século XV”, e o mesmo sucedeu com os outros países da África lusófona. Entretanto, foi neste século que a Língua Portuguesa teve o primeiro contacto com o espaço onde futuramente se formaria o que hoje chamamos os PALOP.

Devido ao caráter predominantemente didático da presente dissertação, não é nossa preocupação dar uma explicação global da historiografia da Língua Portuguesa, prescrevendo os trilhos todos que a língua teve de passar no contexto angolano. Pelo contrário, intenta-se, aqui, fazer uma breve explanação sobre o(s) estatuto(s) do Português em Angola. Ou seja, assinalar a forma como a mesma passou a ser vista com o decorrer do tempo; facto, portanto, que permitiu a esta língua ter condições como as de língua de contacto, de dominação, de superioridade, até chegar ao estatuto que hoje se conhece, o de “língua oficial”.

Ao olhar para estes factos, há que referir que sempre se pensou, seja de maneira consciente, seja inconsciente, numa política para a hegemonia da Língua Portuguesa nos territórios “descobertos” pelos portugueses. Pois, “a política linguística é encarada como um dos fatores que podem regular a utilização de línguas na situação histórica, [...] política e cultural de um determinado território” (Pinto, 2010, p.15). Nela reorganiza-se linguisticamente um conjunto de ações que tem por objetivo esclarecer e assegurar determinado *status* de uma ou mais línguas, conforme deixa claro Laporte (2007). Contudo, não se pode esquecer de que “a política da língua se identifica não raras vezes com a censura, o silenciamento e até o extermínio das línguas minoritárias dos falares locais e regionais” (Silva, 2007, p. 15).

A língua é indissociável da política, tanto do ponto de vista interno, como externo, procurando-se, normalmente, centralizar de modo a tornar autónoma essa realidade, fazendo com que ela ganhe um cariz que ocupe não somente uma visão geográfica limitada, mas que se estenda a todo o território, quer nacional quer internacional, o que permite que se ganhe um maior afeto e interesse pela língua.

Genericamente, a política colonial portuguesa pautou-se pela tentativa de integrar os angolanos na Cultura Europeia. Em conformidade com Miguel (2014, p. 14),

o recurso a um dos principais e mais poderosos meios de aculturação – a língua – é inevitável. Dessa forma, estabelece-se uma acérrima oposição entre a LP e as línguas locais que, na aceção colonial, devido à sua multiplicidade, constituíam um sério obstáculo à unidade, enquanto o

Português era a língua da cultura e da tecnologia. O governo colonial não hesitou em impor o uso desta língua no ensino, hostilizando as línguas nacionais.

O aumento de números de falantes da Língua Portuguesa nas antigas colónias, devido a políticas coloniais, determinou, em muitos sentidos, o engrandecimento deste idioma. Neste contexto, como se sabe, estão imersos dois fatores de relevância, por um lado, a cultura linguística de maior domínio, as suas representações e atitudes no que toca à prática no uso da língua pelos falantes nativos, e, por outro lado, a prática da língua por parte daqueles considerados como os colonizadores. Em contrapartida, surgem as variedades linguísticas com o aumento de novos falantes que permitem assim novas funções sociais da língua; e isso é bem evidente no Português. Portanto, há que referir que analisar quase todos os percursos que a mesma teve no território que está a ser estudado permite que se tenha uma abrangência sincrónica e diacrónica do Português, isto é, ter um marco divisório entre as etapas da propagação desta língua, que vai desde o seu surgimento até aos dias atuais.

Devido a essa variedade linguística nacional, o Português acabou por se tornar numa espécie de “língua franca”, que facilita a comunicação entre os diversos grupos etnolinguísticos. No entanto, como é normal no domínio linguístico, o Português em contacto com as línguas nativas, sofreu algumas modificações, o que originou a construção de uma *lusofonia angolana*, ou seja, o Português de Angola, que possui características distintas do Português Europeu.

Com o passar do tempo, esta língua ganhou maior difusão territorial, embora não fosse uma língua dominada por muitos angolanos, o que lhe permitiu se impor como língua multifuncional (cf. Miguel, 2014). Contudo, se o vocábulo “estatuto” também for entendido como a variabilidade da posição de uma língua à medida que ganha espaço e autonomia dentro de um território, então pode-se inferir que o Português é uma língua que conheceu, ou melhor, recebeu vários estatutos no âmbito angolano. Mas, há que referir que “o estatuto de língua oficial que lhe foi conferido ocorre a troco das vantagens de não se ferirem sensibilidades internas e possibilitar a manutenção ou estabelecimento do diálogo com o exterior” (Miguel, 2014, p. 13).

De facto, em Angola a Português gozou de diverso prestígio, enquanto as línguas nacionais continuam a não ter grande influência, porque não há um estatuto que dê real importância a estas línguas. Entretanto, diversos fatores (políticos, sociais, entre outros), permitiram que esta tivesse o estatuto de “língua de administração, da contabilidade, do exército, da Igreja, a língua do discurso oficial, a língua portadora da palavra solene, religiosa e deliberativa, enfim, a língua oficial; o que tem contribuído para a mudança radical no modo como a língua portuguesa é encarada pelas populações” (Ferreira, 1988, p. 34).

Em todo o caso, a língua portuguesa

é uma língua exógena que aparece em Angola no século XV como língua estrangeira, ganha progressivamente o estatuto de língua oficial, língua de unidade nacional, língua veicular e atualmente, embora ainda não goze este estatuto por uma questão de política linguística, ela é já considerada uma das línguas nacionais para muitos angolanos (Black, 2014, p. 14).

Portanto, apesar deste olhar privilegiado sobre a língua portuguesa no território angolano, Miguel (2014, p. 14) deixa claro que “a realidade é outra: a maioria da população rural fala mal ou desconhece mesmo este sistema linguístico”. Entretanto, é fácil notar que há um marco divisório, onde, por um lado, há falantes que têm o Português como LM, por outro lado, existem outros que a têm como LNM, realidade que será tratada a seguir.

1.3. O Português enquanto língua não materna

“Na Europa, o Português é língua materna e língua oficial em Portugal, continental e insular”, tal como explica Segura (2003, p. 71). Facto contrário da realidade africana “lusófona”, onde uma boa parte da população tem o Português como L2, mesmo que atualmente a Língua Portuguesa seja considerada, por exemplo, a língua oficial de Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola. Nestes países, ex-colónias portuguesas, é, contudo, muito difícil contabilizar taxativamente o número de falantes que têm o Português, quer como LM quer como LNM.

Como é sabido, a língua sempre desempenhou um papel fundamental, principalmente na sua posição de LM, pois

a língua é um sistema de signos que se caracteriza pela socialização de hábitos vocais individuais. É, portanto, um sistema supra-individual de que se servem os falantes para a comunicação vocal dentro do grupo. É um tipo de instituição social, de carácter abstrato que, embora seja produto histórico coletivo e tenha uma configuração formal específica, só se concretiza em atos de fala (Borba, 1976, p.70).

Nesta ordem de ideias, pode-se afirmar que a língua é um sistema de comunicação maioritariamente verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade (Xavier & Mateus, 1992). Contudo, “o uso e a necessidade fazem com que todos aprendam a língua, a sua língua materna”, diz Rousseau (2001, p. 39). Como consequência, todo o indivíduo nasce com a habilidade de aprender e falar, fluentemente, a língua mais próxima de si, utilizando-a para comunicar, isto é, trocar impressões com os outros indivíduos que estão inseridos na mesma comunidade linguística; a conhecida LM (Ferraz, 2007). Trata-se de uma expressão que nos remete para a mãe,

porque é a voz dela que supostamente a criança ouve em primeiro lugar e, além disso, durante muito e em quase todas as sociedades, a responsabilidade de educar os filhos era atribuída primordialmente à mão de quem, por conseguinte, adquire as suas primeiras palavras.

Através das interações com quem os que lhe são mais próximos, a criança estabelece a sua primeira gramática que vai adaptando e desenvolvendo ao longo do tempo.

A língua é adquirida de uma forma, primeiramente, oral no decorrer da infância, desempenha um papel bastante simbólico, reforça a identidade e cria laços de pertença a um determinado povo; transportando consigo os costumes, as tradições, as crenças e os valores da comunidade que a usa. Como afirma Cardoso (2015), a chave de qualquer cultura, o instrumento primordial que configura o universo dos seus falantes, é a língua. Não é por acaso que se diz que

a língua é um marco da existência humana, promotora da dinâmica enraizada entre os povos, uma vez que suporta conflitos, interesses, partilhas. É ela que permite o ser humano numa sociedade humana e que se pretende humanizada, a língua traduz modos de ser e de estar do mundo pode unificar ou desunificar, desde o momento que pode surgir ou ser criado o sentimento de pertença (Pinho, 2013, p. 557).

O facto migratório, realidade que leva muitos indivíduos a abandonarem o seu território de origem, por diversos motivos, exige que se preencha a necessidade de aprender novas línguas, uma vez que esta constitui um veículo de comunicação. Acredita-se que este seja um dos motivos que levaram as cátedras a interessarem-se pelo ensino-aprendizado de línguas, segunda e/ou estrangeira, não ficando de lado a globalização.

Com a ascensão da globalização, as coisas tornaram-se, cada vez mais, propriedade de todos. E o mesmo acontece com as línguas; atualmente, o poliglótismo é uma tendência quase obrigatória, pois é um fator que aproxima as pessoas ao mundo. Contudo, nesta aproximação de línguas verifica-se que alguns falantes preservam acerrimamente a sua língua materna, mas outros nem tanto. Mas, quer num caso quer noutro, somos, geralmente, distinguidos, identificados, e, até, julgados por meio da(s) língua(s) que falamos. Portanto, a língua, pensamos nós, é a nossa primeira identificação, pois ela favorece o diálogo entre as diferentes culturas. Assim como a cultura, “as línguas para que desenvolvam e renovam o aparelho lexical precisam uma das outras” (Hlibowicka-Weglarz, 2015, p. 24).

Hoje, como é evidente, “a Língua Portuguesa está cada vez mais aberta ao mundo, com o seu acesso à União Europeia observa-se um maior interesse pela aprendizagem da língua de Camões” (Teixeira, 2013, p.10). E, ademais, o atual poder demográfico do Brasil e o potencial dos Países

Africanos de Língua Oficial Portuguesa reafirmam a presença do Português no mundo e facultam uma maior pujança a esta língua, proveniente do Latim.

Nos distintos contextos em que é falado, o Português pode ocupar o estatuto de língua materna ou primeira e língua não materna, que pode ser segunda, terceira, estrangeira, ou ainda, língua de herança, esta que é assim intitulada por Flores (2013). Atendendo à sequência do presente ponto, ocupamo-nos apenas em destacar o Português enquanto língua não materna.

Até onde se pode verificar, “a expressão Português Língua Não Materna é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa” (Flores, 2013, p. 36). Entretanto, o uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português, não tem o equivalente em outros contextos linguísticos em que se usa um único termo que abarca todos esses tipos de aquisição.

A expressão PLNM remete-nos a uma realidade muito abrangente que ao utilizarmos podemos estar a nos referir a distintos falantes, como é o caso do Português aprendido/adquirido pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressam de um país de emigração. Pode-se, no entanto, fazer menção, relativamente ao caso do Português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ou ainda ao Português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para estrangeiros, temos ainda o caso do Português falado por aprendentes que adquirem a língua portuguesa somente no momento da escolarização, porque nos seus primeiros anos de vida a maior exposição linguística é feita numa outra língua, como o que sucede em alguns países dos PALOP e no caso específico de Angola, que embora tendo adotado o Português como língua oficial, há casos em que a mesma só é aprendida e, muitas vezes, utilizada em contexto de sala de aulas.

Tendo em conta a especificidade de falantes e as diferentes formas de adquirir/aprender o Português enquanto Língua Não Materna, o PLNM pode ser classificado da seguinte forma: Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Segunda (PL2) e Português Língua Estrangeira (PLE).

1.3.1. Português Língua de Herança

Um dos estudos mais abrangentes sobre LH, no âmbito da língua portuguesa, é o de Barbosa & Flores (2011). Com base no significado da palavra “herança”, que significa “um patrimônio deixado por alguém ao morrer ou aquilo que se transmite geneticamente, ou ainda, tradição proveniente de gerações anteriores” (Cunha, 1987, p. 407), as autoras acima referenciadas defendem o uso da expressão “falantes de herança” para designar os falantes de segunda e terceira gerações de

emigrantes. De realçar que essa expressão e o seu estudo como tipo especial de bilinguismo é ainda relativamente recente no campo de investigação linguística, sobretudo a linguística portuguesa.

A língua de herança é, assim, a primeira língua adquirida ao longo do desenvolvimento da criança imigrante. Trata-se da língua falada no contexto familiar com os pais, com os irmãos e, às vezes, com a comunidade emigrante e, muito raramente, com os amigos que têm a mesma origem. Essa língua rapidamente se torna a língua minoritária pelo facto de ser usada num contexto muito restrito. No país de acolhimento, o seu ensino é restringido e, em alguns casos, pode ser organizado pela Igreja, ou pelo Consulado, como é o caso da Língua Portuguesa (Flores, 2011). Em todo o caso, o Instituto Camões tem colaborado para a prática do ensino do Português, língua de herança, em alguns países. Esta realidade tem permitido um maior domínio e interesse do falante pela língua-alvo, visto que a língua de acolhimento apresenta um estatuto bem definido, o que permite que seja considerada a língua de socialização, dos amigos, da escola, das interações diárias fora de casa, tornando-se na língua preferencial do falante, uma vez que se torna a língua de maior domínio.

Segundo Carreira (2004 *apud* Soares, 2012, p. 25) “os aprendentes de língua de herança de um modo menos detalhado são aqueles que apresentam necessidades identitárias ou linguísticas em relação à língua alvo, que estão relacionadas com o passado familiar”. Deste modo, percebe-se que a noção de LH é sociocultural, mas à medida que é definida tendo em conta um grupo de pessoas que a usam, desempenha, também função de comunicação de modo a identificar e a transformar grupos socioculturais.

O desenvolvimento da controvérsia em torno da expressão falantes de herança engloba características e aspetos diretamente ligados a fatores mais culturais e não propriamente linguísticos, o que não deixa de ser bastante curioso (Soares, 2012). Na prática, os perfis dos professores que trabalham com línguas de herança são caracterizados com base em critérios linguísticos ligados ao seu nível de proficiência e não à sua cultura identitária.

O ensino das línguas de herança é importante e positivo para todos. Entretanto, o mesmo não deve ser visto apenas como um meio de compensação para os filhos de emigrantes, porque, se assim for, acaba-se por afetar a autoestima do falante/aprendente, fazendo com que este negue essa realidade, o que poderá prejudicar a formação de uma identidade, quer linguística quer cultural, positiva. Por isso, o ensino deve ser encarado como uma maneira multicultural para o currículo do aprendente, beneficiando não só o emigrante, mas também a comunidade em geral. Em contrapartida, se a língua não for ensinada, talvez porque é subjugada, os falantes dessa geração podem perder os

vestígios da língua materna dos seus ancestrais, tudo por causa da falta de investimentos na mesma, tanto no meio da família como no ambiente externo.

O falante de herança é tido como um indivíduo que não tem competência para adquirir todas as propriedades formais da sua língua primeira, uma vez que o falante não demonstra competências equivalentes aos falantes nativos, o que muitas vezes é interpretado como aquisição incompleta da língua. Mas é preciso que se tenha em conta que “as divergências observadas na LH não devem ser interpretadas como um tipo de deficiência, mas como resultado de um processo natural de mudança linguística” (Pires, 2011 *apud* Flores, 2013, p. 39). Portanto, o falante de herança não é exposto à variedade linguística que é falada no país de origem. Por isso, tem maior dificuldades de aquisição de certas particularidades linguísticas e gramaticais da sua língua de herança.

Ele é, geralmente, exposto quase exclusivamente à norma coloquial da sua língua de origem. Devido ao baixo nível de escolarização na língua de herança e ao contacto reduzido com meios de comunicação, como os jornais e a televisão do país de origem, a possibilidade de o falante de herança contactar com registos de língua diversificados é bastante diminuta. Uma vez que determinadas propriedades linguísticas não ocorrem na norma coloquial, o falante de herança não tem as condições necessárias para as adquirir, o que é diferente de um falante exposto à língua, esclarece Flores (2013, p. 40). Devido ao pouco uso, a LH, que constitui a língua primeira/materna do falante, passa a ser a sua L2, perante uma língua usada em massa na comunidade em que o falante está inserido, porque será a língua do seu uso diário, enquanto a secundária é utilizada apenas em contexto mais restrito.

Os falantes de LH estão imersos numa sociedade que usa uma língua que difere da língua utilizada em casa, por isso, a escola desempenha um grande papel na vida desses indivíduos, uma vez que eles têm aulas numa língua que não é a que usam em casa, em contraste com os seus colegas, que usam a mesma língua em casa e na escola.

Se os falantes de herança estivessem num ambiente no qual essa língua fosse amplamente usada, o seu uso seria mais abrangente do que o uso estabelecido apenas na unidade familiar. Como esclarecem Almeida & Flores (2017, p. 276), esses falantes adquirem uma língua em casa, em paralelo com uma língua na comunidade, por isso, considera-se que a LH pode ficar adormecida, mas facilmente volta a ser “acordada” em algum momento da vida, quando há oportunidade de revitalização da língua adquirida em casa.

1.3.2. Português Língua Segunda

Como já foi referenciado no ponto acima, a designação de LNM cobre todas as situações em que a mesma não é aprendida ou adquirida no contexto familiar, de uma forma inata e nos primeiros anos de vida, como é o caso da designação de L2 que, segundo Leiria (2004, p. 2), “é uma expressão aplicada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa ou materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”. Nesta mesma perspectiva, Madeira (2017, p. 305) deixa claro que a expressão “língua segunda refere-se a um contexto de aprendizagem em que o falante não nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação”, tendo o falante, assim, grandes possibilidades de participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua, quer com outros não nativos.

A L2, como o nome indica, é aquela que é aprendida após a LM. E recebe o nome de segunda para que se estabeleça uma diferença com a materna (língua primeira). Nesta há um aprendizado natural (aquisição), o que não implica esforço, diferentemente daquela em que se pressupõe uma ordem de aprendizagem.

Em que contexto estamos diante de uma L2? Para dar a resposta a esta pergunta há que ter em conta duas particularidades. Primeiro, o estatuto que é dado a uma língua num determinado território e, segundo, prestar atenção à situação linguística de cada país, pois, como é sabido, muitos destes são monolíngues, bilingues ou plurilíngues.

Nessa linha de argumentos, segundo o que se observa, é o estatuto político da LNM um dos elementos que permite a classificação entre uma língua segunda (L2) ou uma língua estrangeira (LE). “A língua é considerada L2 se tiver um estatuto sociopolítico dentro do território em que é usada, sendo, por exemplo uma das línguas oficiais” (Leiria, 2011 *apud* Flores, 2013, p. 43). Portanto, quando a língua aprendida não tem nenhum estatuto sociopolítico no país, ganha a denominação de LE.

Verifica-se o caso de alguns países como Portugal, França e outros, que embora tendo mais de uma língua oficial, predomina uma única, que é falada praticamente por toda a população (o Português³ e o Francês), em que todo o falante que aprende e fala uma outra língua nestes países é sempre tida como língua estrangeira por não possuir nenhum estatuto sociopolítico dentro desse território.

³ Desconhecemos até certo ponto a situação linguística de França, mas no território português encontram-se, duas línguas: é o Português e o Mirandês, embora esta seja falada por um número de falantes muito restrito. (Cf. Tito, 2018).

Diferente dessa realidade, temos alguns países africanos como Angola e Moçambique, considerados países plurilíngues, que têm outras línguas nacionais além da língua oficial, o Português. Nestes contextos linguísticos, faz-se sentir bastante a posição de segunda língua em detrimento da língua primeira/materna, uma vez que nesses países se encontra a maior parte dos falantes de Português L2.

Geralmente, a língua segunda é a língua ou uma das línguas oficiais nos territórios em que é falada. É indispensável para a participação da vida política e económica do Estado e é ainda a língua, ou uma das línguas, utilizada no sistema educativo. Por ser a língua dos países em que ela é falada, oferece geralmente bastante *input*⁴ e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Consegue notar-se a partir de várias características linguísticas, quando usada por um indivíduo ou falante não nativo (Leiria, 2004).

Para o domínio de uma segunda língua é necessário que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na interação em sociedade. A aquisição ou aprendizagem de uma segunda língua é desenvolvida por indivíduos ou falantes que já possuem habilidades linguísticas da fala, já trazem consigo outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que são usados para a aquisição da primeira língua (L1). Por isso, Madeira (2017, p. 307) afirma que “enquanto o processo de aquisição de L1 começa nos primeiros meses de vida, a L2 é adquirida mais tarde. A primeira exposição à primeira língua, para que se considere um caso de aquisição de uma L2, nunca ocorre antes dos 4 anos de idade”. Frequentemente apenas na adolescência ou mesmo em idade adulta, fora do chamado “período crítico”⁵, como explica Lenneberg (1969).

Portanto, concluem diversos autores como Flores (2016), Muñoz (2011), Sim-Sim (1998), ligados ao estudo da aquisição de L1 e L2, que esses dois processos ocorrem de forma diferente e que culminam na construção de dois tipos de conhecimento linguístico. No que concerne à L1, Madeira (2017, p. 307) realça que se está perante um processo natural, através do qual o indivíduo constrói, a partir dos estímulos linguísticos a que está exposto, um sistema de conhecimento implícito das propriedades abstratas da gramática. Já na L2, estamos perante um processo ativo de aprendizagem, que advém da construção de representações gramaticais explícitas e conscientes.

Embora ainda existam autores, como Richards (1987 *apud* Leiria, 2004), que afirmam que o termo segunda língua tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a

⁴ Esta expressão designa a quantidade de informações e exposições de uma língua estrangeira recebida por uma pessoa durante o aprendizado desse idioma (Xavier & Mateus, 2017, p.295).

⁵ Esta expressão indica a capacidade para adquirir a linguagem. É uma consequência da maturação neurológica, na medida em que os marcos de desenvolvimento linguístico ocorrem em simultâneo com os outros marcos de desenvolvimento físico e de coordenação motora e que parece haver um período ideal ou preferencial (período crítico ou crucial), entre o nascimento e a adolescência, para que a aquisição tenha lugar (Lenneberg, 1969).

aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende, outros autores, como Ellis (1985 *apud* Leiria, 2004, p. 7), entendem que “a aquisição de segunda língua não pretende estabelecer um contraste com a aquisição de língua estrangeira. Ele é usado como um termo genérico”.

É importante ter em atenção que a designação de língua segunda está estritamente ligada ao fator sociopolítico. Desta forma, considera-se o Português como L2 se tiver um estatuto sociopolítico no país em que vive o falante, sendo, por exemplo, uma das suas línguas oficiais. Mas leva-se também em conta o período em que a língua ganha a oficialização, porque, com o tempo, ela pode ser considerada L2 para uns, mas para outros L1.

Os pressupostos analisados sobre a L2, abordados pelos autores acima mencionados, fazem-nos perceber que a posição do estatuto que a língua ocupa no país é que vai determinar a classificação da língua como segunda ou estrangeira. Há que realçar que essa realidade não se aplica a todos os contextos linguísticos, porque há países que têm mais do que uma língua oficial e outros que, apesar de terem uma única língua oficial, têm também outras com estatuto de nacionais e a L2 nessas realidades pode ser aprendida sem ser em um contexto formal, na sala de aula, porque é a língua utilizada no quotidiano. Além desses, existem também o caso de falantes que têm o contacto com a língua somente na sala de aula, porque, no seu dia-a-dia, usam simplesmente as suas línguas nativas. Perante essa realidade, a língua, devido ao prestígio político, continuará a ser considerada segunda, quando devia ser estrangeira para alguns falantes, se nos apegarmos à forma como ela é aprendida e utilizada.

É uma questão bastante delicada a expressão e o conceito de L2, porque existem critérios que divergem de realidade para realidade e que devem ser analisados com maior profundidade de modo a se ter uma maior transparência e melhor conceituarmos aquilo o que chamamos de L2, procurando mecanismos diferentes no processo de E-A atendendo à realidade linguística de cada país.

1.3.3. Português Língua Estrangeira

A expressão “estrangeira”, segundo um dicionário da língua portuguesa (Casteleiro, 2001, p.) “refere-se àquilo que não é do país em que está, aquele que é natural de país estranho a quem se lhe refere, falando ou escrevendo, não pertencendo a outra nação e de terra estranha daquela em que está”. Levando essa realidade ao contexto linguístico, podemos afirmar que LE está diretamente relacionada com aquilo que é estranho (língua estranha), uma língua que não pertence ao território em

que está a ser aprendida ou estudada e muito menos tem um estatuto social dentro do território. Embora existam casos de aprendentes em contexto de uma realidade onde a língua é oficial, há necessidade dos aprendentes, a adquirirem como LE e não L2, dependendo do contexto de aprendizagem e do contexto linguístico do aprendente.

Nesta visão, argumenta Girard (1976, p. 37), a aprendizagem de uma LE não é um processo natural, mesmo no caso de imersão na língua (o que acontece com muitos imigrantes) que é o que mais se aproxima das condições de aquisição da primeira língua. Em conformidade com essa linha de pensamento, Leiria (2004, p. 2) afirma que “o termo língua estrangeira deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”. Por isso se realça a expressão aprendizagem e não aquisição, porque não se trata de um processo natural, mas sim de um processo que implica uma organização sistemática e que põe em causa a atitude do sujeito a respeito da língua.

Não há nenhuma relação entre a aquisição da LM e a aprendizagem de uma LE, na medida em que estas duas atividades se desenvolvem em condições muito diferentes. Entretanto, “aprender uma língua estrangeira é aprender a dominar as leis fonológicas e morfossintáticas que regem um segundo sistema linguístico, de modo a poder comunicar por meio deste segundo sistema (recepção e produção) como se faz já com o primeiro” (Girard, 1976, p. 38).

É sabido que um indivíduo que aprende uma LE já tem o domínio de um primeiro sistema linguístico, o que faz com que o aprendente não adquira todas as propriedades linguísticas dessa nova língua, tal como um falante nativo, e por mais que o mesmo faça constantemente o uso da língua, haverá sempre efeitos perturbadores de interferências da sua LM principalmente os sons mais vizinhos da sua própria língua.

Em conformidade com Flores (2013, p. 43), percebe-se que “apesar da literatura fazer uma distinção entre a L2 e a LE não é unânime quanto aos critérios que estão na base desta diferenciação, uma vez que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimentos linguísticos não nativos”. Muitos são os investigadores, principalmente nas escolas generativas, que não distinguem estes dois conceitos, fazendo equivaler a aprendizagem de uma LE ao processo de aquisição de uma L2, isto é, de uma língua adquirida em fase posterior a uma LM.

Mas Flores (2013), nas suas pesquisas, apresenta uma relatividade quanto ao que ocorre na aquisição/aprendizagem de uma L2. Esta autora afirma que um dos fatores distintivos é o contexto no qual a L2 é adquirida. Assume-se que há uma diferença entre a aprendizagem da L2 circunscrita ao

contexto formal da sala de aula, por um lado, e a aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua.

De acordo ainda com Flores (2013), pode notar-se que, no primeiro caso, a língua é objeto de estudo, mas num contexto de sala de aula, já no segundo, é, além do mais, um meio de comunicação indispensável na socialização do falante. Por isso, como já referido nos pontos acima, certos autores, para distinguirem esse processo, usam a expressão “aquisição”, para a língua adquirida em contexto naturalístico, e “aprendizagem” para o contexto de instrução formal. Mas é o estatuto político da LNM que define a classificação da língua como L2 ou LE, porque, em muitos casos, a LE pode passar a L2, como podemos ver o caso recente de Timor, onde o Português era LE, mas desde o momento em que ganhou o estatuto de língua oficial passou a ser entendida como L2 dos falantes timorenses.

A LE, ao contrário da L2, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, ao ensino formal. O seu ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que não são falantes nativos. Muitas vezes aprende-se simplesmente com o objetivo de ler textos literários ou científicos, para visitar um determinado país e poder contactar à vontade com os seus habitantes. Outras, aparece como matéria no currículo escolar ou como uma ocupação de tempos livres, e o alvo de aprendizagem desta mesma língua também pode ser por uma questão de prestígio a nível nacional e internacional (Leiria, 2004).

É importante realçar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é, muitas vezes, complexa, tendo em conta que a mesma integra um processo comunicativo não habitual à realidade do aprendente, embora seja nesse processo em que o aluno se movimenta. Neste processo, o docente tem um papel fundamental, e é importante sublinhar a relevância dos aspetos didáticos e do desempenho individual e intelectual do aluno. Por isso, no ensino de línguas estrangeiras, é necessário centrar o processo linguístico no aluno, nas necessidades que o mesmo apresenta, no estilo de aprendizagem, nas expectativas do mesmo, nos seus interesses e motivação, como argumentam Gaspar *et alii* (2017, p. 112).

Relativamente à aprendizagem, pode dizer-se que, o processo de E-A tanto da L2 como da LE assemelha-se quanto ao processo de aquisição dos conhecimentos ou da língua e apesar de uma se aprender num contexto de imersão e outra somente em contexto formal (dentro de uma sala de aulas), muitas são as semelhanças entre os aprendentes tanto de uma como de outra. É assim que Madeira (2017, p. 308) explica:

tanto o aprendente de L2 como o de LE nunca atingem um nível de competência (quase) nativa, mesmo após uma exposição prolongada à língua-alvo. Trata-se de processos de

natureza diferente, que culminam na construção de tipos distintos de conhecimento linguístico em relação à aquisição da primeira língua (língua materna).

Por sua vez, Leiria (2004) salienta que a designação de L2 e LE são conceitos ainda muito discutidos tanto na anglofonia como na francofonia e, na lusofonia, o problema não fica de fora. A mesma autora defende que as duas expressões deviam equivaler somente a uma (língua não materna), independentemente do local, momento ou contexto em que a mesma é aprendida, cobrindo todas as situações em que a língua não é aprendida ou adquirida no contexto familiar.

Embora as expressões L2 e LE já tenham um conceito e um reconhecimento formal, pode verificar-se que o seu estudo ainda exigirá muito dos pesquisadores até que se consuma realmente que direção seguir.

Segundo Ançã (1999), o termo L2 pode ser usado para designar a língua oficial de um país bilingue ou plurilingue onde as línguas maternas ainda não se encontram suficientemente descritas ou ainda uma das línguas privilegiadas numa comunidade multilingue. Esta realidade não se aplica à LE, na medida em que a mesma pertence a um contexto letivo específico. Em conformidade com esta autora, fica evidente que essa realidade é vivida em muitos países africanos (de uma maneira geral) e particularmente em Angola.

Neste país, são faladas mais de 10 línguas (africanas), sendo algumas delas reconhecidas como línguas nacionais. Cerca de 90% da população angolana é de origem bantu. Estas línguas servem, para a grande maioria dos angolanos, de veículo de comunicação no quotidiano, da vivência da tradição cultural e de muitos outros aspetos da vida, conforme explana Vilela (1995, p. 48). Nesta realidade, o Português é a língua em que os falantes das várias línguas se entendem, logo funciona como língua de unidade nacional.

O Português é falado por 71% da população angolana, embora ocupe a posição de L2 para a maioria dos falantes, isso devido ao estatuto social e ao prestígio que o mesmo possui dentro dessa comunidade, fazendo com que ela seja tida como L2, porque, se verificarmos aquilo que é o contexto de aprendizagem e a forma como ela é usada, seria, para muitos falantes, “língua estrangeira”, na medida que se vê que somente 71% usa a língua portuguesa diariamente o que significa que, provavelmente, 39% nunca faz o uso da mesma, embora se admita que os mesmos, até certo ponto, não desconheçam totalmente a língua, porque têm algum tipo de contacto com a língua e muitos deles percebem a língua, apesar de não a falarem.

São realidades do género que exigem dos pesquisadores uma melhor reflexão, de modo a aprofundar-se maiormente o conceito de L2 e LE, porque podem enquadrar-se em certos contextos

linguísticos, mas não em outros. E, em função disso, é preciso criarem-se mecanismos mais viáveis para que se tenha um foco mais específico de cada elemento, bem como mecanismos mais eficientes e harmoniosos para se ensinar o Português enquanto LNM. Daí, a seguinte preocupação: os falantes angolanos que, embora tendo algum contato com a língua portuguesa, somente fazem o uso das línguas nacionais tanto no seu quotidiano como em outras realidades sociais, desconhecendo deste modo as regras do Português; será (para estes angolanos) o Português uma língua segunda ou uma língua estrangeira?

Questão essa que nos obriga a ter uma maior atenção e analisar com maior profundidade aquilo que é a posição do Português enquanto língua não materna (segunda ou estrangeira), pois estes são conceitos que devem ser flexíveis tendo em conta certos grupos ou realidades linguísticas.

CAPÍTULO II - MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Esta secção dedica-se, particularmente, à discussão sobre os materiais didáticos e a importância dos mesmos no ensino do Português como língua não materna. Procura-se, a princípio, conceituar os materiais didáticos, o que nos levou a seguir os passos de diversos autores que já estudaram matérias semelhantes à nossa. Presta-se, ainda, atenção aos tipos de materiais didáticos e à sua aplicação no processo de E-A do Português.

2.1. Materiais didáticos: conceitos

Em toda a área do saber, particularmente no âmbito das línguas, os manuais de ensino são ferramentas importantes para a condução do E-A. Mas, o que se pode entender por materiais didáticos? Saber a resposta cabal a esta pergunta pode servir de orientação para que melhor se direcione a criação, bem como a aplicação dos mesmos em contexto de ensino.

Segundo Gérard & Roegiers (1998, p. 19), “pode definir-se manual de ensino como um instrumento impresso ou digital, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de ensino-aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Deste modo, fica claro que os manuais de ensino são um meio para que se chegue a um fim, ou seja, a eficácia na aprendizagem de línguas. Por outro lado, o manual escolar é ainda uma ferramenta que, direta ou indiretamente, serve como fio condutor que visa a organização do processo de E-A, principalmente dentro de instituições de ensino.

Os manuais didáticos têm sido desenvolvidos a partir de três grandes linhas de orientação: primeira, a história económica e social; segunda, a partir de uma etno-história do livro; e, terceira, a partir da história cultural. Embora se apresentem enfoques diferentes, essas três linhas de orientação unem-se e completam as dimensões objetivas do que as instituições e as sociedades esperam alcançar dentro do manual escolar/didático, tal como explica Magalhães (1999, p. 279). O mesmo autor observa que é desde as idades remotas que os manuais escolares visam apresentar informações sobre a cultura e o imaginário, que se procura ensinar por meio do processo de escolarização, pois, no processo de ensino da língua, estão associados vários elementos, tais como culturais, sociais e outros. Por isso, para se construírem manuais didáticos, é necessário muito mais do que uma ideia ou projeto; precisa-se, então, de respeitar alguns critérios que tornam possível combinar no interior deste material aquilo que abrange uma dimensão mais aprofundada e global.

Os materiais de ensino devem ter como princípio de base a facilitação e a clareza para uma melhor realização do E-A. Assim sendo, tudo deve ser feito para que haja um entendimento pleno das unidades didáticas que vão ser trabalhadas com os alunos.

Em conformidade com Magalhães (1999, p. 285), sabe-se que “desde os finais da Idade Média as práticas de leitura abrangem leituras integrais e verticais dos livros, leituras transversais e comparadas como critérios de estabelecimento do conhecimento pelo leitor”. Entretanto, o livro escolar, material de ensino, não só contém um critério de verdade, mas é interpretado como sendo a verdade. Por isso, o material escolar deve ser interpretado a partir de um olhar cultural e de olhares pedagógicos e didáticos. Portanto, é imprescindível que os materiais didáticos sejam elaborados por especialistas, professores e outros peritos ligados à área do ensino, porque se deve ter o cuidado de organizar o conhecimento a colocar no manual, tendo em conta a estrutura informativa e metodológica capaz de construir o conhecimento e aprofundar o saber dos leitores.

Dos vários elementos que configuram as práticas educativas, os materiais didáticos desempenham um papel preponderante. Esta importância é significativa, porque grande parte do trabalho escolar se realiza com base nesses materiais, dependendo, muitas vezes, da maior ou menor relevância dos temas abordados nas aulas, bem como da participação dos estudantes na construção ou elaboração de conhecimentos que permitem satisfazer as necessidades de compreensão e a explicação da realidade (Morgado, 2004). Nesta ordem de ideias, pode inferir-se que o sucesso dentro de uma sala de aula, que subentende a aquisição de conhecimentos, dependerá muito das estratégias e dos materiais que os professores utilizam para criar/conceber, organizar e concretizar todo o processo de E-A. Logo, segundo as exigências que recaem no professor, no que diz respeito, principalmente, aos materiais, é muito importante pensar na forma como os planos de ensino devem ser organizados.

A elaboração de manuais de ensino é, pois, um processo que parte, geralmente, de uma ideia e termina num manual, que pode ser físico ou digital, pronto para ser utilizado. Portanto, a sua elaboração abrange tanto a concepção como o fabrico do manual. No que diz respeito à elaboração de materiais didáticos comprova-se que:

as exigências de qualidade científica, didática, gráfica, contextual tornaram-se tão grandes, que atualmente não é possível elaborar um manual em casa; é necessário ou indispensável a colaboração de múltiplos atores que, sucessiva ou simultaneamente, prestam a sua contribuição, obedecendo às seguintes funções da elaboração de manuais de ensino: concepção, edição, avaliação e utilização (Gérard & Roegiers, 1998, p. 21).

Uma das principais funções dos manuais didáticos é a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura, como explica Silva (2008, p. 146). Pode ver-se que o manual escolar, além da função pedagógica, desempenha também uma função social, pois eles podem funcionar como reprodutores de conhecimentos, de valores e de atitudes.

2.2. Tipos de materiais didáticos e sua concepção

A concepção de materiais didáticos não sucede ao acaso. Eles obedecem, geralmente, a uma ordem estrutural e funcional didática. Contudo, como se comprova atualmente, os materiais não são estáticos, mas dinâmicos. Isto significa que eles se flexionam com o tempo para que melhor se adequem ao processo de E-A. Por isso, conforme esclarece Bandeira (2017, p. 17),

os livros didáticos ampliaram a sua missão com o passar dos tempos, tornando-se um instrumento pedagógico indispensável ao processo de ensino-aprendizagem; extrapolaram a sua função original, já que foram concebidos para serem usados exclusivamente na escola como um complemento para os livros clássicos, reforçando a aprendizagem centrada na memorização.

Segundo as palavras desta autora, o material didático pode ser definido como um produto pedagógico utilizado na educação e, especificamente, como um material instrucional que se elabora com uma finalidade didática.

Os materiais didáticos devem ser vistos também numa outra vertente. Para Choppin (1992, *apud* Silva, 2008, p. 146), os manuais escolares podem ser vistos como instrumentos de poder, porque constituem o verdadeiro poder absoluto ou poder muito relativo na inovação pedagógica, e têm capacidade efetiva de transformação social. Por isso mesmo, é importante ter em conta os critérios que regem a criação de materiais didáticos, para que se faça frente às novas exigências do modernismo cultural e social, propondo-se novas abordagens no âmbito do processo de E-A das línguas.

Os materiais didáticos dividem-se, geralmente, em impresso (físico ou em papel), audiovisual e novas tecnologias (mídia digitais), que utilizam a tecnologia como, por exemplo, computadores e internet (Bandeira, 2017). Embora se verifique o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, a maior parte dos materiais didáticos continuam a ser produzidos de forma impressa. Isto justifica-se pelo facto de que, na Educação, o que tradicionalmente se conhece por material impresso ter sempre a aceitação de alunos, professores e especialistas, por ser de fácil manuseio,

tanto por parte do aluno como pelo professor, que o podem consultar fora da sala de aulas. Entretanto, há que referir também que “o material impresso não requer equipamento ou recurso tecnológico para a sua utilização” (Bandeira 2017, p.17).

Muito se tem feito para a inovação dos manuais de ensino, por isso, hoje, eles têm-se tornado num objeto pedagógico cada vez mais completo e complexo, associando a si uma série interminável de materiais curriculares alternativos, integrando as novas tecnologias e apostando na melhoria da sua qualidade e eficiência (Morgado, 2004 *apud* Silva, 2008). No entanto, devido à atual complexidade dos novos materiais didáticos, é importante que se reflita sobre um ensino mais aberto e dinâmico, de modo a facilitar o processo de E-A. Deve-se também primar pelo uso de materiais digitais em que o aluno, de maneira autónoma, possa aprender a fazer e a ser, respondendo às novas exigências da globalização tecnológica.

É indubitável que os conteúdos didáticos multimédia permitem a construção, a aprendizagem autónoma centrada no estudante, a flexibilidade, a interação e a impressão digital. Nela podemos encontrar vantagens para dinamizar o processo de E-A, sem deixar de lado o material impresso. Aller (2018, p. 23) defende que

el sistema educativo, así como, enseñanza de idiomas como parte de un subsistema social debe adaptarse al nuevo entorno real de comunicación y albergar dentro de sus prácticas y enfoques pedagógicos los nuevos escenarios mediáticos así como, los diferentes sistemas semióticos que van más allá del texto en papel. ante esta evidencia, se convierte en necesario el desarrollo un programa integrador, donde se fomente la coexistencia y la convivencia entre la cultura impresa y la digital, así como la creación y el diseño de nuevos materiales y medios didácticos, que tengan como fin proporcionar experiencias multimediáticas (televisión, radio, mundos virtuales...), interactivas y multimodales.

As novas tecnologias representam de facto, uma grande inovação na aquisição, organização e difusão do conhecimento, sendo, por isso, muito importante a existência de uma simbiose entre os materiais de ensino digitais e impressos de modo a tornar o processo de E-A cada vez mais apazível, facilitador, e, acima de tudo, inovador.

Embora o manual continue a ser usado em diferentes contextos de aprendizagem, a sua funcionalidade e necessidade tende a ser cada vez mais questionada, na medida em que o recurso a novas tecnologias se tem vindo a generalizar e a permitir o acesso aos recursos e fontes de aprendizagem que superam, a muitos níveis, as suas potencialidades mais limitadas (Castro, 2015, p. 16).

