

**Ana Tavares, *Português XXI. Livro do Aluno 1*,  
Lisboa, Lidel, 2004, 247 páginas**

MARTA HUOT

Universidade de Pisa / Cátedra Antero de Quental

*Português XXI. Livro do Aluno 1*, da autoria de Ana Tavares, consiste num manual de Português Língua Estrangeira (terminologia doravante assinalada como PLE), que desenvolve uma proposta de ensino-aprendizagem subordinada a um objectivo de carácter abrangente, que, como assinalado na contracapa, visa “motivar o aluno para a comunicação”. Este manual constitui uma das componentes de um método desenvolvido em três níveis, correspondendo, nesse conjunto, ao “Nível 1 - Iniciação”. O método é composto pelos seguintes materiais: *Livro do Aluno 1*, *Caderno de Exercícios 1*, *CD-áudio 1* e *Livro do Professor 1*, adquiridos separadamente.

O manual *Português XXI. Livro do Aluno 1* apresenta um grafismo legível, uma boa diagramação e um aspecto assaz sedutor, integrando documentos icónicos actuais e apelativos. O nível linguístico do público-alvo a que se dirige é definido nas notas introdutórias do *Livro do Aluno 1*, pelo que sabemos que «*Português XXI - Iniciação* destina-se a alunos principiantes ou falsos principiantes (...)» (cf. p. 3), sendo a análise do paratexto, nomeadamente da contracapa, reveladora da faixa etária e da caracterização holística deste público, apontado como «(...) um público adolescente e adulto heterogéneo, que tenha como objectivo aprender a língua de forma activa e participativa.». No que diz respeito aos objectivos da proposta de ensino-aprendizagem apresentada pelo manual, observa-se, salvo a referência *supra* citada ao objectivo geral em sentido lato, uma ausência explícita quer quanto a objectivos gerais, quer quanto a objectivos específicos. Da leitura das notas introdutórias, contudo, é possível inferir uma linha metodológica orientada para o desenvolvimento de uma competência linguística e comunicativa, malgrado a inexistência de linhas orientadoras para o desenvolvimento de uma competência cultural. Assim, e como é lícito verificar pela leitura do prefácio, a filosofia do método privilegia a competência linguística, trabalhando, nomeadamente, os seus conteúdos lexicais e gramaticais e a competência cognitiva da compreensão oral: «Este primeiro livro cobre as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas (...) [e] logo desde o início, a aprendizagem na aula, tendo o apoio do CD-áudio, privilegia a oralidade (...) No final de cada unidade existe sempre um exercício de carácter fonético para que o aluno tenha a oportunidade de ouvir e praticar os sons em que habitualmente sente mais dificuldade.» (cf. p. 3). Note-se que, apesar de não contemplados no prefácio, uma leitura do *Índice Geral* faz prever o desenvolvimento de conteúdos discursivos/funcionais, no âmbito da competência linguística, bem como a tónica no desenvolvimento da competência cognitiva de compreensão escrita.

O manual está estruturado em doze unidades, programadas para cerca de 120 horas e alternadas com quatro unidades de revisão, denotando uma progressão predominantemente linear. No fim do livro são expostos os textos gravados para exercícios (pp. 204-207), as soluções para os exercícios propostos nas unidades de revisão (pp. 208-218), é apresentado um glossário contrastivo com quatro outras línguas: alemão, inglês, espanhol e francês (pp. 213-244) e ainda um pequeno quadro de conjugação de um pequeno *corpus* verbal no Presente do Indicativo, no Pretérito Perfeito Simples e no Pretérito Imperfeito (pp. 245-246).

Os documentos patentes no *Livro do Aluno 1* são predominantemente documentos escritos, na sua maioria fabricados, correspondendo a diálogos, monólogos, textos funcionais (cartas, prospectos), havendo também lugar para os documentos icónicos. O único suporte oral disponibilizado é, como já referido, o CD-áudio, infelizmente não anexado ao livro. A

