

Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira

Português Mais – um manual escolar em análise

Joaquim Manuel da Esperança

Palavras-chave: língua estrangeira, quadro europeu comum de referência para as línguas, competência comunicativa, análise de manual.

Resumo:

Tendo em conta a perspectiva de quem ensina, a aprendizagem dum língua estrangeira exige uma constante actualização dos conhecimentos relacionados com a didáctica e a prática dessa língua.

O aluno que aprende uma língua estrangeira não parte do zero absoluto, como é óbvio. Ele traz consigo saberes que a língua materna lhe proporcionou.

Nesse sentido, o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência) tipifica os domínios que interessarão ao aprendente: o privado, o público, o profissional, o educativo. Todos eles remetendo para a ideia de cultura, pois não se aprende uma língua sem se perceber o contexto em que ela vive.

A perspectiva interaccionista, de entre todas as possibilidades teóricas apontadas, é sem dúvida a que mais garantias parece oferecer, uma vez que leva o aluno a ganhar autonomia na construção do seu discurso.

Os métodos e estratégias de aprendizagem devem considerar princípios gerais, como, por exemplo, os referidos no QECR, que chamam a atenção para a necessidade de basear o ensino nos interesses dos alunos, definir objectivos claros e realistas, usar métodos e materiais adequados e avaliar programas de aprendizagem.

Alguns autores reforçam a questão do método, destacando aspectos tão importantes como a necessidade de se prestar mais atenção ao processo de aprendizagem do que ao fim para que ela remete, bem como de se incentivar o aluno a correr mais riscos, perdendo o medo do erro.

Concretamente, o conceito de *competência comunicativa*, de Hymes, complementado por outros autores, contribuiu bastante para o desenvolvimento de novas ideias no domínio do ensino das línguas estrangeiras, pois engloba tanto o conhecimento da língua como a capacidade de a usar (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, para uns; competência linguística, sociolinguística e pragmática, para o QEER).

O papel do professor deverá ser, preferencialmente, o de quem se preocupa com o ambiente pedagógico e didáctico que favoreça a aprendizagem, procurando responsabilizar o aluno enquanto elemento activo na procura de informação.

Simultaneamente, o professor deverá ter em conta, sempre, os princípios orientadores da sua actividade – os objectivos, quer gerais, quer específicos, de acordo com as orientações das instituições de que depende.

O manual *Português Mais*, destinado a alunos de nível avançado, embora tenha qualidades indiscutíveis, não deixa, no entanto, de apresentar algumas limitações, pelo facto de não referir objectivos, bem como por não apresentar orientações conceptuais claras.

Índice

	Pág.
Introdução.....	3
Capítulo 1	4
1. Quadro conceptual	4
1.1 Aprender uma língua estrangeira	9
1.2. Métodos e estratégias de aprendizagem	
1.3. Características do aprendente e competência comunicativa	12
1.4. Os domínios (temas de comunicação)	14
1.5. O papel do professor	16
1.6. A importância dos objectivos	18
Capítulo 2	
1. <i>Português Mais</i> como material didáctico	20
1.1. Descrição formal e estrutural.....	21
1.2. Análise em função das intenções educativas	23
1.3. Análise em função dos requisitos de aprendizagem	25
1.4 Análise em função da atenção à diversidade	26
Capítulo 3	
Avaliação global de <i>Português Mais</i>	27
Conclusão	30

Introdução

O estudo que se segue parte do pressuposto de que aprender uma língua estrangeira, neste caso a língua portuguesa, implica frequentemente o uso de materiais editados que usam o papel como suporte, neste caso o livro.

Numa primeira abordagem, capítulo 1, far-se-á uma breve reflexão sobre alguns dos conceitos que enformam a aprendizagem das línguas, com especial incidência sobre as línguas estrangeiras, por imposição do tema, destacando métodos de aprendizagem, competências e características do aprendente, domínios/temas de comunicação, o papel do professor de línguas e a importância dos objectivos.

Em segundo lugar, capítulos 2 e 3, ter-se-á em consideração a análise do manual *Português Mais*, para os níveis avançados de português língua estrangeira, reflectindo, na medida do possível, as linhas de orientação, os conceitos desenvolvidos no capítulo 1.

Pretende-se, na medida do possível, contribuir para a reflexão sobre algumas das dúvidas associadas ao domínio da aprendizagem do português como língua estrangeira, bem como tentar pôr em prática alguns dos instrumentos disponíveis para a análise de materiais escolares.

Pelo facto de haver referências relativamente frequentes ao Quadro Europeu Comum de Referência, será usada a sigla QECR, tanto no texto como nas notas.

Capítulo 1

1. Quadro conceptual

A escolha de um manual de português para estrangeiros pode ser uma das tarefas mais significativas dum professor, numa primeira fase do seu trabalho. Se as suas actividades passarem pelo uso frequente desse instrumento de trabalho, é de facto importante que seja rigoroso, pois só assim poderá tê-lo como referência significativa no seu quotidiano de trabalho.

Mas, para poder seleccionar de forma coerente, ou até para o não fazer, caso opte por elaborar os seus próprios materiais, convém que se tenham em consideração, entre muitos outros, os seguintes aspectos:

1.1. Aprender uma língua estrangeira

O aluno que se predispõe a aprender uma língua estrangeira em ambiente formal, como o da escola, conta, à partida, com uma formação linguística em língua materna, já bastante desenvolvida, mesmo que a mesma não se enquadre nos saberes metalinguísticos desenvolvidos em contexto escolar. O aluno interiorizou, pelo menos, a gramática da sua língua e, mais do que isso, adquiriu saberes múltiplos, que resultam da sua pertença a uma comunidade alargada, ou a vários grupos sociais mais ou menos marcados pela heterogeneidade do viver quotidiano.

Quem decide aprender uma língua estrangeira sabe, tendo em conta o uso que faz da sua língua primeira, que, também a língua estrangeira, é um instrumento privilegiado de comunicação. A língua é vista, não como um simples meio de troca de impressões ligeiras e pragmáticas, embora também o seja, mas como uma forma mais abrangente de o aluno poder estar, de forma plena, no seio de outras comunidades, senti-las quando choram, quando riem, quando ouvem histórias, quando trabalham ou até quando sonham.