No âmbito do material textual, destaca-se, sobretudo, o manual que continua a ser amplamente usado em diferentes contextos de aprendizagem. Mas, apesar do seu grande uso, desde então, têm surgido várias contribuições, a favor e contra a utilização de manuais, por isso:

o ponto de partida que tem causado debates entre os que o observam como um instrumento de controlo cultural, ideológico e institucional, suportado por uma vasta gama de interesses comerciais, por sua vez, prescritivo e limitador da criatividade do estudante e do professor (Bell & Gower, 1998 *apud* Castro, 2015, p. 15)

o que remete para um papel menos ativo e participativo do professor no processo de E-A, porque os materiais trazem consigo uma tendência para a unificação de programas e abordagens. Deste modo, retira-se a iniciativa e o poder ao professor, pois os materiais são construídos por certos profissionais, que dispensam, o professor desta atividade. Todavia, a participação deste na criação de materiais poderia, por sua vez, contribuir para o seu desenvolvimento e treino profissional.

É vital que a aprendizagem se adeque ao contexto, para que o processo didático seja cabalmente realizado. Segundo alguns autores, há vantagens quando a elaboração dos materiais é feita pelos próprios professores, porque “os professores têm não só capacidade, como se encontram numa posição privilegiada para o fazer, podendo, inclusivamente, adequar os materiais às necessidades individuais dos estudantes, personalizar os materiais e atualizá-los facilmente” (Byrd, 1995 *apud* Castro, 2015, p. 17). Isso justifica-se pelo facto de o professor ter um conhecimento profundo e uma visão das dificuldades que os estudantes apresentam durante o processo de E-A, conhecendo os factos não somente de uma forma teórica/indireta, mas também prática/direta. Apesar de os materiais criados pelos professores nem sempre transmitirem segurança, pelo facto de muitos docentes desconhecerem os princípios reguladores de organização de materiais, isso não assegura a necessária progressão de aprendizagem, revelando, assim, maior probabilidade de cometer erros em certos casos (Castro, 2015).

Um material de ensino deve estar bem contextualizado, evitar a uniformização de atividades, estar adequado ao público-alvo a que é dirigido, de modo a corresponder às necessidades e desejos dos utilizadores, evitando ao máximo oferecer uma ilusão de sistematização, mas deve procurar criar uma progressão e servir, sobretudo, para impor ordem e controlo, além de ser elaborado de modo a satisfazer as necessidades do sistema educativo e dos professores, tendo em conta as reais necessidades e desejos dos estudantes (Mukundan & Tomlinson, 2009 *apud* Castro, 2015, p. 17)

A globalização e o alargamento das novas tecnologias de informação e comunicação têm contribuído bastante para diminuir as distâncias de tempo e espaço na sociedade, pois facilitam a

circulação de informação mediante textos, imagens, áudios ou vídeos. Por isso, há que referir que “com a revolução das novas tecnologias, o material didático usado nos processos de ensino-aprendizagem diversificou-se no que se refere tanto às suas funções quanto aos tipos de produtos” (Denise, 2017, p. 16).

Com as palavras de Denise (2017), pode perceber-se que, nos últimos anos, assiste-se a um grande avanço no ensino e na diversificação de materiais, até porque as novas tecnologias têm servido como recursos de ensino de línguas estrangeiras, de modo a melhorar o processo educativo, e, sobretudo, o audiovisual tem estado presente em quase todas as áreas do saber, maioritariamente no ensino de línguas.

Não há dúvida de que “os recursos audiovisuais contribuem para a educação em virtude de sua possibilidade de uso didático, bem como pela capacidade de favorecer a qualificação da comunicação entre o professor e o aluno e a incorporação das tecnologias nos processos de ensino” (Denise, 2017, p. 73). Além disso, há uma grande praticidade quando se recorre ao uso destes recursos. A sua vantagem vai além de criar um elo mais próximo de comunicação entre professor e aluno: faculta também que se use uma metodologia de ensino inovadora, melhorando assim a comunicação didática.

No entender de Raully (1992, p.29), os materiais audiovisuais são “qualquer produção realizada a partir de um suporte visual inteiramente sonorizado cuja sucessão de imagens se opera automaticamente. O conteúdo visual e/ou sonoro tem duração linear e tem como propósito a comunicação daquele conteúdo, mais do que a utilização da tecnologia para outros propósitos. A sua utilização dispensa o formador de intervir durante toda a projeção”.

Considera-se existir uma extensa variedade de elementos: imagens em movimento, com base em filmes ou versões eletrónicas; apresentação de diapositivos; imagens em movimento e/ou registos sonoros em vários formatos; rádio e televisão, fotografias e gráficos; videogames; CD-ROM multimédia; qualquer tipo de projeção em ecrã; ou todos esses exemplos, simultaneamente. E essa variedade de recursos foi sempre usada com fins educacionais, em especial no ensino de línguas, embora, nos últimos tempos, a maior parte já tenha sido esquecido e praticamente já não se use, por razões de evolução e transformações das tecnologias e dos média digitais.

A criação de média digitais tornou-se uma exigência do mercado, da profissionalização e do crescimento da área da educação, seja a distância como presencial, tanto a corporativa quanto a proveniente de outros tipos de procura. Entretanto, “a produção do material didático com o uso de média digitais considera o público-alvo e as transformações dos processos comunicativos, já que

existem várias possibilidades e combinações para disponibilizar os conteúdos com base em novas tecnologias” (Denise, 2017, p. 108).

O uso dos média digitais subentende a comunicação, ou seja, uma troca de informações e interações. Atualmente, os aparelhos eletrônicos, como o computador e outros equipamentos infoeletrônicos conectados com acesso à internet, e várias outras ferramentas existentes disponíveis para o uso digital e para navegar *online*, são também considerados dispositivos comunicacionais. Logo, os novos média representam uma inovação na aquisição, organização e difusão de conhecimento. Como esclarece Aparici (1996, p. 65),

En las últimas décadas, la comunicación de difusión generada por los medios de comunicación de masas ha sido reconocida como una forma de comunicación educativa. Hasta, el profesor había desarrollado un papel de emisor-monopolizador de la comunicación en la denominada "educación formal"⁶. Ya En la "educación informal" el aprendizaje se produce de forma desorganizada y asistemática y comprende el proceso por el cual el individuo "logra actitudes, valores, habilidades y conocimientos, merced a la experiencia diaria". Es aquí donde la influencia de los medios de comunicación de masas tiene un papel educativo peculiar.

Tudo isto porque, o aprendente e o usuário têm competência de manusear todos os recursos que os média oferecem e retirar deles todo o conhecimento que desejam. Isso permite uma maior interatividade com outros indivíduos que acabam por partilhar os mesmos conhecimentos, de uma forma aberta e sem uma obrigatoriedade de obedecer aos parâmetros rigorosos do que se deve ou não consultar ou extrair para benefícios próprios, pois o aprendente adquire conhecimentos por meios próprios sem depender constantemente de um orientador. Este facto facilita e torna mais autónomo o aprendente, realizando-se, assim, o processo de E-A de línguas.

O desenvolvimento de uma proposta de material didático recorre ao uso dos média, dependendo do meio de comunicação, da escolha adequada dos mesmos, das especificidades da modalidade de educação, do conteúdo e do público-alvo. A sua efetivação vai depender da programação das atividades e dos objetivos que se pretende alcançar recorrendo a essas ferramentas. Como afirma Botelho & Rodrigues (2009, p. 67),

A Internet permite o acesso a um conjunto muito vasto e diversificado de recursos, acessível à distância de um click. A diversidade de recursos existente permite-nos ter acesso, por exemplo, a uma fotografia, a um desafio pedagógico construído por um professor ou a um recurso didático específico para uma determinada área científica.

⁶ A aprendizagem é um fator fundamental no âmbito do paradigma estrutural e formal da educação. Por isso, segundo Aparici (1996, p. 65) “la educación formal como aquella que se refiere al sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente. En ella, el sistema se responsabiliza en gran parte del aprendizaje del alumno”.

Apontam-se vantagens no uso dos materiais digitais, tendo em conta que qualquer coisa que esteja armazenada num formato digital pode ser consultada em qualquer momento e por qualquer ordem, não havendo um começo, meio ou fim que dite a ordem para a sua utilização.

Nos últimos tempos, a tendência do ensino está mais virada para o uso das tecnologias (Melo-Pfeifer & Sá, 2013, p. 22), e das várias preocupações existentes no conteúdo/material digital. Quando se trata de conceber recursos pedagógicos informatizados para as línguas (*online* ou não), nota-se uma tensão entre duas tendências: a primeira relata o facto de alguns preferirem que os recursos digitais sejam essencialmente constituídos por atividades autocorretivas ou por simples apresentações de conteúdos, necessitando de pouco enquadramento humano; já a segunda julga a mediatização humana incontornável e relembra-se que nela se podem observar duas dimensões que as tecnologias tendem a oferecer à aprendizagem de línguas: o caso da dimensão da interatividade da máquina e a da interação humana.

Como é sabido, o homem é insubstituível pelas máquinas, apesar de estas terem particularidades muito vantajosas no processo de E-A, reconhecendo que cada uma apresenta as suas vantagens, por isso há necessidade de ambos caminharem juntos, porque os recursos digitais não seriam os mesmos sem a intervenção humana.

Os materiais didáticos, sejam eles físicos (em papel) ou digitais, não devem ser elaborados como se o público-alvo a que se destinam fosse igual. Mas isto verifica-se com muita frequência, pois “existem manuais escolares que são construídos como se todos os alunos fossem iguais, isso é, como se tivessem idênticos conhecimentos prévios, iguais necessidades, características similares e os mesmos interesses” (Morgado, 2004, p. 43). No entanto, como é sabido, os aprendentes de línguas não possuem as mesmas capacidades, muito menos as mesmas dificuldades. Por causa disto, existem parâmetros a ter em conta quando se pretende construir um material didático para o ensino de línguas e não só. Gérard & Roegiers (1998, p. 21), propõem as seguintes fases da elaboração do manual escolar, físico ou digital: conceção, edição, avaliação - certificação/adoção - (re)utilização pelos professores e alunos.

O processo de conceção implica não só a criação intelectual e a organização das unidades didáticas, mas também a redação. A função de avaliação pretende, sobretudo, com a melhoria da qualidade científica e pedagógica dos materiais didáticos, apresentando, assim, as seguintes etapas: análise das necessidades; explicitação da conceção da aprendizagem; delimitação dos conteúdos; confronto com os programas; consulta de profissionais e especialistas e outras etapas subjacentes a este processo, como: a redação de capítulos e experimentações, tratamento do conteúdo, redação,

leitura do conteúdo, composição, correção de provas, impressão e experimentação do manual acabado. Se tivermos em conta esses pressupostos, conseguiremos criar materiais didáticos com maior qualidade e que corresponderão tanto à expectativa do professor como à do aluno. Esses passos são aplicáveis não somente aos manuais físicos ou em papel, mas também aos que chamamos materiais digitais, uma vez que tanto um como outro têm uma única finalidade: dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, independentemente das particularidades e objetivos que cada um deles possui (Gérard & Roegiers, 1998).

2.3. Materiais didáticos utilizados no ensino do PLNM

A prática e o conhecimento do processo de E-A de L2 tem mudado bastante. Se, até em finais dos anos 1960, a aprendizagem de uma segunda língua era abordada, essencialmente, como um processo de formação de hábitos, focado única e exclusivamente no desenvolvimento da competência gramatical, mediante um tipo de prática controlada, passando essa fase, nos anos 1970, uma língua passou a ser encarada numa perspetiva muito diferente da anterior, por causa da influência da abordagem comunicativa, quer a nível da elaboração de programas para as línguas não maternas, quer ao nível da metodologia. E, como consequência, surge “a valorização de um conjunto mais amplo de competências, que passa a ser considerado necessário ao uso da língua não só de modo correto, mas também apropriado e fluente, em função da situação, dos participantes, das suas intenções e dos papéis que desempenham”. (Castro, 2015, p. 27).

O ensino de línguas (não maternas) tem a função capital de cristalização dos saberes e possui a capacidade de fomentar o respeito e a valorização pela diversidade e pela variedade linguística, tal evita a subversão do preconceito (sócio) linguístico. “Daí decorre a importância da abordagem que deve ser feita ao tema da variedade na sala de aula, da escolha dos instrumentos pedagógicos, como o manual de PLE e, por sua vez, a formação do professor. Isto assume um papel relevante no ensino e aprendizagem das línguas” (Marques & Sebastião, 2013, p. 28). Perante essa realidade, questiona-se como são, ou devem ser elaborados os materiais utilizados para o ensino de PLE? Será que se deve obedecer a certos parâmetros para a conceção dos mesmos? Contudo, não constitui uma tarefa fácil dar resposta a estas questões.

O aparecimento da abordagem comunicativa tem evoluído bastante e hodiernamente, já existem várias correntes que se baseiam em paradigmas e tradições diversas e que aplicam um conjunto geral de princípios diferentes (Richards, 2006 *apud* Castro, 2015). Mas sempre, com uma

única finalidade, que é a de promover a referida competência comunicativa, formam-se novas metodologias e recursos mais eficientes para um ensino de línguas mais aberto e dinâmico.

Muitos autores defendem que, apesar da evolução das práticas metodológicas e da inovação no ensino de línguas, muitas são as pesquisas que mostram que, no ensino de línguas, ainda há a tendência em dar-se prioridade à comunicação, reforçando o controlo do professor e recorrendo a procedimentos treináveis. Muitos autores parecem supor que a apresentação clara e a prática ativa são relevantes para conduzir a aquisição de uma L2. Entretanto, “este entendimento manifesta-se no facto de muitos materiais continuarem a basear-se em abordagens de apresentação, prática e produção, que se traduzem, em muitos casos, no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição” (Ellis, 2014 *apud* Castro, 2015, p. 25).

Em Portugal, pelo que se verifica, não há uma tradição ativa que organiza e conduz o uso de tarefas para o ensino de línguas refletida em materiais didáticos publicados. Uma vez que essa perspetiva foi analisada e aprovada por vários autores, verifica-se a sua adoção em quase todos os países europeus, uma orientação presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001, p. 29), criando-se, deste modo, uma metodologia mais ativa e atual, com uma perspetiva “acional” que tem como objetivo formar um aprendente como um agente social e não meramente um tradutor ou analista de textos de LE (Dias, 2008).

O mesmo autor esclarece que é frequente nos manuais de PLE haver exercícios com explicitações de passos dialógicos para interação em microssituações bem delimitadas. Entretanto, “essas interações são fechadas sobre si mesmas, não se integrando em nenhuma das definições que dão forma ao trabalho” (Dias, 2008, p. 43), e isso realiza-se, possivelmente, pelo facto de muitos se basearem em métodos⁷.

Por sua vez, Tavares (2008, p. 38) afirma que, “dada a não existência de um programa oficial para o ensino de PLE, o manual didático surge como a imagem visível do currículo, plano ou programa de ensino”. Embora a sua elaboração tenha, hoje, como base importante documentos como o *Quadro Europeu* e o *Nível Limiar*, os autores têm também como referência ou modelo outros manuais de ensino de outras línguas estrangeiras.

O ensino, a aprendizagem e a avaliação encontram-se interligados. Por isso, é muito importante que o manual inclua não somente exercícios de aplicações dos conhecimentos, mas que também ofereça a possibilidade de o aprendente proceder à avaliação da aprendizagem que efetuou, realidade que dificilmente se verifica nos manuais destinados ao ensino do PLE, como esclarece

⁷ Método é aqui entendido como um conjunto de documentos para ensino e para aprendizagem da língua a ser desenvolvido ao longo de um período determinado para atingir um nível de proficiência nessa língua.

Ribeiro (1990, *apud* Tavares, 2008, p. 38). Revela-se, assim, uma clara opção pelo método expositivo, em que o professor assume o papel principal por oposição ao papel passivo dos aprendentes, um papel central no ensino tradicional de línguas, em que os manuais didáticos adotam a forma de livros de texto que incluíam também informações gramaticais. Embora reconheçamos que muitos especialistas em criação de manuais tendem a adaptar o máximo possível as novas metodologias na construção de materiais, na sua maioria ainda apresentam características tradicionais, não muito interativas. Contudo, muitos estudos estão a ser feitos de modo a influenciá-los com novas metodologias de construção de materiais didáticos para o ensino de PLE.

Para além dos manuais de tipo generalista, que se destinam a um público heterogéneo, encontramos também manuais específicos, que se dirigem a um público específico que pode ser de uma determinada nacionalidade ou de uma certa área do saber profissional (Baltazar, 2013).

Sobre os materiais didáticos utilizados no ensino do PLE, começamos por destacar o manual, pelo facto de o mesmo continuar a ser um recurso, amplamente usado em diferentes contextos de E-A de LE, embora se diga que, quanto à sua forma de conceção e ao seu uso, tendem a ser cada vez mais questionados, à medida que as novas tecnologias têm vindo a generalizar-se, permitindo o acesso a vários recursos, assim como certas fontes que chegam a superar as potencialidades mais limitadas do manual.

De facto, a utilização de novas tecnologias na aprendizagem de segundas línguas abrange uma vasta gama de opções, desde a aprendizagem de línguas assistida por computador (que inclui materiais disponíveis em páginas da internet, software informático e experiências linguísticas com recurso a fontes eletrónicas) ou, ainda, as tecnologias de informação e comunicação que podem fazer uso de ambas (Castro, 2015). Os materiais didáticos disponíveis em *online* também têm sido usados consideravelmente no ensino de PLE, embora não se faça com muita profundidade, mas, aos poucos, vão-se adaptando ao uso das novas tecnologias.

As potencialidades são, com certeza, várias, principalmente no que toca ao acesso a fontes autênticas e atualizadas, mas também existem alguns aspetos negativos, como o caso do perigo a uma excessiva dependência das novas tecnologias que pode levar à sobrevalorização de certos aspetos disponíveis nos multimédia e que nem sempre são informações verdadeiras ou são dadas como deviam, criando, assim, um constrangimento no processo de aprendizagem. Este facto pode vir a desmotivar o aprendente. Por isso, o uso dessas ferramentas nunca deve ser feito sem o auxílio de um perito na matéria. E, já que ambos andam de mãos dadas, deve ter-se em conta que, às vezes, é necessário usar os manuais, além dessas ferramentas.

2.4. O conto enquanto texto literário e o seu uso na criação de materiais didáticos para o ensino PLNM/L2/LE

Apresentar um conceito para literatura é uma tarefa difícil para os investigadores, pois qualquer definição é, pela sua própria natureza, incompleta e, até certo ponto, polémica. A nossa preocupação não é, assim, definir o que é a literatura, mas mostrar como ela interage com o ensino de línguas e que importância a mesma desempenha na criação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras.

Toda a literatura, seja oral ou escrita, envolve uma dimensão social, diretamente decorrente da importância que tem tido, ao longo dos tempos, nas sociedades que a reconhecem como prática ilustrativa de uma certa consciência coletiva. Na mesma literatura, manifesta-se ainda uma dimensão estética que, sendo de certo modo a mais óbvia, conduz a um domínio que encara fundamentalmente a fenómeno da linguagem ou, mais propriamente, a linguagem literária (Reis, 2001, p. 24).

A literatura oral é um “fenómeno multissecular anterior à escrita e, na generalidade das civilizações, sobrevive nos nossos dias, em contexto rural, nas gerações mais idosas” (Moniz, 2004, p. 18). Atendendo a essa diversidade toda, do prestígio carregado pela literatura oral, sentimo-nos atraídos por absorver o que nele existe e a partir do mesmo criar um intercâmbio com o ensino de línguas não materna e a construção de materiais didáticos para o ensino do PLNM.

O texto literário chega a ser um recurso didático muito útil para se trabalhar o ensino de uma LE, pois é uma fonte incalculável de informações devido à legitimidade de contato direto que tem o aprendiz com a língua-alvo.

Quando se trabalha um texto literário em sala de aula, há contacto direto com um material autêntico, transmite-se uma realidade cultural da língua-alvo, de modo que se torna possível ao aprendiz uma melhor absorção dos conteúdos culturais, sociais, gramaticais, e lexicais da língua em aprendizagem (Silva, 2011, p. 19).

Em conformidade com Silva (2011), podemos dizer que estes textos vêm ganhando cada vez mais um espaço crítico, através de olhares atentos sobre a sua importância e o seu uso no ensino da LE, atendendo ao seu valor polissémico e motivador no desenvolvimento de várias competências, tais como: ler, ouvir, falar e escrever. Facto este que tem motivado, nos últimos tempos, muitos criadores de materiais didáticos para LE incluírem a literatura/ texto literário nos seus programas.

O ensino da literatura, qualquer literatura em qualquer língua, traduzida ou não, terá de remeter, na expressão de Eduardo Lourenço, para a realidade humana e a palavra que a

configura. E não deverá ser a celebração de um património passado, mas o lugar de encontro, sempre intercultural, do homem com outros homens no qual o futuro se constrói através de uma consciência crítica (intercultural) (Lourenço, 1994 *apud* Sequeira 2013, p. 224).

O texto literário chega a ser poderoso numa aula de PLE, e não só, visto que se podem encontrar nele diferentes registos de língua, realidades complexas e semelhantes a outras. Ajuda a ver uma realidade linguística mais simples de forma nunca imaginada. É um recurso capaz de promover o estímulo à aprendizagem da língua-alvo. “Quando o texto literário aparece nas aulas de língua estrangeira, o mesmo? adquire o valor expoente linguístico, de *input* para aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém valores estéticos e culturais” (Souza, 2010, p.70), por isso, constitui uma mais-valia o seu uso na criação de materiais didáticos para o PLE.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001, p.19), numa abordagem intercultural, é objeto central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, respondendo à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.

Neste contexto, verifica-se a necessidade da literatura no ensino das línguas estrangeiras, sendo que o mesmo resultaria numa relação, embora complexa, entre a teoria e a prática do ensino do PLE através de textos literários.

A literatura apresenta-se como o promotor imponente da cultura de uma sociedade e, facilmente, enquadra-se a realidade quotidiana da língua e da cultura estrangeira correspondente. Mas, para isso, é necessário que se criem materiais que abarquem também texto literário de diversos géneros, que os professores demonstrem capacidade no seu trabalho para um público mais alargado, não sendo incoerente a educação literária em si. Todavia, a cultura ou a literatura elegem métodos a adotar para trabalhar com os mesmos numa aula de PLE, a fim de não privilegiar somente os textos utilitários.

Por outro lado, pode ser difícil encontrar conteúdos culturais e aspetos da vida quotidiana em textos utilitários, além de terem um efeito desmotivador sobre o aprendente que, geralmente, se encontra numa realidade diferente. Vendo-se confrontado com cenários comuns semelhantes ao que encontra na sua vida diária, as possibilidades deste aprendente sentir-se motivado são maiores. Uma vez que a diferença arranca o indivíduo do seu quotidiano, absoluto e, como diz Galisson (1997 *apud* Sequeira, 2013, p. 2013?) abre a possibilidade dos possíveis, familiariza-o com o estranho, dilata o olhar do indivíduo às dimensões da espécie como meio de ultrapassar a fronteira do tempo e do espaço.

Por este facto, no processo de ensino de PLNM/L2/PLE, deve dar-se ao aprendente a oportunidade de transcender o contexto e o momento em que vive, pelo contacto com outras maneiras de vivência de outros lugares e tempos a partir dos meios de aprendizagem (materiais didáticos) e não só.

Para se atingir este objetivo formativo e para, cumulativamente, se conseguir uma melhor competência comunicativa, Sequeira (2003, p. 42) realça que é necessário que, do ponto de vista metodológico, sejam criadas situações que não só propiciem uma resposta pessoal do aprendente, mas sejam, elas próprias, comunicação genuína e não meros exercícios escolares.

Para levar um aluno a atingir uma comunicação natural, é necessário criar vários mecanismos, de forma a explorar a sua criatividade e levá-lo a ver o texto numa visão mais alargada, fora do contexto e do espaço da aula. Mas, para se chegar a isso, é necessário que o material didático disponibilize várias atividades em torno da mesma realidade e que despertem a motivação do aprendente.

É uma das tarefas do professor de línguas ensinar o aprendente a comunicar bem com o texto literário, realidade que nem sempre se afigura simples (Sequeira, 2003, p. 42). As novas tecnologias, porém, disponibilizam várias ferramentas para a aprendizagem de línguas, em particular do PLE, proporcionam certas práticas de interação na qual o aluno se torna produtor, sendo mais fácil incentivá-lo a arriscar, criando a capacidade de manipular e experimentar.

Há que entender, também, que o valor do texto poderá ser desproporcionado à atenção de que é alvo numa aula de língua. Ora, haverá vantagens em que o texto seja digno da atenção que lhe é dedicada. Os textos literários também apresentam vantagens do ponto de vista comunicativo e metodológico, uma vez que são textos abertos a interpretações e reações múltiplas (Sequeira, 2013, p. 215).

Esta multiplicidade pode ser usufruída para uma interação mais natural, aspeto um pouco difícil de se realizar no contexto fechado de uma sala de aula. Aplicando-se uma didática do ensino do PLNM/PLE, esta realidade criará uma verdadeira situação de expressão e comunicação, e o texto literário poderá facilmente proporcionar uma interação real na sala de aula, verbalizando as experiências, as palavras, de modo a se criar assim uma motivação no aluno. Por isso, a seleção dos textos deve ser cuidadosa, dando temas comuns, a fim de haver interação entre as pessoas provenientes de diferentes realidades culturais e que podem servir de estímulo a uma forma de pensar reflexiva a partir dos novos conhecimentos adquiridos.

2.4.1. Conto

Antes de falarmos, especificamente, sobre o género conto como recurso didático para o ensino de línguas, em particular do PLNM, exporemos breves considerações sobre o estudo do mesmo. Podemos entender o conto como um dos géneros que engloba a literatura, em especial a literatura de tradição oral.

O conto popular aparece destacado entre os demais, não por representar maior força, mas por ser um dos géneros mais consumidos ou mais explorados no âmbito da literatura oral (Vansina, 2010, p. 160).

O termo “conto” designa “uma narração imaginária falada ou escrita” ou, ainda, como uma “narrativa breve, oral ou escrita, de uma história de ficção, na qual participa reduzido número de personagens, numa concentração espaço-temporal” (Paz & Moniz, 2014, p. 28). O conto é, então, um género narrativo, com origem na tradição oral, cujas principais características são a circulação e a transmissão oral, a brevidade e a simplicidade de enredo, a abreviada dimensão espaço-temporal e o reduzido número de personagens. Acrescente-se a estas características o facto de o conto narrar histórias fictícias.

Atendendo às características já referidas e à riqueza cultural que carregam os contos populares, vimo-nos atraídos a trabalhar com este género literário, obedecendo a um processo que consiste na transcrição dos contos do oral para a escrita. Estes contos serviram para a criação das propostas didáticas para o ensino do PLNM/L2/LE, desenvolvido no âmbito do presente estudo.

2.4.2. Função do conto no material didático e na aula de PLE

Relativamente ao conto como instrumento de ensino de línguas, Nascimento & Saito (2005, *apud* Pontes & Duarte, 2018, p. 56) afirmam que, para que a interação verbal ocorra de forma eficaz por intermédio do conto, este deve ser apropriado para o aprendente, de modo a que ele possa conduzir uma atividade de linguagem com maior eficiência. Deste modo, pode considerar-se este género literário, como um objeto de E-A que não se limita a tratar das estruturas gramaticais, mas possibilita o desenvolvimento de práticas discursivas e de relações inovadoras, entre a língua-alvo e os aprendentes.

Sendo o conto uma narrativa curta, objetiva e sem rodeios, todos os aspetos nele presentes são interessantes: cada palavra que constitui o mesmo é um ponto para compreensão. Nas descrições, informações nela contidas são sempre valiosas para a sequência das ideias, cada adjetivo presente contém uma significação única, cada sinal de pontuação usado acarreta consigo uma

significação. As particularidades que compõem um conto “possibilita[m] que o aprendente compreenda estes textos e possa trabalhar estruturas linguísticas e aspetos culturais com maior facilidade” (Duarte, 2014, p. 22). Assim sendo, concebe-se este género literário como uma prática interativa que desempenha uma função social muito importante, facto que torna, assim, o seu uso indispensável no ensino de línguas, como elemento facilitador do conhecimento e da promoção da interculturalidade no contexto de E-A de LE, especificamente do Português, visto tratar-se de uma língua pluricêntrica.

Segundo Gagnou (2014, p. 216), “o trabalho com o género conto na sala de aula pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura quanto pela análise textual, levando-o a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto”, por isso, a sua presença no material didático de PLNM/L2/LE torna-se um elemento indispensável quando se tenciona elaborar um material que reúna requisitos necessários para que o aprendente seja fluente na língua-alvo.

No tocante às vantagens do texto literário para o ensino de uma língua estrangeira, Sitman & Lerner (1996 *apud* Pontes & Duarte, 2018) esclarecem que este tipo de texto pode desenvolver a consciência do uso da língua em suas diversas manifestações, visto que sua linguagem é apresentada em um contexto autêntico, em registos e dialetos variados, enquadrada dentro de um marco social. No ver de Duarte (2014, p. 32), “o uso de contos nas aulas de língua estrangeira pode potencializar a compreensão da língua, pois são mostras autênticas da língua, nas quais podemos encontrar elementos como metáforas, ditados populares, casos concretos de variação”, o que é muito vantajoso quando se pretende ensinar uma língua num contexto sociolinguístico específico, como o caso do Português em Angola.

O conto, por ser um recurso didático autêntico, apresenta várias possibilidades em sala de aula, relativamente a necessidade dos aprendentes, o que implica que o seu uso traga grandes possibilidades didáticas nos materiais didáticos de PLE. Esses textos tornam-se atrativos para os aprendentes e, por apresentarem um discurso natural, pode possibilitar uma maior motivação e aproximação destes com os falantes nativos.

Neste linha de ideias, Plaza (2007 *apud* Pontes & Duarte, 2018, p. 59) indica as seguintes vantagens do uso do conto na aula de PLE e a sua necessidade nos manuais de língua estrangeira :

- a) Ajuda a amenizar e dinamizar a aula;
- b) Motiva o aluno, por ser uma mostra genuína de uma língua, para uma realidade e uma cultura diferente da sua;
- c) Aviva a curiosidade;
- d) Aproxima o aluno de aspetos socioculturais da realidade hispânica, conscientizando-o de que uma língua não é apenas regra gramatical ou vocabulário, senão um meio pelo qual as pessoas comunicam e compreendem o mundo;

e) Permite que o professor escolha o material em função do seu conhecimento das características e motivações do grupo específico ao que vai dirigido.

Contudo, vemos este género literário como um recurso didático importante para criação de materiais e E-A de línguas em diferentes contextos, visto que os mesmos podem apresentar recursos de uma variedade não padrão da língua, facto que não acontece em outros tipos de textos (jornalísticos, discursivos, utilitários, etc.). Por isso, achamos conveniente trabalhar com este género literário na criação de materiais para o ensino do PLN/L2/LE, desenvolvido no âmbito do nosso estudo.

Inicialmente, foram recolhidos 12 contos, mas, por questões pedagógicas, optámos por trabalhar somente com seis, dos quais dois foram usados na elaboração dos materiais e os outros estão disponíveis na plataforma e, com base neles, podem desenvolver-se outros materiais. Seleccionámos os mesmos, por serem de fácil estudo, atendendo aos níveis a que se direccionam as propostas dos materiais didáticos. Dos seis contos, três são mais curtos e três mais longos. Os contos são, na sua maioria, sobre animais, com excepção de um em que aparecem personagens humanas.

Foram elaboradas propostas didáticas para quatro níveis de proficiência, segundo a orientação do QECR. Para os níveis A1/A2, usou-se um único conto, mas variando a complexidade das atividades. Para os níveis B1/B2, também se usou um único conto, diversificando somente as tarefas.

Optou-se por trabalhar com o mesmo conto para dois níveis diferentes, como forma de mostrar as diversas maneiras e opções de explorar um texto e desenvolver mais a criatividade dentro do material. Uma vez que as atividades não giram unicamente em torno dos contos, há atividades de fonética, vocabulário, gramática, aspetos ligados aos textos, produção oral e escrita e, por último, as atividades que refletem situações reais de comunicação.

A partir das propostas didáticas, foi possível verificar a riqueza que acarretam os contos tradicionais e como é possível aproximar a realidade do aprendente por meio dos contos usados. Isto seria um meio viável para aproximar os aprendentes da realidade da língua-alvo como um mediador do conhecimento ou da língua a adquirir.

Os contos não foram usados apenas na elaboração dos materiais didáticos, aparecem também disponíveis na plataforma *web Kuzwela Contos* (expressão da língua Kimbundu que significa “contar contos”), criada para o E-A do PLN e disponível *online* em <https://kuzwelacontos.wixsite.com/uminho>. Ai estão disponíveis em áudio e em texto, em quatro línguas, acompanhadas de fichas em formato PDF e Word descarregáveis, com exercícios

diversificados elaborados a partir de contos. Encontram-se ainda materiais de apoio para auxiliar na aprendizagem do PLE.

Muitos autores como Duarte (2014), Ramon (2017), Sequeira (2013), corroboram a ideia de que os textos literários devem ter um lugar no ensino de LE, desde que sejam um objeto de uma atividade didática devidamente orientada para o desenvolvimento de várias competências do aprendente. Contudo, percebemos que atualmente é quase impossível encontrá-lo nos manuais didáticos de ensino de PLE. Infelizmente, as abordagens metodológicas adotadas nos vários manuais impulsionaram a inclusão de mais textos de imprensa, considerados autênticos, em detrimento dos textos literários.

Para Santoro (2007, apud Pontes & Duarte, 2018, p. 58), “língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua”. Nesta perspetiva, ao pensar sobre o texto literário e a sua funcionalidade diante do ensino de línguas, consideramos ser pertinente o uso desses textos em sala de aula. Todavia, os contos chegam a ser um instrumento de união entre o texto literário e o ensino, sendo que é um texto comunicativo que facilita o aluno a pensar em LE e a explorar os aspetos culturais, sociais, e linguísticos, nele presentes.

2.5. Avaliação de materiais didáticos usados no ensino do Português

Todo o material didático é suscetível de uma avaliação, na medida em que muitos reconhecem como sendo um meio de o tornar mais exigente e pedindo aos autores um maior rigor e qualidade, uma vez que se trata de um material que será ou é usado por milhares de pessoas, ou seja, tem milhares de utentes.

O objetivo de uma avaliação de materiais didáticos não é o de criticar o trabalho dos autores dos manuais, mas sim servir para dar uma ideia da evolução que, nas últimas décadas, se tem verificado naquilo que é a produção de manuais de PLE, como um meio de conhecer de que forma os autores e os professores têm acompanhado a evolução das metodologias no E-A de uma LE.

Atendendo às novas exigências que se têm verificado no âmbito do ensino de línguas, não teria como o ensino do PLNM ficar de fora. Como podemos ver no parecer de Valente (1989 *apud* Tavares, 2008, p. 54), “a análise dos materiais didáticos constitui um elemento importante na avaliação da transformação a que vão sendo sujeitos os objetivos educacionais, manifestados em termos de aquisições em conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”.

A avaliação de um manual permite proporcionar ao ensinante um conhecimento mais amplo das características dos materiais e da metodologia utilizada em cada manual. Se um professor conhecer as características e a metodologia utilizada em cada manual publicado, poderá optar por aquele que melhor se enquadra nas necessidades dos seus aprendentes. Porém, dificilmente se consegue obter com cada manual os mesmos resultados com todos os grupos, já que cada grupo de aprendentes apresenta características distintivas.

Nas últimas duas décadas, enquanto que, em alguns países, se tem vindo a proceder a algumas análises e avaliação dos materiais de ensino de LE que se publicam, podemos considerar que, no caso do PLE, muito pouco ainda se tem feito, em parte devido ao facto de também não existir um mercado que justifique uma grande variedade e se torne competitivo. Mas, sendo um mercado em expansão, o mesmo terá de se tornar mais exigente e atualizado quanto às metodologias, de modo a proporcionar uma oferta mais variada (Tavares, 2008).

Tavares (2008), nos seus estudos sobre a análise do Manual de PLE, analisou uma amostra de treze manuais para iniciantes, dos Níveis A1 e A2 do QECR. Os manuais analisados foram escolhidos de acordo com os seus objetivos comunicativos.

Estes são manuais considerados não contextualizados, dirigidos a um público heterogéneo e publicados em Portugal, num período de cerca de quarenta anos, que vão de 1964 a 2005. Temos a seguir o título dos manuais analisados, todos eles do nível inicial.

Materiais didáticos analisados					
Nº	Autor	Título do material	Editores	Ano	Nível
1	J. Baptista Martins	<i>Aprendo Português</i>	Porto Editora	1964	Inicial
2	M. L. Mendes Silva	<i>Bom Dia</i>	Edições da Escola Alemã	1974	Inicial
3	Jorge Dias da Silva <i>et alii</i>	<i>Vamos Aprender Português</i>	Plátano Editora	1980	Inicial
4	Isabel Leiria <i>et alii</i>	<i>Dia a Dia</i>	Instituto de Tecnologia Educativa	1988	Inicial
5	Yolanda Gonçalves e Isabel Abranches	<i>Rumo ao Português do Mundo</i>	Plátano Editora	1989	Inicial
6	Olga Coimbra e Isabel Coimbra	<i>Português sem Fronteiras</i>	Editores Lidel	1989	Inicial
7	António Avelar <i>et alii</i>	<i>Lusofonia</i>	Editores Lidel	1989	Inicial
8	M ^a Adelaide Melo e M ^a do Céu de Sá Lima	<i>Português Coloquial para Estrangeiros</i>	Edições Asa	1991	Inicial
9	Maria de Fátima Braga de Matos	<i>Portuguesíssimo</i>	Porto Editora	1996	Inicial
10	M. F. Menezes e Cunha <i>et alii</i>	<i>Bem-Vindo</i>	Editores Lidel	1998	Inicial
11	Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e North Westminster School of London	<i>Navegar em Português</i>	Editores Lidel	2001	Inicial
12	Leonete Carmo	<i>Olá! Como Está?</i>	Editores Lidel	2004	Inicial
13	Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e North Westminster School of London	<i>Português a toda a Rapidez</i>	Editores Lidel	2005	Inicial

Tabela 1: Materiais didáticos analisados por Tavares (2008)

Das análises feitas aos manuais acima mencionados (Tavares, 2008, p. 116), a autora verificou que somente a partir dos anos 1980 surgiram em Portugal os manuais de ensino de PLE, dirigidos não a um público-alvo específico, com uma língua materna comum, mas a um público mais heterogéneo, embora possam existir algumas especificações a nível etário.

Constatou-se também que, numa tentativa de acompanhar a tendência de outros manuais de ensino de línguas estrangeiras com maior divulgação, a partir de finais dos anos 1980, os manuais publicados surgem acompanhados de outros materiais (satélites), que têm o objetivo de desenvolver

determinadas competências e de apoiar o trabalho do professor. Apesar de a maioria dos autores dos manuais analisados por Tavares (2008) referirem ter objetivos comunicativos, verificou-se que a presença e a articulação entre os conteúdos linguísticos e culturais, com a introdução de documentos autênticos e o saber-fazer, foi algo difícil de se verificar nesses manuais.

Verificou-se ainda que, nos manuais, havia poucas atividades para a consolidação dos conteúdos linguísticos, os conteúdos culturais eram pouco valorizados, enquanto que os textos são, especialmente no início, completamente inadequados para aprendentes numa fase de iniciação, devido ao seu elevado grau de dificuldade. Em relação ao aspeto gráfico e à presença de documentos autênticos, aspetos que tornam um manual mais atrativo, e contribuem para um ensino-aprendizagem mais aliciante, permitindo um conhecimento mais genuíno da cultura e da sociedade dos falantes da língua-alvo, são praticamente ignorados no manual *Olá! Como Está* (2004).

Averiguou-se que o facto de se valorizarem determinados conteúdos, como reflexo de uma metodologia que se pretende seguir, quer porque se acredita na sua eficácia, quer porque, de alguma forma, foi imposta, pode implicar que se descurem outros aspetos ou que inconscientemente se criem dificuldades específicas a aprendentes ou ensinantes.

Em modo de conclusão, a autora citada realça que a maioria dos manuais analisados, infelizmente, não atingem uma combinação equilibrada dos conteúdos presentes (dá-se prioridade a certas competências e não a outras), tendo em conta os níveis de exigência que um manual de LE deve possuir, muitas vezes por opção dos próprios autores, que valorizam mais alguns aspetos em detrimento de outros.

Por isso, é da responsabilidade do professor a avaliação e a seleção do manual que melhor se adequa às necessidades dos aprendentes, que estão no centro de todo processo de E-A de uma LE.

Nos pontos anteriormente abordados, com base na revisão de alguma literatura, constatamos que, apesar de atualmente existirem orientações mais claras dadas pelo QECR, sobre o tipo e o modo como os manuais devem ser elaborados, a fim de serem mais eficazes no processo de E-A de uma LE, verifica-se que, até ao momento, muitos manuais de PLE ainda são elaborados com base nas intuições ou ideologias dos autores, em que se demonstra um ligeiro afastamento das linhas que orientam a produção de materiais didáticos.

Assim como Tavares (2008), procurou-se analisar as orientações que os autores dos manuais ou os professores privilegiam nos materiais que elaboram para o ensino de PLE, uma vez que muitos autores, na introdução do material, afirmam privilegiar uma abordagem comunicativa que estimula a interação e a partilha de saberes e de experiências, feita através de uma aprendizagem em sala de

aula dirigida pelo professor e também de uma aprendizagem de forma autónoma, adotando os métodos e pressupostos que estiveram na conceção do QECR.

Por outro lado, verificou-se o espaço que se tem dado à abordagem sociocultural dentro dos manuais, mais exatamente, se se privilegia o uso de textos literários, os mesmos são usados nos materiais para o desenvolvimento de certas competências no aprendente. Como se sabe, os textos literários carregam uma grande riqueza do aspeto sociocultural e linguístico de um povo, pese embora se verifique pouco interesse por parte dos ensinantes no uso dos textos literários, principalmente nas fases iniciais de aprendizagem. Uma vez que o QECR apresenta o conto e outras representações literárias como meio para se chegar a um fim, o E-A de uma LE devia dar mais espaço a esta tipologia textual, pois eles encontram-se estritamente relacionados com as práticas sociais da língua, uma vez que

as literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objetivos e para a transparência dos seus métodos. (Conselho da Europa, 2001, p. 89).