variedade utilizada é a do Português-padrão Europeu (não obstante deste facto não constar nenhuma ressalva, nem mesmo nos elementos constituintes do paratexto) e o registo informal revela-se preponderante. No que concerne as explicações, elas são exclusivamente em português e em nenhum caso se regista uma análise linguística contrastiva com outras línguas. A rigor, e como pode ser confrontado na análise do *Índice Geral*, cada unidade explora competências diversificadas (que são muitas vezes expostas enquanto conteúdos discursivos/funcionais), áreas lexicais, gramaticais e fonéticas. Embora quase todas as unidades iniciem com um texto, ocorrem neste ponto excepções e a estrutura interna unitária nem sempre é a mesma. Todavia, e na tentativa de definição de uma linha condutora de regularidade, cada unidade termina sempre com a secção fonética seguida do *Apêndice Gramatical*. Muitos dos conteúdos exercitados ao longo da unidade vêm as suas explicações remetidas exclusivamente para o *Apêndice Gramatical*, sendo que outras, pelo contrário, encontram nele uma explicação reiterada.

Ao longo das unidades são explorados conteúdos discursivos/funcionais, lexicais, gramaticais e fonéticos, seleccionados, na sua maioria, em coerência com o quadro definido para os níveis 1 e 2 (CIPLE e DEPLE, respectivamente) do sistema de cinco níveis de avaliação e certificação de PLE e, por conseguinte, em articulação com os parâmetros de certificação da ALTE (embora deste facto também não haja nenhuma referência). Deste modo, o escopo recaído em conteúdos discursivos/funcionais como apresentar, cumprimentar, despedir-se, dar informações de carácter pessoal, perguntar e dizer as horas, expressar preferências e acções quotidianas, convidar, recusar, aceitar, pedir desculpa, concordar, discordar, aconselhar, indicar direcções, reconhecer instruções e descrever uma cidade, articulados com conteúdos lexicais relacionados com profissões, numerais cardinais e ordinais, nacionalidades, serviços públicos, mobília, divisões da casa, electrodomésticos, meses, estações do ano, épocas festivas, tempo meteorológico, vestuário, cores, férias, tempos livres, descrição física e psicológica, características e perfis profissionais vêm ao encontro dos objectivos de compreensão e expressão escritas do CIPLE e do DEPLE. No que diz respeito à compreensão e expressão oral, a exercitação fonética proposta em cada unidade, com treino incisivo sobre ditongos, nasais e palatais, as diferentes realizações de vários grafemas, a saber, de <a>, <e>, <o>, <r>, <x>, <s>, <z>, <g> e dos sons [b], [v] e [f], parece-me ser de relevante e decisivo contributo no alcance dos objectivos do CIPLE e do DEPLE para as competências orais. Assim, a incidência dos conteúdos gramaticais na exploração da conjugação verbal no Modo Indicativo (Presente, Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Imperfeito) e no Modo Imperativo, nos verbos regulares, irregulares e reflexos, na sistematização de conjunções e locuções de lugar, em algumas preposições e estruturas perifrásticas, nos pronomes pessoais (sujeito, complemento directo, indirecto e com preposição), nos possessivos e demonstrativos, bem como nos graus dos adjectivos, ainda que tratados de modo parcial, associados aos conteúdos discursivos/funcionais, lexicais e fonéticos previamente citados, focalizam um perfil de saída que «(...) atesta uma capacidade geral básica para interagir em situações de comunicação previsíveis do quotidiano (...) [e] de interagir em situações de comunicação que requeiram um uso muito limitado do português (...)»<sup>1</sup> (CIPLE), mas também a capacidade «de interagir num conjunto de situações de comunicação do quotidiano, do trabalho e do estudo que requeiram um uso da língua maioritariamente previsível.»<sup>2</sup> (DEPLE).

*Português XXI. Livro do Aluno 1* merece referência enquanto manual de PLE que integra uma clara preocupação no desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendentes nas diversas competências cognitivas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral,

<sup>1</sup> Cf. a descrição analítica dos vários níveis de proficiência elaborada pelo CAPLE - *Português Língua Estrangeira. Exames*. Lisboa: M.E. / I.C. / FLUL, s.d., p. 15.

<sup>2</sup> *Idem*, p.21.

produção escrita). Esta diversificação, como aliás toda a diversificação possível, ao serviço de objectivos específicos, em Didáctica da Língua Estrangeira, é verdadeiramente digna de nota, tanto mais se subordinada àquele que constitui o grande objectivo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua viva: comunicar, como aliás declarado, enquanto objectivo primordial do método, pela sua entidade autoral. Numa era de eclectismo metodológico, negar a diversificação é sinónimo de limitar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Atente-se que este manual é particularmente bem conseguido nas secções em que propôs uma abordagem sistemática: em grande medida, a secção fonética, o *Apêndice Gramatical* e as *Unidades de Revisão* são disso evidência. Por outro lado, também a exposição dos textos gravados para exercícios, das soluções dos exercícios das *Unidades de Revisão*, juntamente com um glossário contrastivo e com um pequeno quadro de conjugação verbal constituem elementos abonatórios do índice qualitativo deste manual.