Tendo em conta os quatro domínios indicados pelo QECR¹, a propósito das tarefas comunicativas e finalidades, dir-se-ia que o aprendente da língua quererá desenvolver competências no domínio privado (a família, os amigos, gostos, etc.), no domínio público (fazer compras, por exemplo), no domínio profissional (entender as relações laborais no seio de uma empresa; condições de emprego) e no domínio educativo (participar numa conferência, redigir uma comunicação). Todos estes aspectos conduzem inevitavelmente à ideia de cultura. Aprender uma língua estrangeira é crescer, não só linguisticamente, mas, também, crescer, ou, talvez, até renascer, noutra cultura, porque se nascemos quando aprendemos a falar, não deixamos de o fazer, de certa forma, quando aprendemos profundamente uma língua estrangeira, principalmente se o pudermos fazer no espaço próprio dessa língua.

Convém não esquecer que a aprendizagem duma segunda língua pode e deve beneficiar do contributo das teorias sobre a aquisição e aprendizagem de línguas, se o soubermos apreciar de forma crítica.

Efectivamente, considerando as teorias apresentadas por Mercè Bernaus e Cristina Escobar², todas elas, desde o **'conductismo'**, assente na ideia de que o aluno deve repetir, de forma automática, um conjunto de hábitos linguísticos novos, que choquem, de algum modo, com os hábitos correspondentes à língua materna, ao **construtivismo** de Piaget, que refere a capacidade do ser humano para acomodar e reorganizar novos dados, que o meio envolvente vai fornecendo, e que estão em constante oposição com o saber já adquirido, todas elas deixam informações úteis para reflexão, permitindo ao professor tomar decisões mais acertadas, com certeza, no processo de ensino/aprendizagem.

De entre essas teorias, convém não esquecer, por exemplo, o mentalismo de Chomsky. Para o autor – remete-se para os anos sessenta – as crianças nascem com uma capacidade inata para a aprendizagem da língua, tal como possuem uma capacidade inata para caminhar. Essa capacidade foi denominada *mecanismo de aquisição de línguas* (MAL).

¹ Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, p. 85.

² Luci Nussbaum e Mercè Bernaus (edit.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundária Obligatoria*, pp. 41-50.

A teoria é mentalista porque tem como objectivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efectivo (em sentido técnico).

Para Chomsky,

“Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstracta – uma gramática generativa da sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva.”³

Essa teoria *profunda e abstracta* corresponde, portanto, à sua gramática generativa, que permite ao indivíduo, quando fala, construir um discurso coerente e gramaticalmente correcto.

Também o modelo do *monitor* de Krashen⁴, tal como é apresentado por Mercè Bernaus e Cristina Escobar (2001), e reflectindo as teorias de Chomsky, merece uma atenção especial, uma vez que nos faz compreender a importância dos processos mentais do aluno enquanto aprendiz autodidacta. De acordo com as autoras, S. Krashen “entende a aquisição como um processo de evolução mental, pessoal e interior em que os aprendentes não precisam de falar ou escrever para aprender.”⁵

Embora possa parecer algo paradoxal, a teoria de Krashen assenta, contudo, em hipóteses perfeitamente plausíveis:

- a) *Aquisição e aprendizagem* – a primeira ocorre quando se usa a língua em comunicação, e é um processo inconsciente; a segunda, quando se reflecte sobre a língua, e é um conhecimento explícito das regras formais da língua e a capacidade de a verbalizar. Na opinião do autor, só a língua adquirida permite uma comunicação fluente.
- b) A hipótese da *ordem natural de aquisição* compreende a forma como o falante se apodera das estruturas da língua. Diz o autor que algumas estruturas se adquirem nos momentos iniciais de contacto com a língua,

³ Noam CHOMSKY, *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, p.141.

⁴ Stephen KRASHEN D.; Tracy D. TERRELL, *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*, p. 18 - os autores fazem aqui a distinção entre **aquisição** e **aprendizagem**, apresentando, seguidamente, a ideia de *Monitor*.

⁵ *Idem*, p.42.(tradução nossa).

enquanto outras apenas acontecem nos níveis mais avançados, ainda que sejam simples.

- c) A hipótese do *monitor ou corrector* refere-se à aprendizagem consciente da língua, com uma função limitada, uma vez que apenas pode corrigir as produções que caibam no sistema adquirido pelo falante, o que significa que o mesmo deve ter tempo para reflectir, deve fixar-se na forma e deve conhecer as regras. Estes dados permitem concluir que tal modelo teria maior aplicação na língua escrita.
- d) O *input compreensível* está orientado para o desenvolvimento da língua, apostando na utilização de mensagens que estejam acima do nível de competência do aprendente, na certeza de que "comprehension precedes production".⁶
- e) A última hipótese chama a atenção para o *filtro emocional*: alunos mais seguros a nível psicológico obtêm melhores resultados na aprendizagem de línguas, pois a recepção é mais alargada.

O modelo de Krashen, na perspectiva das autoras atrás citadas, não será de modo algum suficiente, uma vez que o *input compreensível*, enquanto acto isolado, precisa de actividades de produção de língua para formar falantes competentes. A divisão estanque entre aquisição e aprendizagem não se justificará, pois há estudos que revelam que os falantes podem distribuir a sua atenção entre o significado e as estruturas significantes.

Uma última teoria a merecer destaque é a perspectiva interaccionista. De acordo com esta teoria, a interacção é fundamental na aprendizagem da língua estrangeira, quer seja a resultante da interacção professor/aluno, quer a que resulta da comunicação dos alunos entre si.

Em todo o caso, a grande questão passa pela noção de *negociação do significado* entre o falante experto, cuja competência linguística é reconhecida, e o aprendente: ambos interagem com a clara intenção de darem sentido à conversação.⁷

⁶ *Ibidem*, p.20.

⁷ "One important difference between experts and nonexperts is the structures they have in memory. When we discussed schemata, we suggested that these knowledge structures were abstracted over time from repeated exposure to a domain. Schemata encode generalizations, so the more experiences we have in forming them,

Assim sendo, o aprendente deixa de ter uma posição passiva, de receptor, para procurar activamente um *input comprensível*, através de constantes modificações do discurso de ambos.

Segundo alguns estudos referidos pelas autoras M. Bernaus e C. Escobar (2001), verificou-se que “la interacción aprendiz-aprendiz es clave en el aprendizaje del discurso hablado, ya que en dicha interacción los aprendices se ven obligados a asumir la responsabilidad de planificar conjuntamente el discurso”⁸.

Essas comunicações permitem ao aluno registar as lacunas existentes entre o que se quer dizer e o que se diz; permitem-lhe testar as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua; facilitam a reflexão sobre a língua, através da metalinguagem.