Nesta nossa análise, o escopo principal é de analisar, apenas, os aspetos metodológicos adotados em cada manual, a maneira como eles são apresentados. Não está em causa fazer qualquer tipo de avaliação sobre o seu potencial de adequação ao público-alvo ou os efeitos na aprendizagem, pois estes dependem de fatores muito mais amplos e complexos que não ousaríamos abordar nesta análise.

Analisaremos cinco manuais do ensino de PLE, adotados pelo Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, no “BabeliUM”. Esses manuais são dirigidos a jovens e adultos que aprendem o Português. Tendo como maior número de aprendentes estudantes chineses em contexto de intercâmbio anual e imersão linguístico-cultural, pertencentes à “Academic and Scientific Cooperation Agreement Between The University of Minho, Portugal, and Hubei University, the People’s Republic of China”, no ano letivo de 2018/2019, e alguns outros alunos, mais reduzidos, do programa Erasmus e de cursos livres. De realçar que tais manuais não são especificamente dirigidos para o público de aprendentes chineses, mas sim adotado pelo Centro como os que melhor se enquadram para ensinar o Português a estes aprendentes.

Os manuais são dos níveis A1/A2, B1 e B2, todos de autores portugueses e dirigidos a um público heterogéneo (jovens e adultos). Apresentamo-los a seguir de uma forma mais detalhada:

Materiais didáticos considerados para análise								
Autor			Título do material			Editora	Ano	Nível
Robert Kuzka e José Pascoal			<i>Passaporte para o Português</i>			Editora Lidel	2015	A1/A2
Catarina Castro			<i>Campus Universitário</i>			Editora Lidel	2018	A1/A2
Robert Kuzka e José Pascoal			<i>Passaporte para o Português</i>			Editora Lidel	2016	B1
Ana Tavares e Maria Tavares			<i>Avançar em Português</i>			Editora Lidel	2012	B2
Luís Coelho e Carlos Oliveira			<i>Português em Foco</i>			Editora Lidel	2018	B2

Tabela 2: Materiais didáticos analisados.

Ao analisar os materiais didáticos referenciados na Tabela 2, tivemos em conta essencialmente os seguintes aspetos:

- Primeiro, pelo facto de se tratar de manuais dirigidos ao E-A de PLE, o manual do aluno é acompanhado por outros componentes de CD áudio ou mesmo ficheiros áudios disponíveis em sites;
- por serem manuais que adotam metodologias e pressupostos que regem o QECR, há uma metodologia comunicativa que vê o aprendente como um ator social que não só aprende a língua, mas que age como cidadão e como pessoa, privilegiando, assim, atividades dirigidas para dentro da sala de aula, mas também para fora dela, de modo a promover uma aprendizagem autónoma;
- por serem manuais de publicações recentes e com autores exclusivamente portugueses, não se trata de manuais para fins específicos, abrangendo assim qualquer pessoa que queira aprender o Português;
- no que diz respeito aos níveis a que se dirigem, optámos pelos níveis A1/A2 e B1/B2, pelo facto de se tratar dos dois níveis indispensáveis para que o aprendente conheça e aprenda a falar uma determinada língua. No nível inicial, o aprendente tem pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua-alvo e, no nível B2, o mesmo já adquire a competência necessária para se considerar fluente na língua-alvo, e poder analisar a evolução dos mesmos a partir dos manuais, com base nos conteúdos e nas metodologias usadas em cada nível para o ensino da língua, o que é sempre uma mais-valia;

- relativamente ao público-alvo e ao contexto de aprendizagem, esses manuais dirigem-se a um público jovem e adulto, o que é muito interessante, visto que, nos últimos anos, aprender línguas tem sido um desafio para os jovens do mundo moderno, e também por ser um público que mais tem aderido à aprendizagem de LE como é o caso do PLE e por ter sido a opção de um Centro de Língua de renome a nível de Portugal no ensino de LE.

Pelo que se verifica, o uso do manual continua a ser a opção mais viável para a realização do E-A de línguas estrangeiras, pois continuam a ser considerados como meios fundamentais de ensino para a aprendizagem das línguas, embora se opte também por outros elementos complementares, que se destinam a todo o público-alvo. Portanto, achamos que analisar os materiais, que são continuamente produzidos, é um fator primordial para que se notem as inovações neste campo e que se conheça, acima de tudo, os novos caminhos que visam a facilitação do E-A das línguas estrangeiras; este é o motivo principal que nos levou a analisar os materiais referenciados na tabela acima. Entretanto, para que houvesse ordem na descrição dos materiais didáticos, começa-se, primeiramente, por fazer uma análise extrínseca dos mesmos, e, a seguir, prestar-se-á atenção às partes intrínsecas.

Não escapa o facto de que a elaboração do manual didático tende, em muitos casos, a obedecer a pressupostos contextuais, pois dirige-se a um público-alvo variado, desde a idade aos fatores sociais e culturais. Contudo, os manuais aqui analisados foram publicados num período de aproximadamente seis anos: de 2012 a 2018. Deste modo, são relativamente recentes. Portanto, todos os manuais respeitaram os pressupostos que norteiam a criação de materiais didáticos, isto é, todos eles seguiram as diretrizes do QECR do Conselho da Europa, que ainda é o guia fulcral para a conceção de vários materiais de ensino das línguas estrangeiras.

Há que ter em conta ainda que a análise dos manuais faculta o aprimoramento ou o reconhecimento de certas particularidades que também merecem ser destacadas, porque eles proporcionam a autoaprendizagem e a autonomia do estudante. Por outro lado, acaba por ser uma ferramenta útil para quem não tem preparação pedagógica para o ensino das línguas, e do Português em particular, apesar de poder ter alguma experiência (Kuzka & Pascoal, 2016).

Os manuais que nos propusemos analisar são de níveis diferentes: dois são de níveis iniciais, *Campus Universitário* (A1/A2) e *Passaporte para o Português* (A1/A2); e três são de níveis médios, *Avançar em Português* (B2), *Português em foco* (B2) e *Passaporte para o Português* (B1). Entretanto, apesar da disparidade de níveis, os manuais seguem uma organização idêntica e variam apenas em pequenas particularidades, isso tendo em conta, geralmente, as exigências de níveis. Todavia, eles

dirigem-se a estudantes adultos e jovens adultos de PLE, PL2 e PLNM. Ao contrário dos que foram primeiramente analisados, estes cinco manuais são acompanhados de um CD-ROM, material em áudio, que pode ser usado quer em aula quer fora da aula. Portanto, a inovação e a observação minuciosa do público-alvo são pormenores essenciais para o aprimoramento dos materiais que visam o E-A das línguas estrangeiras.

Os manuais contêm um conjunto de atividades necessárias para o desenvolvimento de diferentes competências em sala de aulas, desde a compreensão da leitura, a compreensão da oralidade e da escrita, incluindo-se aqui a produção e a interação, a formação de palavras, a qual, em alguns materiais, partilha, geralmente, o espaço da secção da pronúncia. Contudo, há que referir também o lugar dedicado à produção escrita, uma vez que é uma componente importante, mas que não deve sobrepor-se a oralidade, uma vez que “a oralidade é tomada como ponto de partida de uma LE a principiantes - ou seja - como um modelo a imitar e em seguida a ultrapassar para adquirir a utilização da língua falada e ulteriormente um bom conhecimento da língua sob todos os seus aspetos” Girard (1997, p.59). E, portanto, para que se tenha este bom conhecimento da língua é importante que se compreendam as características que dizem respeito à oralidade. Todavia, não se quer, com isto, deixar de lado o papel fulcral da escrita.

Como se sabe, a oralidade e a escrita possuem particularidades distintas. Enquanto a primeira se confina, naturalmente, à voz, a segunda apegase à grafia como seu suporte de realização. Embora se verifique um processo rigoroso para garantir a aprendizagem da escrita, é necessário ter em consideração que esta competência não garante a aprendizagem da oralidade, enquanto um domínio que garante a interação. Portanto, a escrita é vital no processo comunicativo e no processo de E-A das línguas estrangeiras, mas o seu valor não supera o domínio cabal da oralidade.

Também há que ter em conta os textos literários e as ilustrações que fazem parte do universo dos materiais. Entretanto, nada se realiza por acaso e, deste modo, todas as particularidades que fazem parte do manual e foram pensados para um determinado fim, isto é, para que um elemento cumprisse devidamente a linearidade da aprendizagem, visto que, quando se pensa em material didático, a aquisição de conhecimento é o ponto de partida e de chegada. Contudo, nada nestes cinco materiais foi produzido sem um propósito, pois tudo, direta ou indiretamente, possui um fim didático.

Pode inferir-se que a maioria dos elementos que integram todos os manuais aqui analisados são fundamentais para construir a competência de comunicação que permitirá aos alunos, parte ativa neste processo, desenvolver a sua independência no uso do Português (Kuzka & Pascoal, 2016, p.3).

Os materiais didáticos analisados foram produzidos em Portugal e, sem dúvida, apresentam as características necessárias que regem articulação dos pressupostos do QECR. Apesar das suas potencialidades, estes materiais não atendem cabalmente às necessidades do ensino do PLNM/L2/LE para Angola. Assim sendo, os mesmos serviram-nos como ponto de partida para a elaboração dos materiais que refletissem, até certo ponto, o contexto angolano.

Diante disto, nota-se pouco empenho por parte do Ministério da Educação de Angola, particularmente o departamento responsável pela compilação de materiais didáticos (o INIDE). Cremos nós que já é a altura de se organizar e de motivar a compilação de materiais didáticos que visem, de forma segura, o E-A do PLNM em Angola. Por isso, são poucas as instituições que se preocupam ativamente com o ensino do PLE, particularmente em Luanda.

E, neste número reduzido de instituições, nenhuma delas, pelo que se constatou, utiliza um material cabalmente definido com metodologias competentes. No entanto, o que se encontrou foi apenas alguns programas⁸ que servem de ponto de partida e de chegada para o E-A do PLE, prática que, com certeza, não é a mais adequada, por mais que se tenha experiência na área do ensino de língua. Por outro lado, leva-se também em conta o facto de que cada público-alvo tem necessidades e preocupações distintas. Todavia, um programa não é, e provavelmente nunca será, uma ferramenta central para dirigir o E-A de uma LE.

Convém, pois, colocar aqui algumas questões, que parecem simples, mas que carecem de séria preocupação. O que se fez, e se tem feito para que haja materiais didáticos completamente executados para o E-A do Português em Angola? Que medidas podem ser tomadas para que se motive este tipo de ensino? Por outro lado, que políticas podem ser desenhadas, e até redesenhadas, para que os estrangeiros, e não só, sintam a necessidade de aprenderem o Português no espaço angolano?

É preciso, então, que se faça uma boa reflexão para dar uma resposta satisfatória a estas questões. E, se proponham mecanismos que satisfaçam a realização de materiais didáticos por indivíduos que entendem do ofício e, assim, se consiga então ter uma maior realização e participação do E-A do PLNM e LE.

⁸ Cf. Anexo. IV – Programa para o ensino de PLNM em Angola (CEFOJOR, 2018).

CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS

“Metodologia” é um vocábulo polissêmico. Ele engloba elementos indispensáveis que orientam a elaboração de qualquer pesquisa científica, desde a definição do tipo de pesquisa, os instrumentos a serem utilizados, a previsão do tempo da pesquisa, o tratamento de dados ou a descrição teórica até à apresentação dos resultados. Pela dinâmica da sua significação, permite dar respostas às seguintes questões: *Como? Com quê? Onde? Quanto?* em torno de pesquisas elaboradas. Daí que, dado o carácter integrador dos parâmetros conceituais e operacionais, a metodologia pode, em si mesma, ser considerada como um “processo racional que se emprega na investigação para atingir um determinado objetivo. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (Carvalho, 2009, p. 84).

Deste modo, o carácter polissêmico deste conceito constitui a referência de uso do vocabulário nesta investigação.

Por outro lado, o conceito em causa engloba ainda conceitos tais como métodos, técnicas, amostra. Deste modo, é necessário que a seleção do instrumento metodológico esteja diretamente relacionada com a questão da investigação, porque há uma dependência entre os fatores relacionados com a pesquisa (Lakatos & Marconi, 1992, p. 106). Assim sendo, é importante referir que não se deve perder de vista os objetivos que se pretende atingir, nem as possíveis suposições levantadas, quer se confirmem, quer não.

Neste trabalho, primeiro fazemos a descrição teórica dos pressupostos metodológicos da investigação, com recurso às teorias elaboradas em literatura especializada. De seguida, partimos para a descrição dos princípios orientadores da investigação quer a nível de escolha, quer a nível de etapas fundamentais que marcam a sua execução, em ligação com tais referências teóricas. Por outras palavras, trata-se de revelar o tipo de pesquisa, definir a relevância do estudo e a sua aplicabilidade em termos práticos. Descreve-se, assim, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da temática, o público-alvo, o processo de produção e análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Dada a natureza da própria investigação, abordaremos a temática de maneira exploratória e descritiva, ou seja, segundo uma abordagem predominantemente qualitativa.

O destaque recai sobre a pesquisa bibliográfica, pois é a base de toda a fundamentação teórica da investigação. Essa pesquisa garantiu a recolha diversificada de informações, a partir de elementos bibliográficos existentes, que versam, direta ou indiretamente, sobre o processo de E-A do PLNM no geral e, em particular, em Angola, especificamente sobre a criação de materiais didáticos em suporte de papel e também digital, usados no ensino do Português para os não falantes ou aprendentes.

3.1. Questões de investigação

O objetivo principal desta dissertação cinge-se a apresentar uma base teórica e prática para a criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM em geral, mas, especialmente, ligado ao contexto angolano: propor e adaptar sequências didáticas em suporte de papel e digital, como uma forma de dinamizar o E-A do PLNM, com auxílio de uma plataforma *web*, incluindo os materiais propostos, de forma a divulgar a língua portuguesa sem pôr de parte a cultura e a realidade contextual angolana. Através do instrumento de avaliação, este estudo pretende responder às seguintes questões:

- Há necessidade de persistir na criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM adaptável à realidade angolana?
- Quais os pressupostos fulcrais que se devem ter em conta, quando se tenciona elaborar materiais que sejam eficientes no processo de ensino-aprendizagem do PLNM/L2/LE?
- Que tipo de materiais criar para o ensino do PLNM/L2/LE?
- Porquê criar materiais didáticos a partir de género literário (conto)?

São estas as questões que se pretendem responder ao longo da pesquisa, a fim de que se possam alcançar os objetivos anteriormente preconizados.

3.2. Relevância do estudo

A escolha do tema – *Criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE: do papel ao digital* - surge da experiência pessoal do contexto de E-A do PLNM em Angola por parte da investigadora. Em Angola, há uma tensão entre a necessidade de conhecer a importância do uso de materiais didáticos para LE, ligados ao contexto sociolinguístico e cultural da realidade em que os aprendentes se encontram imersos no domínio da prática educativa como uma forma, não somente do ensino da LE, mas como um instrumento comunicativo, determinado por necessidades políticas e económicas, mas também como um meio de transmitir as vivências e as diversidades culturais dos povos, hábitos, costumes, modos de vida, tradições, tudo o que sustenta o *modus vivendi* de um povo, sem pôr de lado os outros membros ligados às comunidades linguísticas da CPLP.

Em Angola, pelo que se observa, as poucas instituições trabalham com o ensino do PLNM como se se tratasse de uma LM. Focalizam-se, geralmente, na explicação dos aspetos gramaticais e na atividade de tradução. Deste modo, o objetivo do ensino da LE reduz-se a cumprir os programas que

facilitem a integração dos aprendentes no mercado de trabalho e, por outro lado, facultar uma maior aceitação no meio social em que se encontram (Kuzoma, 2018)⁹.

É muito frequente ver alunos com boas classificações nos testes, mas sem uma sólida competência comunicativa aceite no nível frequentado. Ademais, os professores que trabalham com estes aprendentes de PLE, na sua maioria, não são formados para ensino do PLNM. Embora tenham a formação em Português como língua materna, há que reconhecer que não conhecem determinados critérios metodológicos exigidos aos profissionais de PLNM, facto que não permite que haja resultados eficientes no processo de E-A da LE.

Por outro lado, verificou-se que, em algumas instituições de ensino do PLE em Luanda, os materiais didáticos utilizados para o ensino não obedecem aos critérios que se devem ter em conta para que se tenha êxito no processo de ensino de uma LE ou não materna. Portanto, parece que quase tudo ainda se realiza instintivamente, sem se levar em conta um rigor pedagógico-científico e metodológico. Ainda neste âmbito, é provável que os programas tenham sido elaborados sem ter em conta os níveis dos aprendentes ou as proficiências linguísticas que os mesmos possuem, uma vez que se sabe que o E-A está cada vez mais divulgado e muitos são os que começam por aprender uma língua, mesmo sem antes irem a uma escola, como afirma Sequeira (1993, p. 8)

vive-se, hoje, num mundo onde as fronteiras artificiais se vão esbatendo e onde as tecnologias de informação se vão aperfeiçoando e expandindo, por isso, é difícil atualmente limitar o nosso olhar e a nossa compreensão às fronteiras do nosso país, àquilo que é unicamente nosso. Assim sendo, é necessária uma visão transnacional que abarque culturas e civilizações, línguas e valores, e que transforme o homem moderno num ser mais educado e mais aberto ao mundo e ao modo como a sociedade funciona.

Em conformidade com esta autora, podemos verificar que, com as novas dinâmicas das sociedades modernas, os especialistas dedicados ao ensino de línguas não podem olhar para o aprendente de uma língua como um mero observador, que nada sabe ou entende sobre o assunto, como um saco vazio para receber tudo que lhe é atribuído. Na mesma reflexão, Sequeira (1993) não se limita a tratar da questão da dinâmica da aprendizagem, também faz menção da cultura que deve estar subjacente neste processo. Por isso, é muito importante que os materiais didáticos para o ensino de PLE reflitam alguns aspetos culturais da realidade social em que o aprendente está imerso, como uma forma de tornar mais familiar e fácil a sua interação com a comunidade.

Por sua vez, verifica-se que os materiais didáticos usados nas instituições de ensino do PLNM em Angola não trazem esta particularidade. Porque são materiais criados para um contexto totalmente

⁹ Francisco Kuzoma (coordenador pedagógico do Centro de Línguas "Alliance Française de Angola-Luanda"), entrevista concedida em agosto de 2018.

diferente, são criados fora do território angolano e por especialistas que não convivem com a realidade social, cultural e, acima de tudo, linguística, o que faz com que os mesmos se distanciem muito daquilo que deveria ser um material mais direcionado para aquele contexto.

Os materiais usados são, geralmente, provenientes de Portugal e com realidades muito direcionadas para os países europeus. Isto é evidente tanto nas imagens, como nas abordagens socioculturais e o público-alvo a que são direcionados: o “universitário”. Embora estejam bem elaborados e direcionados para o ensino do PLE, os materiais não refletem a realidade social e linguística do contexto em uso.

Apesar de existir um grande interesse por parte do estado angolano em difundir e dinamizar o processo de E-A do PLNM, há que realçar que ainda pouco se tem feito para que essa realidade se efetive. Até onde se observou, não existem documentos oficiais que regem o ensino do Português como LNM, não existem programas, muito menos manuais. Essa é uma questão inquietante, porque sabemos que os materiais didáticos são elementos fulcrais para o funcionamento e a dinamização do processo de E-A (Silva, 2008, p.143). As instituições existentes cuja responsabilidade é o ensino do PLE são na sua maioria privadas. Mas, embora de forma vagarosa, evidencia-se o esforço para que se criem instituições de carácter público, responsáveis por essa área.

Tendo em conta o facto de que há pouca oferta de materiais para o ensino do PLE e o elevado esforço que se tem verificado por parte do governo angolano, criando políticas que garantam maiores possibilidades para os aprendentes do PLE naquele território, despertou em nós o interesse em criar materiais que sejam capazes de dinamizar esse processo.

É bem provável que este estudo contribua para a diversificação de materiais didáticos para o ensino do PLE, capaz de responder à procura de materiais ligados ao contexto angolano e, de um modo geral, sirva de base para a compreensão das vantagens que existam no uso de materiais didáticos em suporte de papel e digital com atividades construídas a partir de contos de tradição oral, adaptáveis a situações reais de comunicação, não só para o investigador, mas também para aqueles que têm como foco nos materiais didáticos para o ensino de PLNM.

3.3. Prolegómenos aos aspetos metodológicos para o ensino de línguas

Nesta pesquisa, foi mais usada a pesquisa bibliográfica. Consultamos leis, ensaios de vários teóricos e de pedagogos, especialistas na concepção e análise de materiais didáticos. Esta pesquisa inicial serviu de grande ajuda para que tivéssemos ideias mais amadurecidas sobre os aspetos teóricos e práticos analíticos a desenvolver ao longo desta dissertação. Como se sabe, para que se tenha uma base teórica consistente, é necessário que se faça uma leitura detalhada sobre bibliografia específica.

Para que se procedesse à criação de materiais didáticos, *corpus* essencial da nossa pesquisa, foi necessário ter em conta vários aspetos metodológicos que nos possibilitassem ter os melhores resultados na criação de materiais didáticos para o E-A do PLNM. No entanto, aplicaram-se os materiais aos aprendentes jovens e adultos de PLNM, L2 e LE, que tencionam desenvolver os seus conhecimentos sobre o Português. Deste modo, pretende-se que a maioria esteja preparada a responder de forma favorável a todas as atividades sem grandes dificuldades. Por outro lado, serão usados diversos programas de construção de conteúdos digitais, o que facilitará a criação dos materiais em formato digital para um público distinto.

Desde tempos remotos, houve sempre a necessidade de se aprender línguas de outros lugares: a língua estrangeira. Essa necessidade fez com que os aprendentes criassem alguns mecanismos favoráveis à aprendizagem, uma vez que as línguas, em muitos casos, apresentam estruturas diferentes da língua do aprendente.

Na apreciação de Puren (1988, p. 18),

pendant tout le Moyen-Âge, le latin est resté en Europe la langue de l'Église – avec tout le prestige et tous les privilèges qu'un tel statut pouvait lui conférer –, la langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques, littéraires et scientifiques, la seule langue d'enseignement.

Relativamente à realidade do ensino das LE na Europa, na Idade Média, o Latim possuía muito prestígio, considerava-se a língua da Igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas. Contudo, com o surgimento da revolução linguística no séc. XVI, passou-se a exigir aos educadores o bilinguismo (Frias, 1992).

Com esta realidade, surge a necessidade de se criarem mecanismos eficazes para o ensino das línguas, uma vez que isso já constituía uma exigência. É assim que, a partir do século XVIII, os textos em LE se tornaram objeto de estudo, e, assim, os exercícios de gramática passaram a substituir a forma anterior de ensino que partia de palavras e frases isoladas retiradas da língua materna. Com base nesse modelo de ensino, neste século consagrou-se a “metodologia de gramática-tradução”, mais comumente chamada metodologia tradicional (Germain *apud* Martins, 2017, p. 75).

3.3.1. Da metodologia da gramática-tradução/metodologia tradicional ao método comunicativo

É comum dizer-se que a metodologia “gramática-tradução” foi consagrada no século XVIII. Nessa época, surge a necessidade de inovar o E-A de línguas, visto que o método utilizado até então não facilitava a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Este ensino baseava-se na tradução literal das palavras, que se realizava de maneira tão rigorosa quanto possível, e procurava, geralmente, respeitar a ordem das palavras do texto latino e traduzi-las da melhor forma possível para a língua-alvo. É bem provável que esta metodologia de ensino de LE seja a primeira e a mais antiga que serviu para ensinar as línguas clássicas, como o latim e o grego (Puren, 2004). Entretanto, tal metodologia vigorou até ao final do século XIX e início do século XX.

Além da metodologia da gramática-tradução, que marcou a história inicial do ensino de línguas, surgiram outras que se diferenciavam da primeira, tais como a “metodologia direta ou método direto”. O principal objetivo deste é a aprendizagem da língua estrangeira a partir do ensino do vocabulário. Assim, o maior realce recai na aquisição do vocabulário, e as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas. O centro foi o ensino da LE pela LE, excluindo a LM do aluno. Este método recusava todos os mecanismos “indiretos” que pudessem interferir no processo de E-A da LE, uma vez que “o método tradicional obrigava o aprendente a passar pela LM” (Frias, 1992, p. 21).

Nos anos 1950, duas grandes concepções renovaram a reflexão e as práticas de ensino da LE: “a metodologia áudio-oral ou áudio-lingual e a metodologia audiovisual”. De um modo geral, admite-se que “a primeira encontra as suas realizações iniciais nos Estados Unidos e a segunda conhece um desenvolvimento Francês” (Frias, 1992, p. 23). Ambos os movimentos nasceram em lugares e contextos diferentes, mas apresentam certas características em comum, conquistaram uma grande difusão internacional e vão ter consequências decisivas na evolução das relações entre LE.

A nova ênfase na capacidade de comunicação numa língua estrangeira levou à formação da expressão “áudio-oral ou áudio-lingual, para designar um método que se ocupava, maioritariamente, do desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, constituindo a base para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita” (Rivers, 1975, p. 31). Com esse novo desenvolvimento metodológico, surgiram novos recursos para o ensino, tais como as fitas magnéticas e alguns equipamentos para laboratórios de língua, de grande utilidade para aprimorar as habilidades auditivas e orais.

Na mesma época, “a França procurava favorecer a difusão do francês no estrangeiro, atingindo novos públicos no mercado internacional de ensino a adultos, um programa de ação cultural e técnico”

(Frias, 1992, p. 24). Pretendia-se dar uma imagem nova da França e dos franceses, recorreu-se ao uso de métodos modernos, já que, após a segunda Grande Guerra, a língua inglesa tornava-se, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Deste modo, a situação do Francês ficava um tanto ameaçada. Assim, houve a necessidade de se tomar certas medidas para que se pudesse manter a difusão da língua francesa.

E, para que assim fosse, optou-se por aprofundar o estudo da metodologia direta, a fim de que se propusessem soluções diferentes para os problemas que o mesmo apresentava. Dava-se, assim, o surgimento de uma nova metodologia “audiovisual”. Esta é uma metodologia cuja coerência é construída em torno da utilização conjunta da imagem e do som. Portanto, como meio de acesso ao sentido, “a metodologia audiovisual recusa a tradução e utiliza a imagem” (Frias, 1992, p. 25). Com efeito, alargava-se o espaço para os novos contornos do E-A das línguas, e, em contrapartida, ficava patente que as imagens têm um papel fundamental no aprendizado das línguas.

E, por assim ser, “o suporte visual assegurava a compreensão sem passar por intermédio da LM e que o principal mérito do método audiovisual é pôr fora do circuito o sistema da L1 (Língua Materna)” (Frias, 1992, p. 26). Esta metodologia procurava eliminar as interferências entre a LE e a LM, empregava a combinação do suporte visual com a gravação da língua oral autêntica e tinha como objetivos vencer os hábitos da L1 e simular condições de aprendizagem como se fosse da L1.

Ambas as metodologias, “áudio-oral ou audiolingual e audiovisual”, revelam semelhanças significativas, uma vez que “insistem na expressão oral, limitação do vocabulário introduzido, apresentação de quadros estruturais ou repetições, censura de qualquer explicitação gramatical, recusa de tradução” (Frias, 1992, p. 25). Eles tendem a mostrar que o facto de dois sistemas linguísticos entrarem em relação, com o início da aprendizagem da LE é considerado como a principal causa de erros, porque os alunos têm a tendência de transportar para a língua-alvo certas características morfológicas e semânticas da sua LM.

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase, na Europa, diferentemente, os linguistas enfatizavam o estudo do discurso desenvolvido por Hymes¹⁰, que propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. Entretanto, “a língua passa a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos” (Martins, 2017, p. 80). Essa abordagem comunicativa centraliza o ensino da LE na comunicação. Procura-se ensinar o aprendente a comunicar em LE e também a adquirir e a

¹⁰ ver alguns trabalhos como Hymes (1991). “Vers une compétence de communication” e Hymes (1972). “On Communicative Competence”.

desenvolver a competência comunicativa. Esse saber comunicar tende a tornar o aprendente capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção e com a situação de comunicação.

Na metodologia “comunicativa” ignorou-se os exercícios formais e repetitivos, mas deu-se lugar aos exercícios mais interativos de comunicação real ou simulada, o que levou o aprendente, por si só, a descobrir as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e criação de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de E-A da língua-alvo.

O professor deixou de ser o centro de todo o processo de E-A, detentor do saber, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe, “conselheiro” e “analista” das necessidades e interesses dos aprendizes, um “co-comunicador” (Frias, 1992, p. 35).

Nenhuma teoria é tão perfeita que não possa evoluir. Todavia, da abordagem comunicativa, surge a “perspetiva acional” como o conjunto de métodos voltados para ação. Puren (2009 apud Shibayama, 2017, p. 3790) explica que o surgimento de uma metodologia se deve ao contexto social. O autor, pelo que se pode inferir, alega que o princípio da perspetiva acional é a formação de atores sociais com base no saber-agir e não, exclusivamente, nas competências comunicativas e atos de fala da abordagem comunicativa.

Portanto, atendendo à sua dimensão didático-pedagógica, utilizamos a teoria acional para a elaboração dos materiais didáticos propostos nesta dissertação. Por outro lado, há que referir que tivemos ainda em conta a abordagem multimodal, desenvolvida por Kress (2001).

3.3.2. Uma abordagem acional/coacional para a criação de Materiais Didáticos de PLN

A expressão *abordagem acional* é uma tentativa de tradução do Francês *approche actionnelle*. Esta abordagem corresponde à introdução de uma perspetiva plurilingue do currículo de línguas e de uma perspetiva acional (ou coacional, adotada por Puren, 2014 apud Melo-Pfeifer, 2013, p. 158), adotada também pelo QECR.

Não quer dizer que a mesma abordagem ou perspetiva esteja ausente das práticas do processo de E-A “anteriores ao QECR”. A metodologia acional tem uma postura não excludente das metodologias anteriores, assinalando a legitimidade que a mesma ganha com a entrada em vigor deste documento, que assume funções bastante reguladoras das práticas e das certificações na Europa atual.

A expressão coacional adotada por Puren (2014) orienta a capacidade de coagir em situações marcadas para a elaboração com e entre sujeitos de diferentes biografias sociolinguísticas e culturais.

Coloca o aprendente em posição privilegiada de controlo e domínio da palavra e de construção de saberes, ao nível da prática de comunicação eletrónica, quando integradas em contextos formais de E-A de línguas-culturas (Melo-Pfeifer, 2013, p. 158).

Esta visão está intimamente relacionada com a ideia de colaboração, no sentido em que a aprendizagem não resulta de uma inspiração que acontece, mas antes das relações, das interações e das coações que o indivíduo estabelece em múltiplos contextos, que não são somente a escola e a sala de aulas.

No ano de 2000, o surgimento do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* trouxe consigo dois conceitos muito importantes, que vão além da aprendizagem de uma língua estrangeira: “perspetiva ou metodologia acional e abordagem plurilingue e pluricultural”, conceitos discutidos nas metodologias atuais.

A nova situação social de referência levada em conta pelos autores do QECR são as sociedades plurilingues e pluriculturais da Europa atual, e a nova finalidade social que eles propõem para o ensino de línguas é a formação de um “ator social” em língua-cultura estrangeira (Puren, 2014, p. 10). Esta finalidade gera dois objetivos sociais principais, correspondentes aos dois grandes cenários da formação de um cidadão neste tipo de sociedade, a saber: (1) a capacidade de viver (conviver harmoniosamente) e (2) a capacidade de trabalhar (co-agir eficazmente) em permanência no exterior ou no seu próprio país, com pessoas de línguas e de culturas completa ou parcialmente diferentes.

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, deve estar relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas. A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

A perspetiva ou abordagem acional é uma “perspetiva do agir social” em que o aprendente é considerado um “ator social”. Neste contexto, a sala de aula deve preparar o aprendente a agir em sociedade, geralmente, por meio de tarefas reais (efetivas) ou próximas da vida real (virtuais), com a ajuda da riqueza linguística de que dispõe, de forma a transmitir uma mensagem a partir de um determinado enunciado, até chegar “à realização de tarefas mais complexas, como a concretização de um projeto comum, em grupo colaborativo” (Puren, 2004 *apud* Martins, 2017, p. 82).

Definimos “tarefa” segundo a proposta de Ellis (2014 *apud* Castro, 2017, p. 30): “uma tarefa é, desde logo, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade, mas que não determina as estruturas linguísticas necessárias para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas”.

A língua não é mais concebida como um instrumento de comunicação, com a finalidade de transmitir uma ideia, um saber ou uma opinião, mas serve como um instrumento de ação social, fruto de execução de várias tarefas que ajudam o aprendente a atingir essas competências.

Para o nosso estudo sobre a Criação de Materiais Didáticos, seguimos a perspectiva ou abordagem acional (a mesma adotada pelo QECR). Tivemos também em conta certos aspetos essenciais que fazem parte das metodologias anteriores, que ao longo dos tempos, serviram de base para o ensino de LE durante longos períodos. Esses aspetos positivos e relevantes de cada metodologia ajudaram a solidificar e fazer da teoria acional uma abordagem de grande impacto, capaz de abarcar todos os aspetos linguísticos e extralinguísticos necessários para se aprender uma LE e se tornar um verdadeiro falante plurilingue.

É uma abordagem com o foco no aprendente e cujos objetivos estão voltados não somente para os aspetos comunicativos/funcionais da língua, mas também para os aspetos socioculturais da língua-alvo. Seria bastante interessante para este estudo, uma vez que o nosso foco está virado para o aprendente da LE, o que nos obriga a saber que mecanismos usar para elaborar um material à altura do aprendente, capaz de dinamizar o processo de aprendizagem de forma eficaz.

A mesma perspectiva é defensora do ensino com diversificação de tarefas, em que se usam não somente os conteúdos aprendidos dentro da sala de aulas, mas se é livre para recorrer a qualquer ferramenta que seja útil para o aprendente e que o possa ajudar na aprendizagem da LE, tornando-o assim um aprendente autónomo e dotado de competências necessárias para se tornar fluente na língua-alvo.

Essa autonomia do aprendente obrigar-nos-á a sermos mais criativos e diversificados na elaboração de materiais, de maneira a não o deixar preso num único modelo de aprendizagem, mas levá-lo, de uma forma guiada, a absorver os conhecimentos por si próprio (através de ferramentas disponíveis na internet e não só) de forma mais interativa.

Esta perspectiva não deixa de fora a multimodalidade, particularidade que implica “a pluralidade de recursos semióticos usados na comunicação humana. Isto é, a presença de diferentes modos semióticos, verbais e não verbais, em contextos reais de comunicação”. (Lebrun 2012, *apud* Leal,

2018, p. 43). Neste âmbito, a pluralidade dos recursos semióticos implica o sentido produzido, recebido, interpretado e (re)construído pela linguagem oral ou escrita, mas por vários modos de representações comunicativas. Esses modos são os vários recursos usados para produzir sentido como imagens, gestos, olhar, música, efeitos sonoros, movimentos, fala e outros. Esses recursos permitem o aumento da interação da língua com outros sistemas, o que permite, normalmente, a ampliação de significados, atendendo ao contexto linguístico a que, muitas vezes, são associadas as novas tecnologias.

As novas tecnologias, como é sabido, permitem a convivência de diferentes línguas num mesmo espaço discursivo. Contudo, numa rede social, é possível encontrar desenhos, diagramas, fotografias, áudio, animação, efeitos de som, diferentes tamanhos e cores de letras. Esses recursos são ilimitados e estão ao alcance de todos os usuários, sem se ter propriamente a necessidade de fazer uma formação para saber usar essas ferramentas. Estes elementos todos são usuais e indispensáveis na comunicação humana, e a teoria acional não os descarta como elementos preponderantes na aprendizagem de uma LE, visto que permite um aumento da interação da língua com outros sistemas que participam na criação dos significados dentro de contextos.

Um dos fatores levados em conta no processo de E-A de uma LE é o aprimoramento da literacia. Então não é aconselhável que se ensine a leitura e a escrita apenas sob uma visão comunicativa monomodal, pois essa visão preocupa-se apenas em apresentar os factos, usando um único procedimento (Dionísio, 2006 *apud* Leal, 2018, p. 44), pois, com a ampliação das novas tecnologias, inúmeros desafios são lançados às escolas e a outras instituições vocacionadas para o ensino do PLE. Como consequência, o ensino da escrita e da leitura dentro das práticas sociais não podem estar dissociados de uma prática de ensino em que o verbal se articula com o não verbal, uma vez que os aprendentes vivem situações em que a imagem e a palavra estão estritamente associadas.

A finalidade da multimodalidade consiste em fazer com que as pessoas adquiram a capacidade de entender ou compreender um texto nos seus múltiplos sentidos de modos de representação. Isto tem a finalidade de “formar (multi) leitores, participantes ativos na sociedade, que se recusam a receber passivamente os (multi) textos e que, em vez disso, os analisam, os questionem e até mesmo os discutam cada vez mais” (Leal, 2018, p. 53).

Essas teorias ditadas por diferentes teóricos ligados à inovação do ensino realçam a importância das atividades pedagógicas centradas nos alunos. A metodologia acional visa uma definição do papel do professor e consequentemente da postura dos aprendentes no processo de E-A. Ao invés de concentrar em si todo o processo, o professor assume um papel de mediador/facilitador

da aprendizagem e de curador de conteúdos, fomenta nos aprendentes o pensamento crítico, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, a tomada de decisão e a expressão de ideias. Ao mobilizar ferramentas digitais, os alunos tornam-se totalmente ativos, passam de consumidores a produtores de conteúdos, o que os leva a desenvolver as competências essenciais para uma aprendizagem de sucesso.

De certeza que esta metodologia servirá de impulso para nos guiarmos e sermos capazes de criar materiais que respondam às novas exigências no campo do ensino do Português como LNM/L2/LE.

3.4. Público-Alvo a que se destina a proposta dos materiais de PLNM/L2/LE

O clima de grande mobilidade, as mudanças económicas e sociopolíticas fazem crescer o interesse pela aprendizagem de línguas em vários países e contextos. O interesse pela Língua Portuguesa cresce cada vez mais, fazendo com que se abram portas a novos públicos, a novas necessidades de comunicação, na medida em que a mudança impõe e induz transformações que geram uma multiplicidade de linguagens e códigos que é preciso compreender e gerir. Isto exige a construção de novas formas de aprender, impondo-se um novo olhar sobre o papel das instituições de ensino e dos materiais elaborados com a finalidade de ensinar a língua estrangeira (Grosso, 2013, p. 15).

Tendo em conta a nova realidade a que a autora se refere e a necessidade de se criar materiais didáticos diversificados para o ensino do Português como LNM, achou-se por bem direccionar, de um modo geral, a proposta de materiais criados para o ensino do PLE a um público heterogéneo de jovens e adultos dos níveis A1/A2 e B1/B2, que queira desenvolver os seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, designadamente de fonética, vocabulário, gramática, através da compreensão de textos e diversas situações reais de comunicação.

Optou-se pelo público jovem e adulto, por verificarmos que é o público que mais interesse e necessidade tem de aprender o “Português”; por diversos motivos (trabalho, convívio social, estudo, relações humanas, pesquisa em outras línguas, necessidade de entender as coisas na primeira pessoa), vivendo dentro ou fora da sua comunidade linguística, embora se verifique maior adesão por parte de estrangeiros residentes, imigrantes e estudantes de intercâmbios ou Erasmus.

Uma vez que as crianças na fase de escolarização ou alfabetização têm maior facilidade de aprender a língua, ao serem inseridas no sistema de ensino do país de acolhimento, a questão da

aprendizagem dessa língua é facilitada, como podemos verificar na afirmação de Bizarro *et alii* (2013, p.17): “pela escolarização de crianças e jovens imigrantes e estrangeiros, a escola não pode ser alheia a uma concretização do potencial humano individual e a uma plena cidadania numa sociedade que tem como língua oficial uma língua que não é da família”. Deste modo, verifica-se que as crianças têm uma aptidão cognitiva mais eficiente para aprender uma determinada língua, uma vez que inseridos na comunidade, em pouco tempo, tornam-se proficientes nesta mesma língua, de modo diferente dos adultos.

Estes apresentam mais dificuldades em aprender a língua do país de acolhimento, porque já trazem um sistema linguístico bem patente, tornando-se mais difícil e demorada a adaptação a uma nova realidade linguística imposta; pois, muitas vezes, os adultos possuem um nível académico elevado e já não sentem a necessidade de continuar os estudos, porque estão mais preocupados em procurar um trabalho para se manter no país. E para facilitar o processo de socialização, optam por aprender a língua do país da forma mais adequada. O mesmo acontece com os jovens estudantes; estes sentem a necessidade de aprender a língua como uma maneira de facilitar o processo de E-A da formação que se encontram a frequentar.

Então, torna-se urgente olhar para esse público que mais necessidades e dificuldades apresenta na aquisição de uma segunda língua. A mesma realidade se verifica em Angola, apesar de algumas particularidades, como a escassez de instituições públicas vocacionadas para o ensino do PLE, e a presença de um número reduzido ou a quase não existência de intercâmbio de estudantes entre países e os alunos Erasmus.

Isso, não o isenta de não abarcar um número considerável de estrangeiros e imigrantes. Segundo o Censo populacional, realizado em Angola em 2014, verificou-se, (que 100%) da população residente no território angolano, 2,3% (586 480) da mesma é de nacionalidade estrangeira (INE, 2014, p. 65). Estes números demonstram a necessidade de se implementar o ensino do Português como língua estrangeira neste território, uma vez que o Português é a língua oficial do país, a língua de escolarização, de socialização e da administração pública, embora existindo outras línguas regionais usados por muitos nativos (Angola, 2010, p. 9).

Segundo estudos feitos por Daniel (2017, p. 52), um bom número de estrangeiros presentes em Angola não é proveniente de países lusófonos, mas de países vizinhos, anglófonos ou francófonos e alguns asiáticos, como Nigéria, Camarões, República Democrática do Congo, China, Coreia, Mali, Tunísia, entre outros. De entre os residentes, a maior parte informou que aprendeu o Português em condições informais, em convívios com amigos que falam Português, no local de trabalho, na rua e

com a família. Alguns aprendem com um professor particular de Língua Portuguesa como LM, outros aprenderam no país de origem, quase nenhum informou que aprendia numa instituição vocacionada ao ensino do Português como língua estrangeira, facto que demonstra que existe pouca procura e pouca oferta dos locais vocacionados para o ensino do PLE, embora existam alguns centros onde se ensina o PLNM.