Todavia, a construção de métodos de PLE tem um longo caminho a percorrer. *Português XXI. Livro do Aluno 1*, que tantos progressos trouxe ao escasso e tímido mercado de manuais de PLE (entenda-se na sua variante europeia), é disso uma prova irrefutável. Uma análise dos elementos constituintes do paratexto é suficiente para a constatação de uma lacuna flagrante: a ausência da explicitação do nível linguístico do método, de acordo com as propostas do sistema de avaliação e certificação de PLE, já referido e que, para além do mais, deve ter sido objecto de uma leitura atenta por parte de autor e colaboradores, ou do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Com efeito, este último instrumento propõe um quadro teórico de fundo que «(...) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.»<sup>3</sup>. Por conseguinte, e num contexto linguístico europeu, não se justifica uma ausência, nos manuais publicados, dos princípios orientadores deste documento e do nível linguístico do público-alvo, de acordo com os parâmetros nele explicitados. Não se justificará, nomeadamente, se a variante apresentada for a variante europeia, como é o caso da variante constante, ainda que implicitamente, de *Português XXI*. A explicitação clara de uma variante, no caso do ensino do português, parece-me crucial para alunos e professores, dado o alcance extra-europeu da nossa língua. No caso da variante europeia, ignorar os instrumentos que visam uma uniformização do ensino das línguas na Europa significa limitar as potencialidades do ensino do português que, enquanto língua europeia, merece tanta (ou mais) atenção nos métodos que propõe para o seu ensino, correndo o risco, com estas ausências, de comprometer a sua expansão e interesse desenvolvido no âmbito da sua aprendizagem.

O aprofundamento do tratamento de alguns conteúdos linguísticos, por outro lado, revela em *Português XXI*, um problema que se estenderá certamente a quase todos os métodos de português: a lacuna no trabalho de linguística contrastiva. Se, por um lado, se ignora neste manual, a documentação que visa uma uniformização do ensino das línguas na Europa, por outro lado, tende-se a uniformizar o que deveria ser bastante distinto, isto é, o tratamento linguístico tendo em conta a língua materna do público-alvo. Na verdade, e apesar das dificuldades inerentes à empresa titânica de elaboração de manuais específicos para aprendentes de uma determinada língua, o que certamente daria uma outra configuração ao ensino do português, não deixa, no entanto, de ser possível a elaboração de manuais para discentes de línguas românicas ou de línguas anglo-saxónicas, por exemplo. As dificuldades destes alunos não serão as mesmas, logo, também os métodos não podem ser os mesmos. Por isso, e como refere Mota «(...) um trabalho de comparação dos sistemas em confronto abrirá novas perspectivas ao ensino do português-língua não materna. (...) De facto, não é evidente que só o semelhante seja de rápida aquisição; o diferente pode funcionar, para os estudantes,

<sup>3</sup> CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001, p. 19.

como um desafio a ganhar e acabar por entrar na lista das aquisições mais conseguidas. (...)»<sup>4</sup>. A construção de mapas conceptuais, por intermédio de uma análise contrastiva que ponha em evidência as semelhanças e diferenças entre os sistemas linguísticos, potenciaria, assim, o sucesso e a consolidação das aprendizagens. Deste modo, «A busca da adequação dos conteúdos linguísticos aos públicos específicos, tendo em conta a sua LM e tendo em vista o sucesso geral da empresa, afigura-se-me primordial. Não se deverá, decerto, escamotear a questão da existência de graus de parentesco diferenciados globalmente e por domínios de gramática, mesmo dentro das grandes famílias de línguas, como a românica. Ainda assim, e respeitando os limites variáveis de proximidade dos sistemas, um mesmo método, concebido um pouco diferentemente dos existentes, poderia servir para o ensino do português a falantes de tipos de línguas aparentadas entre si, como as românicas ou as germânicas nórdicas, por exemplo.»<sup>5</sup>.