De acordo com o QECR, podemos verificar que as teorias de aprendizagem, embora sejam um contributo indiscutível para o esclarecimento de muitas dúvidas, não dão uma resposta definitiva à pergunta “De que modo aprendem os aprendentes?”⁹

Este conjunto de referências a teorias relacionadas com a aprendizagem duma língua estrangeira remete, naturalmente, para uma pequena reflexão sobre os métodos e as estratégias.

the more accurately they will guide our comprehension.”(Richard J. GERRIG, “Text comprehension”, in *The Psychology of Human Thought*, Sternberg, Robert J.; Smith, Edward E. (eds.), Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1988, p.262).

⁸ Op. cit., p 50

⁹ Op. cit., p.196

1.2. Métodos e estratégias de aprendizagem

O conjunto de recomendações do Conselho da Europa, nomeadamente algumas das mais importantes medidas de carácter geral, permitem discernir sobre os modos de actuação dos professores no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, e em traços gerais, para que um professor aplique “os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa)” deverá actuar:

- “Baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;
- Definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas;
- Elaborando métodos e materiais adequados;
- Implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.”¹⁰

Uma das grandes dificuldades no ensino das línguas pode efectivamente passar pela falta de orientações válidas e realistas, porque frequentemente faltam objectivos claros, ou, se existem, são ignorados, muitas vezes por não ser fácil criar espaços de reflexão convenientes. Significa isto que as instituições nem sempre promovem a troca de ideias e de experiências, num trabalho participado, que implique a análise sempre renovada de métodos e temas e cativa os profissionais a desenvolverem horizontes para, assim, evitarem a sedimentação, tão característica numa boa parte das profissões em Portugal, como facilmente se pode inferir.

Outro dos aspectos a destacar é o que se prende com os *métodos e materiais adequados*.

¹⁰ In *QEER*, op. cit.

Tendo em conta que se vive numa sociedade de consumo, e que, conseqüentemente, no mercado, circulam muitos materiais, principalmente manuais, estranho será que haja queixas por não existir matéria com que se possa trabalhar. Mas facilmente se compreende, também, que muito do que se produz surge no mercado por impulso comercial, sendo que não é fruto, muitas vezes, com certeza, de pesquisa cuidada, séria, participada, embora os tempos sejam de mudança.

Considere-se, contudo, que o professor, que tem por missão, também, estabelecer a ponte entre os materiais e o aprendente, pode e deve, sempre que disso haja necessidade, suprir as faltas de materiais, complementando o manual, o vídeo, a fotografia, o acetato, com outros recursos por si criados.

Portanto, falar de materiais implica falar de métodos. E todo o método procura responder a uma questão primordial: **como fazer para que um aluno, vindo do estrangeiro, e que não sabe falar português, passe a fazê-lo, no mais curto espaço de tempo, e com a maior proficiência?**

Toda a pesquisa procura responder a esta pergunta. Basta um relance sobre os índices da já vasta bibliografia sobre este domínio, para concluirmos que muito se tem escrito sobre didáctica das línguas, principalmente nas últimas décadas. Como não cabe neste estudo fazer um levantamento exaustivo nesse sentido, referem-se alguns dos autores que nos parecem mais significativos.

De alguma forma, o QECR sintetiza uma boa parte do esforço de pesquisa, se assim se pode dizer, pois procura aproximar os utentes das questões mais pertinentes, relacionadas com o ensino/aprendizagem das línguas. Nessa medida, por exemplo, procura sugerir categorias, de modo a permitir que seja mais simples medir os níveis de êxito dos aprendentes, o que facilitará, porventura, a definição de objectivos gerais com maior clareza.

Por outro lado, chama a atenção para o facto de haver necessidade de avaliar os esforços de aprendizagem de acordo com a proficiência adquirida. Daí que a existência de descritores, que dêem conta dos diferentes níveis, e permitam a "comparação de objectivos, níveis, materiais, testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes"¹¹ seja quase uma obrigação.

¹¹ In *QECR*, op. cit., p.39.

Além do mais, e tendo em conta que é de método que estamos a falar, o QEER reforça ainda a ideia de que a aprendizagem, por decorrer num determinado período de tempo, precisa claramente de se organizar em unidades didáticas que respeitem a progressão, pelo que, um Quadro com níveis poderá ser de grande utilidade.

Também Sonsoles Fernández, num capítulo dedicado à questão do método, em *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*, põe a tónica nas indicações sugeridas pelo QEER, tendo em conta que começa por citar os objectivos que cumprem as recomendações do Conselho da Europa, e que esboçam princípios metodológicos que passam pelo:

- favorecimento da interacção comunicativa, ou seja, a realização de tarefas que sejam significativas para os alunos;
- reconhecimento do aluno como eixo de todo o processo didáctico;
- atenção dada aos interesses dos alunos – tudo o que se fizer na aula deverá ser do seu interesse;
- processo de aprendizagem – o importante não é o fim do caminho mas o caminho em si mesmo. As dificuldades deverão ser ultrapassadas por fases, surgindo sempre novas propostas, novas tarefas;
- responsabilização do aluno na sua própria aprendizagem, levando-o a adquirir autonomia para poder aprender, independentemente das circunstâncias ou do lugar;
- transformação do papel do professor e dos alunos;
- reorientação de atitudes e estratégias face à aprendizagem e à língua (assumir riscos, perder o medo de errar, superar dificuldades; desenvolver tácticas de obtenção de informação, assumir a própria responsabilidade na aprendizagem);
- aprender fazendo – *aprende-se a falar, falando*;
- compreensão da diversidade de interesses, de acordo com a vontade dos alunos;
- reconhecimento dos chamados falsos amigos na aprendizagem de línguas próximas (v.g., espanhol, italiano).

1.3. Características do aprendente e competência comunicativa

O que ficou dito no capítulo anterior poderá ajudar-nos a compreender o porquê deste. Não poderemos, contudo, voltar-nos para uma pedagogia centrada no aluno, sem antes tentarmos:

- compreendê-lo, no que diz respeito às atitudes, às qualidades, aos desejos, aos saberes, aos sentimentos, às preferências, às circunstâncias culturais que o acompanham, às necessidades profissionais;
- esclarecer o conceito de competência comunicativa.