Atendendo a essa necessidade e não só, sentimo-nos motivados para criar materiais que se adaptem à realidade angolana, de modo a facilitar este processo e ajudar o Governo a promover o ensino do PLNM, uma vez que o mesmo tem criado cada vez mais mecanismos, por meio de projetos e decretos, para levar a cabo neste território o ensino do PLE. Portanto, idealizamos uma forma de ajudar as instituições que já trabalham com este público, a fim de melhorar o processo de E-A, como é o caso dos centros já mencionados ao longo da nossa dissertação (Cefojor, Aliança Francesa, Luanda Comunicacion Center), e algumas instituições públicas como o ISTM (Instituto Superior Técnico Militar) e o ESG (Escola Superior de Guerra), que recebem e formam vários estudantes estrangeiros vindos de países não lusófonos.

Usam-se materiais e programas do ensino do Português como língua materna, e manuais de ensino do PLE não adaptados ao contexto angolano, realidade que, até certo ponto, prejudica a aprendizagem dos alunos.

O que se verifica nestas instituições, é que a interação na língua-alvo nem sempre é garantida ao fim. Pode-se considerar que esta situação se deve, entre outros aspetos, à falta de professores formados para ensinar o português como língua não materna e à falta de meios de ensino apropriados para exercer esta função.

Estes formandos constituem um público importante e os materiais propostos no âmbito da presente dissertação, podem ser uma mais-valia para os mesmos, atendendo à necessidade e à urgência em dinamizar o processo de E-A do PLE. Estes materiais foram criados na perspetiva de um público heterogéneo e não específico, o que faz com que se enquadre em qualquer contexto de E-A do PLE. De realçar que o mesmo material também se encontra disponível em suporte digital numa plataforma web (<https://kuzwelacontos.wixsite.com/uminho>).

3.5. Documentos orientadores

Atendendo aos objetivos do nosso estudo, seria muito trabalhoso percorrermos todos os territórios em busca de dados sobre o ensino do PLNM e criação de materiais didáticos para o ensino

do PLE. Contudo, tivemos a responsabilidade de organizar uma bibliografia adequada, embora, muitas vezes, as fontes secundárias apresentem dados recolhidos ou processados de forma pouco credível.

Para evitar situações do género, teve-se o cuidado de assegurar as condições em que os dados foram obtidos, e procurar analisar com profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências, utilizando-se diversas fontes.

É nesta visão que o estudo procurou reunir fontes que impulsionaram a maneira como se deveria direcionar a proposta dos materiais didáticos elaborados. Para tal, prestamos atenção aos artigos, Leis e Decretos que regem o ensino do Português em Angola. Tivemos acesso aos programas e aos manuais com que algumas instituições de ensino do PLNM trabalham, tivemos em conta bibliografia que trata sobre as leis de imigrantes e estrangeiros quanto ao E-A da língua oficial de Angola. Não colocamos de parte algumas referências indispensáveis que é preciso consultar sobre o ensino de línguas e particularmente do português como língua estrangeira como: o QUAREPE e o QECR.

Os programas e manuais a que tivemos acesso a partir de algumas instituições privadas que trabalham com o ensino do PLE permitiram-nos também ter uma ideia de como é feito o ensino e que procedimentos seguir para que este processo seja feito da forma mais adequada.

Tivemos acesso a alguns documentos, e foi possível levar a cabo entrevistas de poucas horas com os responsáveis das instituições solicitadas, que se mostraram disponíveis para fornecer algumas informações do que necessitávamos para sustentar a nossa pesquisa. Os mesmos disponibilizaram alguns programas e manuais em uso na instituição.

Segundo a entrevista dada por Kuzoma (2018), o centro trabalha com professores de Língua Portuguesa formados, exclusivamente, no ISCED (Instituto Superior Ciências da Educação), os programas usados são adaptados em manuais de línguas estrangeiras e por exemplo, são os de PLE de Tavares (1992).

Esses materiais são exclusivos no ensino do Português, os conteúdos são dados do modo que se encontram disponíveis sem se adaptarem ao contexto angolano. Os cursos têm a duração de 44 horas para cada nível de proficiência, os aprendentes são, na sua maioria, trabalhadores expatriados contratados por um tempo determinado em empresas públicas ou privadas, raramente têm a presença de estudantes imigrantes ou estrangeiros residentes. As aulas são coletivas, independentemente da idade e também têm aulas ao domicílio.

Esta informação permite-nos verificar que embora a instituição siga os trâmites legais, ainda apresenta algumas deficiências no tipo de material usado, na medida em que esse manual foi

publicado há mais de 27 anos, o que nos remete para uma situação de não evolução dos métodos usados nem da maneira como conteúdos são abordados, uma vez que o mesmo material já não é usado nas aulas de instituições de ensino de línguas no contexto português.

O mesmo acontece com o programa que nos foi disponibilizado pelo CEFOJOR, onde pudemos verificar que os conteúdos não seguem uma sequência adequada para o ensino do PLE, visto que os mesmos são adaptados a partir do programa geral usado no ensino do Português como língua materna em Angola, como nos explicou Benjamim (2018), diretor pedagógico do centro .

A partir do QECR e do QUAREPE, conseguimos verificar de forma minuciosa os procedimentos a ter em conta para criar materiais didáticos, elaborar programas e criar conteúdos ligados ao ensino de línguas estrangeiras, como estão distribuídos os níveis e que competências cada indivíduo deve ser capaz de desenvolver, atendendo ao nível em que se encontra.

Por meio desses documentos foi possível termos uma ideia mais ampla do que pretendemos desenvolver sobre a temática em abordagem, e traçar objetivos, criando mecanismos que ajudem a mediar, quiçá a resolver certas situações com que nos deparamos.

CAPÍTULO IV. CRITÉRIOS PARA A CRIAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS EM SUPORTE PAPEL E DIGITAL

Os materiais de E-A de línguas devem ser conduzidos por princípios, em vez de serem desenvolvidos com base na imitação dos “melhores” manuais ou dos mais vendidos. Tomlinson (2009, p. 45) afirma que, nos últimos tempos, tem-se verificado que são poucos os autores de manuais para o ensino de línguas estrangeira a guiarem-se pelos princípios ou critérios da aprendizagem. Na maior parte dos casos, os autores acreditam que uma apresentação clara e uma prática ativa e relevante são suficientes para conduzir à aquisição da LE, o que pode pôr em causa a qualidade dos materiais.

Por isso, afirma-se que os materiais de LE não devem ser recriações aleatórias de repertórios, mas aplicações coerentes e baseados em princípios, como uma maneira de tornar o material eficaz e refletindo uma realidade próxima do aprendente.

Deste modo, realça Tomlinson (2009. p. 47), “uma das coisas que os escritores de materiais precisam fazer é desenvolver estruturas flexíveis para ajudá-los a produzir materiais eficazes para os alunos-alvo de forma coerente e com princípios reguladores”. Assim sendo, podemos perceber a importância da elaboração de critérios ou princípios como guia para a criação de materiais de LE capazes de corresponderem a necessidade dos aprendentes na língua-alvo.

4.1. Critérios gerais para criação de materiais didáticos em suporte papel e digital

Dos estudos feitos sobre os materiais para o uso no E-A de uma L2 ou LE, Castro (2017, p. 275) delimita três pontos fundamentais que se devem ter em conta na sua elaboração:

1. Seleção de um conjunto de princípios adequados ao contexto de aprendizagem, que sustentam todo o processo de elaboração e que decorram de diferentes fontes;
2. Integração de objetivos de aprendizagem que correspondem às necessidades do grupo-alvo e que prevejam a promoção tanto de competências comunicativas quanto de competências gerais. A aprendizagem deve envolver os aprendentes quer do ponto de vista afetivo quer cognitivo;
3. Adoção de formatos flexíveis (como livros digitais) que permitam fazer uma melhor adequação ao contexto de aprendizagem e, no caso de formatos digitais, uma rápida atualização de conteúdos; acesso a informação variada de um maior armazenamento de dados. Neste mundo moderno e tecnologicamente complexo, os alunos de uma L2/LE precisam de desenvolver a habilidade para lidar tanto com géneros escritos quanto falados.

Nos três pontos acima mencionados, podemos perceber que o autor procura demonstrar a importância e a necessidade de descrição dos princípios que devem reger e sustentar a elaboração de qualquer material. Do mesmo modo, verifica-se a importância de criar materiais que promovam diversas competências comunicativas indispensáveis à aprendizagem de uma L2/LE, procurando diversificar os suportes dos materiais e os conteúdos, de maneira a dinamizar os conhecimentos que se pretende que o aprendente adquira.

Partindo do contexto descrito por Castro (2017) e dos pressupostos que este autor delimita, em conformidade com Richards (2006), que se baseia numa abordagem comunicativa (Newby, 2006), intercultural (Tomlinson, 2012) e corroborando com investigações ligadas a área e aquisição de língua não materna, propõem-se três princípios gerais para a elaboração de materiais didáticos, válidos tanto para manuais quanto para materiais em outros formatos, como é o caso do digital. Cada um destes princípios deve ser complementado com outros mais específicos.

Assim sendo, destacam-se a seguir os princípios gerais:

- i. adequação ao contexto de aprendizagem;
- ii. promoção do uso da língua com finalidades comunicativas;
- iii. desenvolvimento da consciência intercultural;

Esses princípios foram elaborados valorizando não somente a abordagem pedagógica, mas também outras abordagens que estão ligadas ao processo de ensino, uma vez que existe um conjunto de circunstâncias sociais e de características individuais do aprendente que devem ser compreendidas através da combinação de vários métodos.

(i) – Adequação ao contexto de aprendizagem

Neste primeiro princípio de abordagem, percebe-se que há necessidade de contextualização ao longo do processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de L2/LE, pois os mesmos devem ser elaborados em função de um público-alvo e de um contexto de aprendizagem, uma vez que existem particularidades que devem ser tidas em conta e que podem variar em função do público visado.

Apesar de muitos autores ignorarem este parecer, deve-se ter em conta que os objetivos de aprendizagem propostos pelo material devem resultar de uma soma de fatores situacionais que permitam conhecer melhor, desde logo, o perfil do estudante, relativamente a objetivos para a aprendizagem da língua, contextos e papéis sociais que deverá assumir na língua-alvo, estabelecendo

uma conexão entre os novos conteúdos e as aprendizagens anteriores dos mesmos, de modo a atingir o nível de competências desejado (Castro, 2017, p. 276).

Considera-se o fator situacional como o espaço geográfico onde irá decorrer a aprendizagem e por aspetos como a LM do estudante e o universo cultural e académico que o rodeiam. Mas também importa “uma análise do perfil do professor, o grau da acessibilidade a materiais e o tempo disponível para a aprendizagem da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 12).

Essa contextualização deve também decorrer de uma análise de fatores que abrangem uma boa parte da sociedade em que o aprendente está inserido, como os aspetos ligados às políticas de língua, ao papel da língua-alvo no país de aprendizagem, às atitudes perante a aprendizagem de línguas, à variedade linguística privilegiada, às finalidades da aprendizagem de línguas e ao contexto religioso e cultural, que nunca devem ser ignorados.

(ii) Promoção do uso da língua com finalidades comunicativas

Após a contextualização dos conteúdos programáticos, devem ser estabelecidos objetivos de aprendizagem adequados, que guiam o aprendente tanto no desenvolvimento de competências comunicativas em língua, quanto na promoção de competências gerais.

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, “destaca-se o princípio geral de elaboração de materiais segundo o qual a comunicação é um processo holístico que envolve várias competências e modalidades” (Richards, 2006 *apud* Castro, 2017, p. 279). Isto remete para a necessidade de se criarem oportunidades para um uso integrado da língua, procurando adequar no nível de competências dos aprendentes, em detrimento de uma valorização de atividades linguísticas de produção ou de receção, como acontece por vezes em alguns materiais existentes.

É indispensável que sejam integrados, nos materiais didáticos para o ensino de L2/LE, tarefas que promovam o uso da língua com finalidades que correspondam às necessidades comunicativas que sejam mais relevantes para os aprendentes, de modo a estimular a interação e a exploração frequente de novos territórios linguísticos.

Para o aprendente, tem uma grande importância o uso da língua com finalidades comunicativas, “pelo facto de a interação, mesmo quando ocorre entre falantes não nativos, permitir negociar, reformular, testar as hipóteses colocadas e a capacidade de uso da língua e também extrair conteúdo significativo e compreensível” (Tomlinson, 2007, p. 24). Esta interação ajuda no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes, realçando a importância da cooperação ou do trabalho em grupo e partilha, representando, assim, uma atitude que valoriza a colaboração mútua, e

cuja interação passa, fundamentalmente, pela planificação de atividades assentes também num trabalho de pares ou em pequenos grupos e na partilha das responsabilidades pelos resultados alcançados, o que promove a produção linguística como estímulo autêntico, procurando aliar o desenvolvimento da fluidez à correção, adequação e eficácia.

(iii) Desenvolvimento da consciência intercultural

Ao passar à fase comunicativa, surge a pós-comunicativa, e, nesta fase, a perspetiva sobre a comunicação torna-se mais abrangente, sendo os aspetos culturais abordados não apenas “como um conjunto de informações disponibilizada pela língua, mas como uma componente da própria linguagem” (Castro, 2017, p. 279). Com isto, passou a valorizar-se também as capacidades, os valores e as atitudes subjacentes ao conhecimento sociocultural¹¹ e à consciência intercultural¹², como competências elementares à comunicação.

Esta valorização demonstra que se evidencia o surgimento de novas teorias sobre a linguagem e a aprendizagem, que vieram enriquecer alguns dos fundamentos iniciais do desenvolvimento da competência comunicativa.

O conceito de “falante intercultural” tem vindo a ser objeto de vários trabalhos, que procuram sublinhar o facto de o aprendente de L2/LE ser um interlocutor envolvido num processo comunicativo e de ação intercultural, tornando fundamental o desenvolvimento de um pensamento crítico, concernente a valores práticos da sua cultura e da língua-alvo, e procurar reforçar a ideia de que o processo de aprendizagem de uma L2/LE deve abranger não só o desenvolvimento de competências comunicativas, mas também os de competências gerais, que é o caso do conhecimento sociocultural e da consciência intercultural, considerados como competências fundamentais da aprendizagem (Castro, 2017, p. 279).

Embora a consciência intercultural permita a experiência de aprendizagem de uma nova língua e contribua para o alargamento desta perspetiva, admitindo aceder ao conhecimento sobre outras culturas e países, não significando que o aprendente tende a ter maior facilidade de adquirir a língua e a comunicar naturalmente com falantes nativos e outros, mas ajuda-o a familiarizar-se com a nova realidade sociolinguística ou linguística e cultural.

¹¹ O conhecimento sociocultural é definido como o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada sendo um dos aspetos do conhecimento do mundo. Inclui a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais. (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

¹² A consciência intercultural é definida pelo QECR como o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação, semelhanças e diferenças distintas, entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”. (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

A implementação de uma abordagem intercultural ao nível da elaboração de materiais didáticos, requer, portanto, o estabelecimento de objetivos como o caso da perceção do aprendente como um ser cultural; a perceção das diferenças e semelhanças entre a cultura de origem e outras culturas; a diminuição de mal-entendidos; e a promoção do entendimento e da empatia relativamente a pessoas de outras culturas, com ajuda de textos literários (Castro, 2017, p. 273).

Os textos literários nos manuais de L2/LE devem ser usados não somente como meios de se estudar os aspetos gramaticais da língua-alvo, mas também como meio de desenvolver competências sociais e pessoais mais sólidas, como o caso da consciência intercultural, a autonomia e a cidadania.

Nesta harmonização de metodologias e critérios de elaboração de materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de línguas e à luz do plurilinguismo como resposta à diversidade linguística e cultural, sustenta-se, principalmente, a necessidade de um maior investimento no desenvolvimento de materiais dirigidos ao E-A do PLNM/L2/LE, em função de contextos específicos de aprendizagem e adaptados às reais necessidades dos aprendentes, com base em princípios de elaboração de materiais que possam contribuir para o desenvolvimento das competências gerais e específicas¹³.

4.2. Critérios específicos para criação de materiais didáticos de PLNM/L2/LE

A produção de materiais de ensino de línguas obedece a uma sequência de atividades, que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Segundo Leffa (2007, p. 15) esse processo “deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação”. Essas quatro etapas devem formar uma harmonia contínua, onde a avaliação não desempenha o papel final da sequência, mas que despoleta para uma nova análise que inicia um novo ciclo.

1. Análise

Este processo parte de uma observação das necessidades dos aprendentes, o que inclui a perceção do seu nível de conhecimento linguístico, para que se saiba sobre o que os mesmos precisam de aprender. As necessidades são mais bem preenchidas quando se levam em consideração as particularidades ou características pessoais dos aprendentes, os seus anseios e expectativas.

¹³ Segundo QECR, as competências gerais englobam o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural (Conselho de Europa, 2001, p. 147) Fazem parte das competências específicas, nomeadamente a linguística, a sociolinguística e a pragmática (Conselho de Europa, 2001, p. 156).

Para que a aprendizagem ocorra da melhor forma é também necessário “que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido” (Leffa, 2007, p.16), pois o aluno já traz consigo um conhecimento prévio e o material deve, por isso, servir de ‘muleta’ para o alcance do que ainda não domina. A capacidade de acionar este conhecimento prévio do aprendente é uma condição necessária para que se tenha um material de ensino de línguas satisfatório, porque o mesmo deve oferecer ao aluno a ajuda de que este precisa, no grau exato das suas competências e das suas necessidades.

Em conformidade com Leffa (2007), Lima & Reis (2017, p. 202) denominam esta etapa de “primeira fase ou fase preliminar”, etapa essa que obedece à seguinte sequência:

- a) avaliar as necessidades;
- b) descrever o perfil do usuário e definir o nível do material;
- c) discutir sobre a finalidade do que se quer ensinar/aprender – a língua – para se determinar a finalidade do material;
- d) escolher os temas geradores de discussões e de interesse geral;
- e) definir o tipo de material que se pretende desenvolver;
- f) estabelecer os pressupostos teóricos e metodológicos norteadores;
- g) selecionar os meios tecnológicos que serão utilizados na sua materialização;
- h) definir padrões de edição;

2. Desenvolvimento

Depois de analisadas as necessidades, são definidos os objetivos a partir dos quais parte a etapa do desenvolvimento. A definição clara dos objetivos dá uma direção às atividades a serem desenvolvidas com o uso do material. Esta realidade facilita o processo de E-A do aprendente, porque toma conhecimento do que o espera. E também ajuda a quem elabora, porque permite analisar até que ponto a aprendizagem é eficiente, o que facilita a avaliação (Leffa, 2007, p. 17). Lima (2017, p. 203) denomina essa etapa “segunda fase” e discrimina - a da seguinte forma:

- a) retomar a finalidade da aprendizagem da língua para estabelecer as competências que serão desenvolvidas;
- b) apresentar na primeira parte do material as competências que se pretendem desenvolver;
- c) apresentar nas atividades uma visão dinâmica, democrática, política, social, intercultural e pluricêntrica de língua;
- d) fomentar o respeito às diversidades;

- e) fazê-lo aberto, dinâmico e dialógico, de maneira que permita aos estudantes levarem as suas narrativas e o mundo para a sala de aula e com eles estabelecerem diálogos multi e interculturais;
- f) sugerir o uso de redes sociais educativas para a criação de comunidades de aprendizagem online, bem como a visita a sites;
- g) provocar o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo;
- h) demonstrar no material que a aprendizagem se dá a partir de processos complexos de interação e colaboração, e provocar este tipo de interação: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material/conhecimento/mundo-aluno;
- i) instigar o desenvolvimento da aprendizagem autónoma e promover a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem;
- j) provocar utilização e criação de outros materiais pelos estudantes como: vídeos, tutoriais, blogs, formulários *googledocs*, portfólios, diários reflexivos, diários de viagens, entrevistas, reportagens, jornais, revistas, jogos, pinturas, entre outros.

3. Implementação

Esta etapa é uma das mais importantes e suscita muita atenção, dependendo dos objetivos de quem elabora os materiais. Independentemente da finalidade dos materiais didáticos criados, existem três elementos básicos que se deve ter em conta: (1) o material vai ser usado pelo próprio professor; (2) o material vai ser usado por outro professor; (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença de um professor. Em cada um dos casos, deve-se ter atenção, a esses aspectos, durante o processo de elaboração dos materiais e sua implementação. (Leffa, 2007, p. 34).

Quando o material é elaborado pelo próprio professor, a sua implementação dá-se de modo intuitivo, sendo completada por ele; muitas vezes, o professor explica oralmente aos aprendentes o que deve ser feito e como se deve fazer. Mas, quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de se instruir de que forma o material deve ser apresentado e trabalhado pelos aprendentes. Por exemplo, importa explicar o objetivo de cada atividade, o tipo de atividades a serem aplicadas e as competências a serem desenvolvidas, como devem ser produzidas e resolvidas juntos com os estudantes, as possíveis respostas às questões colocadas e como devem ser trabalhadas certas respostas dadas pelos aprendentes.

Quando o material vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença de um professor, é mais difícil e requer maior cuidado, porque neste caso procura-se ultrapassar dois grandes desafios. O

primeiro é estabelecer contacto com o aprendente, procurando oferecer nem mais nem menos do que ele precisa, de modo a não distorcer a complexidade do saber que precisa ser aprendido. O segundo desafio é tentar prever o que pode acontecer, visto que não existirá um professor durante a execução das tarefas, para que o aluno não se sinta perdido (Leffa, 2007, p.35). Lima (2017) denomina este processo “terceira fase” e, segundo esta autora, a mesma engloba dois componentes: validação e implementação, elementos importantes que permitem que o material seja utilizado, garantindo a sua fiabilidade.

4. Avaliação

A avaliação de materiais pode ser feita de modo formal ou informal. A avaliação informal acontece quando se envolve unicamente o autor ou o professor que prepara os exercícios; já a formal é aquela em que se envolve a consultoria de um especialista, ou se faz por questionários ou entrevistas com os alunos. Em escala maior, como o caso da publicação de um livro, os materiais são normalmente pilotados (Donovan, 1998 *apud* Leffa, 2007). É indispensável esta avaliação é, porque permite que se verifique o grau de qualidade do material elaborado, tendo a perceção sobre até que ponto esses materiais são capazes de corresponder às exigências. Esta é considerada por Lima (2017) como a “quarta fase” e engloba, segundo esta autora, dois elementos: avaliação e proposta de mudanças, caso sejam necessárias.

Com base nas referências teóricas adotadas, e acima descritas, sobre o ensino de L2/LE e a criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE, apegando-nos às ideias de Leffa (2007), à visão de Puren (2014), à perspetiva do QECR (2001), ao parecer de Castro (2017) e Tomlinson (2007), propomos abaixo dez princípios ou critérios específicos necessários para a elaboração de material didático para o PLNM/L2/LE.

De acordo com estes autores, um bom material didático deve:

- expor os aprendentes a usos autênticos da linguagem/língua a qual deve ser autêntica, na medida em que representa a forma como a língua é tipicamente utilizada;
- ajudar os aprendentes a prestar atenção às características da entrada autêntica e a sentir-se confortáveis na utilização da língua: os materiais devem conter textos autênticos falados e escritos, a fim de proporcionar uma vasta experiência da linguagem utilizada para alcançar resultados, numa variedade de tipos de textos e géneros em relação aos temas;
- fornecer oportunidades aos aprendentes para *feedback* sobre os resultados: o material deve ser capaz de expor aos alunos a amostras suficientes de linguagem em uso autêntico para

proporcionar a renovação natural de itens e características da linguagem que possam ser úteis para os alunos adquirirem;

- proporcionar aos aprendentes oportunidades para usarem a língua-alvo com o intuito de alcançar propósitos ou objetivos comunicativos: o uso da língua é determinado e interpretado em relação ao seu contexto de uso, por isso, as entradas do idioma devem ser contextualizadas, porque os exemplos descontextualizados podem prejudicar a compreensão da informação pelo destinatário;
- alcançar impacto no sentido em que despertam e sustentam a curiosidade e a atenção dos aprendentes: através de novidades, variedades, apresentação e conteúdo atrativo;
- não assentar em demasia em práticas controladas de atividades; os materiais devem conter atividades que encorajam e ajudam os alunos a visualizar, a falar consigo próprio no discurso interior e a estabelecer ligações com as suas vidas;
- ajudar os aprendentes a desenvolver confiança, por exemplo, através do seu envolvimento em tarefas desafiadoras, mas realizáveis;
- ter em consideração que os aprendentes têm diferentes estilos de aprendizagem, pelo que os materiais devem oferecer variedade e oferta de escolha;
- ter em consideração que os efeitos positivos da instrução são normalmente demorados, por isso, não se deve esperar produção eficaz imediata a seguir a uma apresentação inicial;
- estimular o envolvimento intelectual, estético e emocional dos aprendentes, porque os materiais devem fazer com que os aprendentes sejam positivos sobre a língua-alvo, de modo a alcançarem uma autoestima positiva e a sentirem-se motivados.

A par destes princípios, deve ter-se em conta que a atenção dos aprendentes deverá estar direcionada para os aspetos linguísticos assimilados e ter a consciência de que tudo o que está a ser ensinado precisa ser entendido como relevante e utilitário. É necessário também ter em consideração a importância do desenvolvimento da consciência cultural nos aprendentes como um dos princípios subjacentes à elaboração de materiais didáticos (Tomlinson, 2007, p. 22).

Embora os princípios acima referidos sejam aplicáveis tanto aos materiais em suporte de papel quanto digital (materiais *online* interativos), existem algumas particularidades subjacentes aos do suporte digital.

Diferente dos materiais de ensino do PLNM em suporte papel, os materiais em suporte digital ou *online* interativo são usados muitas vezes no ensino a distância. Durante o seu processo de elaboração é imprescindível considerar a premissa de que a linguagem a ser utilizada deve ser capaz

de promover uma comunicação permanente e eficaz (Belisário, 2006). É preciso ter em conta que há participação de aprendentes com diferentes níveis de compreensão, habilidades e competências, de maneira a que os materiais elaborados sejam capazes de satisfazer os objetivos de cada um dos aprendentes.

O material didático *online* interativo é tido como um elemento mediador, pois norteia o processo de E-A, pensando numa realidade em que o aprendente não precisará de ter um contacto direto com o professor, mas apenas com o material disponível, por isso, importa dar um estímulo e uma valorização da participação do aprendente. Para que esse processo se efetive com maior eficiência e segurança, além dos critérios para a criação de materiais didáticos em geral, Belisário (2006, P.139) propõe três fases importantes para nortear o processo de criação de materiais didáticos interativos *online* ou digitais para o ensino da LNM:

- Navegabilidade;
- Estrutura;
- Discurso.

Relativamente à *navegabilidade*, Belisário (2006) afirma que o material didático digital deve ser elaborado por um profissional da equipa de produção de materiais que transforma os textos didáticos num roteiro, que seja capaz de relacionar um conjunto de ferramentas de interação, reprodução e produção de sons e imagens, de modo a que os aprendentes sejam capazes de intervir no processo de produção e construção do conhecimento, a partir do uso dos mesmos, recorrendo a diversos média. Uma vez que o mesmo é desenvolvido recorrendo a vários recursos, há que ter em conta que,

dentro da navegabilidade é importante o desenvolvimento e análise de softwares de autoria, entendidos como programas equipados com diversas ferramentas de multimédia que permitem o desenvolvimento de uma variedade de atividades alternativas capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e a autonomia dos usuários. É fundamental a análise dos mecanismos que possibilitam a acessibilidade ao material didático *online*, pois não é interessante a utilização de elementos acessíveis por meio de softwares caros, que a maioria dos aprendentes pode não possuir (Belisário, 2006, p. 141).

Assim sendo, o autor de materiais didáticos deve valorizar, acima de tudo, uma interação comunicativa relativamente ao aspeto motivacional, de modo a que o aprendente se sinta estimulado a prosseguir a sua aprendizagem, mesmo sem ter sempre um orientador ou guia.

A navegabilidade permite a elaboração de materiais numa perspetiva multimodal, ou seja, associando variadas modalidades que a linguagem dos computadores admite, tal como imagens em movimento, arquivos sonoros, novas possibilidades de tornar as atividades diversificadas.

Quanto à *estrutura*, Belisário (2006, p. 140) afirma que os materiais didáticos devem obedecer a uma sequência lógica no desenvolvimento das atividades ou conteúdos didáticos. Procura-se também, de igual modo, observar os aspetos macro e micro dos materiais didáticos digitais durante a sua produção, pois os materiais em suporte digital podem ser utilizados em diversos dispositivos, como computadores, portáteis, tablets, telemóveis e outros meios eletrónicos, que permitem a navegação e resolução de atividades de modo interativo e na maioria das vezes, sem ajuda de um orientador, mas recorrendo a hipertextos.

Os materiais devem fazer uma combinação entre a teoria e a prática, esclarecendo dúvidas específicas sobre os conteúdos disponíveis, a partir de mecanismos de busca mais complexos por meio de hipertextos, na medida que o aprendente avança na resolução das atividades e tenha menos dificuldades neste processo (Moreira, 2013, p. 19).

Os conteúdos dos materiais interativos *online* não podem ser extensos, mas sim atraentes, de modo a estimular os aprendentes a aprofundar os seus conhecimentos, usando todos os mecanismos necessários. Por isso, os materiais didáticos carecem dos seguintes elementos: autoavaliação, glossário, exemplificação sobre os conceitos transmitidos, resumos, animações e vídeo como componentes a constituir o material.

Em termos de *discurso*, Belisário (2006, p.143) considera dois elementos indispensáveis: primeiro, a presença da dialogicidade nos materiais, que consiste na simulação de um diálogo entre o autor do material e o aprendente ou leitor, de modo a transmitir uma ideia de igualdade e não de inferioridade ou passividade perante o autor e o material disponível; o segundo é a interatividade dentro do discurso, como um meio de compreender a capacidade de tornar um diálogo o mais concreto possível dentro dos materiais, recorrendo às ferramentas utilizadas para a criação dos mesmos.

O mesmo autor realça que a linguagem escrita tem maior complexidade que a oral, e que o material didático *online* ganha um maior destaque no processo de ensino-aprendizagem, pois demonstra a importância do desenvolvimento de uma escrita discursiva clara e objetiva que permite a aproximação do discurso escrito às condições do discurso oral, viabilizando, com isso, a compreensão pelos aprendentes usuários desses materiais, ainda que sem a presença de um professor ou orientador.

Durante a organização e a construção de materiais didáticos, é necessário que, no seu desenvolvimento, as ferramentas utilizadas possuam uma intencionalidade pedagógica, caso contrário, a prática pedagógica produzida seria somente de transmissão e não de interatividade, porque o mesmo tem de permitir a interação hipertextual.

Pensar a prática pedagógica para a educação *online* é, antes de mais, pensar um desenho didático interativo como a arquitetura que envolve o planeamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento no ambiente de interação virtual. Estes conteúdos e situações de aprendizagem contemplam o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador *online*, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes virtuais de aprendizagem (Marco e Silva, 2009 *apud* Moreira, 2013).

4.3. Descrição dos materiais didáticos desenvolvidos

No presente estudo, salientamos a importância da adoção de novas metodologias destinadas ao E-A do PLNM e a necessidade da criação de materiais didáticos para o ensino de PLE ligados ao contexto angolano, elaborados a partir do género da literatura oral (contos) como forma de divulgar a Língua Portuguesa e também um meio de tornar conhecida a cultura angolana, dando assim possibilidades aos aprendentes de conhecerem uma variedade do Português falada num dos outros Países Lusófonos.

As propostas dos materiais que apresentamos têm como objetivo ensinar o Português a partir de contos tradicionais angolanos, partindo dos níveis básicos até aos mais elevados, elaborados com base em metodologias ativas, que visam dinamizar o processo de E-A e tornar o aprendente mais dinâmico e autónomo durante o percurso da aprendizagem da língua-alvo.

A opção pelo género *conto tradicional oral* tem como base as suas características: a circulação e a transmissão oral de um povo, passado de geração em geração, sendo uma criação coletiva e transmissora de cultura. Todavia, a sua brevidade e simplicidade de enredo, a ficção e a sua curta dimensão espaço-temporal e o seu número reduzido de personagens permitem captar a atenção do leitor/aprendente e fazem com que o mesmo se familiarize com o género, o que facilita a leitura e a compreensão (Viegas, 2015, p. 72).

Os materiais resultantes deste estudo foram elaborados em suporte de papel e digital, como uma maneira de dinamizar o E-A e permitir a utilização de outros recursos para o aprendente.

Além dos materiais didáticos foi também criada uma plataforma *web*, onde constam vários contos tradicionais angolanos, fichas didáticas em suporte de papel e digital e materiais de apoio. Os contos foram recolhidos inicialmente em suporte oral, narrados por contadores angolanos falantes nativos da língua Kimbundu (língua bantu de Angola), residentes na Região de Icolo e Bengo, província do Bengo e, mais tarde, traduzidos e transcritos em Português.

Contadores	Título do conto	Ano
João António Miguel	O Caçador e o Cão/ Kabulu, Nzamba ni Nguvu	2018
João António Miguel	O Grilo, o Cágado e outros animais/Kyenze, Mbaxi ni Yama yamukwa	2018
João António Miguel	Os animais domésticos e o Javali/Ibhaku ni Kyombo	2018
José Francisco	O Rato e outros animais/ Dibengu ni Yama yamukwa	2018
José Francisco	O Leão e a Toupeira/Hoji ni Suthe	2018
Francisco Milagre	A Lebre e o Cágado/Dibulu ni Mbaxi	2018

Tabela 3: Contos de tradição oral recolhidos espontaneamente em Angola

Para a elaboração das propostas de materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE, por questões metodológicas e atendendo ao objetivo e delimitação do estudo, foram selecionados somente dois contos. Usamos um mesmo conto para níveis diferentes: um para os níveis A1/A2 e outro para os níveis B1/B2, com o intuito de verificarmos até que ponto é possível trabalhar proficiências diferentes a partir de um mesmo documento autêntico, como mostra a tabela 4.

Nível	A1	A2	B1	B2
Conto	A lebre e o cágado Texto Áudio	A lebre e o cágado Texto Áudio	O caçador e o cão Texto Áudio	O caçador e o cão Texto Áudio

Tabela 4: Contos usados para a elaboração dos materiais didáticos

Destes contos, foram elaboradas propostas de materiais digitais e em papel para o ensino do PLNM/L2/LE por forma a:

a. potenciar a reflexão sobre o universo linguístico do Português, levando em consideração a linguagem utilizada nos contos como forma de interação humana e meio de aprendizagem de especificidades da língua-alvo.

b. reforçar as competências linguísticas dos aprendentes através de atividades propostas, que requerem conhecimento da oralidade e convenções de ortografia, levando em conta o conhecimento do impacto que as formas escritas têm na expressão e entoação. Para isso, é preciso propor atividades fonológicas, lexicais, gramaticais e ortográficas da língua-alvo, para criar no aprendente a capacidade de as usar.

As habilidades sociolinguísticas e pragmáticas da língua são realizadas também por meio de atividades colaborativas, nas quais os aprendentes terão de interagir, para demonstrarem que reconhecem as marcas linguísticas das relações sociais e possuem competência na língua-alvo, estimulando, deste modo, a sua criatividade para explorar os textos.

Este processo permitirá a promoção do “saber fazer” por meio do desenvolvimento de habilidades práticas e interculturais, com o apoio de recursos não somente em papel, mas também digitais, estimulando, assim, a motivação intrínseca e extrínseca dos aprendentes de PLNM/L2/LE.

4. 3. 1. Conteúdos propostos

O conteúdo proposto, inicialmente, no material didático, é de carácter fonético e lexical, e é aplicado ao vocabulário relacionado com o texto. Este conteúdo é trabalhado na primeira parte do material e permite a aquisição e memorização de vocábulos.

A compreensão ao longo da leitura, da escrita, individual e coletiva, e os conteúdos trabalhados, por meio da compreensão textual (contos angolanos) e da informação relacionada com a realidade sociocultural favorecem o aprofundamento do conhecimento dos aprendentes sobre o mundo.

O conteúdo gramatical é explicitamente trabalhado numa etapa específica e implicitamente trabalhado em todas as etapas do material.

Os conteúdos funcionais aplicados ao processo de escrita são trabalhados como forma de desenvolver estratégias fundamentais no aprendente, para fortalecer a organização correta do discurso. Os conteúdos pragmáticos são utilizados a partir de estratégias metacognitivas para promover critérios de autoavaliação durante o processo de E-A.

4. 3. 2. Estratégias e competências

A Compreensão e a expressão oral são estratégias que favorecem a compreensão do texto. Mesmo não tendo um conhecimento profundo da língua, essas estratégias permitem ao aprendente entender as intenções comunicativas, tanto implícita como explícita além disso, facilitam a utilização da língua-alvo, incluindo o uso emocional e a realização de intervenções claras, demonstrando o mínimo domínio do vocabulário na LE.

A compressão da leitura e da escrita permitem identificar factos da vida real por meio de atitudes, opiniões, ideias, emoções, que podem ser encontrados no texto de forma implícita ou explícita, e fazem com que o aprendente elabore textos criativos sobre temas interessantes, textos claros e perceptíveis e gramaticalmente bem estruturados.

O domínio da escrita permite que o aprendente se expresse fluentemente, sem ter de fazer esforços significativos para encontrar a expressão certa. Possibilita que domine um amplo repertório lexical que, por sua vez, o ajuda a formular ideias e opiniões específicas.

Trabalha-se , assim, a competência linguística para que o aprendente possa reconhecer os elementos linguísticos adequados que o levam a expressar-se de maneira clara, sem comprometer o seu discurso, que lhe permita possuir um bom domínio do repertório lexical da língua-alvo, que use estratégias de comunicação, sem que o recetor perceba, que reconheça expressões típicas e coloquiais da língua e que seja capaz de manter o grau de correção gramatical satisfatório.

A competência estratégica foi aplicada como meio facilitador da aquisição das competências essenciais para comunicar numa LE e também como uma forma de permitir ao aprendente gerenciar autonomamente o seu grau de proficiência na língua-alvo, sendo capaz de planejar a aprendizagem, aproveitar ao máximo os recursos disponíveis e criar laços de colaboração com os seus colegas, desenvolvendo, assim, a metacognição através da auto e heteroavaliação.

As competências sociocultural e intercultural foram trabalhadas através da análise e contextualização dos textos estudados, por meio de recursos audiovisuais que permitirão ao aprendente apreciar e identificar as particularidades socioculturais e linguísticas, apesar de se tratar de uma língua com uma única norma padrão.

A competência digital é trabalhada para que o aprendente interaja com conteúdos digitais que lhe permitem processar as informações de maneira sumária, sistemática e interativa.

O uso de recursos tecnológicos para aprendizagem autónoma é também uma maneira de despertar a motivação e o interesse pela aprendizagem virtual e pelo uso das tecnologias de informação e

comunicação. Este uso permite avaliar os pontos fortes e fracos que podem existir na aprendizagem por meios digitais.

Consideramos, por fim, interessante destacar que cada etapa do nosso material possui objetivos e metas a cumprir no processo de E-A, levando em conta a sequência das atividades traçadas para cada uma das fases.

Na tabela 5, apresenta-se a estrutura que a proposta dos materiais apresentados obedece, denominada estrutura principal, desde as atividades iniciais às finais. Podemos nela verificar a maneira como os conteúdos estão distribuídos em cada unidade e a sequência a que obedecem as etapas:

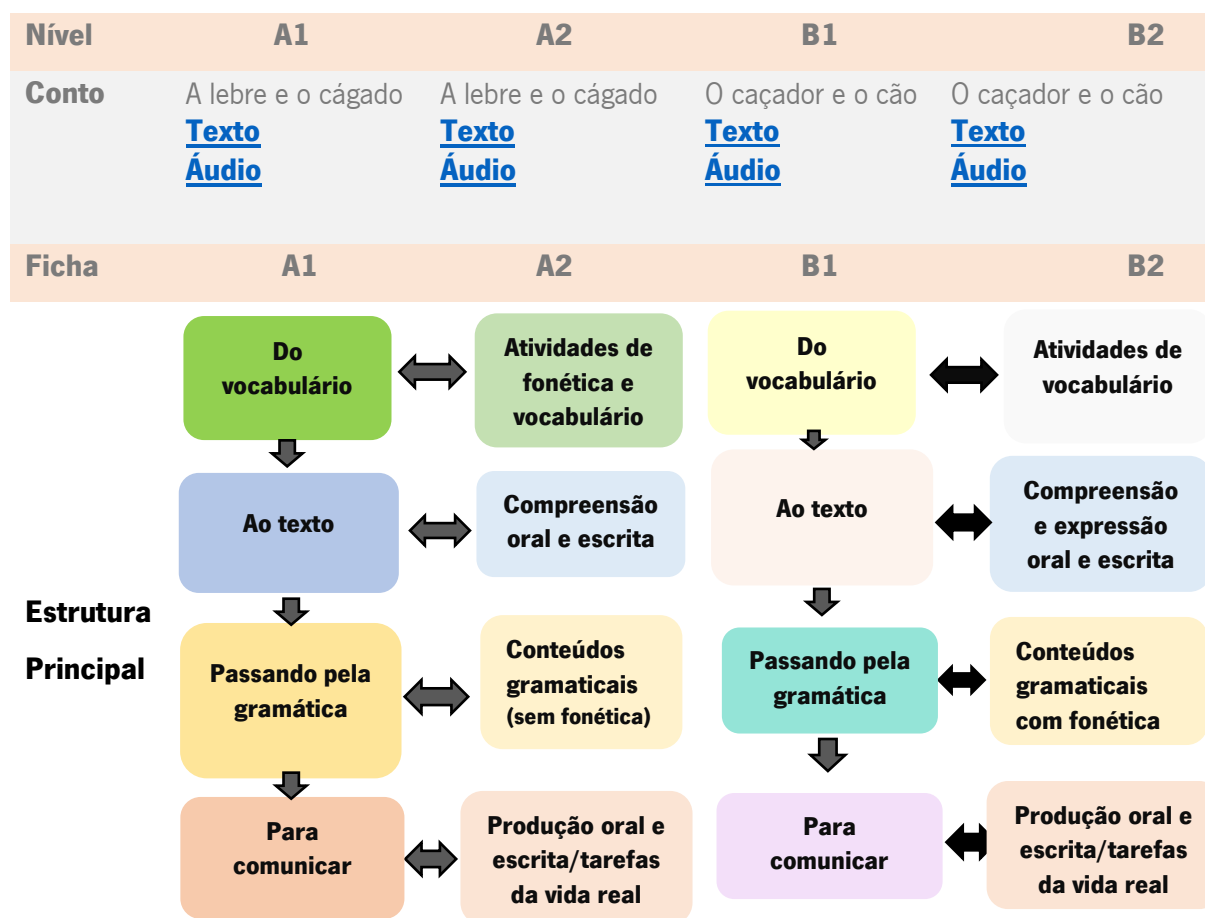


Tabela 5: Estrutura principal dos materiais

A estrutura da tabela 5 obedece à sequência e às etapas da proposta dos materiais elaborados. Nessa tabela, cada uma das fases apresenta atividades distintas, sem deixar de parte o texto em estudo.

