

Destaques bibliográficos

Filomena Viegas, Associação de Professores de Português:

Sá, R. Lacerda de (coord) e Grosso, M. José (dir) (2020). *Português para Falantes de Outras Línguas: Língua e Cultura em Tempos de Perplexidade*. Lisboa: Lidel

Este livro propõe-nos a leitura de oito capítulos dedicados à temática do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, com reflexões e estudos empíricos, de caráter exploratório, que, seguindo uma fundamentação teórica diversificada, procuram aprofundar diferentes opções epistémicas e metodológicas centradas numa abordagem pragmática da língua, perspectivada nas vertentes cultural, social e de análise cognitiva de fenómenos linguísticos que se configuram na sociedade contemporânea. As diversas propostas apresentadas assumem-se no contexto de ensino-aprendizagem de uma nova língua onde são palavras-chave a “comunicação”, a “interação” e a “criatividade”, como refere Maria José Grosso na Nota Prévia da obra.

A expressão “outras línguas”, no título que subsume os estudos apresentados, escritos em português de Portugal e em português do Brasil, abrange outras designações distintas, nomeadamente como língua estrangeira (LE), língua segunda (L2), língua de acolhimento (LAc), língua de herança (LH).

Dois estudos abordam o ensino da língua portuguesa em Macau, no Cap. 1, “Para uma pedagogia da Paisagem Linguística: Breve Análise Empírica na Cidade de Macau”, de Rui Rocha e Ana Paula Dias, e no Cap. 8, “Reavaliação da Tradução no Ensino de Português Língua Estrangeira a Aprendentes de Língua Materna Chinesa”, de Zhang Jing.

O estudo incluído no Cap. 2, de Madalena Teixeira, “O Português Língua Estrangeira em Portugal e no Brasil: Contributo para um Conhecimento Acerca de Dois Contextos Específicos”, analisa e compara manuais escolares de PLE/ PL2 utilizados nos dois países, aferindo a sua conformidade ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

Três dos capítulos focam-se na aprendizagem do PLE em contextos académicos, no Brasil na Pensilvânia e em Portugal, respetivamente: “Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas”, de Maria Helena da Nóbrega, que integra o Cap. 3, “O Cinema como Ferramenta para o Ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira”, de Mércia R. S. Flannery, incluído no Cap. 4. e “A Avaliação e a Certificação: Níveis de Impacto e Efeito Retroativo no Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira”, de Catarina Gaspar, conteúdo do Cap. 7.

Um dos capítulos incide sobre o ensino-aprendizagem do Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA), “O Uso dos Mídias no Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional: Cenários Atuais e Possíveis Perspectivas”, de Joanina A. Ferraz *et al.* Este estudo, que compõe o Cap. 5, foi realizado junto de professores que atuam com alunos estrangeiros, com alunos surdos e com alunos indígenas.

Finalmente, o Cap. 6 apresenta o estudo “A Interculturalidade no Ensino de Português Língua Estrangeira em São Tomé e Príncipe: Um efeito do Celpe-Bras”, de Leila C. S. Brígida do Nascimento e Eliane V. de Moura Oliveira, sobre o ensino-aprendizagem de PLE para realização de exame e obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que é aplicado no Brasil.

A citação escolhida foi extraída do Cap. 1.

P

Citação:

«O rápido crescimento do interesse pela Paisagem Linguística (PL) no século XXI está na base da investigação de uma ampla gama de tópicos, incluindo a aquisição de uma segunda língua, a sociologia, a etnografia da comunicação, as atitudes quanto à língua a política linguística, a ecologia das línguas, a retórica multilingue, etc. A PL pode ser um importante recurso para a espacialização da aprendizagem e para o ensino de língua estrangeira, apresentando a língua como um “discurso no lugar”: situado múltiplo, contingente e ideologicamente marcado, revelador de muitas realidades sobre a cultura, a história e a política das pessoas em situação. A PL é uma forma de os indivíduos marcarem o território, incluindo ativamente algumas pessoas e excluindo outras. Mas o facto de os textos da PL serem visíveis não significa que as pessoas os vejam sempre, lhes prestem atenção, os leiam ou compreendam como eles funcionam; a natureza performativa do discurso situado requer que não nos limitemos a ler, mas que atuemos sobre a paisagem linguística de forma criativa e intencional.» (p. 36).

Luís Filipe Redes, Associação de Professores de Português

Madureira, André Luiz Gaspari e Cristina Manuela Sá (2021) *Transversalidade X – Desenvolvimento da argumentação*. Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 9. Aveiro: UA Editora.