Relativamente ao primeiro ponto, qualquer tarefa que o aprendente tenha de levar a cabo, implica, com certeza, a análise das dificuldades que poderão surgir. Para isso, é necessário não esquecer as suas características, principalmente as de natureza cognitiva, linguística e afectiva.

É um lugar comum dizer-se que, quando se fala, se fala de qualquer coisa. A coisa aqui tem a ver com os temas de conversa, as referências à realidade palpável ou subjectiva, as abordagens mais ou menos formais do mundo. Logo, pensar nos conhecimentos do aluno torna-se imperioso, para que, assim, se evite pedir-lhe que cumpra tarefas que jamais poderão chegar a bom termo.

Por outro lado, e de acordo com o nível etário dos alunos, há que contar com os seus conhecimentos linguísticos, particularmente os de língua materna, com especial atenção para a metalinguagem¹², pois poderá ser uma mais valia importante.

Quanto ao segundo ponto, M. Bernaus e C. Escobar (2001)¹³ consideram que a perspectiva de Dell Hymes (1972), que engloba os conceitos de *competência* e de *performance*, de Chomsky, traz uma visão nova, pois propõe a expressão

¹² “A consciência metalinguística permite o reconhecimento ou a tomada de consciência dos problemas e o avanço para a sua resolução até se atingir na aprendizagem uma fase de automatização.” (BARBEIRO, Luís Filipe, *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1999).

¹³ Veja-se a este propósito o Cap. 2 de *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la E.S.O.*, op.cit., p. 55.

competência comunicativa, que engloba tanto o conhecimento da língua como a capacidade de a usar. Outros autores, nos anos oitenta, foram corroborando as ideias de Hymes, considerando quatro tipos de competências:

- a competência gramatical;
- a competência sociolinguística;
- a competência discursiva;
- a competência estratégica.

Destas quatro competências, merecem especial referência a segunda e a última, por eventualmente serem de interpretação menos linear.

Assim, a *competência sociolinguística* abrange o conhecimento e a capacidade de entender e de produzir discurso sobre o sentido mais restrito das mensagens. O aprendente domina o vocabulário, conhece as regras de formação das palavras e das frases, a pronúncia, a ortografia, a semântica.

A *competência estratégica* diz respeito às formas de comunicação verbais e não verbais que podem ser usadas com a intenção de ajudar a resolver problemas de comunicação, na interacção linguística, e fazer notar o sucesso da comunicação.

Também o *QECR* utiliza a expressão *competência comunicativa*, embora a decomponha em *competências linguísticas*, *competências sociolinguísticas* e *competências pragmáticas*.

Para as primeiras, refere as competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, e apresenta um quadro de descritores, distribuídos por níveis de proficiência, para cada um.¹⁴

Para as *competências sociolinguísticas*, realça os marcadores linguísticos de relações sociais (saudação, formas de tratamento, selecção e uso de exclamações), as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.

Finalmente, para as *competências pragmáticas*, distingue entre competência discursiva (capacidade para produzir discursos coerentes) e competência funcional (capacidade de usar o discurso falado e de entender e produzir textos escritos com finalidades específicas).

¹⁴ Op. cit., pp. 158-168.

1.4. Os domínios (temas de comunicação)

A escolha dos contextos de comunicação tem a máxima importância para a aprendizagem da língua. A comunicação processa-se num determinado contexto, e, como os contextos variam com muita frequência, o falante tem de estar preparado para responder às diversas exigências do acto comunicativo.

Por estes motivos, determinar o número de domínios em que deve processar-se a aprendizagem é um trabalho difícil, por ser quase inesgotável o filão.

Mais uma vez, a contribuição do *QEER* é preciosa, pois sugere que poderá ser conveniente distinguir, pelo menos, quatro domínios:

- “o domínio **privado**, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
- o domínio **público**, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades;
- o domínio **profissional**, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;
- o domínio **educativo**, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.”¹⁵

No conjunto, estes domínios acabam por permitir uma forte inter-relação, pelo simples facto de não serem estanques, como a vida o não é, por exigências sociais e profissionais típicas da vida dita moderna.

É claro que na escola não são tratados exclusivamente assuntos académicos, os assuntos da vida privada também terão lugar, quando for necessário; nas relações laborais, poderão surgir questões de carácter educativo, por via da formação profissional, por exemplo; o próprio domínio público poderá

¹⁵ Op. cit., p.76.

ser palco de um cruzar constante de eventos de outros domínios. Portanto, o importante é mesmo planificar de acordo com os interesses dos grupos com os quais se pretende trabalhar uma língua.

1.5. O papel do professor

Tal como já foi referido no capítulo anterior, para que o aluno tome uma atitude facilitadora da sua aprendizagem é necessário que ele próprio mostre vontade de aprender, é necessário que se sinta motivado. Partindo do princípio que isso acontece, ou mesmo que assim não seja, o professor tem a seu cargo a importante tarefa de projectar uma reflexão sobre o modo como atingir adequadamente os objectivos curriculares do grupo que lhe foi confiado.

Nesse sentido, tem a responsabilidade de, segundo as palavras de Aran (1997), pensar “la organización de los contenidos, las secuencias de actividades, las técnicas de trabajo individual, los planteamientos de trabajo en grupo, el agrupamiento del alumnado, la organización del tiempo y la organización del espacio”¹⁶.

Se o aluno estiver motivado, o trabalho do professor estará em boa parte facilitado, pois uma das condições desejáveis do processo de aprendizagem está cumprida. A grande questão está em saber motivá-lo quando isso não acontece. As circunstâncias em que os professores trabalham não são frequentemente determinadas por eles. Por esse motivo deverão estar preparados para saberem ler os sinais que os grupos vão transmitindo nas aulas: os gostos, os temas preferidos, a apetência pela novidade, os problemas do foro íntimo e familiar, as eventuais sequelas de situações vividas anteriormente. Todos esses aspectos podem, em determinados grupos, e principalmente entre adolescentes, ser de vital importância para o sucesso da aprendizagem.

Uma pedagogia centrada na acção, tendo por protagonista o aluno, foca a sua atenção na necessidade de responsabilizar o mesmo aluno pela sua própria aprendizagem, fazendo dele um elemento activo na procura da informação.

O professor deixará de ser o poço de saber inesgotável, *la enciclopedia*, no dizer de Sonsoles Fernández, para dar lugar a um técnico convenientemente preparado, que ajuda a aprender. O seu papel passará, preferencialmente, pela responsabilização por todo um ambiente pedagógico e didáctico que favoreça a

¹⁶Artur Parcerisa ARAN, *Materiales curriculares, como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, p. 18.

aprendizagem: há-de propor soluções, há-de encaminhar, há-de cativar, principalmente pela sugestão de tarefas diversas.