Da tentativa de uniformização de um manual único para línguas de diferentes famílias resultam, depois, outras problemáticas que envolvem lacunas importantes ou o tratamento de conteúdos de forma menos bem conseguida. Iniciemos com os conteúdos lacunares, para os níveis A1/A2, em *Português XXI*: é o caso da acentuação em português, da formação do feminino, da formação do plural dos nomes compostos, do Futuro Simples do Indicativo e da total ausência do pronome pessoal sujeito “vós” na conjugação verbal que, seguramente, não se justificará neste método pois sendo ele dirigido a um público adulto, não se lhe poderá subtrair um público universitário (talvez a sua maior faixa percentual), que, pertencendo, muitas vezes, a áreas de estudo em que uma das variantes é o português, muito ficará limitado se a conjugação deste pronome ficar esquecida e depois se vir confrontado com ele sistematicamente em cadeiras de Literatura, por exemplo. Além destes conteúdos, existem outros tratados de forma superficial ou mal conseguida. Desta forma, é tratada, de modo implícito, no *Apêndice Gramatical* da Unidade 2, a formação do plural dos adjectivos expostos, não se registando ao longo do livro, nenhum quadro conceptual de sistematização da formação dos plurais dos nomes e dos adjectivos, inclusive nas suas irregularidades (bem sabemos o quão importante é esta aprendizagem, nomeadamente a sistematização dos plurais em *-ão*). Além disso, são tratados os graus dos adjectivos no *Apêndice Gramatical* da Unidade 5, no comparativo de superioridade e no superlativo absoluto sintético, nas suas regularidades e irregularidades indistintamente. As questões que se colocam são: onde estão os outros graus dos adjectivos? Qual o critério subjacente à selecção destes graus (pois não me parece que seja mais difícil dizer “O livro é menos interessante do que o filme.” relativamente a “O livro é mais interessante do que o filme.”)? Por que é que não se assinalou explicitamente que *bom*, *mau*, *grande* apresentam irregularidades e que *difícil* e *fácil* não?

Por fim, de referir ainda que, o esforço no desenvolvimento da competência de compreensão oral, promovido pelo auxílio do Cd-áudio, aspecto muito positivo neste método, pode estar comprometido pela sua aquisição separada. Veicula-se com este modo de aquisição a ideia de que este instrumento de aprendizagem é facultativo e mesmo quando constante na bibliografia obrigatória, como é o caso do contexto académico de ensino em que o utilizei, verifica-se, por parte dos alunos, uma recusa sistemática na sua compra (já para não falar do incentivo às modernas práticas de “pirataria”). Por que não fazer deste instrumento parte integrante do método, incluído no livro, aquando da sua aquisição, como já fazem há muito tempo outros métodos de outras línguas europeias?

<sup>4</sup> MOTA, Maria Antónia Coelho da, “Viagem através dos métodos de Português-Língua Não Materna: análise linguística”, in AAVV, *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Vol. II. (Org. Inês Duarte e Isabel Leiria). Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 501.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 502.

Como é evidente, o professor não pode esperar ver as suas aulas sacralizadas num manual, que se segue cegamente. No entanto, também não é desejável que seja constantemente obrigado a criar materiais didácticos para completar lacunas sistemáticas ou explicações insuficientes (muitas vezes indutoras de erros) e, infelizmente, esta é uma queixa partilhada por professores e leitores que ensinam PLE nas mais variadas partes do mundo. Pelo contrário, o recomendável seria a criação de um manual completo em conteúdos e materiais, claro na definição de níveis e objectivos, de modo que ao professor caberia uma selecção, em função do público, das propostas, tarefas e actividades mais adequadas.

Em síntese, o escopo de *Português XXI. Livro do Aluno 1* nas quatro competências cognitivas faz dele actualmente uma das melhores opções no ensino de Português Língua Estrangeira a um público adulto. Contudo, as suas lacunas e aspectos menos bem conseguidos constituem um repto ao trabalho em torno da elaboração de métodos de PLE, à luz das mais recentes descobertas e propostas linguísticas, a saber, da linguística contrastiva. Porque é unânime o parecer de que ainda não há métodos satisfatórios, porque o ensino do PLE tem de ser integrado no sistema de ensino linguístico europeu e porque ensinar PLE é ainda ensinar uma língua falada por milhões de falantes em todo o mundo, ficam estas notas como um desafio.

Revista de lenguas y literaturas  
ibéricas y latinoamericanas