Optámos por usar as designações presentes na segunda coluna, *do vocabulário ao texto/ passando pela gramática/ para comunicar*, tal como se verifica na tabela 5, para se identificar de forma mais explícita cada etapa do percurso pedagógico e familiarizar os aprendentes com expressões que habitualmente são usadas de maneira muito técnica e menos interativa. Tendo tomado como

objeto principal o aprendiz, todo o processo foi elaborado a pensar no posicionamento do material perante o aluno, a forma como este interage e, principalmente, a sua aceitação no ato do processo de E-A.

De seguida, passamos a apresentar a estrutura interna da proposta dos materiais e a descrição das unidades didáticas.

Nível A1/A2	Fases	Atividades desenvolvidas
Estrutura descritiva	Do vocabulário/fonética	• Uso exclusivo de áudio • Fonética - Atividade de discriminação auditiva (reconhecer e praticar a pronúncia das palavras); - Praticar e reconhecer os diferentes sons em falta nas palavras (vogais). • Vocabulário - Relação entre sons e grafia; - Associação de sons para a formação de palavras (através de sopa de letras).
	Ao texto ...	• Uso de áudio e texto - Relações ilustrativas e associativas (imagem e frase); - Atividade de seleção de sequência de ideias; - Atividade de escolha de opções V/F; - Atividade de caracterização das personagens.
	... passando pela gramática	• Uso de áudio e texto (sem envolver o texto em estudo) - Atividade de correspondência (som/grafia); - Atividade de preenchimento de espaços; - Atividade de correspondência (palavra/imagem); - Completamento de contextualização.
	... entre em ação para comunicar	• Produção dirigida e livre (praticar o que sabe) - Escolha múltipla com justificativa; - Atividade de resposta livre (intercultural); - Atividade de equivalência (realidade prática); - Atividade de aplicação em situação real.

Tabela 6: Estrutura descritiva das unidades didáticas

4. 3. 4. Etapas da descrição das atividades dos níveis A1 e A2

A primeira etapa das atividades propostas inclui sugestões de trabalhos com a finalidade de familiarizar os aprendentes com os sons do Português, uma vez que a instrução pode ajudar a desenvolver o conhecimento explícito sobre a fonética e fazer com que o aprendente seja capaz de transferir este conhecimento para um discurso espontâneo. Ainda nesta fase, temos atividades que visam introduzir vocabulário novo (referente ao contexto do texto), que é importante para se familiarizar com o conto e também para o desempenho de outras tarefas, ao mesmo tempo que promove a cooperação, dando aos estudantes a oportunidade de utilizarem estes vocábulos na comunicação, ainda que de modo muito simples.

1. Do vocabulário

a) Ouve o conto com atenção e diz quantas vezes ouviste as seguintes palavras:

	1x	2x	3x	+ 4x
Lebre	☐	☐	☐	☐
Cágado	☐	☐	☐	☐
Correr	☐	☐	☐	☐
Meta	☐	☐	☐	☐
Próximo	☐	☐	☐	☐
Cumprimentou	☐	☐	☐	☐

b) Ouve o áudio e escreve os sons que faltam nas palavras abaixo.

l_nt_ t_nt_ n_nc_

_m_nh_ s_m c_nc_rrente

c) Ouve o áudio e identifica as palavras que ouviste.

dormir	comigo	estava	subestimar
olá	disse	não	vencedor
mão	meta	cágado	respondeu

d) Encontra as palavras abaixo (à esquerda) na sopa de letras e liga-as ao respetivo significado

T S L W E D O A	Vencedor	*animal
O M E T A U C D	selvagem	
V E N C E D O R	Correr	*término de uma corrida
Z E T O L F N K		
O A A R A O S E	Meta	*aquele que vence
D G M R N P T L		
R B E E I E A E	Lentamente	*observou, notou
Y P N R M I T B		
B A T R A H A R	Lebre	*ir depressa
C I E V L O R E	Constatou	*devagar

Tabela 7: Exemplo de algumas atividades pertencentes à primeira etapa do material

A segunda etapa das atividades está relacionada com a compreensão oral e escrita e tem como finalidade interpretar o sentido do conteúdo do texto, implicando, deste modo, interação com professores e colegas (no contexto de sala de aula), o que gera automaticamente a presença da interculturalidade, que leva o aprendente a habituar-se à realidade sociocultural da língua-alvo, mas sem deixar de parte a sua.

O texto integra, sobretudo, estratégias comunicativas que são usadas para despertar o sentido (por exemplo, a competição entre a lebre e o cágado e a derrota do mais forte pelo mais fraco), ainda que não se tenha proposto atividades mais complexas, atendendo ao nível de proficiência dos aprendentes.

2. Ao texto

a) Associa cada imagem à frase correspondente.

A lebre e o cágado fizeram uma aposta.

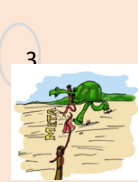
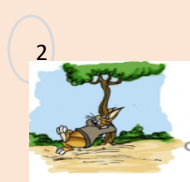
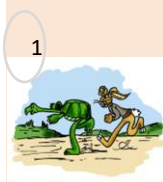
O cágado começou a correr.

A lebre estava a dormir.

O cágado cortou a meta e venceu.

O cágado já tinha corrido uma boa distância.

A lebre despertou, assustada, pôs-se a correr, mas já não alcançou o cágado.



b) Assinala as opções corretas com um (X) e justifica a tua resposta, optando por uma das frases abaixo.

- O que fazia a lebre, enquanto o cágado corria?

comia ☐ dormia ☐ brincava ☐
saltava ☐ olhava ☐ corria ☐

- Qual das frases justifica a tua resposta?

...porque eu ainda estou a comer, vou dormir e, depois, vou começar a correr.

...porque eu ainda estou a dormir, vou comer e depois, vou começar a correr.

c) Lê as frases seguintes e indica se são (V) ou falsas (F).

	V	F
Houve um desafio entre a lebre e o cágado.		
O cágado era mais rápido que a lebre.		
A lebre tinha fome.		
O cágado foi inteligente.		
A lebre desistiu da corrida.		
A lebre venceu a aposta.		

Tabela 8: Exemplo de algumas atividades pertencentes à segunda etapa do material

Relativamente à terceira etapa, as atividades estão relacionadas com as questões gramaticais. As mesmas estão centradas na relação entre forma e função e têm como finalidade promover a consciência linguística do aprendente.

São apresentadas algumas atividades gramaticais tradicionais que podem ser importantes para a automatização de formas, que os aprendentes podem começar a utilizar, mesmo que ainda não as controlem totalmente, por estarem num período inicial de aprendizagem. Portanto, os alunos têm a oportunidade de usar essas estruturas em contextos pessoais (Castro, 2017, p. 278).

Tendo em conta que se pretende promover a aquisição de novas formas e que estamos a propor atividades para uma fase de aprendizagem muito inicial, consideramos que os exercícios acompanhados por estratégias de enriquecimento de *input* podem ser adequados para promover o registo de estruturas específicas da língua-alvo.

3. Passando pela gramática

a) Relaciona os artigos (definidos e indefinidos) com as imagens correspondentes.



o



um



a



uma

b) Preenche os espaços em branco, usando os artigos: o, a, um, uma.

1. _____ homem é alto.
2. _____ mulher deve ser forte.
3. Vi _____ homem a passar por aqui.
4. _____ sogra do caçador foi malvada.

c) Relacione as imagens com as conjugações correspondentes



Nós – somos



Eles - são
Eles - estão



Eu - sou
Eu - estou



Ele - é
Ele - está



Tu - és
Tu - estás



Vós – sois
Vós - estais

d) Preenche os espaços em branco nas frases abaixo e usa as palavras do quadro que achares corretas.

é és sou somos sois são

1. Os meninos _____ estudantes.
2. A criança _____ inteligente.
3. Nós _____ portugueses.
4. _____ vencedor?
5. Eu _____ o primeiro e vós _____ os últimos.

Tabela 9: Exemplo de algumas atividades pertencentes à terceira etapa dos materiais

As atividades da quarta etapa estão ligadas às produções oral e escrita. Uma vez que nesta altura os aprendentes já tiveram, várias vezes, contacto com o texto e com exercícios ligados ao

mesmo, o aluno será capaz de desempenhar as tarefas de forma autónoma, com base no conhecimento adquirido previamente.

Estas tarefas destinam-se a promover a produção oral e escrita, ainda que em frases breves e simples, mediante um conjunto de exercícios que se situam cronologicamente na fase de desempenho e que têm como finalidade aferir a capacidade de os aprendentes desempenharem autonomamente as atividades indicadas. Essas atividades visam ainda estimular o desempenho dos exercícios de modo mais exigente, mediante o estabelecimento de um tempo limite.

Desta etapa também fazem parte atividades ligadas a situações reais de comunicação. A título de exemplo, temos as tarefas das alíneas d) e e), que nos remetem para situações práticas do quotidiano.

Extrapolamos do conto para os aspetos da “vida real”, do quotidiano, como uma forma de estimular a associação da ficção ao mundo real, sem fugir do contexto do texto. Partiu-se da ideia principal do texto, a partir da qual se elaboraram atividades adaptáveis a contextos da vida real.

Embora essas atividades requeiram um comportamento linguístico artificial, elas encontram-se relacionadas com o uso natural da língua, revelando todas as características de uma comunicação natural e quotidiana.

4) Para comunicar

a) Ouve, mais uma vez, o conto. Escolhe uma das seguintes hipóteses, dizendo qual foi o momento que mais te interessou e porquê.

- Quando o cágado aceitou o desafio com a lebre.
- Quando a lebre subestimou o cágado, achando-se melhor.
- Quando a lebre despertou, pôs-se a correr e percebeu que o cágado já tinha alcançado a meta.

a. 1) O que mais me interessou corresponde à frase número _____, porque _____.

d) Depois da vitória, o cágado teve de preencher uma ficha com os seus dados para receber o prémio. Faça a correspondência dos dados entre as colunas.

observa

- Chamo-me Cágado João.
- Sou angolano.
- Tenho 21 anos.
- Sou atleta.
- Moro em Luanda.
- Sou solteiro.

- Profissão
- Estado civil
- Nome
- Idade
- Nacionalidade
- Morada

b) Conheces um conto do teu país semelhante a este? Escreve o título e diz como é o final do mesmo.

Título do conto

Final do conto

c) Se fosses animal, escolhias ser o cágado ou a lebre? Justifica a tua resposta.

e) Baseando-te na ficha do cágado, interage com o teu colega. Use os dados dele e preenche a ficha abaixo.

Nome:	
Idade:	
Nacionalidade:	
Estado civil:	Solteiro/a casado/a divorciado/a
Profissão:	
Morada:	
Código postal:	
Cidade:	
Telefone:	
Telemóvel:	
E-mail:	

Tabela 10: Exemplo de algumas atividades pertencentes à última etapa dos materiais

4. 3. 5. Etapas da descrição das atividades dos níveis B1 e B2

Nível B1/B2	Fases	Atividades desenvolvidas
Estrutura descritiva	Do vocabulário/fonética	• Atividades usando áudios e textos - Identificação do tipo de frase a partir da entoação; - Organização de frases com base no sentido do texto; - Identificação de sinónimos a partir do sentido da frase; - Organização de frases a partir de palavras dispersas.
	Ao texto	• Atividades estreitamente ligadas ao texto em estudo - Contextualização das ideias das ações do texto; - Caracterização das personagens principais de forma indutiva; - Preenchimento de lacunas, com base no contexto; - Organização hierárquica das ideias do conto.
	Passando pela gramática	• Atividades de gramática - Construção de frases com contextualização de elementos gramaticais indicados (pronomes reflexos); - Preenchimento de lacunas com elementos gramaticais indicados (preposições e contração de preposição); - Criação de novas palavras a partir de prefixos; - Atividades de seleção (com verbos).
	Entre em ação para comunicar	• Produção oral e escrita e criação livre - Identificação da estrutura do texto; - Produção livre (escrita de um conto); - Questões para discussão (em pares); - Atividade de aplicação em situação real.

Tabela 11: Estrutura descritiva do nível B1/B2

Na primeira etapa da proposta de materiais para os níveis B1 e B2, assim como nos níveis anteriores, trabalham-se aspetos de fonética, ortografia e o léxico. Embora se trate de mais avançado, achou-se por bem ter em conta o estudo desses aspetos como elementos indispensáveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os conteúdos lexicais e a sua relação com o texto explorado, a sua relevância e a sua adaptação ao público-alvo e a dinâmica das atividades permitem a sua memorização.

As atividades outrora elaboradas visam expor o aprendiz a um *input* relevante, mediante a leitura e audição, ativando eventuais conhecimentos prévios da língua-alvo envolvendo atividades de escrita muito simples que incluem processamento de vocabulário novo.

1. vocabulário/fonética

Atividades para o nível B1 (a) e b) e B2 (a) e b)

a) Ouve as seguintes frases, e diz se o que ouves é uma pergunta (?) ou uma afirmação (?); presta atenção à entoação da questão. 

-  Um caçador tinha um cão.
-  Vou conseguir levar em casa.
-  A carne era muita.
-  Onde caíram mais migalhas.
-  A sogra pilava o bombo.
-  O caçador foi caçar com o cão.
-  O que o caçador fez.
-  O caçador pôs-se a rir.
-  O que a sogra fez.
-  O caçador morreu.

?	?

b) Selecione as sílabas para reconstituir as palavras que correspondem à definições propostas.

ca	ni	des	da	ça	ão	u
bo	co	re	ven	de	mu	r
ni	bom	dar				

-  (s. f.) encontro de pessoas para tratar de um assunto: _____.
-  (v. tr.) prática de matar ou capturar animais: _____.
-  (s. f.) conjunto de pessoas que partilham algo em Comum: _____.
-  (s. m.) mandioca seca que serve para fazer farinha: _____.
-  (v. tr.) descobrir, tornar alguma coisa conhecida: _____.

a) Ouve o áudio e diz se essas afirmações são verdadeiras, falsas ou não aparecem no conto. 

b) Associa as expressões em negrito a uma das opções abaixo.

Frases	verdadeira	Falsa	N/mencionada
A cabra e a galinha conversavam.			
A sogra do caçador usava óculos.			
O caçador havia perdido sua esposa.			
O caçador podia ouvir os animais.			
O cão do caçador estava velho.			
O caçador tinha dois filhos.			
O caçador riu-se da sogra.			
A sogra morreu pelos maus-tratos do genro.			
O caçador e o cão morreram.			
Um caçador tinha um cão que o ajudava a caçar.			

Venham aqui onde caem mais migalhas.	A sogra do caçador estava a pilar o bombó.	O caçador desvendou o segredo.
☐ Lugar com muita comida.	☐ A sogra cortava vegetais.	☐ O caçador mostrou o segredo.
☐ Lugar com pouca comida.	☐ A sogra cortava legumes.	☐ O caçador contou o segredo.
☐ Lugar onde caem pedaços de comida que já não servem para comer.	☐ A sogra pisava no pilão a mandioca seca para fazer fubá.	☐ O caçador desfez-se do segredo.

Tabela 12. Exemplo de tarefas pertencentes à primeira etapa da proposta para o nível B1/B2

Na segunda etapa, as atividades estão ligadas à compreensão oral e escrita do texto em estudo e, de uma forma indireta, à representação dos aspetos culturais (por meio do texto), de modo a tornar conhecidas algumas especificidades de ordem cultural existentes no Português.

A relação entre língua e cultura é um aspeto que se teve em conta nesta etapa, pois, por meio das atividades, é aprendida uma nova cultura, enquanto se desenvolve a competência linguística. Os aspetos culturais são apresentados tendo em consideração os conhecimentos linguísticos do aprendente, de modo a que se situe dentro dos limites da sua capacidade de compreensão.

2. Compreensão e expressão oral e escrita

a) Escuta com atenção a conversa entre os animais, a sogra e o caçador. Coloca as frases na ordem correta, enumerando-as de 1 a 6.

Nº.... A galinha disse: vamos cercá-la.

Nº.... O caçador, assim que ouviu, pôs-se a rir.

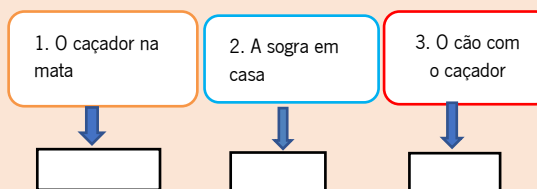
Nº.... A cabra disse: vem aqui, onde caem mais migalhas.

Nº.... Ela disse que o genro a ofendera.

Nº.... A sogra do caçador pilava o bombo e os animais rodearam-na.

Nº.... A exigência da comunidade toda fez com que o caçador falasse a verdade.

b) Ouve o áudio e explica o que as personagens fazem nesses três lugares. Em seguida, resume essas ações com um verbo.



a) A partir da narração do conto, é possível imaginar a personalidade do caçador e da sogra. Caracteriza-os física e psicologicamente, usando corretamente as seguintes palavras:

b) Ouve o áudio com atenção e completa o resumo abaixo,



reclamou riam-se achou custou poderia animais
achando falou pilava sorria conseguiu passaria

Caçador	Sogra do caçador

Havia um caçador que costumava ir com o seu cão caçar. Um belo dia, _____ muita carne; vendo-se aflito, _____ que o cão não o conseguiria ajudar_____. Para sua surpresa, o cão _____ e ajudou-o a levar a carne, lembrando-lhe de que, por isso, _____ a ouvir a fala dos animais, mas que nunca _____ revelar o segredo.

Um belo dia, a sua sogra _____ o bombó e ele apercebeu-se que alguns _____ que a rodeavam _____ pelo facto de ela ter somente um olho e o caçador _____ graça também. A sogra, ao notar que o genro _____, ficou aborrecida e decidiu explicar a outras pessoas que o pressionaram, sentindo-se assim obrigado a revelar o segredo que lhe _____ a vida.

Tabela 13. Exemplo de tarefas pertencentes à segunda etapa da proposta para o nível B1/B2

A terceira etapa apresenta conteúdos gramaticais, inserindo-se esses mesmos aspetos em frases que sirvam de modelos para a produção da linguagem corrente.

Essas situações, com fins comunicativos, são expostas de forma escrita. O desenvolvimento da oralidade dependerá, pois, da criatividade do professor.

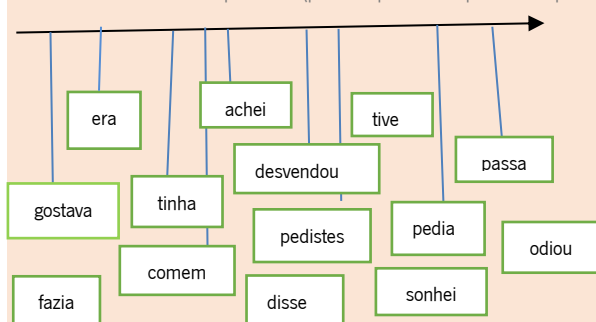
3. Atividade gramatical

a) Completa a conjugação em falta dos verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito (caçar e cozinhar).

PRETÉRITO PERFEITO (ONTEM)		
	caçar	cozinhar
eu	cacei	
tu		cozinhaste
ele/ela	caçou	
nós		cozinhamos
vós	caçastes	
eles/elas		cozinham

PRETÉRITO IMPERFEITO (ANTIGAMENTE)		
	caçar	cozinhar
eu		cozinhave
	caçavas	
ele/ela		cozinhave
nós	caçávamos	
vós		cozinháveis
eles/elas	caçavam	

b) Observa com atenção os verbos abaixo conjugados e coloca cada um na coluna correspondente (pretérito perfeito ou pretérito imperfeito).



PRETÉRITO PERFEITO (ONTEM)	PRETÉRITO IMPERFEITO (ANTIGAMENTE)

a) Coloca corretamente os pronomes nas frases abaixo e a seguir transcreve-as, (me, te, se, nos, se).

Ele não ajudou.	Deitou muito tarde ontem.	A Ana falou sobre nós?
O caçador vestiu mal.	Não viu desde ontem.	Ele lembrou do segredo.

c) A partir das palavras indicadas acrescenta o sufixo correspondente para formar uma nova palavra.

Palavras	sufixo	Nova palavra
Belo		
Branco		
Certo		
Esperança		
Dúvida		
Álcool		
Limpo		
Alimento		

Tabela 14: Exemplo de tarefas pertencentes à terceira etapa da proposta para o nível B1/B2

A quarta fase privilegia a compreensão, a expressão e a produção oral e escrita que incluem situações reais de comunicação e exigem mais autonomia por parte do aprendente, uma vez que as atividades apresentam maior grau de dificuldade, tanto ao nível lexical quanto morfossintático. Propõe-se uma abordagem acional, dinâmica e interativa, que procura trabalhar as quatro principais competências linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) através das atividades propostas.

Embora tenhamos trabalhado com o texto literário, propomos atividades para situações de “vida real”, como as entrevistas, preenchimentos de documentos e jogos envolvendo palavras, de modo a preparar o aprendente para a comunicação e a interação do dia-a-dia que terá de enfrentar.

4. Produção oral e escrita

a) Encontra na sopa de letras dez nomes de animais.

Em seguida, escolhe os da tua preferência e forma

cinco frases com as palavras encontradas.

Z	O	T	P	B	L	E	A	O	S
O	J	C	A	O	V	I	G	N	P
Y	G	A	L	I	N	H	A	R	O
K	A	B	O	L	A	W	T	C	M
S	R	R	A	T	O	L	O	D	B
O	T	A	R	T	A	R	U	G	A
A	O	E	L	E	F	A	N	T	E

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

b) É a tua vez de criar um conto. Escolhe um dos temas abaixo ou propõe outro. Usa os pretéritos perfeito ou imperfeito no texto, e lembra-te de que os teus colegas ficarão felizes em lê-lo.

- O cão e o gato

- Os animais

Eu escrevo o meu conto



d) Faça uma entrevista simulada de emprego ao teu colega. Anota tudo num bloco ou faz um áudio.

Entrevista

1. Pergunta: _____
Resposta: _____
2. Pergunta: _____
Resposta: _____
3. Pergunta: _____
Resposta: _____
4. Pergunta: _____
Resposta: _____
5. Pergunta: _____
Resposta: _____
6. Pergunta: _____
Resposta: _____
(...)

c) No conto, o caçador sobrevivia da caça que fazia, o que significa que era sua profissão ou trabalho. Observa as imagens abaixo e faz a correspondência entre os nomes e as profissões.



☐ Jogadora	☐ auxiliar de limpeza	☐ arquiteta
☐ cozinheiro	☐ jornalista	☐ dentista

Tabela 15: Exemplo de tarefas pertencentes à quarta etapa da proposta para o nível B1/B2

4. 3. 6. Materiais em suporte digital

Os materiais em suporte digital obedecem à mesma sequência dos que estão em papel, antes apresentados, no que se refere ao conteúdo e à sua disposição no material. Existem algumas atividades em que houve necessidade de se fazer certas adaptações ao passar do papel para o digital, devido à estrutura que apresenta e à interatividade que ganha no digital. Apesar de algumas particularidades, procurou-se ser o mais fiel possível para que se pudesse perceber que o objetivo era o de apresentar o mesmo material em dois suportes diferentes e, desta forma, ambos servirem de meio para que o aprendente adquira o conhecimento de maneira mais prática e/ou alternativa.

Para a criação dos materiais em suporte digital, utilizamos alguns programas específicos: *LearningApps*, *Canva*, *SounCloud*, *Calameó*, *Genially* e outros.

Deste modo, seguem-se exemplos de transposições digitais de algumas das atividades elaboradas a partir do material em papel. Abaixo, damos apenas um exercício para cada etapa, sendo que os demais serão apresentados em anexo (Ver anexo 10).

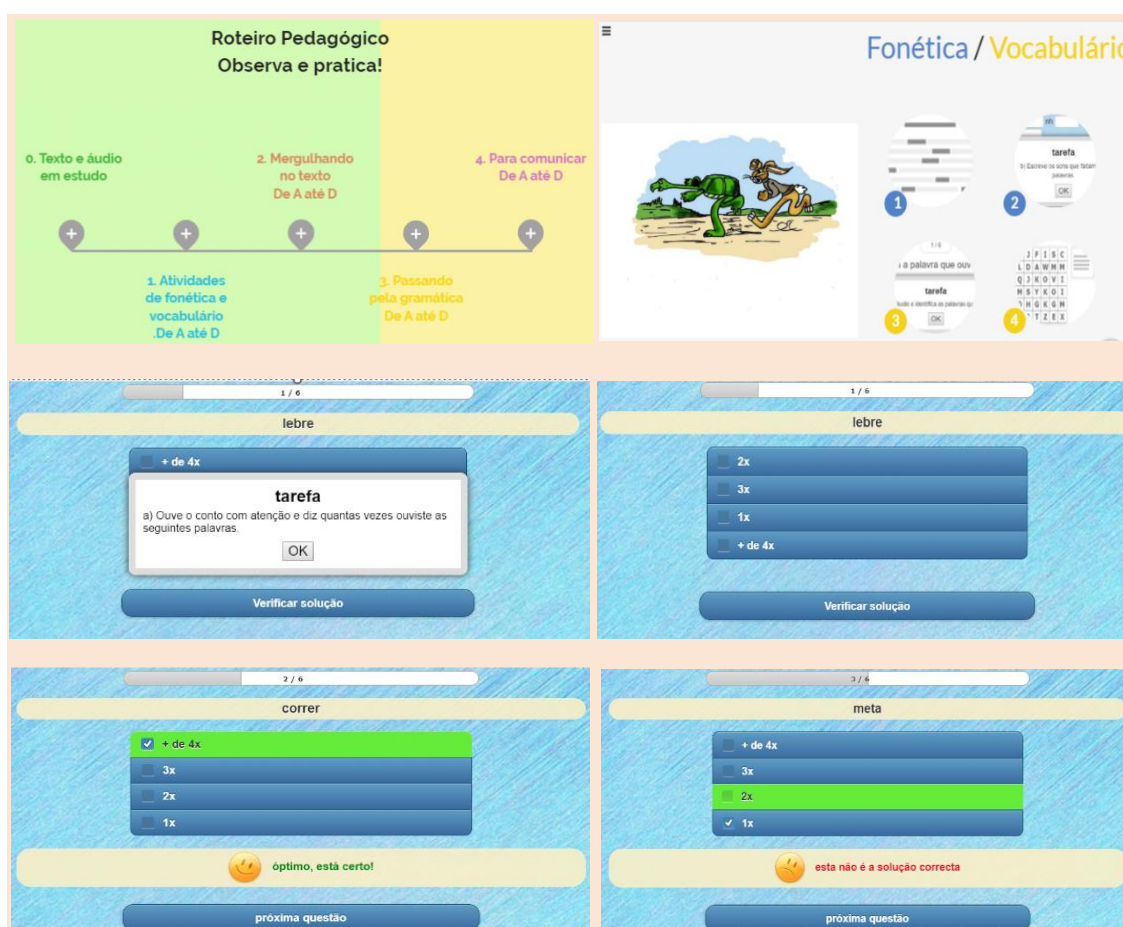


Figura 1: Tarefa em suporte digital correspondente à primeira etapa do nível A1/A2

Pode verificar-se que o conteúdo da atividade ilustrada na figura 1 não difere do que foi apresentado em papel. A particularidade consiste na maneira como o exercício deve ser resolvido no *feedback* que o aluno tem, o qual se manifesta na possibilidade de receber informações sobre o seu desempenho no mesmo momento em que o resolve, o que não acontece em suporte papel.



Figura 2: Tarefa em suporte digital correspondente à segunda etapa do nível A1/A2

Verifica-se que o conteúdo da atividade ilustrada na figura 2 é semelhante ao do suporte em papel presente na tabela 8, diferindo apenas na maneira como o aprendente resolve a atividade.



Figura 3: Tarefa em suporte digital correspondente à terceira etapa do nível A1/A2

Na figura 3, apresenta-se a atividade em suporte digital, a mesma, correspondente em papel. A diferença consiste na interatividade e no *feedback* que o aprendiz recebe durante a resolução da tarefa.

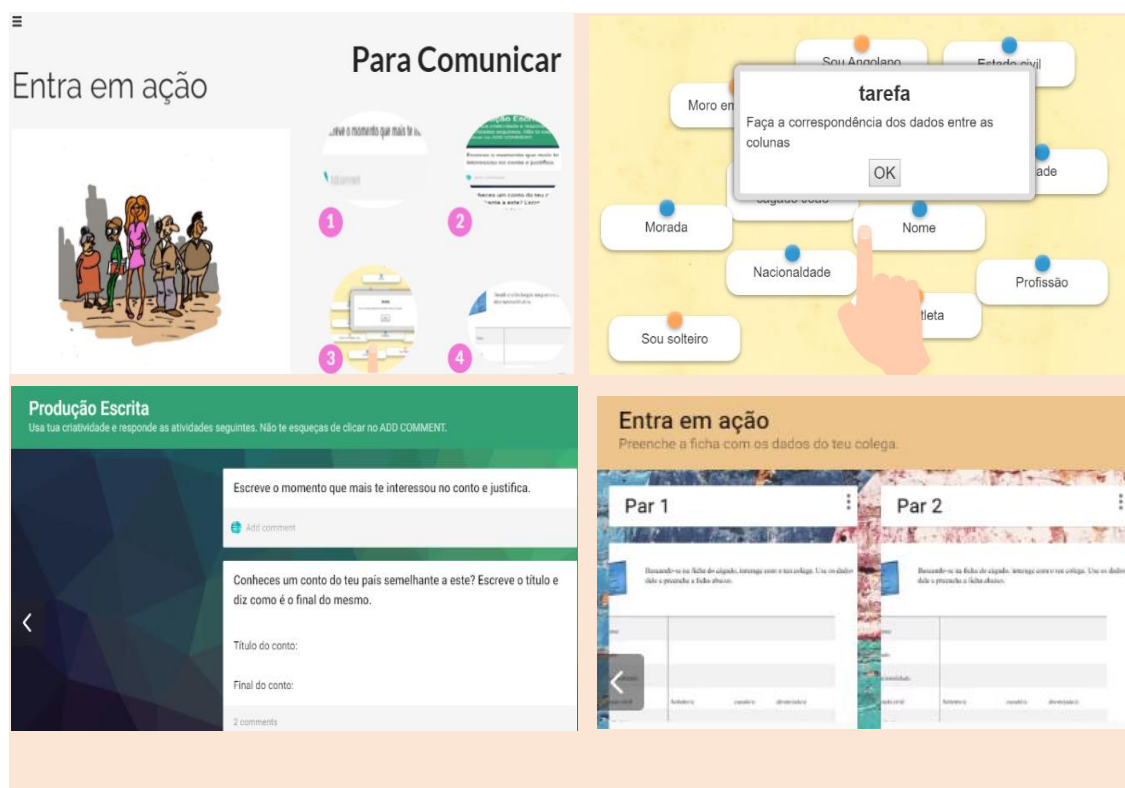


Figura 4: Tarefa em suporte digital correspondente à terceira etapa do nível A1/A2

Das atividades de produção escrita, como já referido em pontos anteriores, deparamo-nos com exercícios ligados a situações reais de comunicação, tanto nos materiais em papel, assim como nos digitais.

4. 3. 7. A plataforma web *Kuzwela Contos*

Esta é uma plataforma¹⁴ criada como meio para a divulgação do Português como língua não materna, através do seu ensino com base em vários recursos pedagógicos nela existentes.

A construção desta plataforma permitirá potenciar e motivar a aprendizagem ativa e desenvolver a autonomia do aprendiz, uma vez que este pode, além do ensino presencial, ter acesso ao ensino não presencial de forma individual e livre. A plataforma facilitará a dinamização do processo de E-A do PLNM/L2/LE.

¹⁴ <https://kuzwelacontos.wixsite.com/uminho>

A plataforma está dividida em quatro secções, o primeiro denomina-se *início*, a seguir *sobre*, depois temos *contos*; e, por último, *percursos pedagógicos*.

Início – parte inicial da plataforma identificada pela designação “início”, onde consta a estrutura completa da mesma.

Sobre – um separador da plataforma onde se encontram vídeos sobre a apresentação do projeto, sobre a situação linguístico-cultural de Angola e algumas curiosidades das línguas bantu de Angola, envolvendo aspetos muito singulares sobre cada uma delas.

Contos – uma parte da plataforma onde constam 24 contos, distribuídos por quatro línguas (Kimbundu, Kikongo, Umbundu e Português), o que corresponde a seis contos para cada uma dessas línguas. Os contos estão disponíveis em formato textual e áudio, acompanhados de imagens ilustrativas.

Percursos pedagógicos – parte da plataforma onde se encontram disponíveis os materiais didáticos em forma de fichas em suporte digital. O usuário pode realizar as atividades a partir da plataforma ou descarregar os conteúdos das fichas num material eletrónico que lhe permita realizar as tarefas.

As atividades disponíveis são para aprendentes dos níveis A1/A2 e B1/B2. Além das fichas pedagógicas disponíveis na plataforma, encontram-se também alguns materiais de apoio como glossários, tutoriais gramaticais e alguns conteúdos linguísticos.

Os materiais foram elaborados a partir de contos tradicionais angolanos. Optámos por esta realidade, por um lado, a fim de deixar evidente a diversidade linguística e cultural no âmbito lusófono e, por outro lado, para demonstrar que é possível elaborar materiais didáticos e ensinar PLE a partir de contos da tradição oral desde os níveis iniciais.



Figura 5: Página de abertura da plataforma web

4. 3. 8. Níveis de proficiência

A divisão dos conteúdos por níveis pode ajudar a tornar mais concreto aquilo que é apropriado esperar nos diferentes níveis de aprendizagem e ajudar na formulação de enunciados claros e realistas dos objetivos gerais de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, p. 48).

Em conformidade com o QECR, os materiais propostos aparecem distribuídos em quatro níveis (A1, A2, B1 e B2) e, a partir de um mesmo conto, foram elaborados materiais de dois níveis diferentes. Apesar disso, os conteúdos e as abordagens propostas apresentam as suas particularidades quanto à acessibilidade e ao seu grau de complexidade, tendo em consideração que o processo deve ser contínuo e que o aprendente precisa de ter uma apreciação diferente ao passar de um nível para outro.

Os conteúdos disponíveis nos materiais ou programas de línguas estrangeiras têm de estar relacionados uns com os outros, visto que todo o processo de E-A decorre num certo período estabelecido, por isso, os mesmos devem estar organizados tendo em conta a progressão e devem assegurar uma continuidade (Conselho da Europa, 2002, p. 39). Deste modo, trabalhar com um mesmo conto em níveis diferentes pode servir como uma maneira de observar o progresso do aprendente e verificar até que ponto uma mesma abordagem facilita o desenvolvimento de competências diferentes.

Dentro dos vários níveis, tivemos também em conta que o aprendente já traz consigo um certo nível de conhecimento, resultante das aprendizagens informais, feitas fora da sala de aulas, que é um tipo de enriquecimento marginal, mas que ajuda no desenvolvimento dos níveis de proficiência do

aprendente. Por isso, pode-se esperar aprendentes com competências que ultrapassem os limites estabelecidos por níveis.

Para o nível A1 (iniciação), por ser o nível mais baixo de proficiência gerativa da linguagem, foram definidas algumas atividades de acordo com as necessidades comunicativas dos aprendentes, que podem ser realizadas com eficácia, utilizando apenas conteúdos linguísticos mais simples.

Para o nível A2, as atividades já apresentam um certo grau de complexidade, uma vez que, neste nível, o aprendente já “é capaz de compreender o suficiente para satisfazer necessidades de tipo concreto, embora necessite ainda de alguma cautela durante o discurso” (Grosso *et alii*, 2011, p. 21), podendo trabalhar-se atividades mais abertas, isto é, aquelas que estimulem a criatividade dos aprendentes, a partir dos contos. Como exemplo, segue-se o quadro com atividades semelhantes, elaboradas a partir do mesmo conto, nos dois níveis diferentes (A1 e A2).

A2 - Completa as características em falta no esquema seguinte e integra as palavras nos balões que correspondem a cada animal (lebre e cágado)

A1 - Regista, nos balões respetivos, as palavras que caracterizam a lebre e o cágado.

Tabela 16. Semelhanças e dissimilaridades das atividades de níveis diferentes elaboradas a partir do mesmo conto

Assim como nos níveis anteriores (A1/A2), em que foram elaboradas atividades para níveis diferentes a partir de um mesmo conto, os níveis B1 e B2 também apresentam essa possibilidade. Os materiais propostos foram trabalhados a partir do mesmo texto, mas os conteúdos e a especificidade das atividades variam.

Para o nível B1, o aprendente apresenta-se menos desenvolvido em algumas áreas linguísticas, a sua proficiência apresenta limitações, embora já possua a “capacidade para manter a interação e chegar ao que pretende num leque variado de contextos, o que ainda não é possível no nível A” (Conselho da Europa, 2001, p. 61).

Nesta fase, o aprendente tem a capacidade de lidar flexivelmente com assuntos do quotidiano, sendo capaz de reter sem muita dificuldade o conteúdo do texto e contextualizar as questões em diversas realidades. As atividades elaboradas neste nível apresentam uma complexidade acrescida em comparação com as dos níveis anteriores.

O nível B2 representa um patamar acima do limiar (B1), tal como o elementar (A2) que representa um nível abaixo. Este nível corresponde à especificação *Vantagem* (Conselho da Europa, 2001, p. 63). Neste nível, o aprendente, depois de progredir mais firmemente, descobre que já possui algum conhecimento, que as coisas parecem diferentes, que adquiriu uma nova perspetiva e consegue olhar à sua volta de uma outra maneira. É capaz de apresentar as suas opiniões e defendê-las no decorrer de uma discussão. Além disso, as atividades são mais exigentes em todas as etapas, ou seja, o aprendente tem um maior domínio da compreensão e expressão oral e escrita, o que lhe facilitará o estudo do texto literário, sendo capaz de produzir um outro através do seu imaginário. Por outro lado, os aprendentes neste nível são mais exigentes consigo mesmos, por isso, há a necessidade de fazerem atividades que os coloquem em desafio. Podemos ver nos materiais em anexo e na tabela 17, que se segue, atividades do mesmo tipo, elaboradas a partir de um mesmo conto, mas concebidos para níveis diferentes (B1 e B2).

B1) Encontra na sopa de letras dez nomes de animais. Em seguida, escolhe os da tua preferência e forma cinco frases com as palavras encontradas.

Z	O	T	P	B	L	E	A	O	S
O	J	C	A	O	V	I	G	N	P
Y	G	A	L	I	N	H	A	R	O
K	A	B	O	L	A	W	T	C	M
S	R	R	A	T	O	L	O	D	B
O	T	A	R	T	A	R	U	G	A
A	O	E	L	E	F	A	N	T	E



1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____

B2) É a tua vez de criar um conto. Escolhe um dos temas abaixo ou propõe outro. Usa os pretéritos perfeito ou imperfeito no texto, e lembra-te de que os teus colegas ficarão felizes em lê-lo.

- O cão e o gato
- Os animais

Eu escrevo o meu conto



Tabela 17: Semelhanças e dissemelhanças das atividades de níveis diferentes elaboradas a partir do mesmo conto

Podemos, então, verificar a diferença entre as atividades semelhantes elaboradas a partir de um mesmo conto, mas para níveis distintos. Apesar da semelhança entre as tarefas, há um grau de exigência diferente entre elas e as competências a serem desenvolvidas também variam. Isto implica que, embora essas atividades obedeçam ao mesmo princípio, essa semelhança não impede que façamos as devidas adaptações por forma a obter um leque de atividades cuja complexidade varia em função do nível pretendido.

4. 3. 9. Tarefas da “vida real”

A língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo de comunicação são uma reação a essa situação (Conselho da Europa, 2001, p. 75).

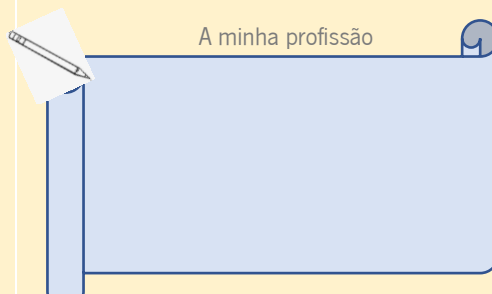
Partindo deste princípio, é de realçar que são importantes as tarefas de vida real ou situações reais de comunicação (como as denominamos ao longo da pesquisa) de diversas naturezas, num contexto de aprendizagem presencial ou não presencial. Esse tipo de tarefa ajuda tanto o professor quanto o aprendente numa abordagem orientada para a ação, o que não implica que as tarefas pedagógicas sejam menos relevantes. Elas são indispensáveis, na medida em que permitem um conhecimento linguístico e ajudam os aprendentes a construírem várias estratégias de comunicação.

Os aprendentes devem ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da autonomia. As tarefas próximas da “vida real” são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula, quer se trate dos domínios privado ou público, quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo (Conselho da Europa, 2001, p. 217).

As atividades próximas da “vida real” não foram elaboradas de maneira isolada, mas partem do conteúdo do texto, que extrapolamos para a vida real. Para o efeito, olhamos para o contexto do texto e, a partir do mesmo, foi possível transportar ou extrair aspetos da vida real e, por meios desses, elaborar diferentes atividades, como mostra a tabela (18).