No fundo, considerando toda a literatura que se debruça sobre a forma como a criança aprende a comunicar, facilmente se perceberá que há nessa prática muita informação útil a reter.

Não se pode esquecer que, afinal, quem faz a aquisição das línguas são os alunos, são eles que deverão ficar preparados para a continuação da aprendizagem após o termo do ensino. Embora, como refere o *QECR*, a maior parte dos alunos aprenda "reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais"¹⁷, é importante que não se cruzem os braços relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.

O papel do professor é, deste modo, o papel do profissional a quem se pede que analise constantemente a realidade pedagógica em que está inserido e, ao mesmo tempo, o papel do profissional que deve estar atento às transformações da ciência, da sociedade, do mundo.

Ser professor de línguas em plenitude, se assim se pode dizer, é ser construtor de castelos de areia à beira mar, é acreditar no valor do efémero, já que acreditar num processo implica acreditar em si e nos outros, e os outros são os alunos.

¹⁷ Op. cit., p.199.

1.6. A importância dos objectivos

Sem se querer atribuir a este capítulo uma importância excessiva, conviria não descurar o valor real dum projecto curricular que sirva de orientação a todo o trabalho a levar a cabo pelos professores e pelos alunos.

Seguindo Mercè Bernaus (2001), a propósito da Educação Secundária Obrigatória (ESO), em Espanha, o currículo base, concebido nas últimas décadas do séc. XX, para alunos de 12 a 16 anos, melhorou significativamente, e assenta em três componentes básicas:

- a teoria construtivista “em que o aluno, convertido em protagonista da sua própria aprendizagem, constrói novas aprendizagens significativas, estabelecendo relações com o que já sabe e o que aprende de novo”¹⁸;
- o respeito pelas diferenças no seio dos alunos, tendo em conta ritmos de aprendizagem;
- o desenvolvimento da autonomia das escolas, dando-lhes maior liberdade para gerirem as actividades e o currículo dos alunos.

Tendo por base a mesma fonte¹⁹, a autora considera três níveis de concretização a ter em conta para que o currículo possa ser desenvolvido nas aulas:

- Num primeiro nível, da competência do Ministério da Educação e das Comunidades Autónomas, respeita-se o Currículo Base e as prescrições das administrações educativas;
- Num segundo nível, da competência da Escola, considera-se o Projecto Curricular da Escola;
- No terceiro nível, também da competência da Escola, têm-se em conta as programações de aula.

De acordo com estas indicações, toda a programação deverá obedecer a uma sequência lógica, no respeito pelas hierarquias, de modo a poder responder aos objectivos gerais da administração central e regional, aos conteúdos, incluindo os

¹⁸ Op. cit. , p.116.

¹⁹Neste passo, M. Bernaus refere-se ao “Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria I”.

sistemas conceptuais, os procedimentos, os valores, atitudes e normas, às orientações didáticas para o ensino/aprendizagem e para a avaliação.

Quando os alunos decidem aprender uma língua estrangeira, é importante, como já foi referido em capítulo anterior, que se considere a sua competência comunicativa em língua materna.

Assim, no final, e em Espanha, de acordo com os objectivos gerais do DCB (Diseño Curricular Básico), os alunos deverão ser capazes de:

- “1. Compreender a informação global e específica de mensagens orais na língua estrangeira relativas às situações de comunicação mais habituais na vida quotidiana (...);
1. Produzir mensagens orais na língua estrangeira utilizando recursos linguísticos (pronúncia, entoação, pausas, etc.) nas situações de comunicação mais habituais (...);
2. Ler de forma compreensiva e autónoma, obtendo informações globais e específicas, textos escritos de nível adequado às capacidades e interesses dos alunos (...);
3. Utilizar a leitura de textos escritos com finalidades diversas, valorizando a sua importância como fonte de informação, fruição e ócio e como meio de acesso a culturas e formas de vida diferentes das suas;
4. Produzir textos escritos de utilidade na vida quotidiana (...);
5. Expressar-se oralmente e por escrito na língua estrangeira, mostrando interesse em compreender o funcionamento do sistema linguístico como meio para melhorar as suas próprias produções;”²⁰

Este conjunto de referências pretende, de alguma forma, servir de elo de ligação com a segunda parte do estudo: a análise possível do manual de português para estrangeiros *Português Mais*.

²⁰ Op.cit., p.126 (tradução nossa). Embora a citação seja excessiva, decidimos não a remeter para um apêndice, pela pertinência da informação.

Capítulo 2

1. **Português Mais** como material didático

Ao longo da pesquisa, visando a análise do manual acima referido, foram surgindo conjuntos significativos de critérios, que haveriam de determinar o caminho certo para a escolha de um plano de análise que permitisse uma abordagem rigorosa do manual, evitando-se, desse modo, uma apreciação ligeira, impressionista, eventualmente tendenciosa.

Assim, Richaudeau, por ex., sugere a análise sob quatro pontos de vista: o conteúdo, a comunicação, o método e o objecto material; Sonsoles Fernández chama a atenção para a metodologia sugerida pelo autor (tradicional, estrutural, ou tendente para uma perspectiva comunicativa), para os objectivos, conteúdos e situações (ver até que ponto o manual obedece ao programa e responde aos interesses dos alunos em termos temáticos), para a língua (a sua autenticidade), para o processo de aprendizagem (os objectivos devem desenvolver-se de modo a favorecerem a sua consecução), para o desenvolvimento das capacidades comunicativas (a compreensão, a interacção oral, a Expressão oral e escrita), para os recursos linguísticos; Aran²¹, citando Escudero (1983), chama a atenção para as três dimensões de qualquer meio de instrução: a dimensão semântica (o conteúdo), a sintáctica e estrutural (a organização e a simbologia) e a pragmática (propósitos do material, usos, etc.).

Outros autores sugerem modelos de análise dos materiais, sendo que, em geral, contribuem de forma complementarmente positiva para o conjunto dos instrumentos de análise.

Em todo o caso, conviria recordar as indicações do *QEER*, fazendo referência aos vários especialistas implicados na aprendizagem (os responsáveis pelos exames, as autoridades educativas, os autores de manuais e os organizadores de cursos), para além dos professores, sobre as responsabilidades dos autores dos manuais:

²¹ Op. Cit., p. 32.