Há muito que se fala em recursos expressivos ou em figuras de estilo. Recentemente, o texto argumentativo também se tornou um dos temas prediletos da didática da língua. Contudo, ao estudar os primeiros como conteúdos estético-literários e o segundo como uma variação genológica ou tipológica, podemos perder de vista que as duas coisas são parte da retórica.

André Madureira e Cristina Sá vêm precisamente lembrar-nos disso ao pesquisarem como se integra a perspetiva da retórica nos currículos do ensino básico e secundário de Portugal e do Brasil e nos manuais escolares que os concretizam.

Os estudos de retórica ganharam uma grande atualidade na década de 70 com a ampla divulgação da obra de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca que fundaram as bases de uma teoria da argumentação e de uma nova retórica, atualizada para os nossos dias, nas sociedades democráticas ocidentais - *La Nouvelle Rhétorique: Traité de L'Argumentation* (1958). São esses conceitos fundadores que estruturaram o trabalho de André Madureira e Cristina Sá.

Há grandes debates nas nossas sociedades contemporâneas que determinam os caminhos que vamos seguir em termos políticos e civilizacionais. Em todas as grandes questões, seja, por exemplo, o direito de adoção por casais homossexuais, seja o aquecimento global, está em jogo o conhecimento do real, que se quer baseado em evidência científica. Uma vez convencidos, por exemplo, da urgência de abrandar o aquecimento global, há que lutar para mudar atitudes e para apoiar políticas que contribuam para diminuir a quantidade de gases com efeito de estufa na atmosfera. Para tal empresa, a racionalidade científica será apenas um dos aliados, um dos elementos no discurso com que nos temos de armar para *convencer* e *persuadir*. A argumentos lógicos e frios fundamentados na ciência, temos que acrescentar o coração, o

¹ Perelman, Chaïm e Lucie Olbrechts-Tyteca (2008). *Traité de L'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique*. Éditions de L'Université de Bruxelles, 6.^a edição.

afeto, a sedução para nos mantermos no caminho e para trazer para o nosso lado os renitentes que duvidam e nem sequer estão recetivos a qualquer prova científica, de modo a conseguir a “adesão entre os espíritos” de que falava Perelman.

Seja qual for a questão em cima da mesa, os cidadãos preparados conseguirão defender as suas posições considerando não só a ciência, mas também, os interesses de auditórios específicos que serão sensíveis a argumentos diferentes. O conhecimento da velha e/ou da nova retórica, isto é, das várias dimensões do que poderá ser a argumentação, será essencial à formação do cidadão.

Seguindo a atualização de Perelman e de Olbrechts-Tyteca, os autores deste estudo criam uma grelha de análise dos documentos curriculares de ensino da língua em Portugal e no Brasil. Enquanto André Madureira trata do ensino secundário, Cristina Sá dedica-se aos primeiros 9 anos da escolaridade obrigatória de ambos os países.

Primeiro que tudo, trata-se de ver como é que os documentos curriculares tratam a tríade retórica de Aristóteles, que relevo se dá ao *ethos*, ao *pathos*, e ao *logos* e, em que medida, são trabalhadas as diferentes finalidades de *convencer* e de *persuadir* na formação do jovem interveniente. O aluno aprenderá a utilizar e a compreender – enquanto recetor – técnicas argumentativas que recorrem a vários processos que investem, por exemplo, nas noções de ridículo, tautologia, justiça, reciprocidade, transitividade e comparação, assim como em causalidade, pragmatismo, direção, desperdício e superação.

Consideram-se as fases conhecidas do trabalho retórico: *inventio*, *dispositivo*, *elocutio*, *memoria* e *pronuntiatio*. Na *elocutio*, investem-se vários recursos expressivos que não se limitam a meros ornamentos, maneiras de dizer, pois cumprem na retórica clássica funções importantes perante um qualquer juiz ou interlocutor, ou auditório que se pretende influenciar num sentido ou noutra valorizando, amplificando ou diminuindo com a expressão empregue as posições em jogo. Um discurso bem conseguido terá as partes consagradas de *proémio*, *exposição (provas)* e *epílogo* que talvez a tradicional divisão em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão* não consiga expressar adequadamente. Na última fase, concretiza-se o discurso como oral ou escrito, modalidades que fazem parte da grelha utilizada.