A2) Depois de preencher a ficha, o cágado teve de escrever uma carta à direção do concurso. - Faz de conta que és o vencedor. Precisas de escrever uma carta com os teus dados para informares quem tu és. - Elabora a carta com o teu colega obedecendo aos seguintes pontos: 1. Endereço (do lado direito) 2. Data (do lado direito) 3. Caro + o nome da pessoa a quem dirigimos a carta (do lado esquerdo) 4. As informações que pretendes escrever. 5. Despedida (cumprimentos) 6. Assinatura do teu nome no fim.	B2) No texto, a arte do caçador era caçar para garantir o seu sustento e o da família. Junta-te ao teu colega e escrevam o que se faz em cada uma das profissões indicadas. A seguir, escreve um pouco sobre a profissão que desempenhas ou que pretendes exercer no futuro. Piloto _____ Cozinheiro _____ Dentista _____ Mecânico _____ Arquiteto _____ Maquinista _____ Auxiliar de limpeza _____ Jornalista _____
---	--

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



A minha profissão

Tabela 18. Atividade próxima da vida real

4. 3. 10. O acional na proposta dos materiais

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* define a nova “perspetiva de ação” como sendo uma perspetiva “considera sobretudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que devem desempenhar tarefas (que não são apenas linguísticas) em determinadas circunstâncias e ambientes, dentro de um determinado campo de ação. [Ou seja,] Se os atos de fala são realizados em atividades linguísticas, eles próprios fazem parte de ações num contexto social que só por si lhes dá o seu pleno significado” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Partindo deste pressuposto, tivemos em conta a perspetiva “acional” para a elaboração da nossa proposta de materiais, porque a mesma aproxima o aprendente da dinâmica social e cultural da língua-alvo, e da relação intercultural existente entre a sua cultura e a que aprende.

Assim, as nossas propostas de atividade são coerentes entre si. Uma dessas tarefas é mais orientada para as questões sociais (seja da sociedade de classes e/ou da sociedade externa); a outra pode exigir expressão artística, jogo, criatividade ou mesmo fantasia. Os aprendentes, com a ajuda do

professor, realizam as atividades dependendo da sua criatividade, da sua motivação, da sua capacidade de expressão ou do seu ambiente.

Do foco no aluno ao foco no grupo, o "nós" é usado, por acaso, em algumas atividades como um meio de interação interpessoal que ajuda o aprendente a desenvolver o espírito de partilha de conhecimentos e aprendizagem mútua. A “perspetiva de ação, porque o seu objetivo é a formação de atores sociais, acrescenta o foco no grupo de classe. Estreitamente ligada a atividades individuais e coletivas (em pares) e, algumas vezes, em grandes grupos (em grupos de três ou mais pessoas)” (Puren, 2011, p. 4).

Da simulação à convenção, um dos desenvolvimentos didáticos mais importantes que emergiu do QECR é o facto de os alunos na sala de aula serem agora considerados como atores sociais de pleno direito, tanto para as tarefas que irão realizar no final de cada unidade, quanto para os exercícios centrados na língua. O professor poderá pedir aos aprendentes que utilizem a língua-alvo, mas não o farão como se fossem nativos.

Estas simulações permitem olhar para os alunos como falantes de uma outra LM, concordando entre si e o seu professor em falar a língua-alvo na aula, porque é necessário para a sua aprendizagem. Este acordo faz parte do que é conhecido na pedagogia como o “contrato didático”¹⁵, que é feito implícita ou explicitamente entre os alunos e o professor (Puren, 2011, p. 5)

Neste âmbito, também se pode utilizar a língua materna dos aprendentes, desde que seja decidido de comum acordo (aprendentes e professor), sempre que seja necessário para a implementação da ação na sala de aula ou na sua sociedade real. Por exemplo, para uma das tarefas finais, a título de exemplo, pode-se solicitar que os aprendentes escrevam um convite à apresentação de propostas para uma causa de interesse geral relacionada com o seu ambiente. Este convite será escrito na língua-alvo (LE), mas, por sua vez, sugere-se que, para melhor divulgar este convite, o traduzam, se necessário, “para as línguas dos destinatários” ou que se utilize a sua língua materna para resolver determinada tarefa.

Existem diversas maneiras de tornar a perspetiva acional presente nas atividades propostas para o ensino de uma língua estrangeira, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar por meio dos mesmos.

Na tabela 19, podemos verificar algumas atividades elaboradas tendo em conta a visão acional e o objetivo que se pretende alcançar com a sua adoção.

¹⁵ O contrato didático é um conjunto de regras implícitas ou explícitas que regem as responsabilidades dos envolvidos nos processos de E-A, é definido como o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aprendente e o conjunto dos comportamentos do aprendente que são esperados pelo professor (Brousseau, 1982, apud Puren, 2011, p. 5).

Conheces um conto do teu país semelhante a este?

Escreve o título e diz como é o final do mesmo.

Título do conto

Final do conto

Alguma vez já revelaste algum segredo que não devias? Conta-nos qual foi o segredo e o motivo que te levou a contá-lo.

o segredo

o motivo de o teres ou não revelado

Diz qual é o animal que te caracteriza e porquê.

O animal que mais me caracteriza é o/a

O conto fala sobre um caçador que vivia da caça. Partindo desta ideia, discute as seguintes questões com o teu colega. (trabalho de pares)

1. O que tens a dizer sobre a caça de animais?
2. Entre as profissões existentes, achas que a caça deveria continuar? Justifica a tua resposta.
3. O que tens a dizer sobre as pessoas que dependem da caça para viver?
4. Achas que evitando o consumo de carne e optando por vegetais ajudaria a diminuir essa realidade? Justifica.
5. Será que o homem seria mais saudável se não consumisse carne, mas simplesmente vegetais?
6. No teu dia a dia, consumes mais carne ou vegetais? Porquê?
7. Entre as profissões que conheces, consideras que algumas deveriam deixar de existir? Justifica.

Tabela 19. Atividade com pendor acional

4. 4. Os Materiais: aplicação/avaliação e análise dos resultados

Das quatro etapas existentes para a elaboração de materiais didáticos, Gérard & Roegiers (1998, p. 28) realçam a *avaliação* como um meio de julgamento do material com fins de adoção, pois esta ferramenta serve para verificar a coerência científica do manuscrito, assegurar a sua exequibilidade e contribuir para a sua melhoria. Além disso, com a avaliação, procura-se verificar a qualidade, as potencialidades, buscam-se as vantagens e desvantagens do material elaborado. Assim sendo, uma vez que este projeto envolve uma vertente prática, implicando a experimentação de materiais, procurou-se junto de estudantes aprendentes de PLE, concretizar esta etapa.

O processo foi realizado no Centro de Línguas - BabeliUM/Universidade do Minho, tendo participado no estudo 30 aprendentes (jovens e adultos) do Português Língua Estrangeira, dos níveis A1/A2 e B1/B2, com idades compreendidas entre os 20 e 53 anos, de ambos os géneros.

A investigação baseou-se na disponibilização das fichas didáticas com atividades de fonética, de vocabulário, de compreensão e expressão oral e escrita, de gramática e de produção oral e escrita, elaboradas a partir de contos tradicionais angolanos, disponíveis em suporte papel e também digital para aprendentes de PLE.

Os aprendentes, individualmente e também em pares, fizeram as atividades. Com a realização das mesmas, conseguimos perceber o grau de dificuldade e de acessibilidade dos materiais. A resolução das atividades teve a duração de 90 minutos para cada suporte. Para as atividades em suporte digital, além dos áudios para a execução de algumas tarefas, também disponibilizamos tutoriais para as atividades gramaticais. Quanto à resolução das atividades, verificou-se um grau de acerto satisfatório, na medida em que os aprendentes demonstraram pouca dificuldade durante o teste. Isto ficou confirmado após a análise das respostas submetidas.

Após a resolução das atividades, tanto em papel quanto digitalmente, submetemos aos aprendentes um formulário *online*, com 13 questões, com o objetivo de avaliarem os materiais utilizados. O mesmo foi submetido por e-mail aos 40 aprendentes que realizaram as atividades, porém, recebemos, em retorno, apenas 30 formulários respondidos, sendo 16 participantes dos níveis A1/A2 e 14 dos níveis B1/B2.

Em seguida, apresentam-se os gráficos que ilustram os resultados obtidos. Do lado esquerdo figuram os gráficos correspondentes às respostas dos aprendentes dos níveis A1/A2 e do lado direito os aprendentes dos níveis B1/B2:

• Gênero

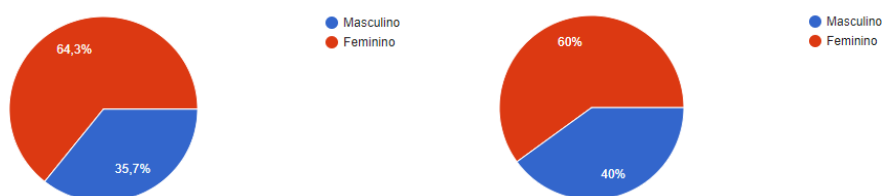


Gráfico 1: Gênero dos aprendentes

No primeiro gráfico, pode-se verificar que o sexo feminino representa a maior parte dos nossos inquiridos, apesar de a diferença não ser quantitativamente significativa, tendo, então, uma percentagem de 64,3% para os níveis A1/A2 e de 60%, para os níveis B1/B2 de alunos do sexo feminino, contra uma representação masculina abaixo dos 50% em todos os níveis.

• Idade

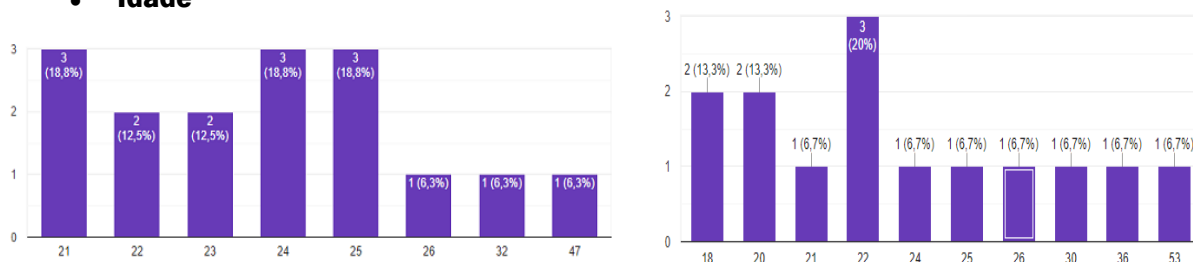


Gráfico 2: Faixa etária dos aprendentes

Quanto à idade, os gráficos demonstram uma variação entre 20 e 53 anos, havendo uma maior percentagem de representação a faixa entre os 22 e 25 anos.

• Nível que frequenta?



Gráfico 3: Níveis dos aprendentes

Os materiais foram aplicados em turmas cujo nível correspondia a um A2 e a um B2. Segundo a justificação dada pelo Centro, as turmas com que trabalhámos incluíam, contudo, dois níveis numa mesma sala (A1 e A2 / B1 e B2), pelo facto de não haver um número suficiente de aprendentes para constituir uma turma autónoma para cada um dos níveis acima assinalados no turno em que se encontram a frequentar as aulas.

No primeiro gráfico, a maior percentagem dos aprendentes afirma estar a frequentar o nível A2, ao passo que o A1 surge em minoria. O mesmo acontece com os níveis seguintes (B1/B2), em que a maior representatividade é registada no B2.

• Qual a tua língua materna?



Gráfico 4: Língua materna dos aprendentes

No gráfico relativo a língua materna dos falantes, verificou-se que a maior percentagem recai na opção da Língua Inglesa com 50% para os níveis A1/A2 e 40% nos níveis B1/B2, seguindo-se o Espanhol (com 28,6%); e o Russo, o Francês, o Mandarim, e outras línguas não identificadas pelos aprendentes, apresentaram uma percentagem mais reduzida, abaixo dos 20%. Esse resultado revela que a maioria dos aprendentes são oriundos de países em que se fala a Língua Inglesa.

- **Há quantos anos está a aprender português?**

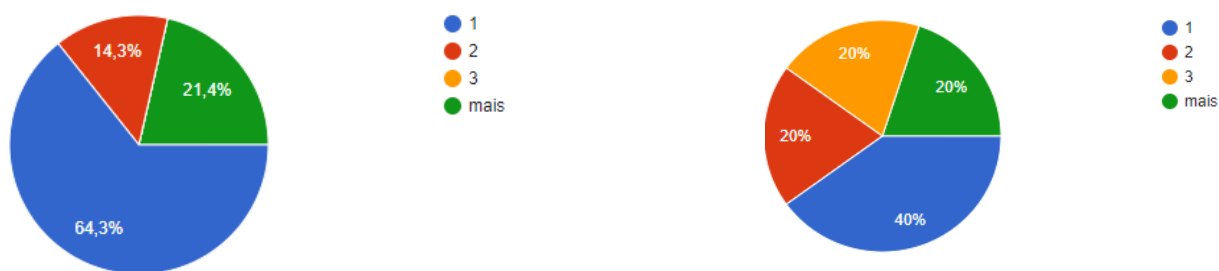


Gráfico 5: Tempo de aprendizagem da língua

Relativamente ao tempo de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos informantes, a maior parte dos participantes (isto é, 64,3% para os níveis A1/A2 e 40% para os níveis B1/B2) diz, em resposta, estar a aprender a língua pela primeira vez, mas verifica-se que possivelmente essa questão não tenha ficado muito clara, na medida em que é muito difícil que um aprendiz do nível B1 ou B2 nunca tenha aprendido antes a língua-alvo.

- **Usa sempre tecnologias e internet para procurar coisas de que precisa ou para jogar?**

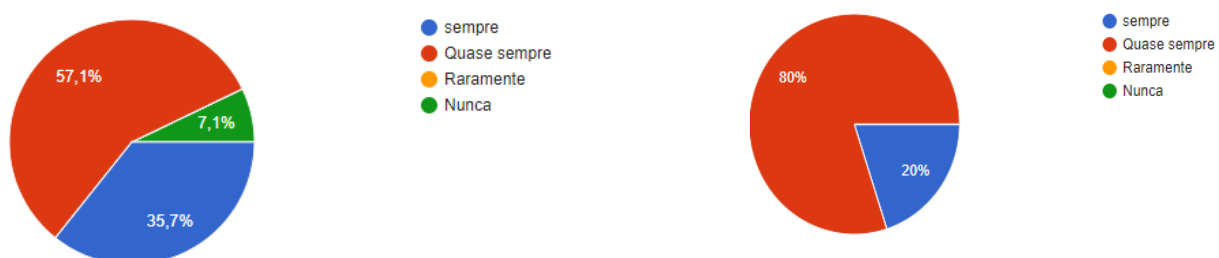


Gráfico 6: Frequência de uso das novas tecnologias e da internet

No que concerne ao uso das tecnologias e da internet, verifica-se que a grande maioria assume usar quase sempre a internet para diversos fins, tendo, assim, uma percentagem de 57.1% para os níveis A1/A2 e de 80% para B1/B2.

- **Prefere ler em que suporte?**



Gráfico 7: Preferência do suporte para leituras

Em relação à questão que procura averiguar qual o suporte preferencial para a leitura, a maioria dos estudantes optou em papel e não digital, tendo uma percentagem acima dos 60% nos dois níveis, o que indica que o manual ou material em papel continua a ser, até nos dias modernos, o preferido dos aprendentes.

- **As atividades pareceram-lhe?**

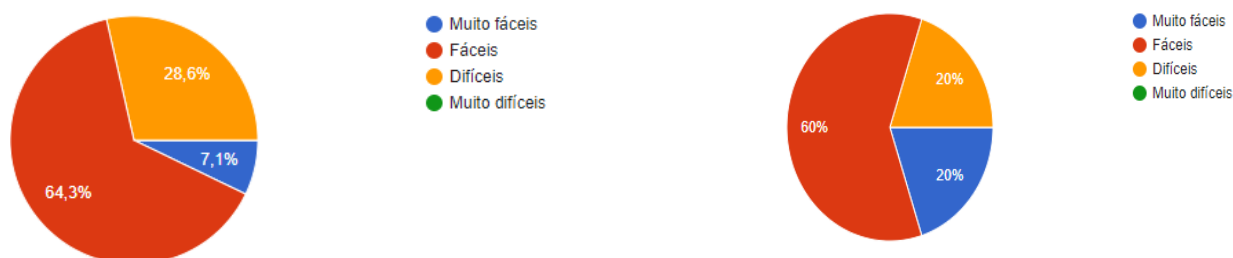


Gráfico 8: Nível de dificuldade das atividades realizadas

O gráfico 8 que apresenta a apreciação dos aprendentes relativamente ao grau de facilidade e/ou dificuldade dos materiais em apreço. Verifica-se que a maior parte deles (correspondente a 64,3% para os níveis A1/A2 e 60% para os do B1/B2) considerou que as atividades propostas foram fáceis de realizar; um número mais restrito de estudantes (28,6% do A1/A2 e 20% do B1/B2) apresenta, contudo, uma opinião contrária, ou seja, considerou as atividades difíceis de realizar.

- **Achou mais fácil resolver as atividades em suporte?**

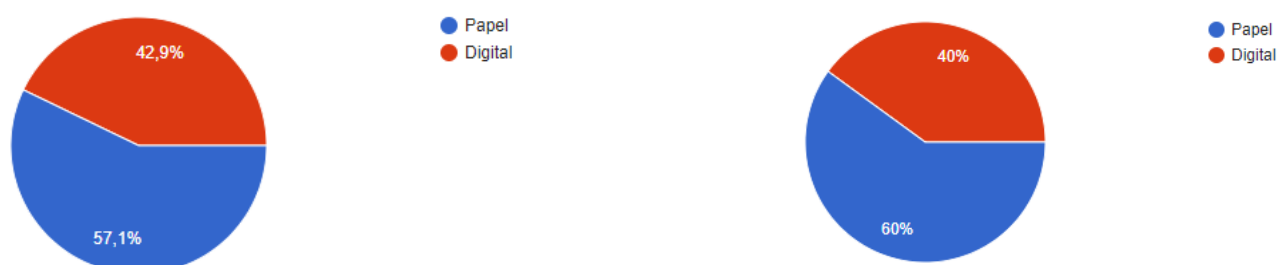


Gráfico 9: Nível de complexidade dos suportes utilizados

Nos gráficos 9, torna-se claro que a maioria dos participantes optou pelo suporte em papel como o mais fácil para resolver as atividades propostas, sendo a percentagem de 57.1% para os níveis A1/A2 e de 60% para o B1/B2.

- **O que achou das instruções fornecidas para cada atividade?**



Gráfico 10: Clareza nas instruções

O gráfico 10 demonstra que a maior parte dos aprendentes achou as instruções das atividades claras, tendo uma percentagem de 64,3% (para os níveis A1/A2 e de 60% para os do B1/B2), o que nos fez perceber que as atividades propostas estavam adequadas ao nível dos aprendentes.

- **Quantas tentativas foram necessárias para resolver as atividades em suporte digital?**

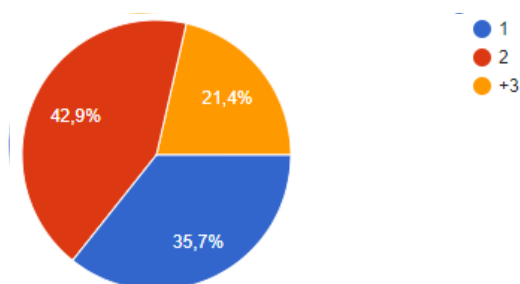


Gráfico 11: Número de tentativas para resolução de atividades online

O gráfico 11 ilustra o número de tentativas de que os alunos precisaram para resolver as atividades em suporte digital. Tal como se pode verificar, a maioria dos participantes tentou, pelo menos, duas vezes (nos níveis A1/A2). Entretanto, no nível B1/B2, quase todos só precisaram de uma única tentativa para resolver cada atividade em suporte digital.

- **Se continuasse a aprender português com o nosso material preferia?**

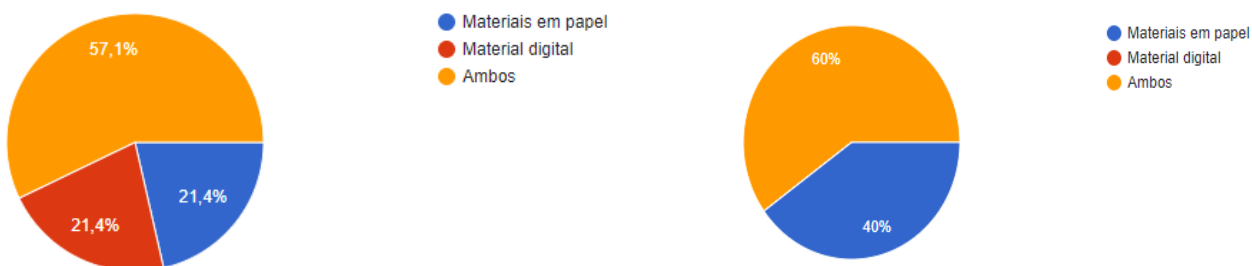


Gráfico 12: Material de preferência para continuar a aprender o PLE

O gráfico 12 ilustra a preferência dos participantes relativamente ao material que os mesmos gostariam de voltar a usar para aprender Português. Como se pode ver, a maioria optou por ambos os suportes (papel e digital), correspondendo a uma média de 60% em ambos os níveis, o que parece sugerir que uma aprendizagem em duas modalidades é sempre melhor. Porém, houve ainda quem preferisse somente o papel ou somente o digital.

- **Justifica a resposta anterior**

A tabela a seguir indica a justificação dos participantes relativamente a pergunta anterior.

A1/A2		B1/B2	
Nº de participantes (16)		Nº de participantes (14)	
a) Não justificaram	18,75%	a) Não justificaram	14,28%
b) É sempre melhor trabalhar com os dois materiais, em papel e digital	56,25%	b) É sempre melhor trabalhar com os dois, em papel e digital	71,42%
c) É mais fácil trabalhar com o material em papel	18,75%	c) É mais fácil trabalhar com o material em papel	14,28%
d) O digital é mais interativo	6,25%	d) O digital é mais interativo	0%

Tabela 20. Justificação sobre a preferência do suporte dos materiais

Para a questão acima, um número considerável de aprendentes (56,25%; A1/A2) e (71,42%; B1/B2) afirma preferir as duas formas (papel e digital), isto é, alega que a disponibilidade dos materiais nos dois suportes é sempre melhor, uma vez que torna a aprendizagem mais dinâmica e prática. Já outros (18,75%; A1/A2) e (14,28%; B1/B2) justificam que preferem aprender com material em papel por ser mais prático (facilita fazer apontamentos em sala de aulas). Um número muito reduzido (6,25%; A1/A2) e (0%; B1/B2) prefere trabalhar com o material em suporte digital. Por último, (18,75%; A1/A2) e (14,28%; B1/B2) dos participantes não justificaram.

- **Sugestões de melhoria**

A tabela abaixo espelha as sugestões que os participantes apresentam.

A1/A2		B1/B2	
Nº de participantes (16)		Nº de participantes (14)	
a) Sem sugestões	56,25%	a) Sem sugestões	71,42%
b) Deve-se aumentar atividades de gramática	18,75%	b) Deve-se aumentar atividades de gramática	7,14%
c) Tornar o digital mais simples de usar	18,75%	c) Tornar o digital mais simples de usar	14,28%
d) Algumas questões não estavam claras	6,25%	d) Algumas questões não estavam claras	7,14%

Tabela 21. Sugestões dos participantes

Conforme a tabela acima, podemos observar que a maior parte dos participantes não teve nenhuma sugestão. Poderá isto demonstrar que os materiais foram eficientes? Já os outros deram algumas sugestões de melhorias, o que nos leva a crer que esses materiais podem ser adotados para o ensino do PLNM/L2/LE para aprendentes jovens e adultos. É com esse quadro que afirmamos que alguns objetivos preconizados para este trabalho foram alcançados.

Contudo, conseguiu-se verificar que, embora façam uso constante das tecnologias, os aprendentes não nutrem grande desejo de aprenderem apenas por meio da ferramenta digital. E, apesar da maioria ter optado pelo papel, não descartou o uso dos materiais em suporte digital, uma vez que, na aprendizagem diária, os aprendentes também se servem de suportes tecnológicos para o efeito, ainda que, em muitos casos, de forma mais descontraída.

Foi possível verificar, através da resolução das fichas pelos aprendentes, que as atividades estavam adequadas aos níveis propostos e as instruções foram claras para a maioria, o grau de acerto bastante satisfatório (variando entre os 75% e 98%), pese embora o facto de ter havido um número reduzido de alunos que apresentaram pequenas dificuldades.

Percebeu-se que os materiais elaborados a partir deste género textual (conto) são facilmente adaptáveis ao currículo ou programa de aprendentes de PLNM, visto que transmitem referências culturais do contexto em que se fala a língua-alvo e evidenciam uma função moralizadora e de formação da personalidade do aprendente. É, além disso, este género é de fácil compreensão e adaptável a qualquer conteúdo programático, facilitando, por isso, a abordagem da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, definimos pressupostos para a criação de materiais didáticos em suporte de papel e digital, adaptáveis ao contexto angolano no processo de ensino-aprendizagem do PLNM/L2/LE, de modo que se aprenda a língua-alvo e se conheça o contexto sociocultural em que a língua é falada, pois quem aprende uma língua aprende, de alguma forma, uma cultura.

Para levar a cabo a nossa pesquisa, obedeceu-se ao seguinte percurso:

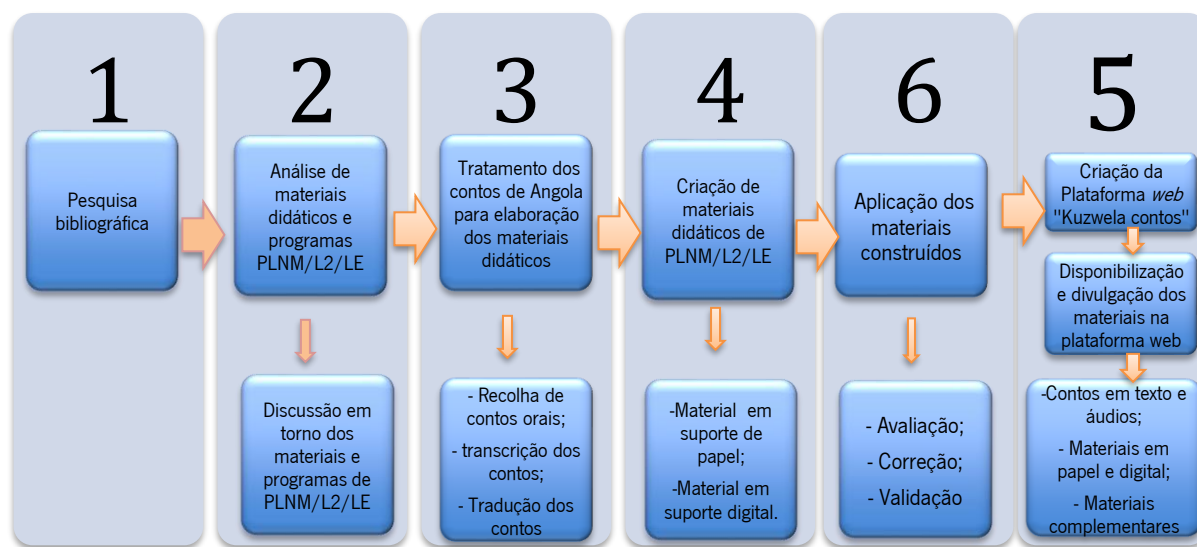


Tabela 22. Percurso da pesquisa

Articulando os pressupostos metodológicos apresentados ao longo do estudo, tivemos em conta duas abordagens muito discutidas no processo de elaboração de materiais de línguas.

Essas abordagens são defendidas por Puren (2014), denominada “perspetiva acional”, adotada pelo QEER, e a abordagem multimodal ou multimodalidade de Kress (2001). Essas teorias permitiram-nos ter uma visão mais clara sobre os percursos a seguir e os mecanismos a adotar para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, em particular de PLNM, que atendam eficazmente às necessidades dos aprendentes e que os tornem verdadeiros cidadãos do mundo, capazes de agir e coagir com falantes da língua-alvo.

Para um melhor direcionamento da nossa pesquisa, foi necessário perceber até que ponto é indispensável a criação de materiais que respondam às reais necessidades do E-A do PLNM no contexto angolano. Consequentemente, colocámos em destaque alguns aspetos ligados ao Português como língua não materna nesse país de África e algumas políticas que devem ser implementadas para que se dê azo a um verdadeiro ensino do PLNM/L2/LE, considerando que, pelo estudo, foi possível

constatar o défice de materiais didáticos produzidos para aquele contexto sociolinguístico. Foi isso que nos permitiu traçar estratégias para construir os referidos materiais.

Neste estudo, analisámos alguns materiais didáticos de PLNM, serviram de guia para construirmos os nossos materiais. A análise dos materiais consultados tornou o nosso estudo mais exigente, no tocante aos critérios a ter em conta na criação de materiais de PLNM/L2/LE, de maneira a priorizar o essencial para que, por intermédio do mesmo, fosse possível efetivar-se o E-A de modo mais satisfatório.

Tendo partido do princípio de que a língua e a cultura são indissociáveis, atestamos a nossa convicção de que o texto literário, em particular, o género textual conto, pode ocupar um lugar nos manuais e nas aulas de PLNM/PL2/PLE, relacionando-o com outros tipos de géneros discursivos. Isto deve-se ao facto de a linguagem literária acarretar consigo certas particularidades que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social, bem como representar um aspeto relevante no processo de E-A, ao mesmo instante que assume uma dinâmica muito importante/indispensável numa aula de língua.

Este quadro motivou-nos a construir materiais para o ensino do PLNM/L2/LE, a partir de textos autênticos (contos tradicionais orais), recolhidos por contadores em algumas regiões de Angola. Apesar de não ter sido fácil traduzi-los fielmente para a Língua Portuguesa, uma vez que foram recolhidos numa das línguas bantu de Angola, o “Kimbundu”, procurámos ter a maior atenção durante o processo de tradução, para que os contos não perdessem a sua verdadeira essência e o cunho sociocultural.

Usámos os contos angolanos como uma forma de partir da cultura do país, onde o material será usado, para explorar a língua-alvo (o Português), visto que esse material será utilizado por aprendentes imigrantes e estrangeiros provenientes de países não lusófonos, mas também por falantes angolanos que não tenham o Português como língua materna, que, no seu quotidiano, não fazem uso constante do Português. Embora o Português seja a Língua Oficial de Angola e falada pela maioria da população naquele território, existem, até ao momento, contextos em que há necessidade do ensino do Português como L2/LE. Assim, partir da base cultural desses aprendentes seria uma mais-valia, o que não implica que os materiais não possam ser utilizados por aprendentes de outras realidades socioculturais. Partindo desta ideia, criámos a plataforma *web Kuzwela contos*, disponível em <https://kuzwelacontos.wixsite.com/uminho>, que visa, além do seu objetivo primordial: o ensino do PLNM/L2/LE, dar a conhecer a riqueza da realidade linguística e cultural daquele país e tornar evidente a diversidade linguística e cultural no âmbito lusófono, mostrar também que é possível

elaborar materiais didáticos a partir de contos de tradição oral. É a partir desses contos que foram elaborados os materiais que constituem a parte prática da nossa pesquisa.

De acordo com os objetivos do nosso estudo, selecionámos contos que abarcam temáticas que possam despertar interesse no aprendente e estimular nele a motivação, visto que os textos literários, em particular os contos, acarretam um rico potencial linguístico e crítico, de modo a potenciar o desenvolvimento de diversas competências. O nosso foco incidiu na competência fonológica, lexical, oral/de leitura, gramatical e intercultural.

Os materiais elaborados foram direcionados a aprendentes de PLNM/L2/LE dos níveis A1/A2 e B1/B2. Estes materiais estão disponíveis em forma de fichas didáticas e obedecem a uma sequência interna e externa. De facto, todos os materiais foram elaborados a partir de um conto tradicional angolano que aparece na primeira parte da ficha.

Nesta pesquisa, também apresentamos a distribuição das partes que constituem o conteúdo da aprendizagem. Assim, subdividimo-las em quatro secções: a primeira integra exercícios direcionados à fonética e ao vocabulário; na segunda, encontram-se as atividades ligadas à compreensão e expressão oral e escrita; depois, segue-se a parte da gramática e, por último, temos as tarefas de produção oral e escrita. Os materiais estão acompanhados de áudios, vídeos e tutoriais gramaticais (este último, para o caso do suporte digital). Cada uma das fases contém exercícios variados que permitem desenvolver diversas competências linguísticas e socioculturais no aprendente.

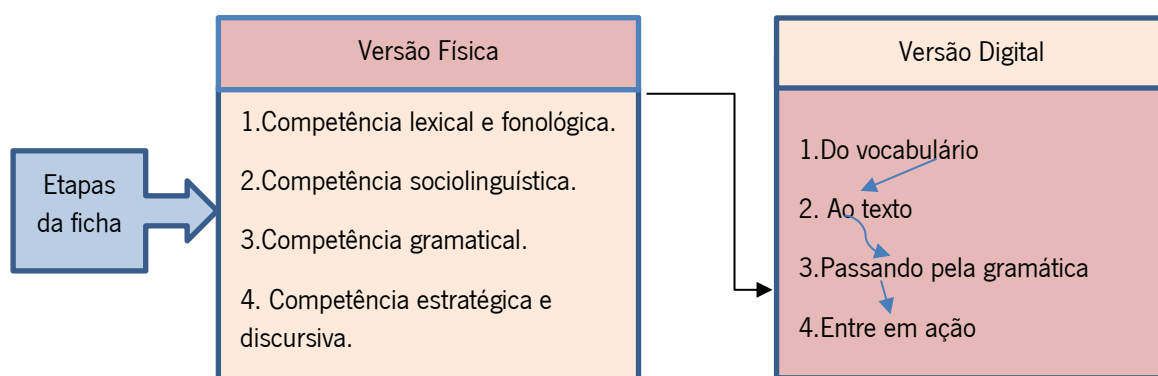


Tabela 23: Estrutura das fichas

Após a criação dos materiais didáticos, passou-se para a fase da construção da plataforma *web Kuzwela Contos*, parte constituinte da nossa pesquisa. Como já nos referimos no parágrafo anterior, esta é uma plataforma criada com a finalidade de facilitar o ensino do PLNM/L2/LE, mas também para fazer passar noções da cultura angolana. Todavia, a mesma está composta por materiais didáticos em *pdf* e *word*, descarregáveis para trabalhar *offline*; a plataforma possui ainda materiais didáticos interativos com atividades diversificadas, acessíveis através de qualquer material eletrónico conectado à *internet*, tais como tablets, computadores, telemóveis, portáteis e outros. Fazem parte da

plataforma materiais complementares diversos, textos e áudios nas línguas de Angola, traduzidos também para Português.

Tratando-se de um estudo inicial, a plataforma contém um número reduzido de contos, e os mesmos aparecem somente em três línguas de Angola, mas é nossa intenção incluir nela mais contos e em outras línguas faladas naquele país e acrescentar mais fichas de atividades, a fim de diversificarmos e potenciarmos a plataforma e, conseqüentemente, o ensino do Português nos diferentes contextos.

Para se comprovar a qualidade dos materiais e averiguar se os pressupostos utilizados na elaboração deste foram eficazes, submeteu-se os materiais elaborados a turmas de aprendentes de PLE dos níveis A1/A2 e B1/B2 no Centro de Línguas da Universidade do Minho (BabeliUM). A aplicação desses materiais, decorreram no período de 7 de outubro a 11 de dezembro. Esse processo permitiu-nos verificar que os aprendentes não demonstraram grandes dificuldades em responder às questões propostas nos materiais e foram capazes de resolver todas as atividades no tempo limite, o que nos faz crer que os conteúdos estão adequados aos níveis propostos.

Por intermédio de um formulário aplicado *online* aos mesmos aprendentes de PLE, verificámos a apreciação dos participantes sobre as potencialidades e insuficiências dos materiais que foram aplicados. De acordo com as respostas, foi possível atestar que os exercícios propostos foram claros e contribuíram para alcançar os objetivos pretendidos. Por outro lado, os aprendentes reportaram dificuldade de ordem logística relacionada com o equipamento informático utilizado, o que poderá ter levado alguns deles a preferir o suporte em papel para a realização das atividades.

Percebeu-se que os materiais didáticos elaborados para o ensino de PLNM a partir deste género textual (conto) é facilmente adaptável ao currículo ou programa de aprendentes de PLNM, uma vez que os mesmos contêm referências culturais da língua-alvo e uma função moralizadora e de formação da personalidade. Além disso, são de fácil compreensão, adaptáveis a qualquer conteúdo programático e facilitam a abordagem da interculturalidade, aspeto muito discutido atualmente nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Em boa verdade, reconhece-se que a língua é um importante meio de transmissão da cultura, mas o que ficou e fica patente no nosso estudo é que é possível trabalhar desde níveis elementares com documentos autênticos de cariz literário/cultural.

Criar materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE em papel e em formato digital envolveu, além do mais, conhecer a maneira como devem ser elaboradas as tarefas, como devem ser aplicadas e, acima de tudo, que tipo de competências serão desenvolvidas em cada atividade. Por outro lado, percebe-se a importância da contextualização dos conteúdos, considerando o público-alvo a que se destina e o contexto sociocultural em que a língua é ensinada. Deste modo, muito se tem a

dizer quando se estuda diligentemente a construção de materiais didáticos para o ensino de PLNM, uma vez que os seus aspetos teóricos e práticos são ilimitados.

Este trabalho servirá não somente ao aprendente, mas dará também ao professor de PLNM/L2/LE habilidades fundamentais para a criação de conteúdos didáticos, que visam ensinar o PLNM e, de igual modo, competências digitais, que lhes permitirão manusear várias ferramentas *online* para a criação de atividades em suporte digital.

Ademais, esta investigação representa uma contribuição de critérios a ter em conta para a construção de materiais didáticos destinados ao E-A do PLNM/L2/LE e sobre como elaborar materiais didáticos, em diferentes suportes, para um mesmo conteúdo, com as mesmas atividades e com a mesma finalidade: desenvolver as competências necessárias que um aprendente deve adquirir para poder comunicar na língua-alvo.

Ficou patente que a construção de materiais não se limita a selecionar conteúdos e traçar parâmetros sobre como as atividades devem ser desenvolvidas no material; essa criação envolve também um mundo desconhecido pelos aprendentes e que, por meio dos conteúdos estudados, os capacitamos para que, embora se trate de uma outra realidade linguística, o objetivo de uso é o mesmo: a interação e a relação com a sociedade e o mundo que os rodeia.

De um modo geral, acreditamos ter alcançado os objetivos inicialmente preconizados na presente dissertação, na medida em que é valorativa, contribui para consultas e serve como uma fonte de motivação, quando o escopo é entender aspetos ligados à construção de materiais didáticos direcionados a aprendentes de LNM em geral e, particularmente, do PLNM/L2/LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aller, T. (2018). Materiales didácticos en entornos hipermedia y su aplicación en el modelo pedagógico presencial universitario. In del Valle Mejías, H. (Coord.), *Tecnoaulas y nuevos lenguajes educativos* (pp. 23-34). Madrid: Editorial Tecnos.
- Ançã, M. H. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. *Revista Noesis*, 51, 14-16.
- Baltazar, A. M. F. (2013). *Contribuições para a construção de materiais didáticos para o ensino do português, por professores, no ensino secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado em PLE e L2, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Bandeira, D. (2017). *Material Didático: Criação, Mediação e Ação Educativa*. Curitiba: Intersaberes.
- Barbosa, P. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In *Textos selecionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. (pp. 81-89), Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Belisário, A. (2006). O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. (pp. 137-148). In M. Silva (Org.), *Educação online*. São Paulo: Loyola.
- Bernardes, J. A. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Black, C. M. F. (2014). *Proposta de um Dicionário Virtual do Português de Angola como Ferramenta de Análise Vocabular de Texto Literário Angolano*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Borba, F. S. (1976). *Pequeno Vocabulário de Linguística Moderna*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Botelho, F. & Rodrigues, M. R. (2009). Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português língua não materna. In *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. (pp. 65-70). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Casteleiro, J. M. (Org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa / Editorial verbo.
- Castro, A. C. L. M. C. (2015). *Materiais para o ensino do Português como língua estrangeira: Uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas*. Tese de Doutoramento em Didática das

- Línguas Estrangeiras, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Castro, C. (2017). Princípios Gerais de Elaboração de Materiais. In P. Osório (Org.), *Teorias e Usos Linguísticos: Aplicações ao Português Língua Não Materna* (pp. 272-281). Lisboa: Lidel.
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, A. G. (1987). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Denis, G. (1976). *As Línguas Vivas: Ensino e Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dias, H. B. S. M. R. M. (2008). *Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)curso de Iniciação Baseados em Tarefas*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Duarte, D. K. F. (2014) *El uso de los cuentos para la Enseñanza de los pretéritos en Español como Lengua Extranjera: una propuesta sociolingüística*. Fortaleza: Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Flores, C. M. (2016). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do Português como Língua de Herança. In J. Teixeira (Org.), *O Português Como Língua Num Mundo Global: Problemas e Potencialidades*. (161-173). Braga: Centro de Estudos Lusíadas.
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística, In *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. (pp. 36–42), Lisboa: Lidel.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna - Língua Estrangeira: Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gagnoux, A. A. (2014). O texto Literário na Sala de Aula: trabalhando o gênero conto. In: *XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. (pp. 207-223). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.
- Gama, M. (2007). *A política da Língua Portuguesa*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Girard, D. (1975). *Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*. Lisboa: Estampa.

- Gomes, J. G. (2013). Angolanização formal do Português. *In Anais do II Encontro de Língua Portuguesa. Literatura e Lusofonia*. (pp. 63-81) - Natal: Imprensa Municipal.
- Gonçalves, P. (2013). A Colonização de Angola e Moçambique. *In Gramática do Português*. (Pp. 157-178), Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grosso, M. J. (coord.) (2011). QuaREPE – *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. [s.l.: s.n.]
- Hartman, G. (1997). *The fateful question of culture*. New York: Columbia University Press.
- Hlibowicka-Weglarz, B. (2015). Língua Portuguesa em Dublin: Passado, Presente, Futuro. *In Didática do Português: investigação e prática*. (Pp. 11-24), Exedra: Revista científica, ISSN 1646-9526.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. *In J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, Pp. 269-293.
- Instituto Nacional de Estatística de Angola (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*, Luanda.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Leal, A. (2018). Multimodalidade e multiliteracia : elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. (Pp. 43-54) *In Gonçalves, M. & Jorge, N. (org). Literacia Científica na Escola*. Lisboa: Nova FCSH – CLUNL.
- Leffa, V. J. (2017). Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In Leffa, V. J. (Org). Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. (Pp. 15-41).
- Leiria, I. (2004). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino, *In Idiomático - Revista do Centro Virtual do Instituto Camões 3*. Pp. 1-11.
- Lennerberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lima, I. A. O. & Reis, L. M. (2017). Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. *In Cor das Letras*. 18, 3, (Pp. 194-206).
- Lopes, A. C. M. & Reis, C. (1991). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de Língua não Materna, *In Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*. (Pp. 305-330), Berlin: Language Science Press.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do Manual Escolar- Entre a produção e a representação *In Manuais escolares: estatuto, funções e história*. (pp. 279-296), Braga: Universidade do Minho.