“os autores de manuais e os organizadores de cursos não são obrigados a formular os seus objectivos em termos de tarefas para a realização das quais desejam que os aprendentes estejam preparados ou das competências e das estratégias que devam desenvolver. São obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da *selecção e progressão dos textos, acerca das actividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente. Espera-se que forneçam instruções pormenorizadas para as tarefas e actividades individuais e/ou de turma que serão realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais apresentados.*”²²

Por outro lado, e partindo duma perspectiva comunicativa, destacamos a proposta de Littlejohn y Windeatt, citados por M^a D. Masats, que indicam seis parâmetros para a análise dos livros:

- “A natureza dos conhecimentos que se adquirem;
- A percepção subjacente à forma como se adquire o conhecimento;
- A concepção da aprendizagem de línguas;
- O tipo de interacção que promovem;
- As oportunidades que se dão ao aluno para desenvolver as suas capacidades cognitivas;
- Os valores e atitudes que reflectem.”²³

Depois de apresentadas algumas das principais referências sobre parâmetros de análise, convém referir que a abordagem do manual se cingirá, por um lado, à descrição do livro em termos formais e estruturais, e, por outro, à sua análise em função das intenções educativas, em função dos requisitos para a aprendizagem, em função da atenção à diversidade.

1.1. Descrição formal e estrutural

Ficha técnica: ficha completa, na pág, 6 do manual (ver referência bibliográfica na bibliografia).

Tipo de material: material misto (de consulta e de informação; de propostas de actividades em partes fungíveis; de leitura).

²² Op. Cit., p.198. (itálico nosso).

²³ M^a Dolores Masats, *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la E.S.O.*, p.243.(tradução nossa).

Destinatários: professores e alunos (sem indicações específicas para o professor);
Nível Comum de Referência: embora não seja especificado, tendo em conta a escala global dos Níveis Comuns de Referência, situar-se-á no nível **C1**, o nível de **autonomia**, do utilizador proficiente, respeitando a classificação dos autores, embora o descritor para este nível exija uma segurança de conhecimentos acima, talvez, do grau de dificuldade das tarefas propostas pelo manual;

Componentes: constituído por um só componente – o livro;

Organização típica dos conteúdos:

- de acordo com a sequência: texto - informação lexical – informação cultural – interpretação – informação sobre o funcionamento da língua – exercícios de aplicação – propostas de actividades – textos de antologia;
- na pág. 7, apresenta o “plano do manual” com indicação:
 - das “unidades temáticas” (Portugal; Os portugueses; Hábitos e Mentalidades; Festas e Tradições; Arte e Cultura; Lazer);
 - do título dos “textos”;
 - das “páginas”.

O material está dividido em “unidades temáticas interactivas”, de acordo com o preâmbulo. É de notar que o texto principal da unidade é, frequentemente, complementado por textos de antologia.

- Nas páginas finais, apresenta um índice alfabético para a secção “Para compreender a cultura”, bem como para a secção “Para compreender a língua”, cujo índice está orientado por actos de fala, segundo o exemplo: “Dar informações referentes ao mesmo elemento: Pronomes Relativos – p. 90; Evitar a repetição de uma palavra: Pronomes pessoais com função de objecto directo ou de objecto indirecto – p.97”, sendo que a ordem por que aparecem as matérias tem a ver com a ordem alfabética do primeiro verbo da expressão.

Aspecto gráfico:

- O manual apresenta-se em papel maleável e lustroso, bastante resistente;
- tem cerca de 75 fotografias e cerca de 15 imagens entre mapas informativos, cartas geográficas, gráficos ou desenhos, o que perfaz uma média de duas imagens por página;

- as secções de texto informativo e de actividades têm frequentemente fundos coloridos;
- as unidades temáticas estão separadas por barras de cores diferentes, pouco visíveis;
- as fotografias são geralmente de boa qualidade e estão bem reproduzidas;
- a forma como estão distribuídas é bastante equilibrada, tornando a obra bastante agradável de manusear;
- os tipos de letra são também harmoniosos, não sendo difícil identificar títulos ou subtítulos, entradas lexicais ou baterias de exercícios.

Língua do material: Português.

1.2. Análise em função das intenções educativas

Através da mensagem do Secretário-adjunto para a Administração, Educação e Juventude, Jorge A. H. Rangel, de 1994, na pág. 3, percebemos uma das intenções da obra: “divulgar a nossa língua e os valores que inspiram a Mensagem de pendor universalista que fizemos chegar a outros povos”.

Para os autores, como se pode ler no Preâmbulo, “Preside à concepção de *Português Mais* uma intenção simultaneamente intercultural e intercomunicativa, através do confronto de culturas e ideias, na convicção de que, para aprender eficazmente uma língua, é necessário considerar os referentes extralinguísticos que a modulam.”

Uma referência recorrente nos textos teóricos em geral é a que revela a importância dos objectivos, bem como dos conteúdos, as actividades, a avaliação, os temas ou eixos transversais e a justificação das opções tomadas.

Relativamente aos objectivos, não há qualquer proposta ou referência a objectivos gerais ou específicos.

Quanto aos conteúdos, não há uma diferenciação explícita entre conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais. Como não são referidos objectivos, não se pode estabelecer a relação entre o material e esses mesmos objectivos.

No que às actividades diz respeito, principalmente as que se relacionam com as questões gramaticais, verifica-se um grande cuidado em focar aspectos, de

alguma forma, adequados aos níveis a que se destina o manual – “os níveis avançados” - , mas a sequência parece quase aleatória: abre com exercícios sobre o Conjuntivo e Indicativo, passando depois para o Imperativo, Advérbios, Substantivos e Adjectivos, o uso de verbos com preposição, mas sem classificação, as conjunções, também sem classificação, expressões que permitem exprimir gostos e opiniões, pronomes relativos, pronomes pessoais de complemento, pronomes indefinidos, preposições, sufixos e diminutivos, formas passiva/activa, discurso directo/indirecto, novamente o conjuntivo (pretérito mais que perfeito e imperfeito), o infinitivo pessoal, uso de expressões idiomáticas e, finalmente, o gerúndio, marcado por uma certa confusão formal por causa da numeração dos exercícios.

De certa forma, talvez fosse mais conveniente trabalhar, em primeiro lugar, o uso dos pronomes pessoais de complemento e os pronomes relativos e, só depois, insistir no uso do modo conjuntivo, pois a complexidade aumenta, por ser o verbo uma classe morfológica com uma flexão alargada, logo, mais exigente em termos de sistematização.