Tanto no secundário como no básico, verificaram-se mais fragilidades programáticas em Portugal do que no Brasil. Embora a presença da argumentação em termos de exercício oral ou escrito se concretize em géneros de texto que visem tanto o convencimento quanto a persuasão, nem sempre esta é tratada de uma forma suficientemente sistemática. Há uma tendência para tratar a argumentação como um tipo de texto com determinadas características linguísticas, deixando a dimensão retórica muito pouco explicitada. De uma forma genérica, verifica-se uma menor ênfase na consideração do *pathos*. As conclusões da análise têm variações muito importantes quer no que diz respeito ao nível de ensino, quer no que respeita aos aspetos considerados na grelha que só a leitura desta obra que está disponível em linha – aqui – pode dar conta.

Citação:

“Contudo, pensamos ter bases para afirmar que o ensino no Brasil valoriza mais o discurso argumentativo do que o ensino de Portugal. Na BNCC [Base Nacional Comum Curricular], o discurso argumentativo começa a ser trabalhado de forma mais ou menos explícita a partir do 6º ano, logo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto no PMCPEB [Programa e Metas Curriculares de Português] isso nunca acontece, estando a sua abordagem implícita no desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura (inclusive de textos literários).” (p. 300)

Noémia Jorge, CLUNL (Universidade NOVA de Lisboa) & ESECS- Politécnico de Leiria

Fausto Caels, Luís Filipe Barbeiro & Joana Vieira Santos (orgs.). *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*. Coimbra / Leiria: CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra / ESECS – Politécnico de Leiria.

No rescaldo do segundo *Encontro Nacional sobre o Discurso Académico (ENDA 2)*, que, sugestivamente intitulado “Conhecimento Disciplinar e Apropriação Didática”, reuniu virtualmente, no passado mês de setembro, investigadores nacionais e estrangeiros, valerá a pena reler o livro que resultou da primeira edição do ENDA.

Disponível em formato digital, este livro é constituído por artigos selecionados do I *Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 1)*, realizado em Leiria, no ano de 2018. Assumindo o *discurso académico* como “uma área disciplinar em construção”, os artigos convocam diferentes quadros teóricos e refletem, como referem os organizadores, “o entrecruzamento e a complementaridade dos eixos que atravessam o discurso académico, abrangendo os seus atores: docentes, discentes e investigadores” (p. 8).

A obra está organizada em quatro partes: *I – O discurso académico enquanto área em construção* (constituída por um artigo inaugural, da autoria de Carlos Gouveia, em que se explicita a especificidade do discurso académico enquanto objeto de estudo); *II – O discurso académico no Ensino Básico e Secundário* (focada na caracterização e didatização de géneros escolares/académicos, no âmbito da oralidade, leitura e escrita); *III – O discurso académico no ensino superior* (centrada na apropriação de géneros/práticas discursivas académicas no ensino superior); e, por fim, *IV – O discurso académico em balanço* (em que se reflete sobre os usos disciplinares do português, sobre o papel dos géneros de texto nos programas curriculares e sobre o discurso da formação docente).

Em comum, os textos integrados na obra têm o facto de abrirem perspetivas relativamente a uma nova área de estudo, articulando teoria e prática e evidenciando a complementaridade entre duas áreas afins: a investigação científica/académica (nomeadamente a que tem em vista o mapeamento e a descrição de géneros textuais e práticas discursivas académicas) e a didática da língua (da oralidade, da leitura e da escrita).

Citação:

“Académico, no caso, deve ser entendido como escolar. Escolar, no sentido lato do termo; académico, no sentido de escola de conhecimento, de academia, espaço de discussão e aprendizagem. Neste sentido, académico em discurso académico tem sobretudo a ver, eu diria, com todo o sistema de transmissão e aquisição de conhecimento, não apenas a um nível universitário, mas com todo o sistema de ensino, com toda a escolaridade. Pensar as práticas da universidade, na sua dupla vertente de discurso científico e de discurso pedagógico, isoladas das práticas do restante sistema de ensino parece-me danoso para ambas as partes, o ensino primário e secundário, por um lado, e o ensino terciário, por outro. O mundo transformou-se e a universidade não é mais apenas um lugar de produção de conhecimento, ela é também um lugar de recontextualização desse conhecimento em discurso pedagógico, como acontece com os outros níveis de ensino. [...] o discurso académico diz respeito a todo o sistema de ensino e a toda a escolaridade.” (Carlos Gouveia, “Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo”, págs. 29-30).