- Marques I. S. & Sebastião I. (2013). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. *In Ensinar e aprender Português num mundo plural*. (Pp. 137-170), Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Marques, I. G. (1983). *Algumas considerações sobre a problemática linguística de Angola*. (pp. 205-223), Luanda: CSALPM- Actas.
- Martins, S. A. (2017). Ensino de Línguas Estrangeira: História e Metodologias. *In Revista Internacional d'humanitats*. (Pp. 75-88), CEMPrOC-Feusp, Universidade Autònoma de Barcelona.
- Medina, M. C. (2005). *Angola: processos políticos da luta pela independência*. Coimbra: Editora Almedina.
- Melo-Pfeifer S. & Sá, M. H. A. (2013). *Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel.
- Melo-Pfeifer, S. (2013). O Blogue Pedagógico – Didático Numa Abordagem Coacional Na Sala de Português Língua Estrangeira. *In Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira*. (pp. 158-177). Lisboa: Lidel.
- Miguel, M. H. (2014). *Dinâmica da pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Mayamba Editora.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português falado em Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Moisés, M. (2013). *Dicionário de Termos Literários*. S. Paulo: Cultrix.
- Moulton. W. M. (1961). Linguistics and Language Teaching in the United States. (82-109) *IN* C. Mohrm Ann et alii (eds). *Trends in European and American Linguistics*. Utrecht: Spetrum Publishers.
- Moniz, A. & Paz, O. (2004). *Dicionário breve de termos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, L. C. D. (2013). *Critérios para a elaboração de um material didático online interativo*. Brasil: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Muñoz, C. (2011). A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem. *In. Aprender uma Segunda Língua*. (Pp. 9 – 39). Porto: Porto Editora.
- Osório, R. G. P. & Sardinha, M. G (2017). Léxico Mental e aprendizagem de uma Língua Estrangeira. *In Teoria e Usos Linguístico: Aplicações ao Português Língua Não Materna*. (pp. 112-129), Lisboa: Lidel.
- Pinho, A. S. (2013). Cruzando Experiências de educação em torno da competência plurilingue e intercultural. *In Ensinar e aprender português num mundo plural*. (pp. 553-588), Escola

- Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia.
- Pinto, P. F. (2010). *Políticas de Língua*. Lisboa: IN-CM.
- Plaza, C. F. (2007). *Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE*. (P.p. 2362-2370). Disponível em:
http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%2020102501/Reflexiones%20sobre.pdf,
 Acedido em: 18 setembro de 2019.
- Ponte, V. O. & Duarte, D. K. F. (2018). O conto como recurso didático para o ensino da variação linguística a aprendizes brasileiros de espanhol. (Pp. 51 - 68). *Revista Travessias*, 12, (1).
- Puren, C. (2014). Políticas Linguísticas e Metodologia de Ensino-Aprendizagem de Línguas: Algumas Reflexões Sobre a História e a atualidade. In Cherem, Rammé, Pedra e Olga (Orgs.), *Dossiê especial: Didática sem Fronteiras*. (pp. 78-92), *Revista X*, Vol.2, Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Puren, C. (2011). *Version Originale 3, Méthode de français langue étrangère pour grands adolescents et adultes. Niveau B1*. Paris: Editions Maison des Langues-disponível em:
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/, acedido em 23 de Abril de 2019.
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino: aprendizagem de Português língua estrangeira. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53923>,
 Acedido em 24 de setembro de 2019.
- Ramos, S. & Noronha, E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Raully, T. D. (1992). *Escolher e Utilizar os Suportes Visuais e Audiovisuais*. Coimbra: Editora Coimbra.
- Reis, C. (2001). *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Editora Almedina.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de Estudos Narrativos*. Coimbra: Almedina.
- Roberto, A. (1996). *La Revolución de los Medios Audiovisuales: Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- Rousseau, J.-J. (2001). *Ensaio Sobre a Origem das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Segura, L. (2013). Geografia da Língua Portuguesa. In *Gramática do Português*. (pp. 71–75), Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sequeira, F. (1993). A dimensão europeia no ensino-aprendizagem das línguas In *Dimensões da educação em Língua Estrangeira*. (pp. 8-10), Braga: Instituto de Educação – UMinho.
- Sequeira, R. M. (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na Universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sequeira, R. M. (2013). A Literatura na Aula de Língua Estrangeira e a Competência Intercultural. (pp. 210-229). In *Revistas de estudos literários- Ensino da Literatura*, Centro de literatura portuguesa, Coimbra.
- Shibayama, Y. N. (2017). A perspectiva Acional no Ensino de Português como Língua Estrangeira. In *De Volta ao Futuro da língua portuguesa*. (pp. 3785-3804), Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Università del Salento.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: CIEEd/Universidade do Minho.
- Silva, R. H. (2011). *O uso do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Apodi, Brasil.
- Silva, V. A. (2007). Ilusões e Desilusões Sobre a Política da Língua Portuguesa. In *A política da Língua Portuguesa*. (pp. 13-29), Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. (1993). *Português Língua Viva*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Sim-sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, S. M. C. C. D. (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria a Prática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Souza, L. J. C. R. (2010). O difícil diálogo entre os gêneros textuais literários e o ensino aprendizagem de E/LE. In A. T. Gomes, (Org.). *Estudos de Linguística aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira* (pp. 35-51). Brasília: Ícone Editora.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Tavares, A. (1992). *Português XXI - Livro do aluno: níveis 1 e 2*. Lisboa: Lidel.
- Teixeira, M. (2013). A importância da Língua (portuguesa). In M. Teixeira (Org.). *Ensinar e aprender português num mundo plural* (pp. 517-552). Santarém: Escola Superior de Educação
- Tito, S. (2018). *O género da fábula na literatura de tradição oral angolana e portuguesa: O caso do Icolo e Bengo e Bragança*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Tomlinson, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learning. In M. H. M. Mateus, (org). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (pp. 45-55). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tomlinson, B. (2007). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2016). *Guidelines on intercultural education*, education sector. Paris. Acedido em 17 de outubro de 2018, de Mendes Silva. Disponível em <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

Vansina. J. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. (pp. 138 - 166), Brasília: Editora Joseph Ki-Zerbo.

Viegas, A. M. L. (2015). *Contributos da Leitura Recreativa e da Escrita Criativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Letras e Ciências Humanas/Uminho.

Vilela, M. (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Zau, D. G. D (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Normativos:

Angola (2010). Constituição da República de Angola. Lei nº12/91, 2010, Luanda: Imprensa Nacional.

CNE (2016). *Resultado Definitivo do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: INE

Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, publicada no Diário da República, 1ª série, nº 170, de 07 de outubro de 2016.

Lei nº 2/07, de 31 de agosto, *Lei Sobre o Regime Jurídico dos Cidadãos Estrangeiros na República de Angola*, Artigo 8º (Direito a educação e a liberdade de ensino), 1ª série, nº71, de 23 de maio de 2019.

Ministério da Cultura. *Projeto de Lei Sobre o Estatuto das Línguas Nacionais de Angola*. Luanda, agosto de 2011.

Plataformas web de ensino de língua estrangeira consultadas:

Conte-moi - <https://www.conte-moi.net/contes/recherche-avancee>, acedido em 22/01/201

Tv5monde/apprendre le français - <http://www.tv5monde.com/>, acedido em 14/12/2018

Europeana - <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/europeana-european-digital-library-all>,
acedido em 29/03/2019

Ppplnm - <https://www.ppple.org/entrar>, acedido em 12/10/2018

Practice portuguese - <https://www.practiceportuguese.com/>, acedido em 22/04/2019

Preply - <https://preply.com/pt/>, acedido em 6/05/2019

Instituto Camões - <http://www.instituto-camoes.pt/>, acedido em 14/11/2018

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da UMinho



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 093/2019

Relator: Cristina Maria Moreira Flores

Título do projeto: Criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE: do papel ao digital

Equipa de investigação: Mbyavanga Emilia Malungo Bundo, Estudante do Mestrado em PLNM/L2/LE – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Sílvia Lima Gonçalves Araújo (Orientadora), Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho; António Carvalho da Silva (Orientador), Instituto de Educação da Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado: *Criação de materiais didáticos para o ensino do PLNM/L2/LE: do papel ao digital*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 20 de novembro de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO
ROCHA**
Num. de identificação: B0042754054
Data: 2019.12.03 11:29:56+00'00"



Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 2 – Autorização do Centro de Línguas “BabeliUM” para aplicação dos materiais



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

DECLARAÇÃO

Declara-se que o BabeliUM – Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho autoriza Mbyavanga Emilia Malungo Bundo, aluna do segundo ano do Mestrado em Português Língua Não Materna - Português Língua Segunda (PL2) e Português Língua Estrangeira (PLE), PG35915, a aplicar o material criado no âmbito do projeto *Criação de Materiais Didáticos para o Ensino do PLNM/L2/LE em Angola: do papel ao digital*.

Mais se declara que o material será aplicado nas turmas de A2/A2+ Laboral e de B2/B2+ Pós-Laboral do Curso Semestral de Português Língua Estrangeira, que decorre de 7 de outubro a 11 de dezembro de 2019.

Declara-se ainda que o projeto acima mencionado, sob a orientação da Professora Sílvia Lima de Araújo e do Professor António Carvalho da Silva, visa a criação de material didático em forma de fichas, em suporte papel e digital.

Braga e Universidade do Minho, 25 de outubro de 2019,

O Diretor do BabeliUM e Vice-Presidente do ILCH,



Anexo 3 – Formulário/questionário de avaliação aplicado aos aprendentes

Formulário

Antes de iniciar a tarefa, precisamos de alguns dados seus. Todas as informações são tratadas confidencialmente e servem unicamente para caracterizar o perfil da amostra.

***Obrigatório**

1. 1. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. 2. Idade *

3. 3. Nível que frequenta? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A1
☐ A2
☐ B1
☐ B2

4. 4. Qual é a tua língua materna? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Inglês
☐ Francês
☐ Russo
☐ Espanhol
☐ Mandarim
☐ Outras

5. 5. Há quantos anos está a aprender Português? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ mais

6. Usa sempre tecnologias e internet para procurar coisas de que precisa ou jogar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

7. 7. Prefere ler em que suporte? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Papel
- ☐ Digital

8. 8. As atividades pareceram-lhe? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito fáceis
- ☐ Fáceis
- ☐ Difíceis
- ☐ Muito difíceis

9. 9. Achou mais fácil resolver as atividades em suporte ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Papel
- ☐ Digital

10. 10. O que achou das instruções indicadas para cada atividade ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Claras
- ☐ Pouco claras
- ☐ Nada claras

11. 11. Quantas tentativas foram necessárias para resolver as atividades em suporte digital ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ +3

12. 12. Se continuasses aprender português com o nosso material preferias? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Materiais em papel
- ☐ Material digital
- ☐ Ambos

13. 13. Justifique a resposta anterior. *

14. 14. Sugestões de melhorias. *

15. Marcar apenas uma oval.

☐ Opção 1

16. 2. Idade *

17. 3. Nível que frequenta? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A1
☐ A2
☐ B1
☐ B2

18. 4. Qual é a tua língua materna? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Inglês
☐ Francês
☐ Russo
☐ Espanhol
☐ Mandarim
☐ Outras

19. 5. Há quantos anos está a aprender Português? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ mais

20. **6. Usa sempre tecnologias e internet para procurar coisas de que precisa ou jogar? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

21. **7. Prefere ler em que suporte? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Papel
- ☐ Digital

22. **8. As atividades pareceram-lhe? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito fáceis
- ☐ Fáceis
- ☐ Difíceis
- ☐ Muito difíceis

23. **9. Achou mais fácil resolver as atividades em suporte ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Papel
- ☐ Digital

24. **10. O que achou das instruções indicadas para cada atividade ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Claras
- ☐ Pouco claras
- ☐ Nada claras

25. **11. Quantas tentativas foram necessárias para resolver as atividades em suporte digital ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ +3

26. **12. Se continuasses aprender português com o nosso material preferias? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Materiais em papel
- ☐ Material digital
- ☐ Ambos

27. 13. Justifique a resposta anterior. *

28. 14. Sugestões de melhorias. *

Com tecnologia
 Google Forms

Anexo 4 – Programa de PLNM utilizado no Centro de Línguas “Cefojor” /Angola-Luanda

	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
Curso	LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS
Destinatários	O curso destina-se a estrangeiros não falantes da língua portuguesa
Objectivo Geral	Conhecer: Sons; vocabulário ou significados de expressões quotidianas de linguagem; verbos; conversação.
	Instrutivos
	- Aplicar as normas básicas e essenciais da Língua portuguesa; - Desenvolver a competência pragmática ou comunicativa.
	Educativos
	- Criar nos profissionais ou recém-formados a capacidade de realizar o acto comunicativo em todos os contextos, adaptando o seu discurso tendo em atenção o meio em que se encontra; a idade, o estatuto social ou económico, o nível académico ou cultural, a hierarquia familiar ou social, as concepções políticas ou religiosas, etc. dos seus interlocutores, primando sempre pelos valores humanísticos e de respeito às diferenças; Conclusivos - Saber ler, escrever e Interpretar
Metodologia	Metodologia: Interactiva; expositiva; interrogativa; práticas da leitura e da escrita; trabalhos práticos conjuntos e individuais; diálogo; exercícios; interpretação de noticiários;
Avaliação	Avaliação: Contínua
Perfil	Perfil: Capacidade desinibida de aprendizagem, vontade e interesse na formação
Duração	6 Meses 166 Horas
Carga horária diária	3 x Semana (2hrs aula) Manhã – 144 hrs Teórico Prático 22 hrs Trabalho de Campo
Perfil de saída	Desenvolvimento de conhecimentos adquiridos



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Manuais de aprendizagem	Manuais: (2) Tipos de manuais recomendados a saber: Português XXI – Níveis 1 E 2 de Ana Tavares; Caderno de exercícios práticos; gramática auxiliar
Resultado	Capacitar os formandos a interagir em diferentes situações comunicativas, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever . Propiciar situações de uso real sobre a linguagem.
Início da Formação	Janeiro de 2015
Término	15 de Junho 2015

Conteúdos

1. Formas de tratamento
2. Fórmulas rituais
3. Profissões
4. Nacionalidade
5. Família
6. Casa / partes / mobiliário
7. Refeições
8. Transportes
9. Ocupação de tempos livres
10. Partes do corpo
11. Dias da semana
12. Partes do dia
13. Horas
14. Meses do ano
15. Férias / viagens
16. Alimentação
17. Cidades / trajectos
18. Serviços / lojas
19. Vestuário

Conteúdos gramaticais

Alfabeto português

1. Sílabas
20. Ditongos
22. Trítongos
23. Hiatos
24. Encontros consonânticos



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Determinantes

1. Artigo definido
26. Artigo indefinido
27. Demonstrativo
28. Possessivo
29. Interrogativo

30. Nomes (género e número)
31. Adjectivo (género, número, grau comparativo, adjectivo numeral)

Verbos e sua Conjugação

1. Modo: indicativo
2. Tempo: presente; pretérito perfeito e imperfeito; futuro
3. Modo: imperativo
4. Modo: conjuntivo
5. Modo: condicional
6. Verbos regulares / irregulares
7. Usos particulares dos verbos "ser / estar"
8. Usos dos verbos "ter e ficar"

Pronome

1. Pessoal
2. Demonstrativo
3. Possessivo
4. Interrogativo
5. Relativo

Quantificadores

1. Numeral cardinal
2. Advérbios de tempo e lugar

Preposição

1. Localização
2. Situação
3. Movimento

Anexo 5 – Programa de português para estrangeiros utilizados na Centro de línguas “Alliance Française” / Angola - Luanda

Português Língua Estrangeira -2014

Nível: Iniciação (A1/A2)

Carga horária: 150 horas

Objectivos gerais:

- Usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas;
- Comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante;
- Desenvolver a compreensão e a expressão escrita.

Habilidades comunicativas

Saudar, apresentar-se e apresentar outros.
Descrever lugares, pedir informações sobre lugares
Perguntar e dizer horas
Fazer pedidos (no café/restaurantes e noutras lojas)
Falar de acções do quotidiano
Escrever cartas informais e algumas formais
Falar e fazer planos de férias
Fazer compras
Descrever pessoas
Aconselhar, dar instruções e dar direcções
Falar de acontecimentos passados
Relatar experiências
Falar das características, objectivos e interesses pessoais
Falar de acções habituais no passado

Conteúdos gramaticais

Frases afirmativas, negativas e interrogativas
Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos
Verbo ser, estar e ter
Artigos definidos e indefinidos
Interrogativos
Preposições e locuções de lugar e de tempo
Formação do feminino e do plural (regra geral)
Adjectivos: género, número e grau
Presente dos verbos regulares e irregulares terminados em -ar, -er e -ir
Pronomes demonstrativos variáveis e invariáveis
Verbos auxiliares
Conjugações perifrásticas: estar+infinitivo; ir+ infinitivo; ter de + infinitivo, precisar de + infinitivo e haver de + infinitivo
Conjugação pronominal reflexa
A forma verbal *há* com valor temporal versus *desde*
O modo imperativo
Formas de tratamento
Preposições + pronomes
Pretérito perfeito dos verbos regulares e irregulares
Pronomes pessoais de complemento e sua colocação
Advérbios: advérbios em -mente
Pretérito imperfeito de indicativo dos verbos regulares e irregulares
Regência verbal
Translineação

Português Língua Estrangeira -2014

Conteúdos lexicais/vocabulário

- Países e nacionalidades
- Profissões
- Números cardinais e ordinais
- Locais públicos
- Casa: divisão e mobiliário
- Comidas e bebidas
- Meses e estações do ano
- Épocas festivas
- Especialidades médicas
- Meios de transporte
- Cores e vestuários
- Partes do corpo humano
- A família
- Características profissionais

Estruturas fonético-fonológica

O alfabeto, ditongos e outros sons específicos do português

Bibliografia básica

- COIMBRA, Olga e COIMBRA, Isabel (2011). *Gamática Activa 1*, 3ªed.Lisboa: LIDEL
- NOGUEIRA,Rodrigo de Sá(2009). *Dicionário de Verbos Portugueses conjugados*,12ªed. Lisboa: Clássica Editora
- Prontuário da Língua Portuguesa - Acordo ortográfico* (2013). Porto: Porto Editora
- TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Livro do aluno 1*. Lisboa: Lidel
- TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Caderno de exercícios 1*. Lisboa: Lidel
- VENTURA, Helena e CASEIRO, Manuela (2004) *Guia Prático de Verbos com Preposições*, 2ª Ed.Lisboa: Lidel

Português Língua Estrangeira -2014

Nível: Elementar (A2+/B1)

Carga horária: 150 horas

Objectivos gerais:

- Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata;
- Comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais;
- Escrever de modo simples a sua formação, o meio circundante ;
- Referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Habilidades comunicativas

Interpretar avisos, regras, proibições e instruções

Compreender anúncios, folhetos publicitários e entrevistas na imprensa escrita

Expressar opiniões sobre programas televisivos

Contar a história de um filme

Falar sobre o estado do tempo

Falar das previsões para o futuro

Falar das vantagens e desvantagens de certos tipos de alimentos

Compreender ementas

Comparar hábitos alimentares de diferentes países

Falar de acções que começaram no passado e continuam até hoje

Interagir com o médico em caso de doença

Compreender notícias sobre crimes

Compreender diferentes tipos de textos

Interagir em espaços comerciais

Compreender o português brasileiro

Diferenciar o PB do PE

Reconhecer as diferenças de pronúncia dos países africanos de língua oficial portuguesa

Conteúdos gramaticais

Pretérito imperfeito vs. Perfeito

Infinitivo pessoal e impessoal

Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo

Particípio passado regular e irregular

Derivação por prefixação e sufixação

Futuro do indicativo

Condicional

Pretérito imperfeito vs condicional

Discurso directo e indirecto

Pretérito perfeito composto do indicativo

Pronomes relativos

Voz activa e passiva

Passiva sintética

Regras de acentuação gráfica

Formas e fórmulas de tratamento

Participios duplos

Contração pronominal

Gerúndio

Substantivos colectivos

Aspectos sintácticas, lexicais e ortográficos do PB

Português Língua Estrangeira -2014

Conteúdos linguístico-culturais

Tipos de programas televisivos
Estações climáticas
Gastronomia angolana
Tipos de desportos
Bens e serviços
Aspectos culturais do Brasil
Aspectos culturais de Cabo Verde
Espaços comerciais
CPLP
PALOP
O novo acordo ortográfico
Províncias de Angola
Personalidades angolanas
Aspectos históricos
Literatura
Música
Provérbios e expressões idiomáticas

Estruturas fonético-fonológicas

Consoantes mudas; ç e ss; ch e x; s e z; g e j; palavras homógrafas, parónimas e homófonas; pronúncia do Português Brasileiro, Português Europeu e do Português Angolano

Bibliografia

COIMBRA, Olga e COIMBRA, Isabel (2011). *Gamática Activa 2*, 3ªed.Lisboa: LIDEL
Dicionário de Sinónimos e Antónimos(2012). Porto. Porto Editora
ESTRELA, E.;SOARES,M.A.;LEITÃO, MJ (2011). *Saber Escrever, Saber Falar*, 10ªed. Portugal: Publicações Dom Quixote.
NOGUEIRA,Rodrigo de Sá(2009). *Dicionário de Verbos Portugueses conjugados*,12ªed. Porto: Clássica Editora.
Prontuário da Língua Portuguesa - Acordo ortográfico (2013). Porto: Porto Editora
TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Livro do aluno 2*. Lisboa: Lidel
TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Caderno de exercícios 2*. Lisboa: Lidel
VENTURA, Helena e CASEIRO, Manuela (2004) *Guia Prático de Verbos com Preposições*, 2ª Ed.Lisboa: Lidel

Português Língua Estrangeira -2014

Nível: Intermédio (B1+/B2)

Carga horária: 15 horas/semana Total: 120horas

Duração: 6 semanas

Objectivos Gerais:

- Compreender as questões principais de textos de complexidade média, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade;
- Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal;
- Escrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto;
- Comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos;
- Expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas;
- Explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

Conteúdos gramaticais

Formação de palavras: composição

Presente do conjuntivo

Infinitivo pessoal vs presente do conjuntivo

Verbos derivados de fazer, pôr, pedir, ter, ver, vir

Futuro do conjuntivo

Imperfeito do conjuntivo

Imperfeito do conjuntivo+ condicional/imperfeito do indicativo

Preterito mais-que-perfeito do conjuntivo

Frases condicionais

Discurso indirecto

Interrogativas indirectas

Conjugação pronominal com o futuro do indicativo e condicional

Português europeu vs português brasileiro

Particularidades do português de Angola

Regras de acentuação gráfica

Orações coordenadas e subordinadas

Área lexical

Sinónimos e antónimos

Provérbios e Expressões idiomáticas

Outros conteúdos programáticos

1.Compreensão e composição escritas

Desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e escrita de textos média complexidade, como:

- a) relatos de acontecimentos do dia-a-dia ;
- b) correspondência formal e informal;
- c) instruções, artigos e relatórios;
- d) relatos socioculturais nacional e internacional.

Português Língua Estrangeira -2014

2. Consolidação gramatical e lexical

Desenvolvimento dos conhecimentos lexicais e dos mecanismos de estruturação textual, através de exercícios escritos que testem o uso adequado:

- a) dos artigos, dos adjectivos, dos pronomes, dos advérbios e locuções adverbiais e das preposições;
- b) da morfologia flexional e derivacional;
- c) das regências verbais, nominais e adjectivais ;
- d) dos tempos e modos verbais (em especial do conjuntivo)
- e) de expressões impessoais com o modo conjuntivo;
- f) da conjugação perifrástica;
- g) do participio passado(formas regulares e irregulares)
- h) das construções de coordenação e subordinação.

3.Compreensão e Expressão oral

3.1. Aperfeiçoamento da compreensão oral, através de exercícios de audição de:

- a) conversas e discussões informais , sobre diversas temáticas de natureza diversa;
- b) textos televisivos e radiofónicos;
- c) filmes.

3.2. Aperfeiçoamento do ritmo de elocução e da expressão oral através de:

- a) diálogos informais sobre assuntos do dia a dia ;
- b) simulação de conversas de telefone, relacionadas sobretudo com o mundo do trabalho;
- c) exposição clara de temas relacionados com costumes ou com actividade profissional.

Bibliografia

COIMBRA, Olga e COIMBRA, Isabel (2011). *Gramática Activa 2*, 3ªed.Lisboa: LIDEL.
MATOS, João Carlos (2010) .*Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa:Escolar Editora.
MIGUEL,Maria Helena (2007).*Língua Portuguesa 2. Vocabulário: exercícios com soluções*. Luanda: Editorial Nzila.
NOGUEIRA,Rodrigo de Sá(2009). *Dicionário de Verbos Portugueses conjugados*,12ªed. Porto: Clássica Editora
TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Livro do aluno 3*. Lisboa: Lidel.
TAVARES, Ana (2012). *Português XXI- Caderno de exercícios 3*. Lisboa: Lidel .
VENTURA, Helena e CASEIRO, Manuela (2004) *Guia Prático de Verbos com Preposições*, 2ª Ed. Lisboa: Lidel

Anexo 6 - Proposta de materiais para o nível A1



Kuzwela Contos

Aprenda Português a Partir
de Contos Angolanos

Percurso pedagógico Português Língua Não Materna / Nível A1

A Lebre e o Cágado



A Lebre e o Cágado fizeram uma aposta de corrida de 2 km de distância. Então, a Lebre disse:

- Ó Cágado! Você, que é bem lento, pode correr comigo?
- Sim, eu posso correr consigo. - Respondeu o Cágado.
- Então, podes começar já a andar, porque eu ainda estou a comer. Vou dormir. Depois, vou começar a correr.

Lá o Cágado foi andando lentamente até chegar à meta, cortou a fita e ganhou.

A Lebre, toda convencida, quando acordou, pôs-se a correr e não encontrava o Cágado pelo caminho. Depois de tanto correr, já próximo da meta, constatou que o Cágado já lá estava.

Então a Lebre rendeu-se ao Cágado, cumprimentou-o e reconheceu que nunca se deve subestimar o adversário.

*Conto tradicional angolano adaptado da
L. Kimbundu, Milagre (2014)*

Tarefas propostas

1. Atividades de vocabulário e fonética

a) Ouve o conto com atenção e diz quantas vezes ouviste as seguintes palavras:

	1x	2x	3x	4x
•  Lebre	☐	☐	☐	☐
•  Cágado	☐	☐	☐	☐
•  Correr	☐	☐	☐	☐
•  Meta	☐	☐	☐	☐
•  Próximo	☐	☐	☐	☐
• Cumprimentou	☐	☐	☐	☐

b) Ouve o áudio e escreve os sons que faltam nas palavras abaixo.



Link com as vogais,
do alfabeto
português e escrita
fonético
internacional (AFI).

l_nt_	t_nt_	n_nc_
c_m_nh_	s_m	c_nc_rrente

c) Ouve o áudio e identifica as palavras que ouviste.



dormir	comigo	disse	estava	vencedor	respondeu
olá	mão	meta	não	cágado	subestimar

d) Encontra as palavras abaixo (à esquerda) na sopa de letras e liga-as ao respetivo significado.

T	S	L	W	E	D	O	A
O	M	E	T	A	U	C	D
V	E	N	C	E	D	O	R
Z	E	T	O	L	F	N	K
O	A	A	R	A	O	S	E
D	G	M	R	N	P	T	L
R	B	E	E	I	E	A	N
Y	P	N	R	M	I	T	S
B	A	T	R	A	H	A	X
C	I	E	V	L	O	R	O

Vencedor

Meta

Correr

Lentamente

Constatar

Lebre

Animal selvagem.

Dar conta, observar.

Devagar

Aquele q vence um desafio.

Marca onde termina o fim de uma corrida.

Ir depressa.

2) Compreensão oral e escrita

a) Associa cada imagem à frase correspondente.

A lebre e o cágado fizeram uma aposta.

A

O cágado começou a correr.

B

A lebre estava a dormir.

C

O cágado já tinha corrido uma boa distância.

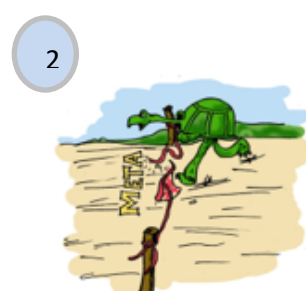
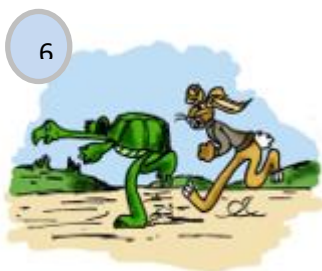
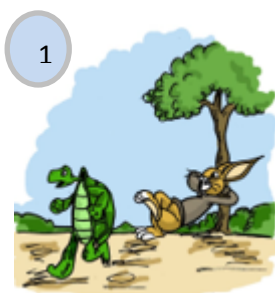
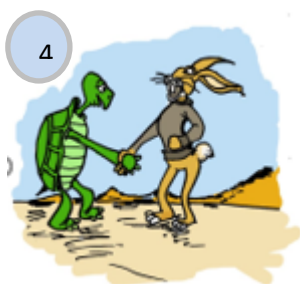
D

A lebre despertou, assustada, pôs-se a correr, mas já não alcançou o cágado.

E

O cágado cortou a meta e venceu.

F



b) Assinala as opções corretas com um (X) e justifica a tua resposta, optando por uma das frases abaixo.



- O que fazia a lebre, enquanto o cágado corria?

comia ☐

dormia ☐

brincava ☐

saltava ☐

olhava ☐

corria ☐

Qual das frases justifica a tua resposta?



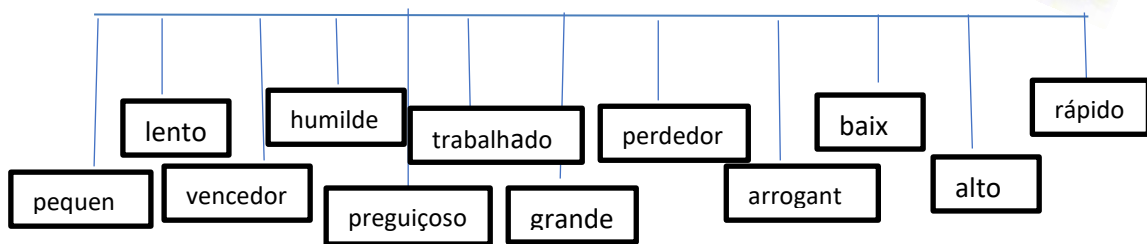
...porque eu ainda estou a comer, vou dormir e, depois, vou começar a correr.

...porque eu ainda estou a dormir, vou comer e depois, vou começar a correr.

c) Lê as frases seguintes e indica se são verdadeiras(V) ou falsas (F):

	V	F
Houve um desafio entre a lebre e o cágado.		
O cágado era mais rápido que a lebre.		
A lebre tinha fome.		
O cágado foi inteligente.		
A lebre desistiu da corrida.		
A lebre venceu a aposta.		

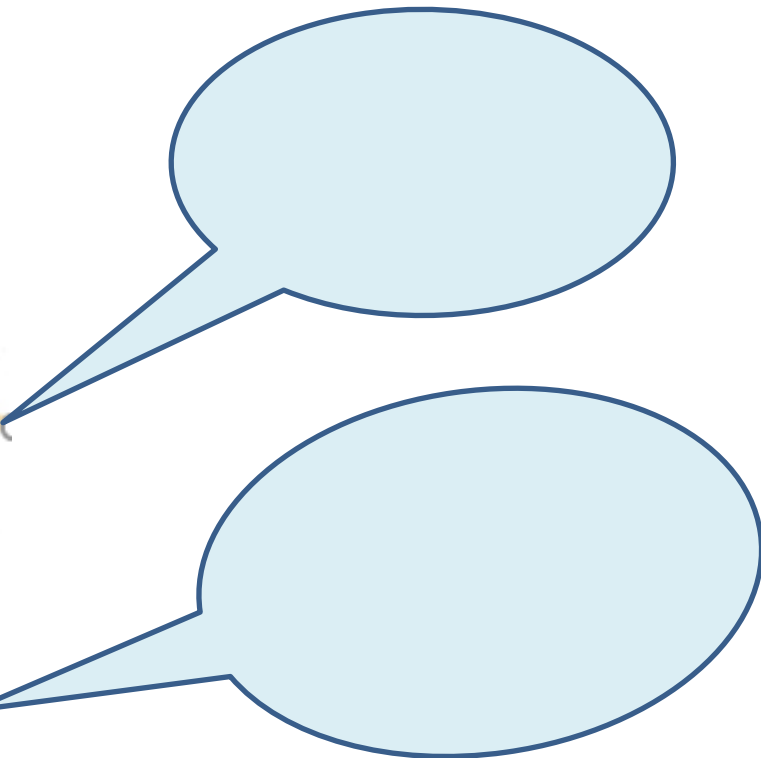
d) Regista nos balões respetivos, as palavras que caracterizam a lebre e o cágado.



lebre



cágado



3) Atividade gramatical

b) Relaciona os artigos com as imagens correspondentes.



Tutorial gramatical sobre os artigos e o seu uso.



a

uma

o

um

c) Preenche os espaços em branco, usando os artigos: o, a, um, uma.

1. _____ homem é alto.
2. _____ mulher deve ser forte.
3. Vi _____ homem a passar por aqui.
4. _____ sogra do caçador foi malvada.

b) Relacione as imagens com as conjugações correspondentes.



Tutorial gramatical
sobre os pronomes
pessoais e os verbos
ser e estar no
presente do indicativo



Nós - somos
Nós - estamos



Eles - são
Eles - estão



Ele - é
Ele - está



Eu - sou
Eu - estou



Tu - és
Tu - estás



Vós - sois
Vós - estais

c) Preenche os espaços em branco nas frases abaixo e usa as palavras do quadro que achares correta.

Pré-requisitos:
Verbos já
estudados

é és sou somos sois são

1. Os meninos _____ estudantes.
2. A criança _____ inteligente.
3. Nós _____ portugueses.
4. _____ vencedor?
5. Eu _____ o primeiro e vós _____ os últimos.

4) Produção oral e escrita

a) Ouve, mais uma vez, o conto. Escolhe uma das seguintes hipóteses, dizendo qual foi o momento que mais te interessou e porquê.

1. Quando o cão aceitou o desafio com a lebre. ☐
2. Quando a lebre subestimou o cão, achando-se melhor. ☐
3. Quando a lebre despertou, pôs-se a correr e percebeu que o cão já tinha alcançado a meta. ☐

a.1) O que mais me interessou corresponde à frase número _____, porque _____

_____ .

b) Conheces um conto do teu país semelhante a este? Escreve o título e diz como é o final do mesmo.

Título do conto



Final do conto

c) Se fosses animal, escolhias ser o cágado ou a lebre? Justifica a tua resposta.



d) Depois da vitória, o cágado teve de preencher uma ficha com os seus dados para receber o prémio.

- Faça a correspondência dos dados entre as colunas

1. Chamo-me Cágado João.	a. Profissão
2. Sou angolano.	b. Estado civil
3. Tenho 21 anos.	c. Nome
4. Sou atleta.	d. Idade
5. Moro em Luanda.	e. Nacionalidade
6. Sou solteiro.	f. Morada



- Baseando-te na ficha do cágado, interage com o teu colega. Use os dados dele e preenche a ficha abaixo.

Nome:	
Idade:	
Nacionalidade:	
Estado civil:	Solteiro/a casado/a divorciado/a
Profissão:	
Morada:	
Código postal:	
Cidade:	
Telefone:	
Telemóvel:	
E-mail:	

Autoria;

Mbyavanga E. M. Bundo

Anexo 7 – Proposta de material para o nível A2



Kuzwela Contos

Aprenda Português a Partir
de Contos Angolanos

Percurso pedagógico **Português Língua Não Materna / Nível A2**

A Lebre e o Cágado



A Lebre e o Cágado fizeram uma aposta de corrida de 2 km de distância. Então, a Lebre disse:

- Ó Cágado! Você, que é bem lento, pode correr comigo?
- Sim, eu posso correr consigo. - Respondeu o Cágado.
- Então, podes começar já a andar, porque eu ainda estou a comer. Vou dormir. Depois, vou começar a correr.

Lá o Cágado foi andando lentamente até chegar à meta, cortou a fita e ganhou.

A Lebre, toda convencida, quando acordou, pôs-se a correr e não encontrava o Cágado pelo caminho. Depois de tanto correr, já próximo da meta, constatou que o Cágado já lá estava.

Então a Lebre rendeu-se ao Cágado, cumprimentou-o e reconheceu que nunca se deve subestimar o adversário.

*Conto tradicional angolano adaptado da
L. Kimbundu, Milagre (2014)*

Tarefas propostas

1. Atividades de vocabulário/fonética

a) Ouve o áudio com atenção e coloca cada palavra ouvida na respetiva coluna.



perder, concorrente, vida, quilómetro, seta, parar, desafio, correr, meta, ganhar, adversário, distancia, fita e aposta.

Palavra ouvida	Palavra não ouvida

b) Associa as palavras que ouves à palavra escrita.



cágado	comer	corria	caminho	lentamente	convertido	convencido	concorrente
--------	-------	--------	---------	------------	------------	------------	-------------

c) Faz a correspondência entre cada palavra e o respetivo significado.

Vocabulário	Significado
Aposta	• Promessa mútua de que depende dar ou receber alguma coisa.
Adversário	• Pessoa que se opõe a outra numa competição.
Meta	• Local exato onde termina uma corrida.
Vencer	• Conseguir uma vitória.
Subestimar	• Não valorizar.
Constatar	• Comprovar ou mostrar alguma coisa.

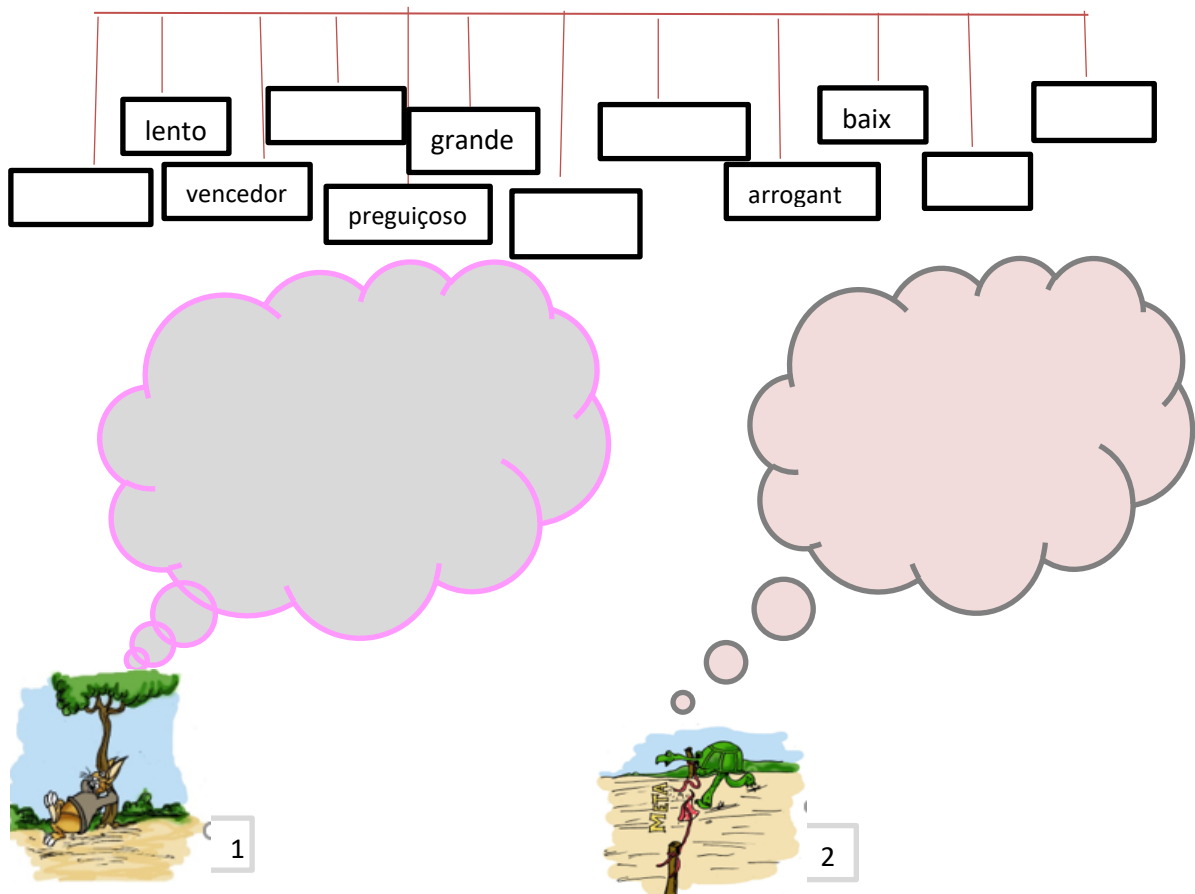
2) Compreensão oral e escrita

a) Ordena cronologicamente as palavras seguintes, segundo o conteúdo que o texto nos apresenta.

correr	cortar a meta	ganhar	chegar à meta
--------	---------------	--------	---------------

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

b) Completa as características em falta no esquema seguinte e integra as palavras nos balões que correspondem a cada animal (lebre e cágado)



c) Das frases abaixo, escolhe a que melhor resume o conto.

- 1) A lebre e o cágado fizeram uma aposta, mas no final o cágado enganou a lebre e venceu a aposta. ☐
- 2) A Lebre e o Cágado fizeram uma aposta, mas um deles ignorou o outro por ser mais rápido e, no final, o mais lento venceu o que se achava mais rápido. ☐
- 3) O cágado e a lebre fizeram uma aposta, mas o cágado teve medo por ser lento e decidiu não enfrentar a lebre. ☐

3) Atividade gramatical

a) Segundo as regras de formação do género dos adjetivos.