O outro aspecto é o que se prende com a avaliação. O manual não propõe quaisquer exercícios de avaliação, que possam ser usados pelo aprendente, para obter retorno sobre as aprendizagens efectuadas.

Quanto aos temas ou eixos transversais, verifica-se um certo cuidado em manter a unidade temática do manual, pois todas elas fazem sentir a presença de Portugal e dos portugueses no seu seio.

Finalmente, falta a justificação em termos conceptuais das opções tomadas, se exceptuarmos as referências gerais feitas no preâmbulo pelos autores, quando referem o uso de rubricas que servem para evitar “ao aprendente os inconvenientes da consulta – quantas vezes infrutífera – do dicionário”, ou, a propósito da estrutura das unidades, em que a secção Para Saber Mais e a rubrica Antologia oferecem elementos adicionais e complementares para colocar à disposição do professor.

Ainda a propósito das excepções, e também no preâmbulo, há que destacar a “intenção simultaneamente intercultural e intercomunicativa (...) na convicção de

que, para aprender uma língua, é necessário considerar os referentes extralinguísticos que a modulam”.

1.3. Análise em função dos requisitos para a aprendizagem

Qualquer manual deverá, em princípio, preocupar-se com a forma como ajuda, ou não, o aluno e o professor a resolverem os problemas de aprendizagem.

Nesse sentido, o manual em estudo cumpre, embora não de forma cabal, os requisitos:

- Possui materiais informativos e de consulta, como se pode ver pelas secções “Para compreender o vocabulário”, “Para compreender a cultura”, “Para compreender a língua” e, de modo não sistemático, “Para saber mais” (há, portanto, uma clara intenção de evitar o recurso constante ao dicionário, à enciclopédia ou à gramática);
- Propõe actividades, através de exercícios estruturais, que servem principalmente para a prática dos conteúdos gramaticais. Mas sugere também outras actividades de comunicação escrita e oral na secção “Para comunicar”: desde o preenchimento de espaços em branco, passando pela justificação oral de escolhas; reescrita de textos adaptados a situações diferentes; trabalhos de grupo sobre, por exemplo, uma proposta de programa para uma saída para diversão; jogos de simulação; elaboração de diálogos para dramatização; organização de roteiros turísticos; jogos de expressão; adaptação de textos para teatro; exposições orais; estudo comparativo de textos; emissão de opiniões sobre temas ou textos sugeridos; redacção de cartas; descrição de espaços físicos e sociais; crítica de opiniões; realização de entrevistas; redacção de poemas; redacção de textos jornalísticos; até à produção de textos argumentativos, há efectivamente um conjunto de sugestões razoável, cabendo, com certeza, depois, ao professor, saber adequá-las às circunstâncias pedagógicas.

- Apresenta materiais de leitura diversos, de acordo com as áreas temáticas em que se inserem, abrangendo os vários tipos de texto, com especial incidência na prosa de cariz narrativo, frequentemente adaptada, por decisão dos autores, para uma maior adequação às necessidades de aprendizagem.

Contudo, verifica-se que faltam alguns elementos importantes: introduções adequadas, resumos, pistas de pesquisa para o aluno autodidacta.

Para além disso, se tivermos em conta as orientações do *QECR* para as actividades de **compreensão escrita (leitura)** conviria distinguir claramente qual o tipo de leitura que se propõe para cada texto:

- ler para compreender o essencial;
- ler para obter informações específicas;
- ler para compreender pormenores;
- ler para compreender as questões implícitas.

Esta preocupação poderia clarificar bastante o uso que se pretende dos textos. Os descritores das escalas apresentadas no *QECR* poderiam ajudar, principalmente os professores, na utilização dos materiais de leitura. Porque uma das grandes dúvidas é saber graduar os alunos, neste caso dos níveis avançados, a que se destina o manual em estudo. É preciso definir, objectivar, através de uma descrição clara, aquilo de que o aprendente do **nível C1**, e na escala de **compreensão na leitura**²⁴, por exemplo, ou na escala de **leitura para orientação** é capaz de ler ou entender.

1.4. Análise em função da atenção à diversidade

Tendo em conta a questão da diversidade, o manual propõe, de forma moderada, actividades diferentes para a aprendizagem de um mesmo conteúdo (ex.: pp. 153-154); propõe actividades de ampliação (ex.: p. 154); propõe actividades de reforço (ex.: pp. 56, 60, 61).

²⁴ Veja-se pormenor nos descritores das pp. 107-108, do *QECR*.

Capítulo 3

Avaliação global de *Português Mais*

Tal como já foi sugerido anteriormente, fazer um manual não será tarefa fácil. Porém, quase que fica demonstrado que é um trabalho que exige parcerias, um trabalho de equipas multidisciplinares, constituídas de acordo com critérios previamente definidos por profissionais experientes.

A realidade mostra que nem sempre assim acontece.

Sem se pretender uma visão demasiado assertiva, relativamente a *Português Mais*, e procurando respeitar o trabalho dos autores, criou-se uma escala de quatro níveis, perspectivados de forma positiva, como a seguir se apresenta:

A. Aspectos muito conseguidos:

- material misto;
- texto e glossário lado a lado;
- ilustrações em número equilibrado, pertinentes e de qualidade;
- papel de toque agradável;
- unidade temática;
- aspecto gráfico equilibrado.

B. Aspectos conseguidos:

- Actividades de reforço dos conteúdos gramaticais;
- Sequência dos itens informação-actividades;
- Propostas de actividades para a expressão escrita e oral;

C. Aspectos conseguidos de forma pouco adequada:

- inter-relação entre conteúdos do mesmo tipo;
- Índices;
- separação das unidades temáticas.

D. Aspectos cuja presença ou ausência se torna problemática, pondo em causa a adequação do material:

- Falta de um índice geral exaustivo, pois o Plano do manual é bastante limitado e não se apresenta como índice;
- Ausência/falta de referência a objectivos gerais e específicos;
- falta de introduções e organizadores prévios que estabeleçam a ligação de novos conteúdos com aprendizagens já feitas pelos alunos;
- não existem sínteses nem resumos nas sequências de leitura;
- não são propostas actividades de auto e hetero-avaliação;
- o papel da componente destinada a actividades de escrita não permite escrever com lápis, porque é lustroso;
- não há folhas ou páginas livres a fazer a transição entre as unidades ou entre actividades;
- não se especificam as características do tipo de conteúdo procedimental que se propõe trabalhar (capacidades, estratégias, destrezas...) (Aran, 1997);
- Falta a ligação entre conteúdos e um projecto educativo;
- falta a indicação de um sistema conceptual (mapas conceptuais ou de trajectória didáctica) referente a valores, normas e atitudes.