Tutorial gramatical
sobre a flexão dos
adjetivos em
género

Indica o género feminino das seguintes palavras.

Masculino	Feminino
Rápido	
Alto	
Elegante	
Bonito	
Simpático	
Trabalhador	
Inteligente	
Divertido	

b) Completa a tabela seguinte, seguindo as regras de formação do plural dos nomes.



Tutorial
gramatical sobre
a formação do
plural dos nomes
em Português.

Singular	Plural
Meta	
Papel	
Lebre	
Português	
Capim	
Perdedor	
Mão	

c) Preenche os espaços em branco nas frases abaixo, e usando as palavras do quadro que achares correta.

Pré-requisitos:
verbos já
estudado.

está, estou, estão, estás, estamos, estais, é, és, sou, somos, sois, são.

- 1. Os meninos _____ estudantes.
- 2. O Mário _____ inteligente.
- 3. Perguntaram-me se vós _____ no trabalho ou em casa.
- 4. Parabéns! _____ vencedor.
- 5. Eu e ele _____ os primeiros e vós _____ os últimos.
- 6. A Ana disse que _____ doente, por isso, nós _____ triste.
- 7. _____ aqui desde manhã.
- 8. Tu _____ aqui sozinho, onde _____ os teus irmãos?

4) Produção oral e escrita

a) Complete os espaços vazios, usando os nomes de animais que achares convenientes e, a seguir, atribui as características em cada um deles.

Animais	cão, leoa, elefante, pomba, cágado
caraterísticas	amigáveis, calmo, forte, lento, feroz, mansa

Eu sou como o _____, porque _____, eu sou uma _____
 porque _____, eu sou a _____ porque _____, eu sou
 um _____ porque _____.

b) Diz qual é o animal que te caracteriza e porquê.

O animal que mais me caracteriza é o/a _____

c) Depois da vitória, o cágado teve de preencher uma ficha para ter direito ao prémio. Mas a ficha está incompleta. Preenche a tabela que se segue com os dados em falta.

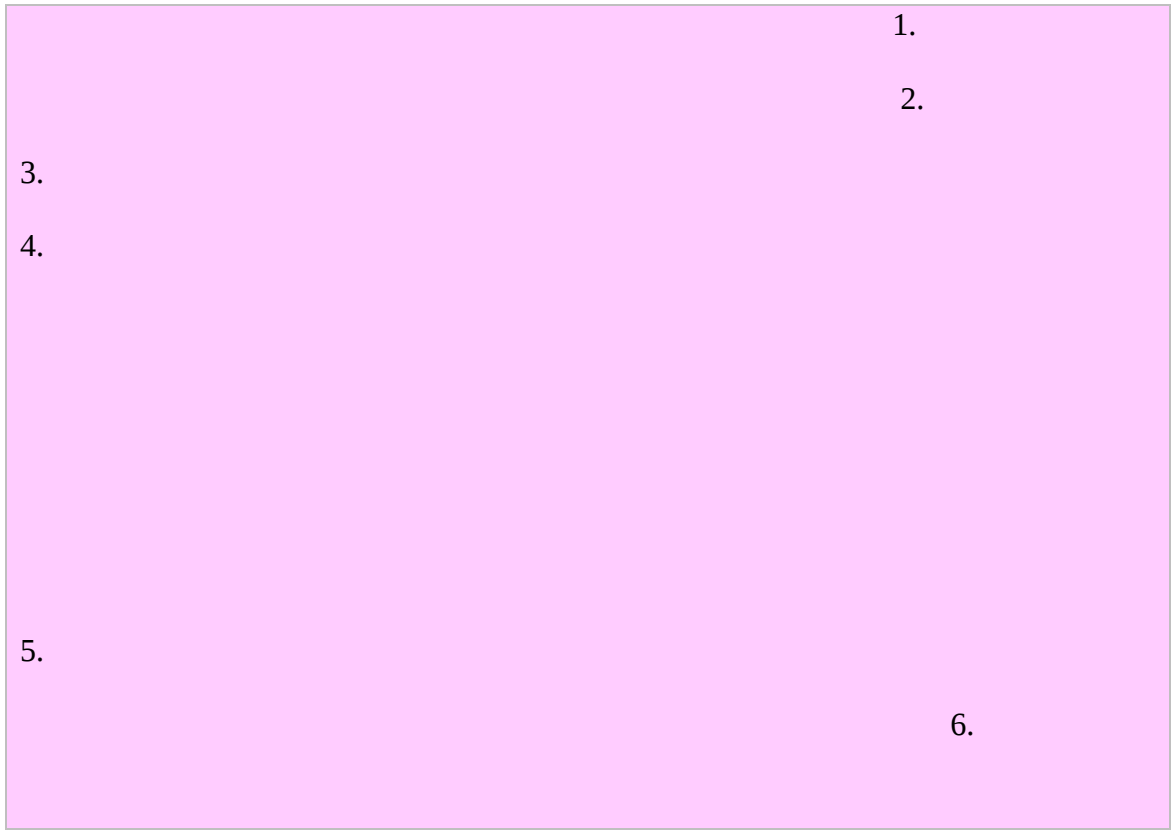
Nome	21 anos	Angolana	Estado civil	Atleta	Morada
2345-021	Cidade	E-mail	920000001	(+244) 56670000	

Idade:	Cágado João
Nacionalidade:	
Profissão:	Solteiro/a casado/a divorciado/a
Código postal:	Rua da Marginal
Telefone:	Luanda
Telemóvel:	
	cagado@hotmail.com

d) Depois de preencher a ficha, o cágado teve de escrever uma carta à direção do concurso.

- Faz de conta que és o vencedor. Precisas de escrever uma carta com os teus dados para informares quem tu és.
- Elabora a carta com o teu colega obedecendo aos seguintes pontos:

1. Endereço (do lado direito)
2. Data (do lado direito)
3. Caro + o nome da pessoa a quem dirigimos a carta (do lado esquerdo)
4. As informações que pretendes escrever.
5. Despedida (cumprimentos)
6. Assinatura do teu nome no fim.



+

Autoria,
Mbyavanga E. M. Bundo

Anexo 8 – Proposta de materiais para o nível B1



Kuzwela Contos

Aprenda Português a Partir
de Contos Angolanos

Percurso pedagógico Português Língua Não Materna / Nível B1

O Caçador e o Cão

Um caçador tinha um cão que o ajudava em todas as atividades.

Um dia, o caçador foi caçar com o cão. A carne era muita, então o caçador, pensou e disse:

- Se fosses uma pessoa, ajudar-me-ias a carregar toda essa carne?

O cão quando ouviu o seu dono, e respondeu:

- Não me fales mal: a partir de hoje, tu passas a ouvir a linguagem de todos os animais: não fales a ninguém, se falares morrerás. Pegas em paus, amarra-os e coloca toda a carne. Vou conseguir levar para casa.

Passou um tempo, o cão envelheceu e morreu.

Certo dia, a sogra do caçador estava a pilar bombo e os animais rodearam-na, chamando-se uns aos outros.

A Cabra disse:

- Venham aqui, onde caem mais migalhas.

A Galinha disse:

- Vamos cercá-la, porque se ela se atrapalhar, vão cair muitas migalhas.

O caçador, assim que ouviu, pôs-se a rir.

A sogra do caçador chateou-se e, por causa disso, pediu uma reunião.

Ela disse que o genro a ofendera.

Então, a exigência da sogra e da comunidade toda fez com que o caçador falasse, porquê sorriu e desvendou o segredo. Depois de falar, morreu.



Conto tradicional angolano adaptado da

L. Kimbundu, Miguel (2014)

Tarefas propostas

1. Atividades de vocabulário e fonética

a) Ouve as seguintes frases, e diz se o que ouves é uma pergunta (?) ou uma afirmação (·); presta atenção à entoação da questão.



Um caçador tinha um cão.



Vou conseguir levar em casa.



A carne era muita.



Onde caíram mais migalhas.



A sogra pilava o bombo.



O caçador foi caçar com o cão.



O que o caçador fez.



O caçador pôs-se a rir.



O que a sogra fez.



O caçador morreu.

?	·

b) Ouve o áudio e escreve o nome dos animais e de outras personagens que



ouvires no conto.

o caçador	a cabra	a população
o cão	a sogra	o elefante
a galinha	o povo	a esposa



c) Selecione as sílabas para reconstituir as palavras que correspondem às definições propostas.

ca	bo	co	des	r	bom	da	ça	u
ni	ni	dar	re	mu	ven	ão	de	

1.  (s. f.) encontro de pessoas para tratar de um assunto: _____.
2.  (v. tr.) prática de matar ou capturar animais: _____.
3.  (s. f.) conjunto de pessoas que partilham algo em comum: _____.
4.  (s. m.) mandioca seca que serve para fazer farinha: _____.
5.  (v. tr.) descobrir, tornar alguma coisa conhecida: _____.

1. Compreensão oral e escrita.

a) Ouve a história e assinala a informação que está mencionada no conto. 

Um caçador tinha um cão.		O caçador riu-se da sogra.	
O cão não ajudava o caçador em todas as atividades.		O caçador não desvendou o segredo, mesmo assim morreu.	
O caçador reclamou do cão		A sogra perdoou ao genro.	
O cão nunca conseguiu falar.		A sogra do caçador chateou-se.	

b) Escuta com atenção a conversa entre os animais, a sogra e o caçador. Coloca as frases na ordem correta, enumerando-as de 1 a 6.



Nº.... A galinha disse: vamos cercá-la.

Nº.... O caçador, assim que ouviu, pôs-se a rir.

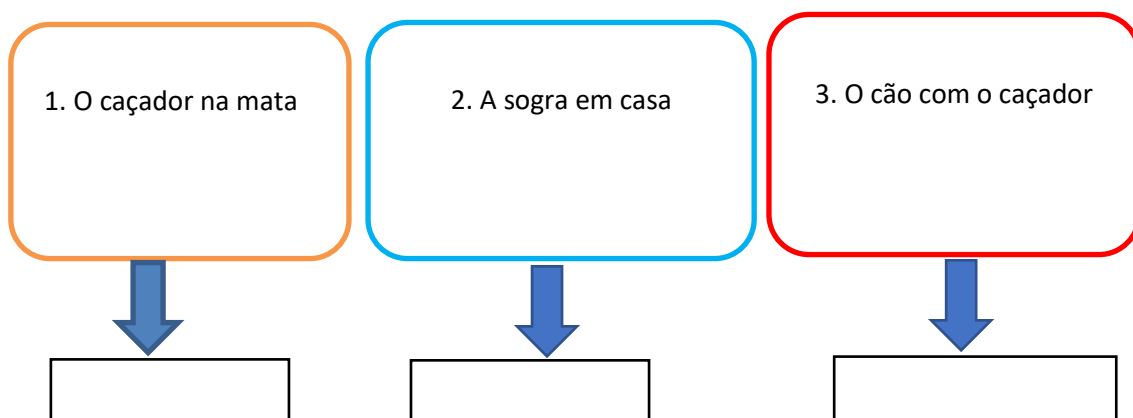
Nº.... A cabra disse: vem aqui, onde caem mais migalhas.

Nº.... Ela disse que o genro a ofendera.

Nº.... A sogra do caçador pilava o bombo e os animais rodearam-na.

Nº.... A exigência da comunidade toda fez com que o caçador falasse a verdade.

c) Ouve o áudio e explica o que as personagens fazem nesses três lugares. Em seguida, resume essas ações com um verbo.



2. Atividade gramatical

a) Completa a conjugação em falta dos verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito (caçar e cozinhar).

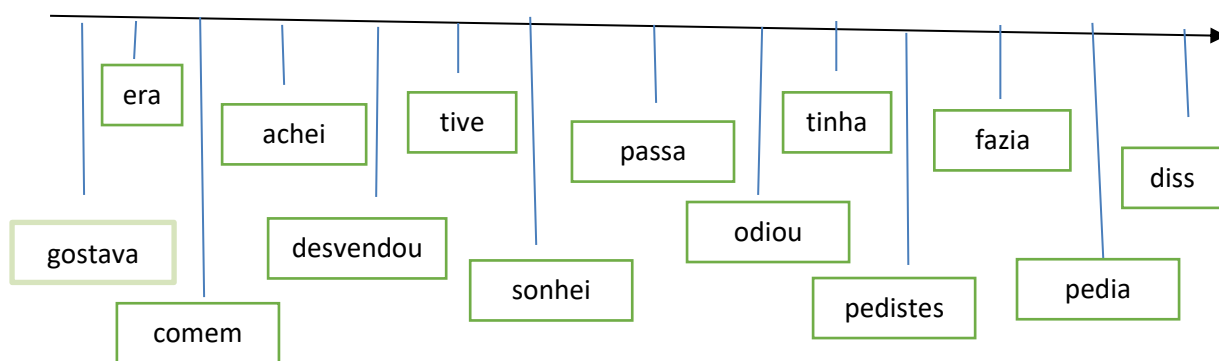


Tutorial gramatical sobre a conjugação de verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito

PRETÉRITO PERFEITO (ONTEM)		
	caçar	cozinhar
eu	cacei	
tu		cozinhasse
ele/ela	caçou	
nós		cozinhamos
Vós	caçastes	
eles/elas		cozinham

PRETÉRITO IMPERFEITO (ANTIGAMENTE)		
	caçar	cozinhar
eu		cozinhava
	caçavas	
ele/ela		cozinhava
nós	caçávamos	
Vós		cozinháveis
eles/elas	caçavam	

b) Observa com atenção os verbos abaixo conjugados e coloca cada um na coluna correspondente (pretérito perfeito ou pretérito imperfeito).



PRETÉRITO PERFEITO (ONTEM)	PRETÉRITO IMPERFEITO (ANTIGAMENTE)

c) Completa os espaços em branco com o verbo adequado no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito.

Ouvir, responder, pensar, dizer, envelhecer, morrer, estar, sorrir, desvendar, pedir
--

1. Ele quando ____ o seu dono ____: não me fales mal.
2. O caçador então ____ e ____: se fosses pessoa, ajudar-me-ias?
3. Depois de um tempo, o cão ____ e ____.
4. A sogra do caçador ____ a pilar bombo.
5. O caçador teve de dizer porquê ____ e ____ o segredo.
6. A sogra ____ uma reunião.

4) Produção oral e escrita

a) Encontra na sopa de letras dez nomes de animais. Em seguida, escolhe os da tua preferência e forma cinco frases com as palavras encontradas.

Z	O	T	P	B	L	E	A	O	S
O	J	C	A	O	V	I	G	N	P
Y	G	A	L	I	N	H	A	R	O
K	A	B	O	L	A	W	T	C	M
S	R	R	A	T	O	L	O	D	B
O	T	A	R	T	A	R	U	G	A
A	O	E	L	E	F	A	N	T	E

1. _____ .
2. _____ .
3. _____ .
4. _____ .
5. _____ .

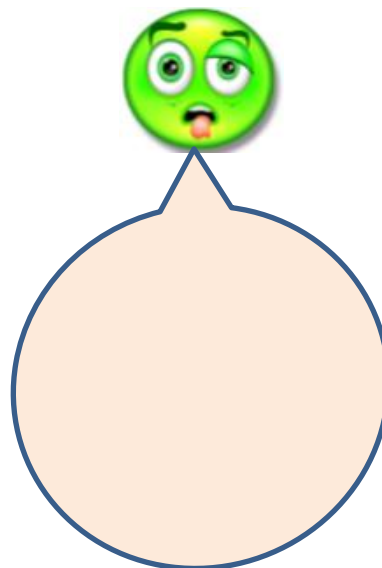
b) O que consideraste mais triste no conto: a morte do caçador ou a atitude da sogra? Justifica a tua resposta.

c) Alguma vez já revelaste algum segredo que não devias? Conta-nos qual foi o segredo e o motivo que te levou a contá-lo.

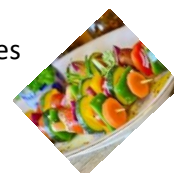
o segredo



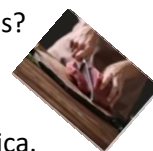
o motivo de o teres ou não revelado



c) O conto fala sobre um caçador que vivia da caça. Partindo desta ideia, discute as seguintes questões com o teu colega. (trabalho de pares)



1. O que tens a dizer sobre a caça de animais?
2. Entre as profissões existentes achas que a caça deveria continuar? Justifica a tua resposta.
3. O que tens a dizer sobre as pessoas que dependem da caça para viver?
4. Achas que evitando o consumo de carne e optar por vegetais ajudaria a diminuir essa realidade? Justifica.
5. Será que o homem seria mais saudável se não consumisse carne, mas simplesmente vegetais?
6. No teu dia-a-dia, consumes mais carne ou vegetais? Porquê?
7. Entre as profissões que conheces, consideras que algumas deveriam deixar de existir? Justifica.



d) Faça uma entrevista simulada de emprego ao teu colega. Anota tudo num bloco ou faz um áudio.

Entrevista



1. Pergunta:

Resposta:

2. Pergunta:

Resposta:

3. Pergunta:

Resposta

4. Pergunta:

Resposta:

5. Pergunta:

Resposta:

6. Pergunta:

Resposta:

7. Pergunta:

Resposta

8. Pergunta:

Resposta:

9. Pergunta:

Resposta:

10. Pergunta:

Resposta:

(...)

Autoria;

Mbyavanga E. M. Bundo

Anexo 9 – Proposta de materiais para o nível B2



Kuzwela Contos

Aprenda Português a Partir
de Contos Angolanos

Percurso pedagógico Português Língua Não Materna / Nível B2

O Caçador e o Cão

Um caçador tinha um cão que o ajudava em todas as atividades.

Um dia, o caçador foi caçar com o cão. A carne era muita, então o caçador, pensou e disse:

- Se fosses uma pessoa, ajudar-me-ias a carregar toda essa carne?

O cão quando ouviu o seu dono, e respondeu:

- Não me fales mal: a partir de hoje, tu passas a ouvir a linguagem de todos os animais: não fales a ninguém, se falares morrerás. Pegas em paus, amarra-os e coloca toda a carne. Vou conseguir levar para casa.

Passou um tempo, o cão envelheceu e morreu.

Certo dia, a sogra do caçador estava a pilar bombo e os animais rodearam-na, chamando-se uns aos outros.

A Cabra disse:

- Venham aqui, onde caem mais migalhas.

A Galinha disse:

- Vamos cercá-la, porque se ela se atrapalhar, vão cair muitas migalhas.

O caçador, assim que ouviu, pôs-se a rir.

A sogra do caçador chateou-se e, por causa disso, pediu uma reunião.

Ela disse que o genro a ofendera.

Então, a exigência da sogra e da comunidade toda fez com que o caçador falasse, porquê sorriu e desvendou o segredo. Depois de falar, morreu.



*Conto tradicional angolano adaptado da
L. Kimbundu, Miguel (2014)*

Tarefas propostas

Atividades de vocabulário

a) Ouve o áudio e diz se essas afirmações são verdadeiras, falsas ou não aparecem no conto.



Um caçador tinha um cão que o ajudava a caçar.			
A cabra e a galinha conversavam.			
A sogra do caçador usava óculos.	Verdadeiras	Falsas	Não mencionadas
O caçador havia perdido sua esposa.			
O caçador podia ouvir os animais.			
O cão do caçador estava velho.			
O caçador tinha dois filhos.			
O caçador riu-se da sogra.			
A sogra morreu pelos maus-tratos do genro.			
O caçador e o cão morreram.			

b) Associa as expressões em negrito a uma das opções abaixo.



Venham aqui onde caem mais migalhas .	A sogra do caçador estava a pilar o bombó .	O caçador desvendou o segredo.
☐ Lugar com muita comida. ☐ Lugar com pouca comida. ☐ Lugar onde caem pedaços de comida que já não servem para comer.	☐ A sogra cortava vegetais. ☐ A sogra cortava legumes. ☐ A sogra pisava no pilão a mandioca seca para fazer fubá.	☐ O caçador mostrou o segredo. ☐ O caçador contou o segredo. ☐ O caçador desfez-se do segredo.

c) Ouve o áudio e coloca as seguintes frases na ordem correta para que se organize o diálogo.

1. mais/vêm/migalhas/onde/aqui/cai.
2. Porque/cair/ela/se/vemos/la/se/vai/muito//atrapalhar/cerca.
3. Rir/se/assim/caçador/que/o/pôs/a/ouvir.
4. Do/chateou/sogra/se/caçador/a.
5. Pediu/por/reunião/isso/genro/disse/o/uma/ela/o/que/ofendera.
6. Depois/o/falar/de/caçador/morreu/secredo/o/desvendou.

2. Compreensão oral e escrita

a) Lê as seguintes afirmações e coloca-as na coluna correta.

- a) Ter segredos é algo complicado.
- b) É importante saber guardar segredos.
- c) O segredo pode afastar as pessoas.
- d) A dúvida é um mal que destrói.
- e) Devemos ter amor ao próximo.
- f) Na vida tudo passa.
- g) A fúria pode cegar as pessoas.
- h) A caça prejudica a fauna.
- i) Não se deve fazer acusações sem provas.
- j) Há assuntos que devem ser resolvidos entre família.
- k) Não se deve maltratar os animais.
- l) É difícil pagar por um crime não cometido.

Sogra do caçador	Caçador	Ambos
------------------	---------	-------

b) A partir da narração do conto, é possível imaginar a personalidade do caçador e da sogra. Caracteriza-os física e psicologicamente.

Caçador

Sogra do caçador

C) Ouve o áudio com atenção e completa o resumo abaixo, usando corretamente as seguintes palavras:



conseguiu	custou	pilava	poderi	falou	reclamou
animais	passaria	riam-se	sorria	achando	achou

Havia um caçador que costumava ir com o seu cão caçar. Um belo dia, _____ muita carne; vendo-se aflito, _____ que o cão não o conseguiria ajudar _____. Para sua surpresa, o cão _____ e ajudou-o a levar a carne, lembrando-lhe de que, por isso, _____ a ouvir a fala dos animais, mas que nunca _____ revelar o segredo.

Uma belo dia, a sua sogra _____ o bombó e ele apercebeu-se que alguns _____ que a rodeavam _____ pelo facto de ela ter somente um olho e o caçador _____ graça também. A sogra, ao notar que o genro _____, ficou aborrecida e decidiu explicar a outras pessoas que o pressionaram, sentindo-se assim obrigado a revelar o segredo que lhe _____ a vida.

3. Atividade gramatical



Tutorial gramatical sobre os pronomes reflexos e sua colocação e sobre verbos reflexos.

a) Coloca corretamente os pronomes nas frases abaixo e a seguir transcreve-as.

me, te, se, nos, se).

Ele não ajudou.	Deitou muito tarde ontem.	A Ana falou sobre nós?	Já vimos ontem.	Como chamava o caçador?

O caçador vestiu mal.	Não viu desde ontem.	Ele lembrou do segredo.	Onde é que sentamos.	A cão entregou a carne.

b) Utiliza as preposições e as locuções prepositivas para completar as frases, contraindo-as sempre que for necessário.

Pré-requisitos. Conteúdo sobre as preposições, já estudado.

Para, até, por, da, na, ao, no, com, desde, durante, entre, antes de,

- a) O caçador precisava de ajuda _____ levar a carne.
- b) A sogra pilava bombo todos os dias _____ às 14:30.
- c) A Ana estuda duas horas _____ noite.
- d) Não se pode comer dentro _____ sala de aula.
- e) Cheguei _____ Porto às 22:00.
- f) O caçador foi _____ o seu cão.
- g) A atividade de caça foi proibida _____ a reconciliação da paz.
- h) Ele guardou o segredo _____ toda a vida.

- i) O mundo vai tornar-se mais próximo _____ começo do novo século.
- j) Quem for apanhado a caçar pode ficar preso _____ dois anos.
- k) Na maior parte dos animais, a esperança de vida vai _____ 20 anos.

c) A partir das palavras indicadas acrescenta o sufixo correspondente para formar uma nova palavra.



Tutorial gramatical sobre formação de palavras por

Palavras	sufixos	Novas palavras
Belo		
Branco		
Certo		
Esperança		
Dúvida		
Álcool		
Limpo		
Alimento		
Desejar		
viajar		

4) Produção e escrita

- a) Observa com atenção a estrutura do conto (O caçador e o cão). Identifica os parágrafos que correspondem a cada parte do conto.

Tutorial sobre a estrutura do conto (enredo)

O Caçador e o Cão

Um caçador tinha um cão que o ajudava em todas as atividades.

Num dia, o caçador foi caçar com o cão. A carne era muita, o caçador então, pensou e disse:

- Se fosses pessoa, ajudar-me-ias a carregar toda essa carne.

O cão quando ouviu o seu dono, respondeu:

- Não me fales mal: a partir de hoje, tu passas a ouvir a linguagem de todos os animais: não fales a ninguém, se falares morrerás, pegas em paus, amarra-os e coloca toda a carne. Vou conseguir levar em casa.

Passou um tempo, o cão envelheceu e morreu.

Certo dia, a sogra do caçador estava a pillar bombo e os animais rodearam-na, chamando-se uns aos outros.

A Cabra disse:

- Vêm aqui, onde cai mais migalhas.

A Galinha disse:

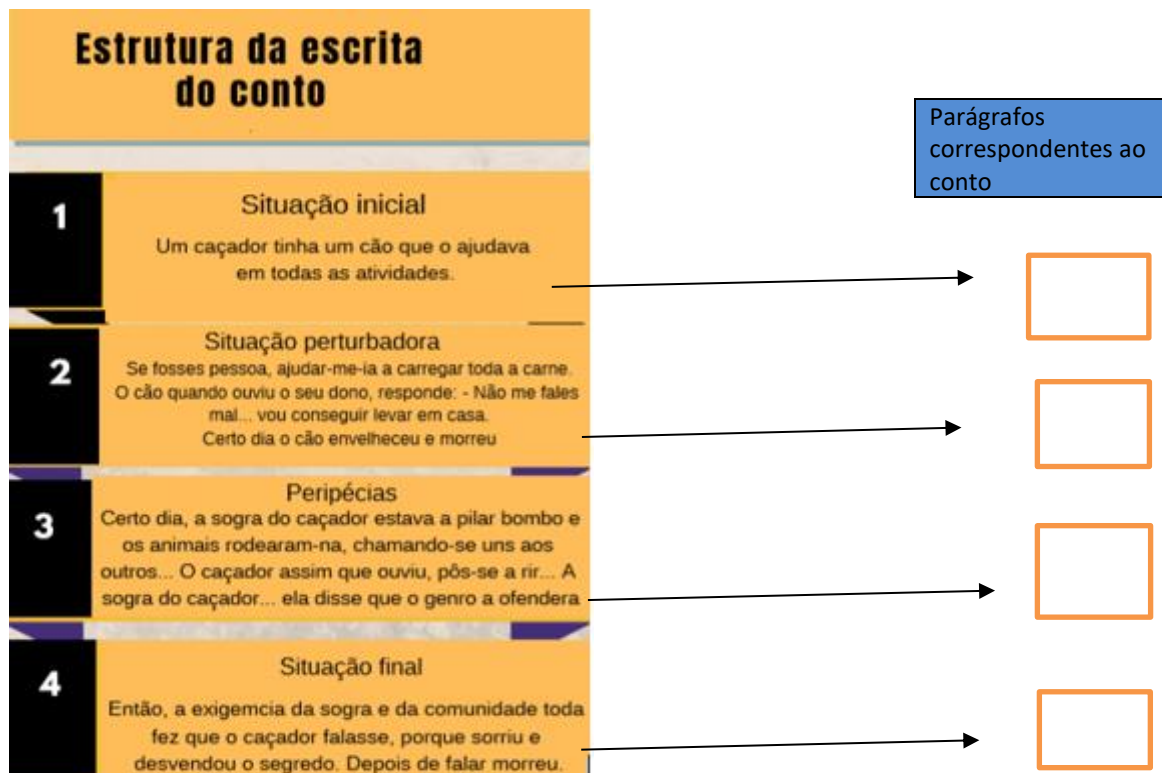
- Vamos cercá-la, porque se ela se atrapalhar vai cair muito.

O caçador assim que ouviu, pôs-se a rir.

A sogra do caçador chateou-se e, por causa disso, pediu uma reunião.

Ela disse que o genro a ofendera.

Então, a exigência da sogra e da comunidade toda fez que o caçador falasse, porque sorriu e desvendou o segredo. Depois de falar morreu.



b) É a tua vez de criar um conto. Escolhe um dos temas abaixo ou propõe outro. Usa os pretéritos perfeito ou imperfeito no texto, e lembra-te de que os teus colegas ficarão felizes em lê-lo.

- O cão e o gato
- Os animais



Eu escrevo o meu conto



c) No conto, o caçador sobrevivia da caça que fazia, o que significa que era sua profissão ou trabalho.

➤ Observa as imagens abaixo e faça a correspondência entre os nomes e as profissões.



1



2



3



4



5



6

☐ jogadora ☐ auxiliar de limpeza ☐ arquiteta ☐ cozinheiro ☐ jornalista ☐ dentista

d) Junta-te ao teu colega e escrevem o que se desempenha em cada uma das profissões indicadas.

- ❖ Piloto_____.
- ❖ Cozinheiro_____.
- ❖ Dentista_____.
- ❖ Mecânico_____.
- ❖ Arquiteto_____.
- ❖ Maquinista_____.
- ❖ Auxiliar de limpeza_____.
- ❖ Jornalista_____.

Autoria;

Mbyavanga E. M. Bundo

Anexo 10 – Apresentação dos separadores e de algumas atividades em suporte digital

Link: <https://edit.genial.ly/5d220fb48ad8700f4be83e35>

The image displays a Genial.ly presentation interface. The main canvas shows a cartoon illustration of a green turtle and a brown hare standing on a sandy beach, holding hands. The text "A LEBRE E O CÁGADO" and "NÍVEL: A1/A2" is visible in the top right corner of the illustration. The left sidebar shows a list of slides: "1 | Texto", "2 | Roteiro", and "3 | Descrição". The bottom of the interface includes a toolbar with icons for adding pages, deleting, zooming, and navigating. A "Help" button is located in the bottom right corner.

Roteiro Pedagógico
Observa e pratica!

- 0. Texto e áudio em estudo
- 1. Atividades de fonética e vocabulário .De A até D
- 2. Mergulhando no texto De A até D
- 3. Passando pela gramática De A até D
- 4. Para comunicar De A até D

✱

DA UM CLIQUE E
ESCUOTA O ÁUDIO

emilia.mibundo

A Lebre e o Cágado Português

SOUNDCLOUD

Share

A Lebre e o Cágado Português

Cookie policy

+ Add page

🗑️

👁️

100% +

◀ 3 ▶

🔍

🔊

Help

✱

OBSERVA E
DESFRUTA DO
TEXTO

A Lebre e o cágado



🔍

+ Add page

🗑️

👁️

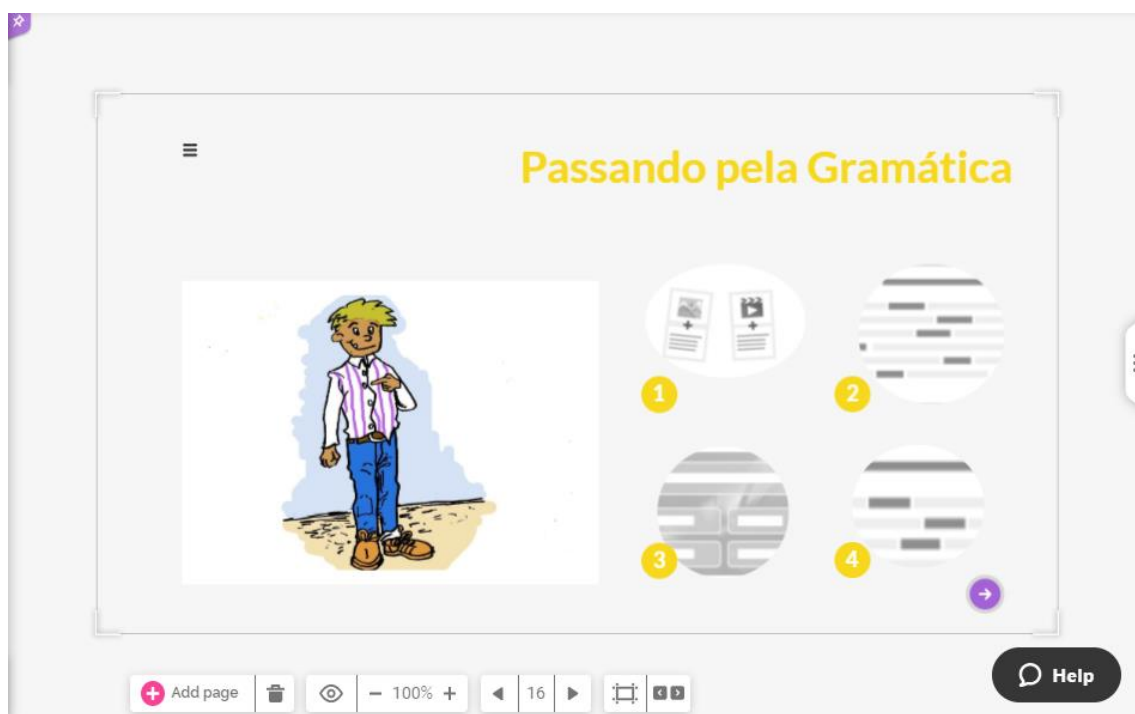
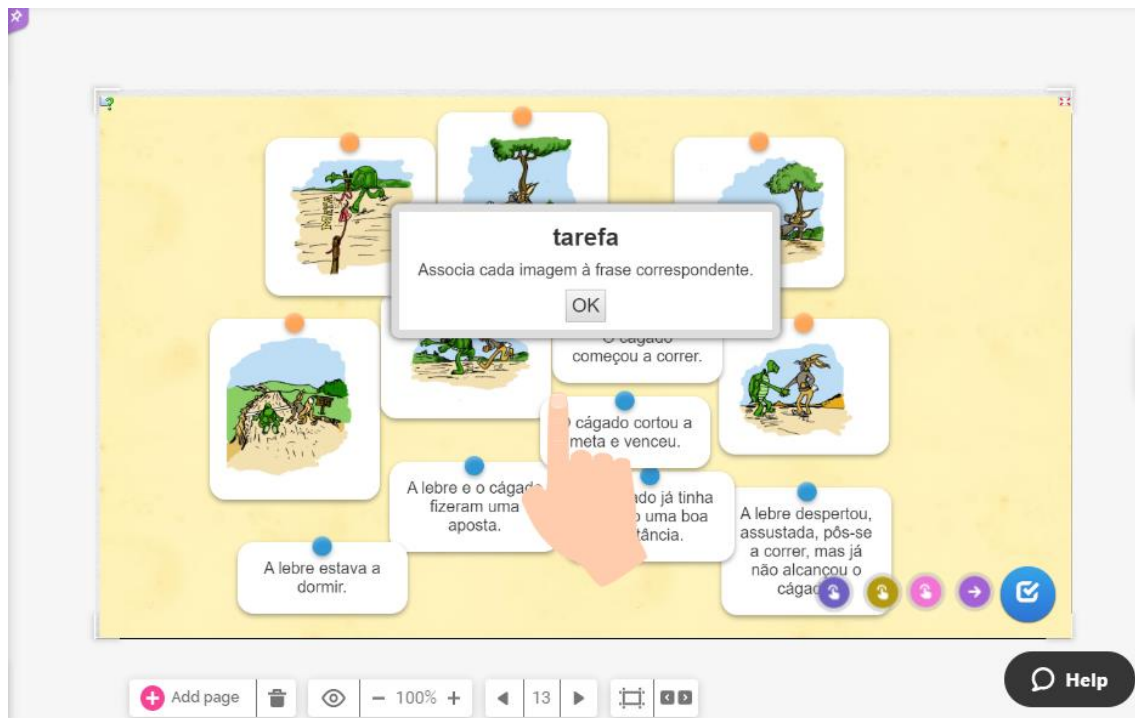
100% +

◀ 4 ▶

🔍

🔊

Help



1. homem é alto.
 2. mulher deve ser forte.
 3. Vi homem a passar por a
 4. sogra do caçador foi malve

tarefa

c) Preenche os espaços em branco, usando os artigos: o, a, um, uma.

OK

18

Help

Entra em ação



Para Comunicar

1

2

3

4

...reve o momento que mais te inspira.

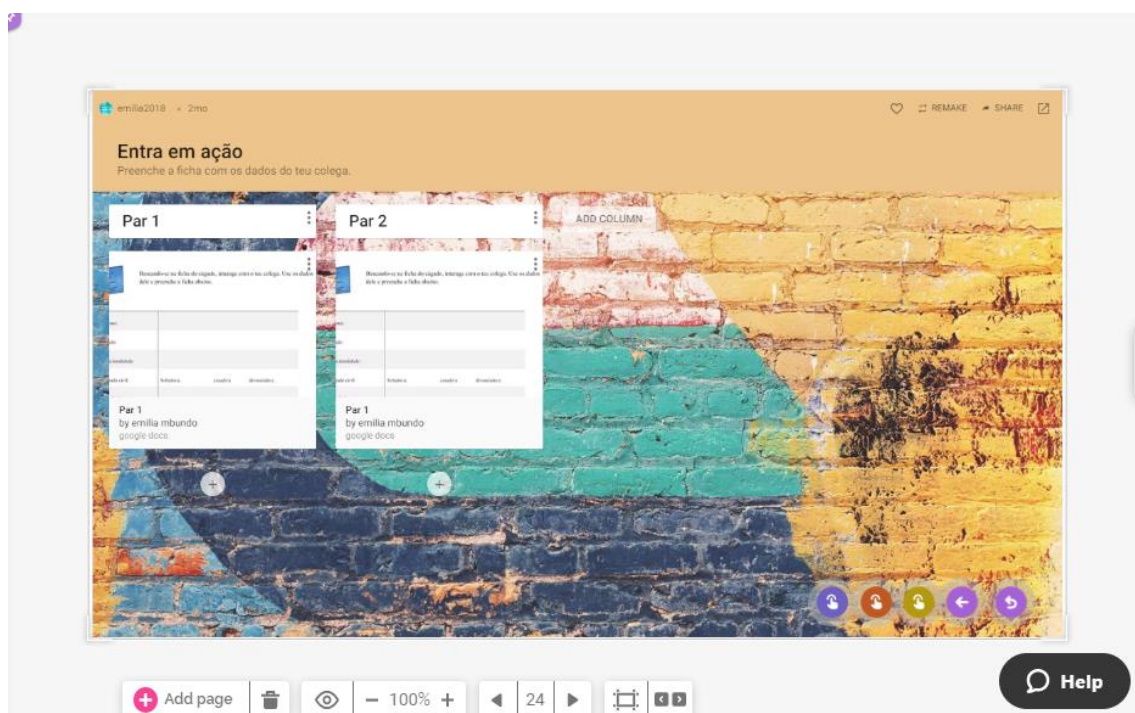
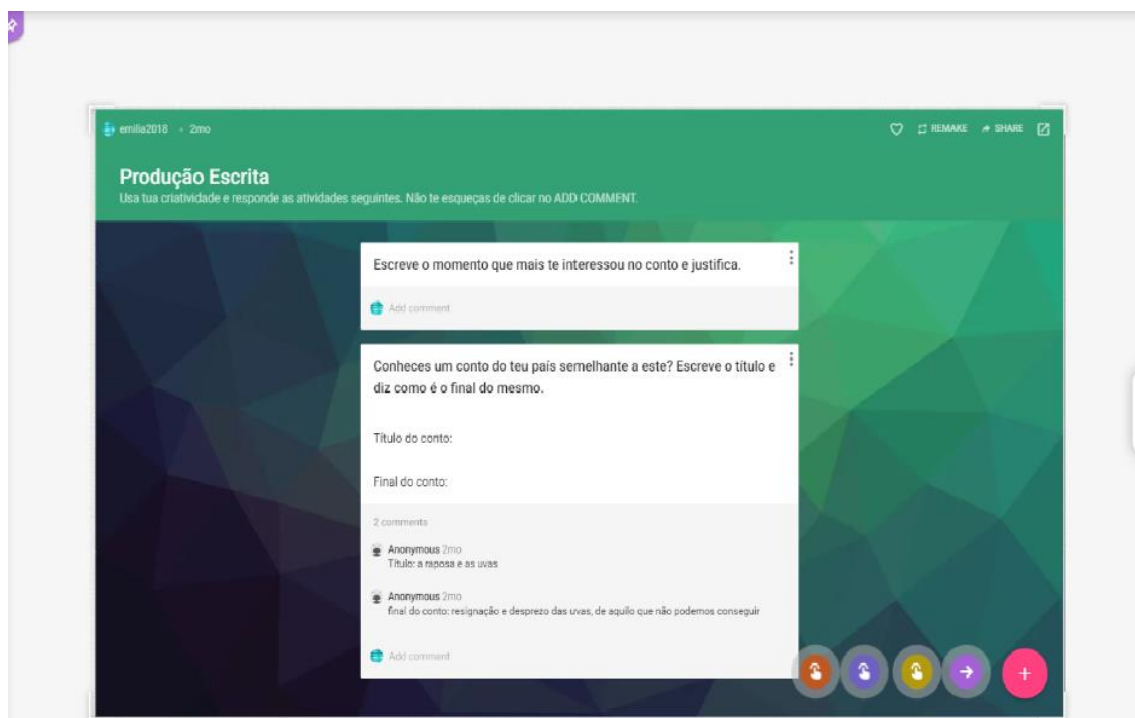
...revisa as informações que resultam do levantamento dos dados e processos.

...fazemos um conto do teu projeto e a tua história?

...fazemos um conto do teu projeto e a tua história?

21

Help



Anexo 11 – Plataforma web *Kuzwela Contos*

Link: <https://kuzwelacontos.wixsite.com/uminho>



Contos



A Lebre e o Cágado



O Caçador e o Cão



O Grilo e os Outros Animais



O Leão e a Toupeira



O Rato e os Outros Animais



Os Animais Domésticos e o Javali



Kuzwela Contos
Agência Portuguesa de Fomento
do Conto e da Literatura

Percurso Pedagógico

A1

A2

B1

B2

Contactos

Para esclarecer dúvidas, sobre o projeto, por favor fale com [Emília mBundo](#):

| E-mail: kuzwelacontos@gmail.com |