Sugestões:

Em função dos elementos atrás referidos, talvez fosse importante fazer acompanhar a obra dum manual do professor, em que se justificassem todas as opções conceptuais dos autores, ou, pelo menos, as mais importantes para o processo de ensino/aprendizagem.

A inclusão de objectivos gerais e específicos beneficiaria o manual, tendo em conta que facilitaria a planificação de qualquer professor.

No que diz respeito às propostas de actividades, faltaria, uma vez que o livro se destina aos níveis avançados, uma bateria de exercícios que reforçasse, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade (criação e continuação de textos narrativos, líricos ou dramáticos, produção de discursos mais ou menos formais, improvisado oral sobre um tema obtido por sorteio, recriar de situações do quotidiano), tendo em conta que a criação de texto, por exemplo, e o improvisado

oral, implicam o uso alargado da língua, fora de situações mais ou menos estereotipadas, como acontece com todas as que são fornecidas ao aluno como produto acabado, pensado pelo professor ou pelo autor de um manual. Logo, o aluno seria convidado a arriscar mais.

Além destas sugestões conviria, também, ter em consideração a questão temática e ideológica. De facto, e tendo em conta que muitos alunos de Macau podem não ter grande oportunidade de conhecer Portugal, é lógico que os textos escolhidos visem a apresentação do país e dos portugueses, caracterizando-os minuciosamente em termos de carácter, hábitos, tradições, interesses, etc.. Contudo, convém não esquecer que o mundo é imenso, e que a língua portuguesa não se circunscreve ao território nacional. Por isso, é pena que não sejam focadas as variantes do Português do Brasil e de África, ainda que fosse apenas para demonstrar que há diferenças fonéticas e sintácticas características em cada uma das variantes.

Mas também seria interessante que os textos não se esgotassem na temática assinalada. Bom seria, pois, que se apresentassem outras realidades, tanto europeias, como asiáticas, de modo que os alunos pudessem usar a língua lusa, aplicada, por exemplo, às suas vivências quotidianas.

Por fim, e retomando o aspecto formal, conviria adequar a parte fungível do material às necessidades dos alunos.

Conclusão

Por tudo o que ficou dito, e respeitando a estrutura do texto, entenda-se a conclusão dividida em duas partes:

Na primeira, o quadro conceptual, que se prende com as questões de aprendizagem de línguas, e que nos permite concluir que as teorias apresentadas podem e devem servir de referência para as escolhas que o professor tem de fazer constantemente.

Destaque-se o conceito de *competência comunicativa*, que trouxe novas perspectivas em termos didácticos, obrigando ao entendimento simultâneo dos aspectos linguísticos e das circunstâncias em que se efectua a comunicação, tendo em conta a grande variedade dessas circunstâncias. Hoje em dia, não é impossível criar contextos naturais de comunicação que permitam ao aluno uma maior exposição a actos interactivos, incentivadores da aprendizagem. Cabe ao professor (e porque não, também, a outros parceiros) escolher os métodos mais adequados para a consecução dos objectivos da aprendizagem, partindo da ideia de que não há uma método único e perfeito.

Na segunda parte, e tendo em conta a análise do manual, convirá notar que a falta de referências a um programa ou a uma escala de níveis, bem como a um projecto curricular, ou educativo, como hoje se prefere, deixa um vazio incómodo para quem lida com o manual, pelo facto de não haver objectivos explícitos que enquadrem todo o trabalho. Quando se fala em níveis avançados, seria conveniente fazer-se um enquadramento em termos de Níveis Comuns de Referência²⁵, tanto através, por exemplo, duma escala global, como através de escalas específicas.

Globalmente, o manual tem algumas indiscutíveis qualidades, porém, reflecte alguns vazios formais e conceptuais que um plano teórico mais abrangente poderia ter evitado.

²⁵ Veja-se, a este propósito, a informação contida nos vários quadros com escalas de níveis no *QECR*, p.47 e sgs.

Bibliografia

- ANTUNES, Francisco P. CLETO, Ana P. ; MATOS, M^a Isabel ; ***Português Mais***, Livros do Oriente, Macau, 1994.
- ARAN, Artur Parcerisa, ***Materiales Curriculares, como Elaborarlos, Seleccionarlos y Usarlos***, Editorial Graó, Barcelona, 1997 (1^a ed.: 1996).
- BARBEIRO, Luís Filipe, ***Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita***, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1999
- BERNAUS, Mercè; ESCOBAR, Cristina, "El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar", in ***Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria***, Luci Nussbaum e Mercè Bernaus (eds.), Editorial Síntesis, Madrid, 2001.
- CHOMSKY, Noam, ***Aspectos da Teoria da Sintaxe***, Arménio Amado - Editor, Coimbra, 1978 (2^a ed.).(Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo).
- Conselho da Europa, ***Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação***, Edições Asa, Porto, 2002.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, ***Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia – Desarrollo por Tareas***, Editorial Edinumen, Madrid, 2003.
- KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D., ***The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom***, Pergamon/Alemany, Oxford, 1983. (1^a ed.).
- MASATS, M^a Dolores, "Materiales para la enseñanza de las lenguas extranjeras", in ***Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria***, Luci Nussbaum e Mercè Bernaus (edit.), Editorial Síntesis, Madrid, 2001.
- GERRIG, Richard J., "Text comprehension", in Sternberg, Robert J.; Smith, Edward E. (eds.), ***The Psychology of Human Thought***, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

- RICHAUDEAU, François, ***Conception et Production des Manuels Scolaires – Guide Pratique***, Paris, UNESCO, 1979.

Sobre o autor:

Joaquim Esperança nasceu a 2-2-56, em Monfortinho, distrito de Castelo Branco.

Licenciado em 1982, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, é actualmente professor de Português na Escola Secundária de José Afonso, Loures, onde participa num projecto de ensino de Português como LM/L2 a alunos provenientes dos PALOP.

É formador de Português e Comunicação Escrita e Oral nos centros de formação profissional tutelados pelo IEFP;

Frequenta o mestrado em *Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira*, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa.