ISSN 3051-7036

Sêbê Non
Linguagens

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 3, ANO 2026

USTP UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Faculdade de Ciências e Tecnologias

IGR Instituto Guimarães Rosa

CAMÕES CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

clup Centro de Linguística da Universidade do Porto

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ISSN 3051-7036

Sêbê Non Linguagens

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 3, ANO 2026

USTP UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Faculdade de Ciências e Tecnologias

IGR Instituto Guimarães Rosa

CAMÕES CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

clup Centro de Linguística da Universidade do Porto

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FICHA TÉCNICA

Revista Científica Sêbê Non Linguagens
Vol. 3, 2026

eISSN: 3051-7036

Organizadores:
João Gabriel Morais
Jovânia Maria Perin Santos
Beatriz de Castro Afonso
Isabel Margarida Duarte

Editor:
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Capa e diagramação
Jovânia Maria Perin Santos

Assistente de edição: Titouan Chattot

Os artigos publicados foram sujeitos a "peer review".

Esta edição é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00022/2025.DOI: https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025

DOI geral da publicação: https://doi.org/10.21747/30517036/seb

DOI deste número (volume 3): https://doi.org/10.21747/30517036/seb3

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aldina Marques (Universidade do Minho/ CEHUM, Portugal)
Alexandra Ferreira (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Alexandra Pinto (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Ana Carolina Albino (Université Clermont Auvergne/CELIS, França)
Ana Catarina Matos (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
Ana Madeira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – NOVA FCSH/CLUNL, Portugal)
Ana Rita Pina (Universitatea Babeş-Bolyai, Roménia)
Sofia Meneses-Silva (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Andréa Teixeira Farias (Université Clermont Auvergne, França)
Ângela Carvalho (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Beatriz de Castro Afonso (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Beatriz Moreira de Oliveira (CLLC, Universidade de Aveiro, Portugal)
Bernardino Valente Calossa (Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola)
Carina Merkle (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Celso Hotz (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Cláudia Gavinho Burrows (Leitorado do Instituto Camões na Universidade Mohammed V de Rabat, Marrocos)
Conceição Carapinha (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/ CELGA-ILTEC, Portugal)
Daniel Ferreira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa / Universidade Aberta / Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal)
Daniela Coutinho Rodrigues (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Daniela Sousa (Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Universidade Aberta/ Camões, I.P., Portugal)
Diovigílio Constantino (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Érica Marciano de Oliveira (Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e UNTL, Timor-Leste)
Fátima Aparecida Cezarin dos Santos (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Fernanda Baldin (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Isabel Margarida Duarte (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/ Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Iva Svobodová (Universidade Masaryk, Brno, República Checa)
Jessica Bandeira (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Campus dos Malês, Brasil)
João Carlos Furtado (UNESPAR – Paranavaí, Brasil)
João Gabriel Morais (Universidade Aberta, Portugal)
João Veloso (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Jovânia Maria Perin Santos (Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Karina de Fátima Gomes (Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Loremi Loregian-Penkal (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil)
Lucas Alves Costa (Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique)
Manuel Neto (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Marcela Faria (CLUP, Portugal)
Maria de Fátima Outeirinho (Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Marlene José (Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe/ Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Rosalice Pinto (Laboratório de Argumentação, Cognição e Linguagem da Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Rui Sousa-Silva (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Sofia Ferreira (CESPU/ CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Sofia Santos (Leitorado do Instituto Camões na Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Sónia Valente Rodrigues (CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Sweder Souza (Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA-Brasil/ Programa de Pós-Graduação em Letras - PPG-Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR-Brasil/ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro - CIDTFF-UA-Portugal)
Tjerk Hagemeijer (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)
Valdilena Rammé (Universidade Federal do Ceará, Brasil)
Vanessa Domingues (International School Altdorf, Suíça)
Veronica Manole (Universitatea Babeş-Bolyai, Roménia)
Violeta Magalhães (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto/ CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal)
Yvonne Hendrich (Universidade Johannes Gutenberg de Mainz, Alemanha)

Sumário

Editorial
João Gabriel Morais, Jovania Maria Perin Santos, Beatriz de Castro Afonso e Isabel Margarida Duarte, ***09***

O "Sêbê" na diáspora: Interculturalidade crítica e (in)visibilidade de alunos afrodescendentes em sala de aula de Português em Portugal
Isabelle Simões Marques, ***17***

A Biblioteca Itinerante da FCT-USTP:
Experiências de contação de histórias em escolas de São Tomé
João Gabriel Morais e Jovânia Maria Perin Santos, ***41***

Poesia são-tomense na avaliação orientada para a aprendizagem: Proposta de exploração didática em Português Língua Não Materna
Beatriz Oliveira e Clara Setas, ***61***

Da denúncia à sala de aula: alegorias e elementos simbólicos em Úrsula, de Maria Firmino dos Reis
Fidel António José Fernando, ***87***

Proficiência em português de estudantes guineenses na FLUP: resultados preliminares de um estudo exploratório
Ronaldo Mendes, ***97***

O ensino da literatura africana lusófona no contexto universitário francês: Práticas pedagógicas e desafios na Universidade Clermont Auvergne
Andréa Filipa Teixeira Farias, ***113***

Paraná Fala Idiomas - Português – projeto piloto ou política linguística?
Wesley Henrique Prates, João Carlos Dias Furtado, Elis Gorett da Silveira Lemos, Adaimé Neto Ramos, Maria Daniela Mendes, Cleonis Viater Figueira, Carina Merkle, ***133***

"Nunca tinha pensado antes sobre estas questões": Construindo saberes na aula de português língua estrangeira a partir do vídeo *Mansplaining*
Marina Ayumi Izaki Gómez, ***141***

O uso de *Languaging* nas aulas de Português como Língua de Herança
Aline Gandra, ***155***

Karaoke e desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: descrição e análise de uma oficina com estudantes chineses de nível A1
Carlos Gomes, Alexandra Ferreira, Ana Isabel Fernandes, Fátima Silva, ***173***

Interatividade e desenvolvimento da expressão oral nos LMOOCs: uma revisão sistemática (2014–2025)
Yanping Tang, Ângela Carvalho, ***209***

A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não imersivo
Janaína Travassos Bandeira de Mello, ***235***

Instrumentos linguísticos para o lung'Ie
Ana Lívia Agostinho, Isabela Reinhold, Janine Silva, ***257***

Línguas Minoritárias e Dinâmicas Familiares em São Tomé e Príncipe
Explorando motivações, desafios e estratégias de preservação: um estudo de caso em Bombom e Chácara
Maria Daniela Pereira de Sousa, Dulcineia da Conceição Sousa Pontes, ***275***

"Espetacular, és uma máquina, 'tá bem?": Estratégias de gestão de *stress* em chamadas de emergência realizadas por crianças
Sofia Meneses-Silva, Rui Sousa-Silva, Isabel Margarida Duarte, ***301***

(Des)influencers: pedagogia inclusiva e experiência interpares na prevenção dos impactos das redes sociais
Sara Tavares, ***335***

Alfabetização e letramento na educação especial: Um estudo de caso no atendimento educacional especializado com uma criança com transtorno do espectro autista
Aline Carol Stock, Camila Will, Nakita Ani Guckert Marquez, ***371***

Entrevista
Colonialidade: da América Latina para África?
Michel Cahen, Philippe Lavigne Delville, Mame-Penda Ba, ***387***

Editorial

"A língua portuguesa é uma construção conjunta de todos aqueles que a falam — e é assim desde há séculos. A minha língua — aquela de que me sirvo para escrever —, não se restringe às fronteiras de Angola, de Portugal ou do Brasil. A minha língua é a soma de todas as suas variantes.
É plural e democrática.
A sua imensa riqueza está nessa diversidade e na capacidade de se afeiçoar a geografias diversas, na forma como vem namorando outros idiomas, recolhendo deles palavras e emoções. Aprisionar a língua portuguesa às fronteiras de Portugal (ou de Angola ou do Brasil) seria mutilá-la, roubar-lhe memória e destino.
Com o colapso do Império, o português libertou-se.
É nessa língua livre que eu me reconheço, e é por ela que luto."

José Eduardo Agualusa (2019)

Cientes da premência de libertar a língua portuguesa referida por José Eduardo Agualusa, apresentamos o terceiro volume da revista *Sêbê Non Linguagens*. Nascida em São Tomé e Príncipe, esta publicação quer reunir o "nosso saber" em língua portuguesa e fazer dele um espaço de libertação para um idioma que outrora já foi instrumento de dominação e que se quer afirmar hoje como laço de união e de partilha. E dizemos que se quer afirmar porque entendemos ainda existirem tensões a serem superadas. Da nossa perspetiva, enquanto editores de uma revista científica em língua portuguesa, espera-se que o português continue a desenhar-se como um património partilhado por quem o fala de berço e por quem o adota ao longo da vida. Nessa partilha, do Acre a Díli, consagra-se o direito de cada voz à sua variedade legítima, livre do estigma de valer menos do que qualquer outra.

Visa-se, então, um português de todos e para todos, que ultrapasse fronteiras e preconceitos e que viva na voz de quem, em qualquer momento do dia a dia, dele se serve ao seu jeito e para os mais variados fins. É na diferença que a língua se enriquece, e é essa diferença que lhe garante vitalidade num mundo onde a globalização começa a conduzir ao glotocídio de tantos idiomas. Neste português, que é meu, nosso e seu, caro leitor, todos contamos e todos a ele pertencemos; nele guardamos o que de mais precioso legaremos às gerações futuras: a nossa língua comum, a nossa história, a nossa cultura e o nosso afeto (e/ou a nossa identidade).

Nada disto significa, porém, que o português deva reinar sozinho. Pelo contrário, deve caminhar lado a lado com as muitas línguas nacionais que florescem nos países da CPLP e que pertencem a povos no passado silenciados. Em muitos contextos, essas línguas são eco de ancestralidade e elo de identidade para os falantes que hoje habitam esses territórios.

Considerando estas premissas preambulares, o presente volume da *Sêbê Non Linguagens* debruça-se sobre dois principais eixos: Didática das Línguas e Linguística. Além disso, inclui igualmente uma secção *Varia*.

Começando pela secção relativa à Didática das Línguas, no artigo "O 'Sêbê' na diáspora: Interculturalidade crítica e (in)visibilidade de alunos afrodescendentes em sala de aula de Português em Portugal", Isabelle Simões Marques analisa, numa perspetiva pós-colonial, o lugar dos repertórios linguísticos dos alunos afrodescendentes no ensino do Português em Portugal, problematizando a hegemonia da norma-padrão europeia. A partir do conceito são-tomense Sêbê Non ("nosso saber"), a autora reflete sobre o potencial de práticas pedagógicas assentes na diversidade linguística e compartilha propostas de ensino elaboradas a partir de textos literários de autores africanos como documentos autênticos para promover o reconhecimento identitário e uma educação intercultural crítica.

Já em "A Biblioteca Itinerante da FCT-USTP: Experiências de contação de histórias em escolas de São Tomé", João Gabriel Morais e Jovânia Maria Perin dos Santos apresentam o projeto Biblioteca Itinerante, desenvolvido em São Tomé desde 2022, destacando as atividades de promoção da leitura e de contação de histórias em escolas básicas e secundárias. A reflexão incide igualmente sobre a formação inicial de professores de Português e o contributo destas práticas para o desenvolvimento da literacia emocional, da competência cultural e da competência linguístico-comunicativa.

Por sua vez, no estudo "Poesia são-tomense na avaliação orientada para a aprendizagem: Proposta de exploração didática em Português Língua Não Materna", Beatriz Oliveira e Clara Setas apresentam uma proposta didática de avaliação orientada para a aprendizagem em Português Língua Não Materna, dirigida a aprendentes dos níveis B1-B2 e baseada em poemas da escritora são-tomense Olinda Beja. As autoras exploram o potencial da poesia são-tomense para articular o desenvolvimento linguístico, a interpretação literária e a competência intercultural, salientando a importância da formação docente na conceção de instrumentos de avaliação culturalmente adequados.

Numa outra abordagem à relação entre literatura e ensino, o artigo "Da denúncia à sala de aula: alegorias e elementos simbólicos em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis", de Fidel António José Fernando, explora o potencial

pedagógico do romance de Maria Firmina dos Reis para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir da análise das alegorias e dos elementos simbólicos da obra, o autor propõe uma sequência didática orientada para o desenvolvimento das competências de interpretação literária e de produção autónoma.

Prosseguindo a reflexão sobre os desafios do ensino e da aprendizagem do Português em contextos multilingues, o artigo "Proficiência em português de estudantes guineenses na FLUP: resultados preliminares de um estudo exploratório", de Ronaldo Mendes, analisa o desempenho escrito de estudantes guineenses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, considerando a correção linguística, a complexidade sintática e a adequação ao registo académico. A partir dos resultados obtidos, o autor evidencia a heterogeneidade dos percursos de aprendizagem do português como língua segunda e contribui para a reflexão sobre a necessidade de práticas de apoio linguístico no ensino superior.

Em articulação com a reflexão sobre o apoio linguístico no ensino superior, o artigo "O ensino da literatura africana lusófona no contexto universitário francês: práticas pedagógicas e desafios na Universidade Clermont Auvergne", de Andréa Filipa Teixeira Farias, aborda os desafios da integração deste corpus literário na formação de estudantes de licenciatura. A autora analisa estratégias pedagógicas que favorecem a compreensão das obras e o envolvimento dos estudantes, destacando o contributo da literatura africana lusófona para o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e críticas.

Alargando a reflexão sobre as políticas linguísticas e os contextos de ensino do Português, o artigo "Paraná Fala Idiomas - Português: projeto piloto ou política linguística?", de Wesley Henrique Prates, João Carlos Dias Furtado, Elis Gorett da Silveira Lemos, Adaimé Neto Ramos, Maria Daniela Mendes, Cleonis Viater Figueira e Carina Merkle, analisa criticamente, através de uma pesquisa qualitativa de base documental, o PFI-Português, projeto piloto (2022-2024) do Paraná Fala Idiomas, destinado a acolher linguisticamente pesquisadoras ucranianas e os seus familiares. Os autores questionam se este projeto constitui uma resposta emergencial circunscrita ou o embrião de uma reconfiguração da política linguística estadual, evidenciando uma tensão entre a lógica de projeção externa do PFI, por meio de línguas estrangeiras, e a lógica de integração interna do piloto, por meio do português como língua de acolhimento, e concluem que o projeto sinaliza a possibilidade de inserção orgânica do português como objeto de planeamento linguístico explícito no âmbito do PFI.

Ainda no âmbito das práticas pedagógicas e da educação intercultural, o artigo " 'Nunca tinha pensado antes sobre estas questões': construindo saberes

na aula de português língua estrangeira a partir do vídeo *Mansplaining*", de Marina Ayumi Izaki Gómez, analisa as perceções de estudantes polacos de Estudos Portugueses sobre situações de machismo no contexto laboral, exploradas através de um vídeo autêntico em aulas de Português Língua Estrangeira. A autora evidencia o contributo deste recurso para a construção de saberes numa perspetiva comunicativa intercultural e para a promoção da reflexão crítica sobre questões sociais.

Na continuidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem do Português, o artigo "O uso de *Languaging* nas aulas de Português como Língua de Herança", de Aline Gandra, analisa as interações de crianças de 10 e 11 anos residentes na África do Sul, com enfoque nos episódios de reflexão linguística durante atividades de escrita colaborativa. Os resultados evidenciam a importância da mediação docente na construção do conhecimento linguístico e destacam o potencial desta abordagem para articular forma, sentido e discurso, promovendo simultaneamente a interculturalidade no ensino do Português como Língua de Herança.

Explorando outras estratégias de dinamização da aprendizagem do Português, o artigo "Karaoke e desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: descrição e análise de uma oficina com estudantes chineses de nível A1", de Carlos Gomes, Alexandra Ferreira, Ana Isabel Fernandes e Fátima Silva, descreve uma intervenção pedagógica baseada na exploração de canções em português europeu junto de estudantes chineses de Português Língua Estrangeira. Os resultados evidenciam o potencial do karaoke para promover a motivação, a participação oral e a consciencialização linguística, destacando as possibilidades de integração de práticas lúdicas e performativas no ensino de línguas.

No seguimento da reflexão sobre as práticas pedagógicas e os recursos didáticos no ensino de línguas, o artigo "Interatividade e desenvolvimento da expressão oral nos LMOOCs: uma revisão sistemática (2014–2025)", de Yanping Tang e Ângela Carvalho, analisa 19 estudos empíricos sobre a interação em cursos massivos e abertos de línguas. As autoras identificam limitações na promoção da produção oral nestes ambientes digitais e discutem a importância do desenho pedagógico, da mediação docente e da criação de espaços de interação que conciliem autonomia e apoio à aprendizagem.

Para fechar a secção de Didática das Línguas, o artigo "A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não imersivo", de Janaína Travassos Bandeira de Mello, apresenta um estudo de caso desenvolvido na University College Dublin, na Irlanda, sobre a utilização de filmes brasileiros em aulas de PLE. Os resultados

evidenciam o potencial dos recursos cinematográficos para desenvolver competências linguísticas, sociolinguísticas, interculturais e críticas, sublinhando a importância da sua integração intencional e articulada nas unidades didáticas.

Relativamente à secção de Linguística, contamos com o artigo "Instrumentos linguísticos para o lung'Ie", de Ana Lívia Agostinho, Isabela Reinhold e Janine Silva, que destaca a situação sociolinguística desta língua nativa falada na ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe, e o papel dos instrumentos linguísticos na sua documentação e revitalização. As autoras apresentam iniciativas de elaboração de materiais didáticos e lexicográficos, destacando o seu contributo para o ensino da língua, a preservação do património linguístico e o reforço da identidade principense.

Na sequência do artigo dedicado à documentação e revitalização do lung'Ie, Maria Daniela Pereira de Sousa e Dulcineia da Conceição Sousa Pontes, em "Línguas Minoritárias e Dinâmicas Familiares em São Tomé e Príncipe: Explorando motivações, desafios e estratégias de preservação: um estudo de caso em Bombom e Chácara", analisam as atitudes dos familiares face à preservação e à transmissão intergeracional do forro, do angolar e do crioulo cabo-verdiano. Com base num estudo exploratório junto de 45 encarregados de educação, as autoras evidenciam a tensão entre a consciência da importância destas línguas e as dificuldades da sua transmissão efetiva, destacando o prestígio do português, a escassez de recursos educativos e a necessidade de uma maior articulação entre família, escola e políticas linguísticas.

Encerrando a secção de Linguística, Sofia Meneses-Silva, Rui Sousa-Silva e Isabel Margarida Duarte, no artigo " 'Espetacular, és uma máquina, 'tá bem?': Estratégias de gestão de *stress* em chamadas de emergência realizadas por crianças", analisam uma chamada de emergência efetuada por uma criança de nove anos em Portugal, procurando compreender de que forma o operador mobiliza recursos discursivos e conversacionais para gerir o stress e assegurar a progressão da interação. Através de uma análise qualitativa da sequência conversacional, os autores evidenciam o contributo da Análise Conversacional e da Linguística Forense para a compreensão destas situações de vulnerabilidade e para a promoção de boas práticas no atendimento de emergência e da literacia em saúde e emergência em idade escolar.

Na secção *Varia,* Sara Tavares, no artigo "(Des)influencers: pedagogia inclusiva e experiência interpares na prevenção dos impactos das redes sociais", apresenta um projeto desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no qual estudantes promovem, junto de comunidades escolares e famílias, uma reflexão crítica sobre os riscos associados ao uso precoce e desinformado das redes sociais. A autora destaca o potencial da pedagogia de projeto e da

aprendizagem interpares para a prevenção e sensibilização, bem como para o desenvolvimento das competências oratórias, organizacionais e críticas dos próprios estudantes.

Paralelamente, no domínio da educação inclusiva, Aline Carol Stock, Camila Will e Nakita Ani Guckert Marquez, no artigo "Alfabetização e letramento na educação especial: um estudo de caso no atendimento educacional especializado com uma criança com transtorno do espectro autista", analisam as estratégias pedagógicas mobilizadas no acompanhamento de uma criança com autismo, com particular destaque para a combinação de abordagens multissensoriais e do método fónico. Os resultados evidenciam progressos no reconhecimento de letras e no envolvimento do aluno, mas também identificam desafios na generalização das aprendizagens, na articulação entre escola e família e na disponibilização de recursos, sublinhando a importância do planeamento individualizado e da formação contínua dos docentes.

Encerrando este conjunto de contributos, o volume apresenta a entrevista "Colonialidade: da América Latina para África?" (inicialmente publicada em francês, em 2025, na revista *Global Africa* com o título "Colonialité: de l'Amérique latine à l'Afrique?"), realizada por Philippe Lavigne Delville e Mame-Penda Ba ao historiador Michel Cahen, especialista na colonização portuguesa em África e nos PALOP. Partindo de uma reflexão crítica sobre as teorias pós-coloniais e decoloniais, a entrevista problematiza o conceito de colonialidade, as suas implicações políticas e materiais e a diversidade das experiências históricas africanas e latino-americanas, defendendo uma abordagem atenta às especificidades de cada contexto e às relações entre capitalismo, poder e emancipação social.

Referência:

Agualusa, J. E. (2019, 10 de junho). *Por uma irmandade da língua*. Expresso.

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3ed

Didática das línguas

O "Sêbê" na diáspora: Interculturalidade crítica e (in)visibilidade de alunos afrodescendentes em sala de aula de Português em Portugal

"Sêbê" in the Diaspora: Critical Interculturality and the (In)visibility of Students of African Descent in Portuguese Classrooms in Portugal

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a1

Isabelle Simões Marques
Universidade Aberta & Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL-FCSH)
isabelle.marques@uab.pt
https://orcid.org/0000-0002-3155-3762

Recebido: 01/04/2026
Aceite: 09/06/2026

RESUMO: O nosso artigo analisa, numa perspetiva pós-colonial, os modos como o ensino da Língua Portuguesa em Portugal enquadram a experiência escolar de alunos afrodescendentes, num contexto em que repertórios plurais (variedades africanas do português e línguas crioulas) coexistem com a norma padrão europeia sob regimes desiguais de legitimidade. Mobilizamos o conceito santomense *Sêbê Non* ("nosso saber") como operador teórico para compreender a sala de aula como espaço de negociação epistemológica e identitária, onde se disputam autoridade linguística, pertença e reconhecimento. Metodologicamente, desenvolvemos uma abordagem qualitativa interpretativa inspirada na Análise do Discurso, aplicada a documentos curriculares orientadores do ensino do Português (incluindo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*), em diálogo com literatura da sociolinguística crítica, estudos pós-coloniais e educação intercultural. Os resultados sugerem que, apesar de um léxico institucional de inclusão, a diversidade linguística tende a permanecer na periferia da aula, enquanto a norma padrão mantém centralidade avaliativa e simbólica. Como implicação pedagógica, discutimos o potencial de documentos autênticos (a literatura pós-colonial e algumas produções culturais urbanas Rap/Hip-Hop) para ampliar a visibilidade linguística e promover reconhecimento, pertença e sucesso educativo. Concluímos que uma interculturalidade efetivamente crítica requer

uma revisão das ideologias linguísticas escolares e reconhecimento do aluno afrodescendente como coautor legítimo de uma lusofonia policêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: afrodescendência; estudos pós-coloniais; interculturalidade crítica; ensino de língua portuguesa; ideologias linguísticas

ABSTRACT: Our article examines, from a postcolonial perspective, how Portuguese language education in Portugal frames the schooling experiences of Afrodescendant students in linguistically diverse classrooms. Although Portuguese is the national language and often the primary language of socialization for these learners, school Portuguese is commonly organized around a European standard that grants unequal legitimacy to plural repertoires, including African varieties of Portuguese and Portuguese-lexified creoles. The study mobilizes the Santomean notion of *Sêbê Non* ("our knowledge") as a theoretical lens to conceptualize the classroom as an epistemic and identity "in-between" space where linguistic authority, belonging, and recognition are negotiated. Methodologically, it adopts a qualitative interpretive design informed by Critical Discourse Analysis, examining key curricular policy documents that guide Portuguese language teaching (including the Student Profile at the End of Compulsory Schooling and the Essential Learnings), in dialogue with scholarship in critical sociolinguistics, postcolonial studies, and intercultural education. Findings suggest that, despite an institutional vocabulary of inclusion, linguistic diversity is often treated as peripheral, while the European standard retains evaluative and symbolic centrality. The article discusses pedagogical implications, highlighting the potential of authentic materials (postcolonial literature and urban cultural production Rap/Hip-Hop) to enhance linguistic visibility and foster critical awareness, belonging, and educational well-being. It concludes that genuinely critical intercultural language education requires revising school language ideologies and recognizing Afrodescendant students as legitimate co-authors of a polycentric Lusophone ecology.

KEYWORDS:
Afrodescendant students; Postcolonial education; Portuguese language teaching; Language ideologies; Translanguaging; Linguistic justice; Language Policies; Portugal.

Introdução

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem refletido transformações demográficas associadas à consolidação de comunidades oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ao crescimento de gerações afrodescendentes nascidas e escolarizadas em Portugal. Esta realidade tem produzido heterogeneidade linguística e cultural nas salas de aula, particularmente no ensino da língua portuguesa (LP), historicamente organizado a partir de uma perspetiva normativa centrada na variedade padrão europeia (Seabra, 2010; Candeias, 2021). Ainda que o português constitua a língua oficial do país e, para muitos destes alunos, a principal língua de socialização, a escola permanece frequentemente um espaço onde repertórios diversos coexistem sob regimes desiguais de legitimidade. Num enquadramento pós-colonial, a língua constitui um lugar de produção de pertença, de distribuição de autoridade e de regulação simbólica. Estudos sobre escolarização de alunos de origem africana em Portugal mostram trajetórias marcadas por processos de adaptação assimétrica, em que recursos linguísticos prévios são frequentemente reinterpretados como défice face à norma escolar (Seabra, 2010; Candeias, 2021). Esta dinâmica revela a persistência de ideologias linguísticas monolingues que naturalizam a variedade europeia como modelo universal, tornando menos visíveis outras variedades do português e línguas crioulas presentes nos repertórios dos alunos.

A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado para observar o que Bhabha (1994) conceptualiza como o *entrelugar*: um terreno de hibridez e negociação identitária, onde sujeitos pós-coloniais articulam pertenças múltiplas num campo ainda marcado por hierarquias históricas de língua e cultura. Mais do que um espaço de negociação pacífica, o *entrelugar* constitui-se como um espaço produtivo e simultaneamente conflituoso de enunciação, no qual a autoridade sobre o significado está permanentemente em disputa (cf. Gumperz, 1982). Importa, por isso, interrogar quem controla, em concreto, a atribuição de sentido no contexto escolar (professores, currículo, materiais didáticos) e de que modo o currículo, ao selecionar e hierarquizar signos culturais, reproduz e legitima determinadas formas de autoridade linguística em detrimento de outras. No entanto, currículos e práticas pedagógicas continuam, muitas vezes, ancorados em lógicas assimilacionistas que interpretam a diversidade linguística como obstáculo à aprendizagem, em vez de a reconhecer como recurso cognitivo e epistemológico. Esta lógica assimilacionista pode ser melhor compreendida à luz da ambivalência colonial e do conceito de *mimetismo* (Bhabha, 1994) pois ao aluno afrodescendente é frequentemente solicitada uma aproximação mimética à norma escolar, que nunca se completa inteiramente, gerando aquilo que se pode

descrever como uma presença parcial das variedades africanas do português, i.e. reconhecidas informalmente, mas raramente legitimadas como recurso curricular. Esta presença parcial não é acidental pois sustenta e reproduz hierarquias linguísticas ao permitir que a diversidade seja tolerada sem nunca ser plenamente integrada nos regimes escolares de legitimidade. É neste quadro que o nosso artigo mobiliza o conceito santomense *Sêbê Non* ("nosso saber") como operador teórico para repensar a educação linguística em contextos migratórios. Mais do que uma simples metáfora cultural, o *Sêbê Non* é proposto como epistemologia pedagógica situada, que valoriza saberes linguísticos e culturais dos alunos afrodescendentes como parte constitutiva da lusofonia contemporânea. Ao deslocar o foco da integração para a coconstrução do saber, o conceito permite problematizar a relação entre norma, identidade e poder, abrindo espaço para uma "pedagogia da presença" (Fanlo, 2021) baseada em reconhecimento e legitimidade de repertórios plurais.

Partindo deste enquadramento, o nosso artigo propõe uma reflexão à seguinte questão: de que forma a mobilização de uma interculturalidade crítica, ancorada no conceito de *Sêbê Non*, pode contribuir para reconfigurar o ensino da língua portuguesa em Portugal, promovendo visibilidade linguística, pertença e bem-estar educativo de alunos afrodescendentes? Metodologicamente, realizamos uma análise qualitativa interpretativa de documentos curriculares orientadores do ensino do Português, em diálogo com bibliografia pós-colonial, sociolinguística crítica e educação intercultural. A contribuição original deste nosso artigo reside precisamente na articulação entre o conceito santomense de *Sêbê Non* e o quadro pós-colonial da interculturalidade crítica, propondo um operador teórico ainda pouco explorado na investigação sobre o ensino do português em Portugal e abrindo caminho para uma leitura da sala de aula como espaço de coautoria epistemológica, e não apenas de gestão da diversidade.

Entre a norma e a identidade: o aluno afrodescendente

A presença de alunos afrodescendentes no sistema educativo português torna particularmente visível a dimensão de política linguística do ensino da língua. A sala de aula de português não é um espaço linguisticamente neutro pois constitui um campo de negociação simbólica onde variedades linguísticas e formas de pertença cultural são hierarquizadas segundo regimes institucionais de legitimidade. Neste contexto, aprender a língua ultrapassa a aquisição de competências normativas e envolve processos de construção identitária, reconhecimento social e acesso a formas de capital simbólico. Para muitos alunos afrodescendentes, o repertório linguístico quotidiano resulta da coexistência de múltiplas influências: variedades africanas do português, línguas crioulas,

práticas *translingues* familiares (García & Li Wei, 2014) e contacto permanente com a norma padrão escolarizada. Tal repertório é um conjunto integrado de recursos mobilizados em função dos contextos e das relações sociais.

No entanto, em espaço escolar, essa pluralidade tende a ser lida por uma grelha deficitária: desvios à norma padrão são frequentemente classificados como "erros", apagando a sua densidade sociocultural e a sua função identitária. De facto, estudos sobre trajetórias escolares em Portugal indicam que o sucesso educativo é condicionado pela forma como a escola reconhece, ou deslegitima, os saberes linguísticos trazidos pelos estudantes (Seabra, 2010). Quando práticas discursivas familiares e comunitárias são sistematicamente corrigidas sem contextualização sociolinguística, instala-se um processo de desvalorização simbólica que pode fragilizar o sentimento de pertença e produzir distanciamento em relação à aprendizagem (Candeias, 2021). A correção linguística deixa, assim, de ser apenas um instrumento didático e passa a funcionar como um mecanismo de indexicalização social: certas formas de falar são associadas a competência, respeitabilidade e integração, enquanto outras são marcadas como inadequadas.

Desta forma, o aluno afrodescendente situa-se frequentemente num espaço intermédio onde coexistem referências portuguesas e heranças africanas, sem que essa hibridez seja plenamente reconhecida pelo modelo escolar dominante. Ao privilegiar uma visão monolingue da língua, a escola tende a reduzir a complexidade identitária a um percurso de aproximação à norma, reproduzindo hierarquias históricas que atravessam o pós-colonial. A invisibilidade das variedades africanas do português e das línguas crioulas em currículos e materiais didáticos reforça este processo. Como mostram Araújo e Maeso (2016), discursos escolares em Portugal mantêm frequentemente narrativas eurocêntricas que limitam a representação das culturas africanas ao enquadramento colonial, raramente reconhecendo a sua presença contemporânea e as suas formas de produção cultural e linguística. Consequentemente, os repertórios dos alunos permanecem fora do espaço de legitimidade académica, produzindo dissociação entre língua escolar e experiência vivida. Neste cenário, a perspetiva do *translanguaging* oferece um enquadramento alternativo ao paradigma normativo tradicional. Em vez de conceber as línguas como sistemas separados e hierarquizados, esta abordagem entende o repertório plurilingue como *continuum* integrado de recursos semióticos (García & Li Wei, 2014). Aplicada ao ensino da LP, tal perspetiva não exige abandonar a norma padrão, mas reposicioná-la como uma prática entre outras, ensinada de forma reflexiva e situada. Reconhecer marcas linguísticas provenientes de crioulos ou variedades africanas como recursos cognitivos e

identitários permite transformar potenciais conflitos linguísticos em oportunidades de aprendizagem crítica (Simões Marques & Sebastião, 2014), de comparação e de consciência metalinguística. Como sugere Bouchard (2017), língua e identidade constituem dimensões inseparáveis da experiência social. Desvalorizar a forma de falar do aluno equivale, frequentemente, a deslegitimar a sua história e a sua pertença. Assim, mitigar a tensão entre norma e identidade requer mais do que inclusão simbólica: exige uma revisão das ideologias linguísticas que sustentam o ensino da língua e a transição para uma pedagogia centrada no reconhecimento, a pedagogia da "presença" (Fanlo, 2021), em que o aluno afrodescendente seja reconhecido como sujeito epistemológico ativo e coautor legítimo da (sua) língua.

Interculturalidade crítica e o conceito de *Sêbê Non*

A diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas tem conduzido à incorporação progressiva do termo *interculturalidade* nos discursos educativos e nas políticas públicas. Contudo, do ponto de vista analítico, a adoção institucional deste conceito não garante uma total transformação das relações de poder que estruturam o ensino da língua portuguesa (Silva & Simões Marques, 2022). Pelo contrário, a interculturalidade pode assumir configurações distintas, variando entre abordagens meramente integradoras e perspetivas críticas orientadas para a reconfiguração epistemológica do espaço educativo. É neste quadro que o nosso presente estudo mobiliza o conceito santomense de *Sêbê Non* como ferramenta analítica para repensar a educação linguística em contextos pós-coloniais e migratórios. Mais do que uma expressão cultural, o *Sêbê Non* é aqui conceptualizado como uma epistemologia pedagógica situada, baseada no reconhecimento do saber coletivo produzido pelas experiências históricas, linguísticas e culturais das comunidades africanas e afrodescendentes. A sua transposição para o contexto escolar português permite deslocar o foco da integração do aluno na norma dominante para a coconstrução do conhecimento linguístico, questionando as hierarquias implícitas que definem quais formas de saber são legitimadas pela escola.

Da interculturalidade funcional à interculturalidade crítica

A distinção proposta por Walsh (2009) entre a interculturalidade "funcional" e a interculturalidade "crítica" oferece um enquadramento fundamental para compreender os limites das políticas educativas contemporâneas. A interculturalidade funcional caracteriza-se por estratégias institucionais orientadas para a gestão da diversidade, frequentemente centradas na promoção da tolerância cultural e na inclusão simbólica de diferenças

identitárias. Embora tais iniciativas possam favorecer a convivência social, tendem a preservar intactas as estruturas epistemológicas dominantes, integrando a diferença sem questionar as assimetrias históricas de poder. No ensino da língua portuguesa, esta lógica manifesta-se frequentemente através de práticas pedagógicas pontuais como celebrações culturais, inclusão ocasional de autores africanos ou atividades temáticas que não alteram a centralidade normativa da variedade europeia nem problematizam as ideologias linguísticas subjacentes ao currículo. A diversidade é, assim, reconhecida enquanto elemento cultural, mas raramente enquanto dimensão constitutiva da própria língua.

Em contraste, a interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009) e Candau (2008), propõe uma abordagem ética e política que visa transformar as condições de produção do conhecimento. Nesta perspetiva, a diferença não é objeto de integração, mas sim o ponto de partida para questionar as hierarquias que definem as legitimidades linguísticas e culturais. Aplicada ao ensino do português, esta abordagem implica problematizar a naturalização da norma padrão como modelo universal; reconhecer a língua como espaço de direitos linguísticos e de justiça social e deslocar a figura do aluno afrodescendente da posição de aprendiz deficitário para sujeito produtor de conhecimento. A interculturalidade crítica exige, portanto, uma revisão das ideologias linguísticas que sustentam o sistema educativo, reconhecendo que a neutralidade atribuída à norma padrão constitui, frequentemente, um efeito de poder historicamente construído.

O *Sêbê Non* como epistemologia pedagógica pós-colonial

Como vimos, é neste horizonte que o conceito de *Sêbê Non* adquire relevância teórica. Originário do forro santomense, o termo remete para uma conceção coletiva do saber enraizada na memória comunitária e na transmissão intergeracional de conhecimento. Ao ser mobilizado no presente estudo, o conceito pretende oferecer uma lente analítica capaz de evidenciar formas de conhecimento marginalizadas pelas epistemologias escolares dominantes. Mais do que uma epistemologia entre outras, o *Sêbê Non* configura-se como um gesto epistemológico disruptivo: ao afirmar a legitimidade de um saber historicamente silenciado, rearticula o próprio estatuto do conhecimento escolar e sustenta uma pedagogia da enunciação, na qual falar a partir do próprio repertório linguístico e cultural é, em si, um ato de conhecimento. Esta dimensão disruptiva aprofunda a problematização das relações entre norma, identidade e poder, ao deslocar a questão de "quem fala corretamente" para "quem tem autoridade para produzir sentido legítimo". Inspirado em perspetivas pós-coloniais, o *Sêbê Non* permite compreender o espaço educativo como local de disputa epistemológica. Quando

o currículo ignora línguas crioulas ou variedades africanas do português, não ocorre apenas exclusão linguística, mas aquilo que tem sido descrito como "epistemicídio", ou seja, a deslegitimação sistemática de modos alternativos de produzir conhecimento (Santos, 2014). Neste sentido, reconhecer o *Sêbê Non* implica admitir que os alunos chegam à escola já portadores de saberes linguísticos complexos que podem enriquecer, e não ameaçar, o processo educativo. A integração deste conceito no ensino da língua desloca o papel do professor de transmissor de norma para mediador de repertórios linguísticos plurais. A aprendizagem deixa de ser concebida como aproximação progressiva a um modelo único de correção e passa a ser entendida como processo dialógico, no qual diferentes experiências linguísticas contribuem para a construção coletiva do significado. Tal perspetiva converge com a noção de *pedagogia da presença* (Fanlo, 2021), na qual o reconhecimento do sujeito precede a avaliação da sua performance linguística.

Reconfigurar a lusofonia: língua, poder e pertença

A mobilização do *Sêbê Non* conduz igualmente a uma reinterpretação da própria ideia de lusofonia. Em vez de um espaço linguístico centrado numa variedade normativa hegemónica, a língua portuguesa pode ser entendida como sistema policêntrico e historicamente plural, constituído por múltiplas trajetórias coloniais, pós-coloniais e migratórias. Esta perspetiva aproxima-se das abordagens contemporâneas que concebem as línguas globais como ecologias linguísticas dinâmicas, moldadas por práticas sociais diversas (Canagarajah, 2013). No plano literário e ensaístico, esta reconfiguração encontra expressão em obras como *Minha Pátria é a Língua Pretuguesa* de Kalaf Epalanga (2023), onde o neologismo *pretuguês*, retomado da filósofa Lélia Gonzalez (2020), nomeia precisamente aquela dimensão da língua portuguesa construída pelas comunidades africanas e afrodescendentes da diáspora e sistematicamente apagada pelos cânones normativos. O "pretuguês" e o *Sêbê Non* operam, assim, como conceitos complementares: ambos nomeiam formas de saber linguístico que a escola não reconhece, mas que são constitutivas da lusofonia contemporânea.

Desta forma, reconhecer esta pluralidade no contexto escolar não significa relativizar o ensino da norma padrão, mas situá-la enquanto prática sociolinguística específica entre outras possíveis. A legitimidade pedagógica passa, assim, a residir na capacidade de tornar visíveis as relações entre língua, História e poder que estruturam o seu ensino. O *Sêbê Non* funciona simultaneamente como conceito epistemológico e princípio pedagógico: epistemológico, ao desafiar hierarquias de saber herdadas do colonialismo

linguístico; pedagógico, ao promover práticas educativas baseadas no reconhecimento, na reciprocidade e na coautoria do conhecimento. A partir desta perspetiva, a interculturalidade deixa de ser um complemento curricular e transforma-se numa condição estruturante para uma educação linguística verdadeiramente inclusiva.

Dados e Metodologia

Desenho de investigação

O nosso estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, ancorada em contributos da sociolinguística crítica, dos estudos pós-coloniais e da educação intercultural. Assume-se a linguagem como prática social situada e analisa-se de que modo discursos curriculares e pedagógicos, que regulam o ensino do português em Portugal, enquadram ou silenciam a diversidade linguística associada a alunos afrodescendentes. Em vez de avaliar intervenções pedagógicas específicas, o nosso artigo centra-se na análise crítica de enquadramentos discursivos. Parte-se do princípio de que documentos curriculares funcionam como dispositivos normativos que produzem e regulam regimes de legitimidade linguística no espaço escolar (Fairclough, 2010). O objetivo metodológico consiste, assim, em identificar categorias ideológicas, pressupostos epistemológicos e possibilidades pedagógicas emergentes nos textos institucionais, em diálogo com literatura especializada. A análise dos dados obedece a uma ordem definida: primeiro, procede-se à leitura interpretativa das obras literárias de Olinda Beja, Mia Couto, Ondjaki e Isabela Figueiredo; em segundo lugar, analisam-se as produções musicais de Valete, Dino d'Santiago, Mynda Guevara e Xullaji, o que nos permite observar a progressão da voz literária para a voz oral e performativa das culturas urbanas.

Corpora de análise

O *corpora* do presente artigo é constituído por dois conjuntos complementares de dados, selecionados de acordo com critérios explícitos de relevância normativa e pertinência analítica para o ensino da língua portuguesa em contexto escolar português.

(a) Documentos curriculares oficiais portugueses

Foram analisados os seguintes documentos normativos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017); *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ensino Básico e Ensino Secundário); e documentos orientadores sobre educação intercultural e inclusão educativa do Ministério da

Educação. A seleção destes documentos baseou-se em três critérios: centralidade normativa na definição de competências linguísticas e culturais; impacto direto na organização curricular do ensino do Português; referências explícitas a diversidade linguística, inclusão e cidadania. No total, foram analisadas nove secções documentais diretamente relacionadas com: variação linguística; plurilinguismo; inclusão educativa; avaliação linguística.

(b) *Corpora* teórico-analítico e cultural

O segundo conjunto do *corpora* integra literatura académica nas áreas de sociolinguística crítica, educação plurilingue e estudos póscoloniais; obras literárias contemporâneas de autores africanos de língua portuguesa; produções culturais urbanas em língua portuguesa (rap e música urbana). A inclusão deste material cultural visa a identificação de exemplos discursivos que ilustram práticas linguísticas plurais relevantes para contextos educativos. O *corpora* foi selecionado com base em critérios de difusão pública, acessibilidade pedagógica e relevância sociolinguística documentada na literatura científica.

Procedimento analítico

A nossa análise inspira-se na Análise do Discurso, orientada para examinar relações entre linguagem, poder e produção de conhecimento em contextos institucionais (Fairclough, 2010). O processo desenvolveu-se em três etapas relacionadas entre si. A leitura exploratória consistiu na identificação sistemática de referências a diversidade linguística, inclusão e multiculturalidade, bem como no mapeamento de ocorrências discursivas relacionadas com variação linguística, plurilinguismo e repertórios dos alunos. A codificação temática conduziu à construção de categorias analíticas emergentes, entre as quais: norma linguística e práticas de correção; diversidade cultural como recurso pedagógico *versus* desafio educativo; representação discursiva do aluno plurilingue; e visibilidade das variedades africanas do português e das línguas crioulas. A interpretação crítica centrou-se na análise das tensões entre discursos inclusivos e pressupostos normativos implícitos, bem como na identificação de "brechas pedagógicas", i.e. espaços discursivos que permitem leituras interculturais críticas e a emergência de práticas didáticas alternativas. O conceito de *Sêbê Non* foi mobilizado como lente interpretativa transversal, permitindo observar em que medida os documentos analisados reconhecem ou limitam a legitimidade de saberes linguísticos não hegemónicos.

A nossa investigação assume explicitamente um posicionamento reflexivo e situado, reconhecendo que a análise educativa é orientada por escolhas teóricas e éticas. Inspirado pelas epistemologias pós-coloniais (Santos, 2014), o nosso

estudo parte do princípio de que o conhecimento escolar é historicamente configurado por relações de poder que privilegiam determinadas formas linguísticas e culturais em detrimento de outras. Deste modo, o objetivo não consiste em avaliar a adequação técnica dos documentos curriculares, mas em problematizar os pressupostos ideológicos que estruturam a noção de competência linguística no ensino do Português.

Para assegurar consistência e credibilidade analítica, foram adotados os seguintes procedimentos: transparência metodológica, mediante explicitação dos critérios de seleção e delimitação do *corpora*; triangulação teórica, articulando contributos da sociolinguística crítica, dos estudos pós-coloniais e da investigação educacional portuguesa; e coerência interpretativa, garantida pela aplicação sistemática das categorias analíticas ao longo de todos os *corpora*. A validade do estudo assenta na profundidade interpretativa e na articulação entre análise discursiva e enquadramento teórico, características centrais da investigação qualitativa crítica em educação linguística.

Implicações pedagógicas: documentos autênticos e reconfiguração da sala de aula

Assumindo que ideologias linguísticas se materializam no currículo e nas práticas escolares, a seleção de materiais didáticos constitui um ato simultaneamente pedagógico e político pois define que vozes, experiências e variedades linguísticas adquirem visibilidade e legitimidade no processo educativo. Em Portugal, estudos sugerem que manuais escolares tendem a reproduzir narrativas eurocêntricas, em que culturas africanas surgem frequentemente associadas ao passado colonial ou a representações marginalizadas (Araújo & Maeso, 2016). Em resposta, discutimos aqui o potencial de documentos autênticos como dispositivos de interculturalidade crítica e operacionalização do *Sêbê Non*.

Literatura pós-colonial e visibilidade epistemológica

A integração da literatura africana contemporânea no ensino do Português pode deslocar o centro simbólico da língua e ampliar horizontes de identificação. Para esse efeito, mobilizam-se quatro autores e obras representativas: Olinda Beja (*Pé-de-Perfume*, 2004; *Água Crioula*, 2007; *A Casa do Pastor*, 2011), Mia Couto (*Terra Sonâmbula*, 1992), Ondjaki (*Os Transparentes*, 2012) e Isabela Figueiredo (*A Gorda*, 2016).

Olinda Beja

A obra de Olinda Beja, escritora são-tomense outrora radicada em Portugal, cujo percurso literário articula de forma consistente experiências da diáspora, memória coletiva e pluralidade linguística, constitui um *corpus* privilegiado para este efeito. Para a análise que se segue, mobilizamos três obras representativas da autora.

***Pé-de-Perfume* (2004): língua, deslocação e mobilidade**

Este texto aborda temas relacionados com a migração, a pertença e a adaptação cultural. A representação de personagens em situação de deslocação geográfica permite explorar o impacto das mudanças linguísticas na experiência identitária e social. Pedagogicamente, a obra pode ser mobilizada para discutir processos de adaptação linguística; analisar a relação entre língua e mobilidade social; refletir sobre diversidade cultural e linguística em contextos migratórios; articular literatura e educação intercultural.

***Água Crioula* (2007): pluralidade linguística e identidade**

Nesta coletânea de poesia, a autora aborda explicitamente a experiência migratória e a coexistência de repertórios linguísticos distintos. A presença simbólica do crioulo como língua afetiva e identitária permite discutir o papel das línguas familiares no processo de construção identitária e de pertença cultural. Do ponto de vista didático, esta obra pode ser utilizada para analisar a dimensão emocional da língua; discutir o conceito de língua materna; introduzir o tema do plurilinguismo em contexto escolar; promover atividades de leitura crítica centradas em identidade e pertença.

***A Casa do Pastor* (2011): memória, oralidade e língua comunitária**

Nesta narrativa, a autora constrói um universo marcado pela oralidade e pela presença simbólica da língua comunitária, frequentemente associada à memória familiar e à experiência rural. A alternância entre registos linguísticos e a presença de termos culturalmente específicos permitem explorar em sala de aula a relação entre língua, identidade e pertença. Do ponto de vista pedagógico, o texto pode ser mobilizado para discutir a coexistência de diferentes variedades do português; analisar a representação literária da oralidade; explorar a relação entre língua e memória cultural; desenvolver consciência metalinguística acerca da variação linguística.

Mia Couto: língua, memória e reinvenção cultural

A obra de Mia Couto, escritor moçambicano amplamente estudado em contextos educativos portugueses, explora a língua portuguesa como espaço de criação cultural e de transmissão de memória coletiva. Caracterizada pela incorporação de elementos da oralidade africana, pela criação de neologismos e pelo hibridismo entre o português normativo e as línguas locais de Moçambique, a sua escrita evidencia a natureza dinâmica e culturalmente situada da linguagem. Esta dimensão converge com o conceito de *translanguaging*: ao recusar a norma como único horizonte expressivo, Mia Couto demonstra literariamente que as línguas são ecologias vivas, moldadas por comunidades concretas.

O romance *Terra Sonâmbula* (1992) apresenta a língua portuguesa como instrumento de continuidade cultural em contexto de guerra e deslocação. A narrativa organiza-se em torno da leitura de cadernos que preservam histórias e memórias, evidenciando a linguagem como dispositivo de transmissão do saber comunitário, uma forma de *Sêbê Non* em formato literário. A criatividade lexical do autor, que inventa palavras e ressemantiza expressões a partir de raízes africanas, pode ser explorada em sala de aula como exemplo concreto de que o português não é propriedade de uma única norma, mas sim um sistema em permanente negociação. Do ponto de vista pedagógico, a obra pode ser mobilizada para discutir criatividade linguística e inovação lexical; analisar a relação entre língua, memória e identidade cultural; explorar a oralidade africana como forma legítima de transmissão de conhecimento; e articular a noção de língua policêntrica com a experiência literária concreta. A leitura de Mia Couto em sala de aula portuguesa tem ainda o potencial de tornar visível, para alunos afrodescendentes, a existência de uma lusofonia que os inclui como protagonistas e não como sujeitos periféricos.

Ondjaki: cidade, diversidade linguística e crítica social

A obra de Ondjaki, escritor angolano contemporâneo, oferece uma representação literária da cidade como espaço de convivência linguística e cultural. Os seus textos exploram a complexidade da vida urbana e evidenciam a coexistência de diferentes vozes, registos e experiências sociais. A escrita de Ondjaki caracteriza-se pela mobilização do humor, da ironia e da oralidade angolana como recursos críticos, permitindo representar desigualdades sociais e relações de poder de forma acessível e politicamente situada. Neste sentido, a sua obra oferece uma porta de entrada para discutir com os alunos a dimensão social e identitária da língua, sem recorrer a uma linguagem académica distante da experiência quotidiana.

O romance *Os Transparentes* (2012) constrói a cidade de Luanda como espaço de diversidade linguística e interação social, onde múltiplas vozes coexistem em permanente negociação. A linguagem utilizada pelas personagens reflete estratégias de sobrevivência, desigualdades sociais e formas de pertença urbana, evidenciando o potencial da linguagem literária enquanto instrumento de crítica social. A presença de expressões do português angolano, de marcas da oralidade e de referências culturais locais configura um exemplo de plurilinguismo literário (Simões Marques, 2019; 2021) que desafia a norma europeia sem a rejeitar: a língua é usada criativamente, a partir de dentro, como espaço de afirmação identitária. Do ponto de vista pedagógico, o texto pode ser mobilizado para analisar representações linguísticas do espaço urbano africano contemporâneo; discutir a relação entre linguagem, desigualdade social e humor; explorar o papel da ironia e da oralidade na construção discursiva; e desenvolver competências de leitura crítica em textos literários que colocam em diálogo diferentes variedades do português. A leitura de Ondjaki em contexto escolar português é ainda pedagogicamente relevante por contrastar com a representação habitual de Angola nos manuais, frequentemente reduzida ao período colonial.

Isabela Figueiredo: memória pós-colonial e construção identitária

A obra de Isabela Figueiredo, escritora portuguesa nascida em Moçambique, permite explorar a relação entre linguagem, memória e identidade em contexto pós-colonial de forma particularmente intensa e politicamente desconfortável. A sua escrita articula experiência autobiográfica e reflexão histórica crítica, evidenciando a dimensão subjetiva da linguagem na construção do *self* e na elaboração das heranças coloniais. O que distingue Figueiredo de outros autores pós-coloniais é a sua disposição para nomear o colonialismo como violência vivida e não apenas como contexto histórico, o que confere à sua obra uma dimensão pós-colonial explícita.

O romance *A Gorda* (2016) articula experiência pessoal e memória histórica, explorando a relação entre linguagem, corpo, identidade e pertença social. A narrativa mobiliza o discurso autobiográfico para abordar temas como o racismo estrutural, a herança colonial e a construção identitária de mulheres marcadas por múltiplos sistemas de opressão. A linguagem surge como espaço de autorrepresentação e de resistência simbólica, o que a torna relevante para discutir com os alunos a relação entre quem fala, de onde fala e o que é autorizado a dizer, dimensões centrais do conceito de *Sêbê Non*.

Do ponto de vista pedagógico, a obra pode ser utilizada para discutir a relação entre linguagem, identidade e memória histórica em contexto pós-

colonial português; analisar discursos sobre colonialismo a partir de uma voz lusófona não hegemónica; explorar a dimensão autobiográfica e testemunhal da narrativa; promover uma reflexão crítica sobre diversidade cultural, racismo e pertença social. A inclusão de Isabela Figueiredo no *corpora* pedagógico é particularmente significativa por oferecer uma perspetiva pós-colonial que é simultaneamente portuguesa e africana, desafiando a dicotomia entre "literatura portuguesa" e "literatura lusófona" que os currículos tendem a reproduzir.

Músicas urbanas: agência discursiva e repertórios plurilingues

Se a literatura pós-colonial ativa memória e historicidade, as produções culturais urbanas, particularmente o Rap e o Hip-Hop, tornam visível a criatividade linguística contemporânea e a dimensão viva dos repertórios afrodescendentes. Em contextos urbanos portugueses, estas expressões constituem espaços privilegiados de construção identitária e intervenção social, onde o português convive com crioulos e práticas translingues (Simões, do Amaral & Campos, 2017). A análise organiza-se em torno de quatro artistas: Valete, Dino d'Santiago, Mynda Guevara e Xullaji.

A investigação sociolinguística sobre músicas urbanas em Portugal documenta como artistas oriundos de comunidades migrantes, cujos repertórios incluem variedades africanas do português, crioulos, línguas bantas, assim como outras línguas (como o inglês ou o francês) alternam e misturam línguas de forma sistemática e deliberada, criando uma língua de pertença ou *we code* (Gumperz, 1982) que funciona como dispositivo de pertença comunitária e afirmação identitária (Simões Marques, 2017). Esta prática configura um recurso semiótico sofisticado, o que confere ao *corpora* aqui mobilizado plena legitimidade como objeto de análise linguística em contexto escolar.

Valete, *Fim da Ditadura* (2006): linguagem, poder e consciência social

Esta música de Valete[1], nome artístico de Keidje Torres Lima, rapper português de origem santomense, apresenta uma forte dimensão política e retórica, marcada por densidade lexical e argumentativa. Valete é conhecido pela densidade retórica e pela consciência explícita da língua como campo de poder. A inversão "as mesmas palavras que vocês usam para me excluir" é um gesto metalinguístico sofisticado que ilustra a agência discursiva: o falante não é vítima passiva da norma, mas sujeito que a reconfigura ativamente. A enumeração final,

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s3HEuYfygAc (consultado a 18/10/2026).

"ritmo, têm pulso, têm fratura", descreve qualidades da língua que a gramática normativa não valoriza, mas que são centrais nas práticas linguísticas das comunidades afrodescendentes urbanas.

A centralidade de Valete neste *corpora* não é arbitrária. Simões Marques (2017), mostra que as alternâncias linguísticas nas letras servem tanto para a autodesignação do próprio cantor como para demarcar a sua pertença grupal pois o inglês aparece associado a termos musicais e à denominação de pares, enquanto o português coloquial e suburbano ancora a voz na experiência concreta da diáspora africana em Lisboa. Esta distribuição funcional das línguas é exatamente o que torna a obra de Valete pedagogicamente rica: não se trata de alternância aleatória, mas de uma gramática implícita de posicionamento social que os alunos podem aprender a identificar e a analisar. Pedagogicamente, esta música pode ser mobilizada para analisar estratégias discursivas e argumentativas; discutir relações entre linguagem e poder; explorar a dimensão retórica do discurso musical; desenvolver competências de leitura crítica.

Dino d'Santiago, *Nova Lisboa* (2018): plurilinguismo e identidade cultural

Nesta música[2], o artista, de ascendência cabo-verdiana, combina português e crioulo cabo-verdiano para representar a diversidade cultural da cidade contemporânea. A alternância linguística ocorre de forma sistemática e funcional, refletindo práticas linguísticas comuns em contextos urbanos plurilingues. Esta música ilustra exemplarmente o conceito de *translanguaging*. A imagem "eles só ouviam metade" é particularmente poderosa: a escola, ao reconhecer apenas o português, não acolhe o aluno como "inteiro". A presença da palavra *badiu* (designação identitária dos cabo-verdianos da ilha de Santiago) sem tradução replica o gesto de Olinda Beja com o *quissangue*: o léxico não europeu é introduzido como dado, não como exotismo. Do ponto de vista pedagógico, esta música permite introduzir o conceito de repertório linguístico; discutir o papel das línguas na construção identitária; analisar práticas de alternância linguística e promover a reflexão sobre diversidade linguística urbana.

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZwgO8AbkoPE (consultado a 18/10/2026).

Mynda Guevara, *Na Nossa Língua* (2020): língua, pertença e agência discursiva

A canção *Na Nossa Língua*[3], de Mynda Guevara, filha de cabo-verdianos nascida em Portugal, constrói a língua como espaço simbólico de pertença e reivindicação identitária, articulando experiência comunitária, visibilidade social e agência discursiva. O uso do pronome possessivo "nossa" funciona como estratégia de apropriação linguística, sugerindo que a língua pertence aos falantes que a utilizam e a transformam no quotidiano, uma declaração pós-colonial em formato musical. Do ponto de vista sociolinguístico, o facto de esta ser a primeira música da artista integralmente em português produz um efeito discursivo relevante, sinalizando um deslocamento estratégico entre diferentes repertórios linguísticos e reforçando a dimensão pública do discurso artístico. Este gesto pode ser interpretado à luz do conceito de *we code* (Gumperz, 1982): a escolha do português, neste contexto, não é rendição à norma dominante, mas apropriação dessa língua como instrumento de afirmação comunitária, exatamente o movimento que o conceito de *Sêbê Non* pretende valorizar pedagogicamente. Do ponto de vista pedagógico, a canção pode ser utilizada para analisar representações discursivas da língua enquanto espaço de pertença e de direito; discutir ideologias linguísticas e legitimidade cultural; explorar a relação entre língua, identidade e cidadania e promover reflexão sobre diversidade linguística em contextos educativos. O facto de Mynda Guevara ser uma artista jovem, portuguesa, filha de imigrantes, torna a sua voz particularmente próxima da experiência de muitos alunos afrodescendentes nas escolas portuguesas.

Xullaji, *Sonhei que no meu bairro* (2023): território, memória e imaginação política

Esta música[4] de Xullaji, rapper, músico e poeta sonoro nascido em Lisboa, de origem cabo-verdiana, constrói o bairro como espaço simbólico de pertença e reflexão social, articulando memória coletiva, desigualdade urbana e projeção de futuro. A estrutura narrativa baseada no sonho permite imaginar alternativas a um presente marcado por precariedade, configurando o discurso como forma de crítica social e de imaginação política, dimensões que a escola raramente reconhece nos textos que os alunos produzem e consomem fora dela.

Do ponto de vista sociolinguístico, o texto mobiliza registos coloquiais, referências ao quotidiano urbano periférico e marcas de oralidade que constroem

[3] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pWCZz1qJZ6o (consultado a 18/10/2026).
[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YPHryIMHtf8 (consultado a 18/10/2026).

uma voz coletiva representativa da experiência comunitária afrodescendente em Lisboa. A linguagem surge, assim, como instrumento de denúncia social e de afirmação identitária, ilustrando a forma como repertórios linguísticos urbanos funcionam como dispositivos de pertença e de reconhecimento, um exemplo contemporâneo e situado de *Sêbê Non* urbano. O facto de a música ser de 2023 é pedagogicamente significativo: trata-se de produção cultural recente, que os alunos podem conhecer e com a qual se podem identificar. Do ponto de vista pedagógico, a música pode ser utilizada para analisar representações linguísticas do espaço urbano e das suas assimetrias; discutir a relação entre linguagem, desigualdade social e imaginação política; explorar o papel da memória comunitária na construção identitária; e desenvolver competências de leitura crítica em textos culturais contemporâneos próximos da experiência dos alunos. A inclusão de Xullaji no *corpora* pedagógico é ainda relevante por introduzir a dimensão da poesia sonora e da performance, formas de expressão linguística que o currículo escolar raramente contempla mas que são centrais nas práticas culturais das comunidades afrodescendentes urbanas.

Pedagogia da presença e do sucesso

Os exemplos aqui apresentados permitem alargar o *corpora* pedagógico e introduzir em sala de aula uma discussão sobre a diversidade interna da lusofonia africana: o crioulo cabo-verdiano, o são-tomense, o quimbundo e as variedades angolanas do português são todas presenças vivas nas comunidades afrodescendentes de Lisboa, e a sua visibilidade nas letras de músicos portugueses oferece um ponto de entrada concreto para o conceito de *Sêbê Non* como saber coletivo plural. Sabemos que a integração sistemática de documentos autênticos contribui para a construção do que Fanlo (2021) designa como *pedagogia da presença*, entendida como prática educativa baseada no reconhecimento da experiência vivida dos alunos. Quando os repertórios culturais e linguísticos dos estudantes encontram representação no espaço curricular, ocorre um processo de validação simbólica que pode reduzir a ansiedade linguística e fortalecer o sentimento de pertença escolar (Cummins, 2001).

Do ponto de vista sociolinguístico, este reconhecimento não implica abandonar o ensino da norma padrão, mas reposicioná-la enquanto recurso adicional dentro de um repertório linguístico mais amplo. A aprendizagem passa a assentar num movimento de mediação entre diferentes práticas de linguagem, permitindo que os alunos desenvolvam competências normativas sem renunciar às suas identidades linguísticas. Inspirada no *Sêbê Non*, a sala de aula transforma-se, assim, num espaço de coautoria linguística, no qual professores e alunos

participam conjuntamente na construção de significados e na redefinição do que conta como conhecimento legítimo. A análise das produções musicais selecionadas evidencia a emergência de um espaço discursivo comum no qual a língua portuguesa é mobilizada como instrumento de pertença social, construção identitária e intervenção pública. Apesar da diversidade geracional e estilística dos artistas, observa-se uma convergência temática e sociolinguística que permite compreender estas produções como formas contemporâneas de participação linguística na esfera pública.

De forma transversal, o *corpora* revela que a língua é representada como uma prática social situada, construída na experiência quotidiana das comunidades. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de língua como ecologia dinâmica e policêntrica, na qual diferentes variedades e repertórios coexistem e se transformam continuamente em função de contextos sociais e históricos. Neste sentido, as produções musicais analisadas podem ser interpretadas como exemplos contemporâneos de saber linguístico coletivo, um Sêbê Non urbano, no qual a linguagem funciona simultaneamente como recurso identitário, instrumento de crítica social e meio de participação cidadã.

Discussão

A análise realizada permite compreender o ensino da língua portuguesa em Portugal como um espaço onde coexistem discursos institucionais de inclusão e práticas linguísticas ainda fortemente ancoradas em ideologias monolingues. A leitura crítica dos documentos curriculares, articulada com o enquadramento pós-colonial e com a sociolinguística crítica, evidencia uma tensão estrutural entre a valorização discursiva da diversidade e a persistência de modelos normativos que continuam a regular implicitamente a legitimidade linguística no contexto escolar.

Ainda que os documentos orientadores enfatizem competências como a cidadania, o pensamento crítico e o respeito pela diversidade cultural, a diversidade linguística tende a surgir tratada de forma periférica, raramente reconhecida como uma dimensão constitutiva da aprendizagem da própria língua. Esta dissociação confirma observações anteriores segundo as quais políticas educativas inclusivas podem coexistir com práticas pedagógicas que mantêm hierarquias linguísticas historicamente sedimentadas (May, 2014). A interculturalidade institucional tende, assim, a operar sobretudo num registo funcional, promovendo integração simbólica sem questionar plenamente os regimes de autoridade linguística que estruturam o currículo.

Neste contexto, a mobilização do conceito de *Sêbê Non* permite reinterpretar a educação linguística como processo de negociação episte-

mológica. Ao reconhecer os repertórios linguísticos dos alunos afrodescendentes como formas legítimas de conhecimento, o conceito desloca o foco pedagógico da correção para o reconhecimento, aproximando-se das perspetivas contemporâneas de justiça linguística e educação plurilingue. No entanto, a análise sugere que a implementação efetiva destas abordagens enfrenta limites estruturais impostos por modelos de avaliação e por conceções normativas profundamente institucionalizadas.

As implicações pedagógicas discutidas neste estudo, nomeadamente o recurso à literatura pós-colonial e às produções musicais urbanas, evidenciam o potencial dos documentos autênticos para reconfigurar a sala de aula enquanto espaço de coconstrução do saber. Ao introduzir vozes e experiências linguísticas próximas da realidade dos alunos, estas práticas tornam visível a dimensão policêntrica do português e contribuem para reduzir a distância simbólica entre língua escolar e experiência vivida, confirmando investigações que associam reconhecimento identitário a melhores condições de aprendizagem e bem-estar educativo (Cummins, 2001; Conteh & Meier, 2014). Contudo, a discussão também evidencia que a transformação pedagógica não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. A integração de perspetivas interculturais críticas exige mudanças mais amplas ao nível da formação docente, da produção de materiais didáticos e das políticas linguísticas educativas (Flores, 2013). Esta tensão é confirmada por investigação empírica recente em contexto português: Pimentel e Ribeiro (2024), num estudo de caso em escolas secundárias do Porto distinguidas com o Selo Escola Intercultural, mostram que as perceções dos professores sobre diversidade cultural revelam uma distância significativa entre o discurso normativo institucional e as práticas reais em sala de aula. Sem reconfiguração estrutural que inclua formação docente específica em sociolinguística crítica e pedagogias pós-coloniais, existe o risco de que práticas inovadoras permaneçam isoladas, incapazes de alterar de forma duradoura os paradigmas dominantes do ensino da língua portuguesa.

Deste modo, os resultados sugerem que a interculturalidade crítica, quando articulada com uma perspetiva pós-colonial da educação linguística, constitui não só uma estratégia pedagógica alternativa como também um enquadramento capaz de repensar o próprio estatuto da língua portuguesa enquanto objeto escolar. Desta forma, a língua emerge como prática social plural, historicamente situada e continuamente renegociada pelos seus falantes (Canagarajah, 2013).

Conclusão

Analisámos como a educação linguística em Portugal pode responder aos desafios colocados pela diversidade sociolinguística das salas de aula, com foco na experiência de alunos afrodescendentes. Num enquadramento pós-colonial, argumentou-se que o ensino do português permanece frequentemente estruturado por ideologias linguísticas monolingues que limitam a visibilidade e a legitimidade de repertórios plurais, contribuindo para processos de desvalorização simbólica e fragilização de pertença. A mobilização do conceito santomense *Sêbê Non* permitiu propor uma leitura alternativa da interculturalidade, entendida não só como simples inclusão cultural, como também reconhecimento epistemológico dos saberes trazidos pelos alunos. Ao conceptualizar o conhecimento linguístico como construção coletiva e situada, o artigo desloca o debate da adaptação à norma para a coautoria do saber linguístico, reforçando a compreensão da lusofonia como espaço policêntrico e dinâmico, constituído por múltiplas trajetórias históricas e experiências diaspóricas.

As implicações pedagógicas discutidas indicam que documentos autênticos, literatura pós-colonial e músicas urbanas, podem operacionalizar uma interculturalidade crítica ao tornar visíveis repertórios frequentemente ausentes do espaço escolar, promovendo consciência metalinguística, leitura crítica e reconhecimento identitário. Também destacamos que mudanças sustentadas exigem reconfigurações estruturais na formação docente, nos materiais didáticos e nas lógicas avaliativas, sob pena de as práticas inovadoras permanecerem episódicas e sem impacto sistémico.

Do ponto de vista teórico, sugerimos que a integração de perspetivas pós-coloniais na linguística aplicada amplia a compreensão da educação linguística enquanto espaço de disputa simbólica e produção de conhecimento. A noção de *epistemicídio* (Santos, 2014), articulada com o conceito de *entrelugar* (Bhabha, 1994) e com a abordagem do *translanguaging* (García & Li Wei, 2014) e de *plurilinguismo literário* (Simões Marques, 2019; 2021) permite mapear com maior precisão os mecanismos pelos quais certas formas de saber linguístico são sistematicamente deslegitimadas no contexto escolar português.

Reconhecemos, por fim, que o estudo, baseado em análise documental e diálogo teórico, não inclui observação empírica direta de interações em sala de aula. Uma investigação futura poderá aprofundar esta abordagem através de etnografias escolares, análises de práticas avaliativas e estudos de receção discente, avaliando de forma mais detalhada os efeitos de uma pedagogia inspirada no *Sêbê Non* no quotidiano escolar.

Em síntese, defendemos que uma educação linguística inclusiva em contexto pós-colonial não se limita a introduzir novos conteúdos: exige revisão das ideologias linguísticas que sustentam o ensino e reconhecimento do aluno afrodescendente como sujeito de linguagem e de conhecimento. É nesse movimento, de visibilidade, pertença e coautoria, que a sala de aula de português pode tornar-se um espaço de justiça simbólica e participação plena. Reconhecer o *Sêbê Non*, o "nosso saber", como parte constitutiva da aprendizagem significa admitir que a língua portuguesa pertence igualmente às vozes das migrações que a reinventam diariamente.

Referências Bibliográficas

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2016). Os contornos do eurocentrismo: A narrativa histórica nos manuais de História portugueses. *Configurações*, (17), 35–53. https://doi.org/10.4000/configuracoes.3060

Beja, O. (2004). *Pé-de-Perfume*. Escritor.

Beja, O. (2007). *Água crioula*. Pé de Página Editores.

Beja, O. (2011). *A casa do pastor*. Chiado Editora.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Bouchard, M. G. (2017). *Língua e identidade: O caso do português em São Tomé e Príncipe*. FCT-USTP.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, *13*(37), 45–56. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005

Candeias, P. (2021). *Experiências de discriminação e racismo em Portugal: O caso da educação e do mercado de trabalho*. Observatório das Migrações.

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.

Couto, M. (1992). *Terra sonâmbula*. Caminho.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. CABE.

Epalanga, K. (2023). *Minha pátria é a língua pretuguesa: Crónicas*. Todavia.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

Fanlo, L. (2021). Pedagogia da presença: Desafios para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, *49*, 11–25.

Figueiredo, I. (2016). *A gorda*. Editorial Caminho.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gonzalez, L. (2020). A categoria político-cultural da amefricanidade. In F. Rios & M. Lima (Orgs.), *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos* (pp. 127–138). Zahar.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Autor.

Ondjaki. (2012). *Os transparentes*. Caminho.

Pimentel, I. P., & Ribeiro, C. P. (2024). Educação intercultural em Portugal: Entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (28), 1–23. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem imigrante*. ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Silva, S. Souza Cunha da, & Simões Marques, I. (2022). Ensino de língua e pluriculturalismo: Para a construção de identidades na sociedade pós-moderna. *Estudos Linguísticos e Literários – UFBA*, (73), 357–379. https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/2354

Simões, J. A., & Campos, R. (2017). Digital media, subcultural activity and youth participation: The cases of protest rap and graffiti in Portugal. *Journal of Youth Studies*, *20*(1), 16–31. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166190

Simões Marques, I. (2017). Entre beats e rimas: Fusão de línguas e identidades nas músicas urbanas em Portugal. *Studia UBB Philologia*, *LXII*(4), 77–88. https://doi.org/10.24193/subbphilo.2017.4.06

Simões Marques, I. (2019). Navegando pelas línguas: Interculturalidade e plurilinguismo literário. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete, & R. L. Coimbra (Orgs.), *Pelos mares da língua portuguesa IV* (pp. 329–336). UA Editora.

Simões Marques, I. (2021). As línguas como pontes: Abordagem da interculturalidade e do plurilinguismo literário em PLE. In M. Silva de Paula Vieira & P. Vasconcelos Almeida (Orgs.), *Por palavras e gestos: A arte da linguagem* (Vol. 3, pp. 208–218). Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_28012126216

Simões Marques, I., & Sebastião, I. (2014). O papel dos instrumentos pedagógicos no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M.

Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender num mundo plural* (pp. 137–172). Escola Superior de Educação de Santarém-Universidade Federal de Uberlândia.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación decolonial*. Instituto Internacional de Integración (Convenio Andrés Bello).

A Biblioteca Itinerante da FCT-USTP: Experiências de contação de histórias em escolas de São Tomé

The FCT-USTP Mobile Library:
Storytelling experiences in schools in São Tomé

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a2

João Gabriel Morais
Universidade Aberta
joao.gtmm@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-5787-6604

Jovânia Maria Perin dos Santos
Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na
Universidade de São Tomé e Príncipe
jovania.leitorado@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5184591710160987

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 21/05/2026

RESUMO: O presente artigo destina-se a descrever as atividades realizadas no âmbito do projeto Biblioteca Itinerante desde 2024. O projeto conta com a participação dos professores leitores do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões I.P. na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP). O projeto teve início em 2022 e tem por objetivo estimular a leitura junto dos estudantes de escolas básicas e secundárias de São Tomé e, simultaneamente, formar professores de Língua Portuguesa sensíveis ao potencial da prática de contação de histórias. Considera-se como foco do desenvolvimento das atividades da Biblioteca Itinerante a literacia emocional, a competência cultural e a competência linguístico-comunicativa. Ao longo desta reflexão, teceremos considerações sobre o processo de dinamização das atividades já realizadas nas escolas de São Tomé, com destaque para a etapa de preparação das atividades em sala de aula com os professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Partilharemos igualmente os principais resultados obtidos com as caravanas da Biblioteca Itinerante na ilha de São Tomé.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca Itinerante; leitura; Licenciatura em Língua Portuguesa; Leitorado Guimarães Rosa; Leitorado do Instituto Camões I.P.

ABSTRACT: This paper aims to describe the activities carried out by the Traveling Library project since 2024. The project involves the participation of reader professors from the Guimarães Rosa Institute and the Camões Institute I.P. at the Faculty of Sciences and Technology of the University of São Tomé and Príncipe (FCT-USTP). Initiated in 2022, the project seeks to promote reading among students in primary and secondary schools in São Tomé, while simultaneously training Portuguese language teachers to recognize the potential of storytelling practices. The development of the Traveling Library's activities focuses on emotional literacy, cultural competence, and linguistic-communicative competence. Throughout this paper, we reflect on the implementation process of activities conducted in schools across São Tomé, with particular emphasis on the preparation stage carried out in the classroom with pre-service teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Portuguese Language. We also present the main outcomes achieved through the Traveling Library caravans on the island of São Tomé.

KEYWORDS: Traveling Library; reading; Bachelor's Degree in Portuguese Language; Guimarães Rosa Lectureship; Camões Institute I.P. Lectureship.

Introdução

O projeto Biblioteca Itinerante (BI) foi criado em 2022 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP) pela professora Janaína Vianna da Conceição, leitora brasileira do Instituto Guimarães Rosa. A partir do segundo semestre de 2023 o projeto passou a ser desenvolvido em parceria entre a professora leitora do Instituto Guimarães Rosa, Jovânia Perin Santos, e os professores leitores do Instituto Camões I.P.: Daniela Sousa, em 2024; João Gabriel Morais, em 2024/2025, e Sofia Santos, em 2025/2026. Participam também como colaboradores desse projeto a coordenadora e os professores do departamento de Licenciatura em Língua Portuguesa da referida universidade, além da administração da FCT-USTP, que fornece o transporte para as visitas às escolas.

Desde o início, o projeto congrega dois propósitos centrais: proporcionar acesso e estímulo à leitura junto dos estudantes de escolas básicas e secundárias de São Tomé e formar professores sensíveis às práticas de mediação de leitura ou de contação de histórias (termo a ser usado neste artigo).

Conforme descrito no trabalho de monografia defendido por Pontes (2025) sobre a primeira etapa do projeto, "a população tem um acesso limitado a bibliotecas em ambiente escolar e em outras localidades, e, consequentemente, a conexão entre as pessoas e os livros torna-se, muitas vezes, restrita e superficial" (p.7). O estudo realizado por Pontes (2025) também observa que o trabalho feito pelas escolas, em relação à leitura, parece não valorizar suficientemente o desenvolvimento da leitura, sobretudo na sua forma lúdica e prazerosa. É por essas razões que o projeto da BI vem ao longo desses anos buscando sensibilizar os professores em formação, alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, para a necessidade de dinamização de atividades voltadas à fruição da leitura, como atividade de interesse, curiosidade e oportunidade de aprender, desenvolvendo, por conseguinte, o gosto pela leitura através das histórias contadas. Para esse fim, são desenvolvidas atividades de preparação que abrangem tanto a dimensão prática, como a elaboração de materiais lúdicos e jogos, quanto à dimensão teórica, incluindo o estudo de técnicas de contação de histórias e de conceitos relacionados à temática. Essas ações têm como objetivo apoiar e fortalecer a formação dos professores. Além disso, temo-nos dedicado a obter livros e materiais que contribuam para ampliar as atividades do projeto.

Este artigo tem por finalidade partilhar as experiências vivenciadas pelo projeto nos últimos 3 anos e, com isso, deixar registadas as ações realizadas para servir de estímulo aos nossos futuros professores de língua portuguesa.

Organizamos o artigo do seguinte modo: iniciaremos com a fundamentação teórica, que versará sobre o que é a contação de histórias, as suas características e os processos de desenvolvimento. Na secção seguinte, discorreremos sobre como ocorrem normalmente a preparação e a dinamização das atividades do projeto da BI. Na sequência, daremos conta das visitas já realizadas a partir de 2024 e finalizaremos com reflexões sobre perspetivas futuras e necessidades para melhoria e ampliação do projeto.

Fundamentação Teórica

O ato de contar histórias é, na realidade, anterior ao próprio hábito de escrita, sendo, por exemplo, nas sociedades com línguas sem escrita, a oralidade o único meio de preservação da história desse povo (Nunes, 2009). Neste sentido, a contação de histórias revela-se uma "arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que quer se envolver com elas e que tenha voz e memória" (Nunes & Morelo, 2019, p. 91), sendo, consequentemente universal e atemporal (Wajnryb, 2003). Tal como destaca Ramos (2011), "a arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos

acerca do sobrenatural ou não" (p.29, como citado em Araújo, 2021, p.17). Além desta faceta de preservação identitária identificada na contação de histórias, pode-se destacar que o seu potencial em contexto didático, nomeadamente, no ensino da língua materna é considerável, podendo ela potenciar competências múltiplas e integradas do aprendente, como a sua competência comunicativa e cultural e a sua inteligência emocional. A exploração destas competências funda-se, portanto, num processo de contação em que o contador se invista de modo a facilitar a interpretação do que é narrado, não apenas através da produção verbal (neste caso, a leitura), mas igualmente de aspetos paralinguísticos inerentes ao ato de fala, como o uso de "narrative structure, vocalization, and/or dramatic and mental imagery to communicate with an audience, who also uses mental imagery to provide the teller with verbal and non-verbal feedback" (Lucarevschi, 2016, p.26). Deste modo, pode-se ressaltar que a contação combina um plano linguístico, paralinguístico e, possivelmente, extralinguístico, que a destaca da leitura silenciosa em sala de aula.

Revela-se, assim, necessário que o leitor, independentemente do seu grau de prática leitora, consiga, por intermédio da contação, aceder tanto ao sentido literal, que se encontra na superfície do texto grafado, como ao sentido figurado, que reside na sua profundidade. Este último tende a revelar-se mais exigente em termos interpretativos, na medida em que requer um mínimo conhecimento do contexto de produção de enunciado. A este propósito, Sadock (1979) realça que o sentido figurado ocorre "fora do domínio da linguística sincrônica, pois atos não literais que nada têm a ver com a linguagem, ocorrem paralelamente àqueles que realizamos quando usamos a linguagem" (p. 46, como citado em Arrojo & Rajagopalan, 1992, p. 48). A compreensão total e profunda reside, portanto, numa dimensão que extravasa a materialidade do texto escrito (Bernhardt, 1991; Smith, 1994), dependendo o leitor pouco formado (neste caso, as crianças) do apoio dos indícios deixados pelo contador para inferir o que se pode encontrar refletido além da produção escrita do autor (Manguel, 2010). Tendo em conta o contexto em que se dá o processo de contação de histórias sobre o qual incide o presente estudo, pode-se assumir que o contador assume uma posição-chave de tecedor de sentidos, que entrará num diálogo incompleto e unilateral com a instância autoral, apropriando, construindo e reconstruindo a linguagem ao longo de todo o processo interlocutivo de interpretação (Geraldi, 1993). Caberá, então, a este servir de intermediário entre o autor e a esfera da receção, sendo ele responsável por um processo de leitura que se assemelha a um processo de adivinhação constante (Grellet, 1981), no qual o leitor, ainda que possa eventualmente parecer passivo em relação ao texto, interage com este, tendo por base as suas ideias e a sua posição sociosimbólica no mundo.

A interação entre o universo do leitor e a linguagem resulta, neste sentido, de um processo não somente de ordem cognitiva, mas igualmente sociosimbólico, na medida em que o diálogo incompleto e, muitas vezes, temporalmente desfasado que se opera entre o leitor e o autor (e, no caso da presente reflexão, o ouvinte) se configura como um processo no qual as instâncias, socioculturalmente situadas e ideologicamente posicionadas (Silva, 2008, 2010; Pêcheux, 1969; Kerbrat-Orecchioni, 2009; Orlandi, 2015) e possuidoras de uma esfera de conhecimento partilhado (Morgan, 1977), almejam uma coconstrução de sentido passível de desencadear uma ação sobre o mundo e sobre o Outro (Charaudeau, 2006; Almeida, 2021; Santos, 2024).

A leitura afirma-se, consequentemente, como uma atividade que ultrapassa o domínio do cognitivo, entrando na esfera do social (Kleiman, 1983, 2002). Nesta senda, pode-se avançar que o facto de os aprendentes ouvirem uma história lida por outro, acedendo, em certa medida, a uma reinterpretação possibilitada pelo contador, estimula o desenvolvimento da sua consciência linguística, podendo apresentar um impacto positivo no enriquecimento do *continuum* leitura-escrita (Hirvela, 2004).

Paralelamente, a exposição à história lida desde uma idade precoce poderá conduzir a não somente uma maior facilidade na apreensão de estruturas linguísticas tendencialmente mais complexas do que as que constam na fala oral espontânea quotidiana, como também à expansão do conhecimento de certas convenções associadas ao universo literário, cuja presença se verifica até mesmo no espetro da história infantojuvenil. Ao potenciar o reconhecimento destas estruturas por intermédio da escuta reforça-se o pacto de leitura, neste caso, entre o autor e o interlocutor, o que, finalmente, aumenta a visibilidade e a legibilidade da narrativa junto do público infantil e juvenil. Tal como salientado por Riquois (2009), "le texte littéraire garde néanmoins ses spécificités (...) La description d'une madeleine par M. PROUST ne se lit pas comme la recette des dites madeleine "(p.12), sendo, portanto, essencial o reconhecimento do literário no texto e a exploração das convenções de leitura implícitas ao próprio feito literário.

A mente do leitor não pode ser percecionada como uma tábula rasa por mais baixa que seja a sua proficiência no âmbito da leitura, pois nela habitam os conhecimentos prévios que este possui, as suas memórias, a sua experiência de vida e o seu leque de vivências, representações e crenças, cujo papel no processo interpretativo se revela decisivo. Por conseguinte, Manguel (2008) asserta que "toda leitura revela as circunstâncias do leitor, das quais do resto deriva" (p.104), podendo as memórias próprias de cada um dos leitores servir de elementos coconstrutores de sentido e determinantes de relações de afinidade entre a trama

e o indivíduo (Lopes & Pinto, 2021). Deste modo, uma mesma leitura pode desencadear uma releitura emotiva própria do discurso em cada um dos leitores-ouvintes.

Torna-se possível, neste enquadramento, referir que a contação de histórias permite aos aprendentes em fase inicial de escolarização um contacto não apenas com o texto enquanto uma "totalidade coerente" (Maingueneau, 2005, p.57) contextualizada a nível espacial, temporal e social (Silva, 2012, 2019), mas também com a linguagem enquanto vetor de socialização e de autodescoberta tanto no plano sociocultural como emocional, sendo que "cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu" (Larrosa, 2006, p.23).

Ademais, vale notar que a consciência linguística se encontra na base de um possível trabalho integrado de competências com vista à integração plena do aluno no tecido social envolvente, revelando-se como uma capacidade fulcral para o entendimento e o uso da linguagem na vivência quotidiana dos indivíduos. O domínio da linguagem, nos seus mais variados registos, afigura-se como um pilar fundador da socialização e do desenvolvimento cognitivo geral do estudante, na medida em que é através dela que o indivíduo se posiciona no mundo, se integra no seu meio cultural e social de pertença (Silva, 2015), tece vínculos com a sua comunidade discursiva (Swales, 1990) e se insere na práxis social, ou seja, num "contexto de sentido intersubjetivamente partilhado" (Habermas, 2009, p.67). Entendendo o texto como um produto da atividade linguístico-espiritual do indivíduo (Šatkov, 1976) com um cunho sociocultural implícito, pode-se partir para uma reflexão sobre as competências passíveis de desenvolvimento graças à contação de histórias junto de crianças e adolescentes, focando-se na literacia emocional, na competência cultural e na competência linguístico-comunicativa.

No que concerne à literacia emocional, considera-se que o ato da contação de histórias se revela um processo de mediação multilateral de emoções. Nesse contexto, estão em jogo as emoções individuais de cada um dos ouvintes e do contador, as emoções impressas na narrativa pela figura autoral através das personagens e ainda a carga emotiva que o contador conferirá às personagens ou a dados episódios da história no decorrer do processo de narrar. O envolvimento emocional configura-se, portanto, como uma faceta inegável da atividade de contar, fundando-se este exercício na exploração do binómio cognição-emoção (Damásio, 1995). De acordo com Estrela (2010), os momentos de aprendizagem formal devem ser idealizados, tendo em consideração a esfera emocional do estudante, já que os sentimentos desempenham um papel essencial na regulação das relações pedagógicas estabelecidas entre os aprendentes e até entre o

aprendente e o ensinante. Consequentemente, na planificação da ação docente, o combate ao analfabetismo emocional afigura-se como uma prioridade (Palomero Pescador, 2005), ainda mais, na atualidade, na qual os discursos de carga emocional negativa (nomeadamente, os discursos de ódio) circulam com grande profusão nas redes sociais. Deve-se, desta forma, apresentar propostas didáticas que almejem um trabalho motivador e sensível à emoção, visando-se o estabelecimento de um ambiente de sala de aula caracterizado por estados emocionais não somente positivos, mas ativadores/facilitadores da ação e da aprendizagem (Pekrun, 2006).

Atentando no conceito de literacia emocional, de acordo com Steiner e Perry (1997), percebe-se que esta capacidade se pode decompor em cinco componentes distintas: o conhecimento dos seus próprios sentimentos, o sentido de empatia, a capacidade de gestão e estabilização das suas emoções, a habilidade de reparação de danos emocionais provocados nos outros e ainda a interatividade emocional que, em termos gerais, se pode definir como a capacidade de fazer interagir todas as componentes anteriormente mencionadas. A fim de que a literacia emocional seja alcançada, o trabalho em sala de aula deve assentar em práticas que estimulem o desenvolvimento da inteligência emocional dos indivíduos, tanto no plano intrapessoal (relativo à compreensão, interpretação e gestão das próprias emoções) como no plano interpessoal (que se relaciona com o controlo emocional em interação com outros indivíduos e com o mundo exterior à esfera do Eu). Assume-se como objetivo que os aprendentes expandam a sua "ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions" (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Pode-se, assim, afirmar que a contação de histórias representa uma estratégia didática altamente promotora do desenvolvimento da inteligência emocional dos aprendentes. Além disso, tal atividade propicia a gestão das emoções sentidas pelo leitor ao ouvir as emoções espelhadas na leitura pelo contador e introduzidas no próprio texto, isso permitirá ao docente instaurar na sua sala de aula um momento de redução do stress e da ansiedade. Tal deve-se ao facto de os ateliês de contação de histórias servirem de momentos de quebra do ritmo acelerado e da rigidez comummente imposta pela exigência dos programas curriculares (demasiadamente) extensos. O potencial apaziguador do contacto com o texto literário encontra-se comprovado até na área médica, havendo, atualmente, a oferta de procedimentos terapêuticos assentes no exercício de leitura como, a título meramente ilustrativo, a biblioterapia (Katz & Watt, 1992). Simultaneamente, vale notar que o ato de ler ou, neste caso, de ouvir a leitura feita por outrem, ao reduzir o stress, permite

desencadear um processo de regulação emocional e retardar possíveis estados de exaustão emocional (Kim & Bae, 2019).

Ademais, no que concerne aos aspetos da competência cultural que puderam ser trabalhados através da atividade de contação de histórias por nós posta em prática em contexto santomense, importa sublinhar que as histórias levadas às escolas provêm de diversos pontos da CPLP, representando uma larga panóplia de contextos socioculturais. Esta escolha partiu de um dos objetivos da nossa ação pedagógica: mostrar o mundo lusófono aos aprendentes através da leitura, de modo a potenciar a desconstrução de estereótipos possivelmente presentes no imaginário do aluno. Considere-se, no âmbito desta reflexão, os estereótipos como um processo cognitivo que deriva de uma categorização atemporal e acrónica de uma ou mais comunidades com base na simplificação ou no exagero de determinadas características (Techio, 2011; Pageaux, 2003; Teixeira, 2013; Leyens et al., 1994), podendo recair sobre o próprio ou sobre o Outro (Russell, 1999). Sendo eles um mecanismo de simplificação do mundo com uma vasta difusão no seio das comunidades e servindo até como pontos de ancoragem para juízos subjetivos relativamente ao Outro, pode-se ressaltar que urge a planificação de abordagens didáticas críticas e reflexivas que problematizem a avaliação tendencialmente negativa que advém das ideias estereotipadas (Babo, 2007). Tal prática poderá permitir o progresso social e possibilitar, consequentemente, a edificação de uma cultura de ação partilhada (Puren, 2014, 2019).

Partindo da premissa de que o docente deve desempenhar o papel de mediador intercultural no seio de uma comunidade multicultural (Perrenoud, 2002), pode-se ressaltar que a ideia do projeto da BI vai ao encontro do que se entende por abordagem intercultural. Isso porque, apesar de o contacto entre culturas poder não acontecer entre pares (sendo uma parte considerável das turmas composta por aprendentes santomenses com vivências socioculturais próximas), o diálogo com o Outro se estabelece em dois planos: primeiramente, através do contacto com os ambientes e as personagens descritas nas narrativas selecionadas e, seguidamente, pela interação com os estudantes da graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa que desenvolvem a atividade como contadores da história, pessoas em geral de outras regiões do país, e além desses, os professores que acompanham os estudantes da Universidade de São Tomé e Príncipe de nacionalidades brasileira e portuguesa. Esses professores incitam, no final de cada sessão, à dinamização de uma breve discussão sobre a história e tecem breves considerações sobre a realidade do seu país de origem. Deste modo, pretende-se estabelecer pontes entre culturas, possibilitando a sua comparação, não no sentido subversivo do termo, mas numa perspetiva coconstrutiva e

coconstruída, considerando que, neste projeto, não é apenas o aluno-ouvinte que aprende com os futuros professores em formação inicial e com os professores universitários que contam, mas também estes últimos se enriquecem da experiência de vida do aluno que integra a audiência. Paralelamente, deve-se ainda notar que a leitura de certos contos representativos da cultura santomense potenciou um empoderamento do aluno e da sua história individual e coletiva. Tal iniciativa propicia um reacendimento da memória do seu povo que molda, em certa medida, a sua identidade própria, sendo "a memória (...) um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades" (Le Goff, 2013, p.435). Neste sentido, cabe enfatizar que a exposição à literatura através do exercício de contação se alinha com a necessidade de compreender o presente para construir um futuro melhor, pois, como salienta Fonseca (1994), a literatura "pelo facto de não ser actual, não deixa de ser actuante" (p.152).

Relativamente ao componente linguístico-comunicativo que pode ser trabalhado através do projeto levado a cabo, pode-se sublinhar que a escolha dos textos lidos parte de uma intenção clara de apresentar ao aluno um leque alargado de registos de língua e de variedades do português distintas. Almeja-se, deste modo, desenvolver no aprendente não somente a capacidade de emitir juízos de gramaticalidade fundados em conhecimento de natureza estrutural, mas igualmente desenvolver uma consciência linguística que englobe um conhecimento de ordem pragmática e sociolinguística que se revele funcional e oportuno para as interações significativas que este poderá vir a ter na sua experiência corpórea (Bachman, 1991). Trata-se, portanto, de aproximar o estudante da língua real e do possível *continuum* de registos. Visa-se uma abordagem que vá além da visão normativa apresentada nas gramáticas prescritivas e nos projetos didáticos em circulação em São Tomé e Príncipe, nos quais se apresenta uma norma padrão constituída por "verdadeiras ficções linguísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram" (Perini, 2005, p. 11) e baseada em exemplos, de certo modo, arcaizantes (Possenti, 2012) e completamente desfasados da realidade linguística local. Com esta atividade de contação de histórias, pretende-se igualmente confrontar o aluno ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa (Duarte, 2022) de modo a desenvolver nele uma competência variacional recetiva (Reimann & Koch, 2019; Meisnitzer, 2020; Reimann, 2017) isenta o mais possível do preconceito linguístico (Bagno, 2007), ou seja, a capacidade de entender o português como uma língua que incorpora características locais de cada espaço sociocultural em que circula.

Pensa-se que este tipo de abordagem se revela urgente em São Tomé e Príncipe, pois, no país, ainda tende a existir uma perspetiva lusitanizante do ensino e uma condenação de variedades outras que a europeia (Santiago & Balduino, 2023). Esta política linguística conduz a uma configuração problemática em termos da identidade linguística dos falantes, na medida em que o seu português, língua que muitos têm como materna, se vê colocado à margem ou até mesmo criticado em sala de aula por uma estrutura educativa ainda fortemente ancorada em instituições portuguesas e em projetos editoriais exportados para São Tomé e Príncipe com pouca adaptação à realidade local. Estabelece-se, neste contexto, uma tensão entre o que Norrby et al. (2020) denominam de variantes dominantes (neste caso, o português de Portugal) e variantes não dominantes (o português santomense), sendo as primeiras ensinadas por via do ensino formal em demérito não apenas das variedades autóctones, mas igualmente das línguas locais em circulação no país (Ponso, 2017; Mané, 2021). Além de representar uma fragmentação identitária do Eu, tal conceção reforça desigualdades sociais e propicia o silenciamento de comunidades. Assim, embora de forma singela, o projeto da BI procura dar visibilidade a todas as variedades por via da leitura e do diálogo sobre as histórias contadas, posto que acreditamos que o contacto com a leitura e a literatura possui um papel transformador. Como afirmou Luiz Ruffato na abertura da feira do livro de Frankfurt no dia oito de outubro de 2013: "se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade" (n.p.).

Descrição das atividades desenvolvidas no projeto da Biblioteca Itinerante

A partir de 2024, o projeto da Biblioteca Itinerante, inicialmente concebido como um projeto de pequena escala e preparado por um grupo de estudantes universitários, passa por algumas mudanças quanto ao seu formato. A principal mudança é a inserção das atividades de preparação para a BI nas disciplinas a serem ministradas no curso de Licenciatura de Língua Portuguesa. Durante as aulas ministradas pelas professoras leitoras do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões, passaram a ser desenvolvidas atividades voltadas à metodologia de ensino da leitura, em especial da contação de histórias, assim como atividades práticas de organização das caravanas. Começou-se também a organizar atividades que fossem destinadas a estudantes das 7.ª, 8.ª, e 9.ª classes, além das atividades voltadas às classes iniciantes como 2.ª e 3.ª classes (já abrangidas pelo projeto até 2024). Todas as turmas de graduandos do curso de Licenciatura participam no projeto, não concomitantemente, mas distribuídas ao

longo dos semestres letivos, o que difere do formato inicial, no qual o grupo de estudantes envolvido nas atividades era mais reduzido.

Vale, neste contexto, notar que, na sala de aula, reservamos uma parte do horário destinado às disciplinas de Licenciatura para planear as saídas até as escolas da ilha de São Tomé com a Biblioteca Itinerante. Além disso, é igualmente no espaço de sala de aula que fazemos leituras de textos académicos destinados à reflexão e ao aprimoramento teórico sobre o tema da contação de histórias, estratégia didática ainda pouco aplicada em contexto santomense e, muitas vezes, desconhecida por parte dos alunos de Licenciatura. Quanto às etapas práticas de organização da atividade, pode-se adiantar que dividimos os graduandos em grupos, pois cada grupo irá fazer a contação de uma história distinta em diferentes turmas. Partimos, então, para a seleção dos livros, realizamos as leituras de preparação e os ensaios e, por fim, planeamos o que será feito para acompanhar a contação da história, como, a título ilustrativo, atividades lúdicas (desenhos, pinturas, jogos, canções) e a preparação do figurino dos contadores de acordo com a história contada (quando possível).

Ademais, pensa-se no que é possível propor às crianças e aos jovens nas escolas em termos de reflexão voltada a boas ações cidadãs, como o cuidado e o respeito dos animais domésticos; a atenção ao lixo que não deve ser jogado nas ruas, rios e terrenos baldios; a importância de estudar, fazer os trabalhos de casa, criar o hábito de leitura; a atitude colaborativa e respeitosa que devemos ter com os colegas e professores, com as pessoas idosas, entre outras reflexões. Importa ressaltar que estes momentos reflexivos assumem como ponto de partida os conteúdos apresentados nas histórias contadas, sendo o alinhamento destas narrativas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, um dos aspetos considerados durante a seleção das histórias.

De modo a poder dar a conhecer a amplitude deste novo formato da Biblioteca Itinerante, que teve início em 2024, listamos e identificamos num mapa da ilha de São Tomé as escolas que receberam o projeto da BI a partir desse ano.

1. Data: 24 de junho de 2024
   Escola Básica de Bombom na cidade de São Tomé
2. Data: 24 de novembro de 2024
   Escola Básica 12 de Julho na cidade de São Tomé
3. Data: 23 de março de 2025
   Escola Secundária de Ribeira Afonso em Ribeira Afonso
4. Data: 27 de março de 2025
   Escola Básica de Neves em Neves
5. Data: 08 de maio de 2025
   Escola Básica de Ribeira Afonso em Ribeira Afonso

6. Data: 17 de junho de 2025
   Escola Secundária Sum Me Xinhô em Guadalupe
7. Data: 19 de novembro de 2025
   Escola Básica 12 de Julho na cidade de São Tomé
8. Data: 8 de dezembro de 2025
   Escola Básica Dr. Agostinho Neto na Roça Agostinho Neto
9. Data: 10 de dezembro de 2025
   Escola Básica de Monte Café em Monte Café
10. Data: 23 de março de 2026
    Escola Venâncio Pires em Guadalupe



Figura 1 - Mapa adaptado para efeito de ilustração da passagem do projeto da BI, a partir do mapa de São Tomé e Príncipe disponível em https://journals.openedition.org/confins/9018 (consultado a 13/09/2026).

Para finalizar esta secção, seguem algumas imagens de atividades já realizadas:



Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 - Fotografias dos professores leitores do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões e os graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da FCT-USTP aquando de visitas a escolas no âmbito do projeto da BI.

Paralelamente, como parte integrante do projeto da BI, desenvolveram-se outras iniciativas como é o caso do projeto "Ler para ensinar a Ler", que almeja estimular os graduandos, futuros professores, a lerem. Para isso, as professoras leitoras do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões levam para as salas de aula livros diversos, comentam algumas das suas características e cada graduando, se tiver interesse, escolhe um exemplar para levar para casa e ler. Após uma semana, devem devolver os livros ou renovar o empréstimo. Não há a necessidade de fazer qualquer tipo de ficha de leitura ou ter de explicar o conteúdo do livro lido. Caso seja do interesse dos graduandos, podem sim partilhar as suas impressões relativamente ao texto. O objetivo desse projeto é proporcionar o contato com livros e estimular o gosto pela leitura, sem que ler seja uma obrigação ou que seja um pretexto para outras atividades de

aprendizado da língua portuguesa, desvinculando a literatura "do papel de exemplo e de objeto de veneração (...) à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição" (Fonseca, 2000, p.39). Os livros que são emprestados aos graduandos são provenientes do acervo das bibliotecas do leitorado Guimarães Rosa na FCT-USTP, bem como do Centro de Língua Portuguesa do Camões I.P. em São Tomé que possui um acervo expressivo de livros.

Outra iniciativa voltada ao incentivo à leitura junto de graduandos do curso de Licenciatura foi a *tour* das bibliotecas em São Tomé, atividade realizada em 2024, com as professoras leitoras Daniela Sousa (do Instituto Camões) e Jovânia Perin Santos (do Instituto Guimarães Rosa). Nessa atividade, os graduandos e as professoras leitoras visitaram espaços culturais em que há bibliotecas disponíveis à população ou venda de livros. Além da possibilidade de requisitarem livros, os estudantes puderam conhecer os espaços, os cursos e os serviços oferecidos, os seus acervos, usar o *wi-fi* e, em alguns lugares, usar computadores com internet para pesquisa. Os locais foram: a Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe, o Arquivo Nacional de São Tomé e Príncipe, a biblioteca do Banco Internacional de São Tomé e Príncipe e a biblioteca Abaya da bo (atualmente não mais em funcionamento). Todos esses locais estão muito próximos o que permitiu o desenvolvimento da atividade no período das aulas. Esse percurso poderia ainda ser ampliado e incluir a biblioteca do Instituto Guimarães Rosa (junto à embaixada do Brasil) e a biblioteca do Centro Cultural Português do Instituto Camões.

Essas parecem-nos iniciativas importantes que incentivam os futuros professores a conhecerem e a frequentarem lugares espalhados pela cidade em que são ofertados serviços e oportunidades para emprestar e ler livros. Assim, motivamos os graduandos a estarem mais próximos da leitura e a prepararem-se melhor para transmitir o gosto pela leitura aos seus futuros alunos. Todas essas atividades visam promover o interesse pela leitura e estão associadas ao projeto da Biblioteca Itinerante e à formação dos professores de Licenciatura da FCT-USTP.

Considerações finais

Ao longo desses anos, com a realização da Biblioteca Itinerante, nós, professores-organizadores, pudemos constatar alguns benefícios associados a tal prática, entre eles: primeiramente, o entusiasmo e o companheirismo dos graduandos aquando da execução de atividades dentro e fora de sala de aula, como os momentos de elaboração de materiais didáticos em conjunto para dinamizar as sessões de contação de histórias ou ainda a visita de lugares que

alguns nunca tinham visitado e, seguidamente, a felicidade das crianças e dos jovens em nos receber nas suas escolas. Essas experiências, para além do incentivo à leitura, que é o principal objetivo da BI, trazem um entusiasmo adicional e nos dão energia para continuar o projeto. Com isso, vemos que a proposta da BI é uma importante oportunidade para o ensino da língua portuguesa e das culturas da CPLP, a reflexão sobre os temas prioritários na atualidade e a integração social por intermédio da leitura.

Para finalizar, gostaríamos de mencionar a necessidade de termos mais livros e materiais diversos que nos permitam ampliar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e os jovens no âmbito do projeto da BI. Temos o apoio fundamental das instituições que apoiam os programas de leitorados brasileiro e português (nomeadamente, o Instituto Guimarães Rosa e o Instituto Camões) e da FCT-USTP. No entanto, para que pudéssemos alargar o projeto, seria importante recebermos subsídios que nos permitissem adquirir mais livros e materiais. De qualquer modo, seguiremos com esse projeto, que nos vem trazendo imensa satisfação e possibilitando melhorar a formação dos nossos graduandos do curso de Licenciatura e a experiência escolar dos alunos que frequentam as escolas visitadas.

Entendemos que o contacto com textos literários se afigura como uma oportunidade preciosa para ensinar e aprender a língua portuguesa, mas a atividade de leitura, ou de ouvir alguém a contar histórias, vai muito além disso, permitindo ao ouvinte ver o mundo de diversas formas, ampliar os seus horizontes e ainda refletir sobre quem é e o que quer para a sociedade em que se encontra inserido.

Referências

Aguiar e Silva, V. (2004). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Editora Almedina.

Almeida, C. A. (2021). A construção do sentido em interações verbais na rádio em Português Europeu: Mecanismos discursivos e narrativas de experiências de vida. *Linha d'Água*, *34*(1), 44–59.

Araújo, M. (2021). *A contação de histórias como contributo para a aprendizagem de Português como Língua Segunda no nível A2* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Arrojo, R., & Rajagopalan, K. (1992). Noção de literalidade: metáfora primordial. Em R. Arrojo (Org.), *O signo desconstruído* (pp. 47–56). Pontes.

Babo, M. A. (2007). Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944-1945). Em R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 287–300). Areal Editores.

Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, *25*(4), 671–704. https://doi.org/10.2307/3587082

Bagno, M. (2007). *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz* (49ª ed.). Edições Loyola.

Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing Corporation.

Charaudeau, P. (2006). *Discurso Político* (2ª ed.). Editora Contexto.

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Damásio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Poches Odile Jacob.

Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica. *Pensares em Revista*, (26), 35–54.

Eble, L. (2014, março 28). *Discurso de Luiz Ruffato na Feira do Livro de Frankfurt 2013*. https://www.youtube.com/watch?v=tsqcziX5_6E (consultado a 13/09/2026)

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas* (R. Bizarro, Org.). Areal Editores.

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. Em *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 147–176). Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. Em C. Reis, A. C. Macário Lopes, J. A. Cardoso Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 37–45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras.

Geraldi, J. (1993). *Portos de Passagem* (2ª ed.). Martins Fontes.

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press.

Habermas, J. (2009). *Verdade e Justificação: Ensaios filosóficos* (M. Mota, Trad.; 2ª ed.). Loyola.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press.

Katz, G., & Watt, J. A. (1992). Bibliotherapy: The Use of Books in Psychiatric Treatment *. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *37*(3), 173–178. https://doi.org/10.1177/070674379203700305

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'Énonciation: De la subjectivité dans le langage* (4ª ed.). Armand Colin.

Kim, B.-Y., & Bae, M.-J. (2019). A Study on the Stress Reduction Effect of Reading Aloud the Book Using HRV. *International Journal of Engineering Research and Technology*, *12*(9), 1457–1461.

Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

Kleiman, A. B. (1983). Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. *Cadernos PUC*, (16), 34–50.

Larrosa, J. (2006). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (4º ed). Autêntica.

Le Goff, J. (2013). *História e memória* (7ª ed.). Editora da Unicamp.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.

Lopes, Â. F., & Pinto, M. da G. L. C. (2021). Das inferências à interpretação recursiva na leitura do texto literário em L2. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (esp), 111–127. https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa6

Lucarevschi, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, *26*(1), 24–44.

Maingueneau, D. (2005). *Análise de Textos de Comunicação* (C. Souza-e-Silva & D. Rocha, Trads.; 4ª ed.). Cortez Editora.

Mané, B. (2021). *Descrição e análise dos processos de formação de palavras por reduplicação no crioulo guineense (Guiné-Bissau)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.

Manguel, A. (2008). *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Companhia das Letras.

Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. Yale University Press.

Meisnitzer, B. (2020). Interfaces entre didáctica y lingüística: las variedades europea y brasileña del portugués en la didáctica del portugués como lengua extranjera y la competencia variacional receptiva. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, (201), 185–201.

Morgan, J. L. (1977). *Two types of convention in indirect speech acts* (Vol. 52). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Norrby, C., Lindström, J., Nilsson, J., & Wide, C. (2020). Pluricentric languages. Em J. Östman & J. Verschueren (Orgs.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 201–220). Benjamins. https://doi.org/10.1075/hop.23.plu1

Nunes, C. D., & Morelo, B. (2019). A contação de histórias no ensino de géneros orais em português como língua adicional. *Orientes de Português*, *1*, 91–102.

Nunes, S. (2009). *A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano*. CEAUP.

Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (12ª ed.). Pontes Editores.

Pageaux, D.-H. (2003). *Trente Essais de Littérature Comparée ou la Corne d'Amalthée,*. L'Harmattan.

Palomero Pescador, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 9–13.

Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Dunod.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Perini, M. (2005). *Gramática descritiva do português* (8ª ed.). Editora Ática.

Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. Em P. Perrenoud & M. Gather Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11–30). Artmed Editora.

Ponso, L. C. (2016). O Estatuto do Português e das Línguas Bantu Moçambicanas antes, durante e depois da Luta pela Independência da Nação em 1975. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, *20*(2), 57–86.

Pontes, M. N. de S. (2025). *Biblioteca itinerante em São Tomé e Príncipe: Reflectindo sobre a mediação de leitura para a formação dos leitores e de professores* [Monografia de Licenciatura]. Universidade de São Tomé e Príncipe.

Possenti, S. (2012). *Por que (não) ensinar gramática na escola* (2ª ed.). Mercado das Letras.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal*, *7*, 21–38.

Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, (52/2), 213–226. https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2

Reimann, D. (2017). Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teil-kompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und S prach-bewusstsein. Em E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Orgs.), *Varie-täten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten* (pp. 69–95). Ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik).

Reimann, D., & Koch, C. (2019). O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades: A relevância das variedades na aula. Em C. Koch & D. Reimann (Orgs.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* (pp. 9–18). Narr Francke Attempto Verlag.

Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier* [Tese de Doutoramento]. Université de Rouen .

Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural - Propuestas para la "enseñanza de la cultura". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *22*, 105–113.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Santiago, A., & Balduino, A. (2023). A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: pluricentrismo, colonialidade e ensino. *Domínios de Lingu@gem*, *17*, e1759. https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-59

Santos, M. S. (2024). *Contributos da Sociolinguística Interacional para a análise de narrativas interativas realizadas em cartas no contexto pós-colonial (1974-1980)* [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Šatkov, G. V. (1976). Der Text und seine Klassifikation. Em H. Jelitte (Org.), *Sowjetrussische Textlinguistik* (pp. 13–18). Peter Lang International Academic Publishers .

Silva, A. S. (2008). Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. *Revista Portuguesa de Humanidades*, *12*, 189–221.

Silva, A. S. (2010). Palavras, significados e conceitos: O significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF*, *41*, 27–53.

Silva, A. S. (2015). Discurso na mente e na comunidade. Para a sinergia entre Linguística Cognitiva e Análise (Crítica) do Discurso. *Revista Portuguesa de Humanidades*, *19*(1), 53–78.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Almedina/CELGA.

Silva, P. N. (2019). Tipos de discurso e géneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais. Em A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (Orgs.), *A linguística na formação do professor : das teorias às práticas* (pp. 225–240). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga13

Smith, E. (1994). *Understanding reading. A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates.

Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.

Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.

Techio, E. M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. Em E. M. Techio & M. E. O. Lima (Orgs.), *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21–75). TechnoPolitik Editora.

Teixeira, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Wajnryb, R. (2003). *Stories: Narrative activities for the language classroom*. Cambridge University Press.

Poesia são-tomense na avaliação orientada para a aprendizagem: Proposta de exploração didática em Português Língua Não Materna

São Toméan poetry in learning-oriented assessment:
A proposal for didactic exploration in
Portuguese as a Non-Native Language

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a3

Beatriz Oliveira
Universidade de Aveiro, Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (Portugal)
beatriz.oliveira95@ua.pt
https://orcid.org/0000-0001-6173-8605

Clara Setas
Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Portugal)
id10885@uminho.pt
https://orcid.org/0009-0000-2380-1466

Recebido: 02/03/2026
Aceite: 24/04/2026

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta teórico-didática que articula literatura, cultura e avaliação no ensino do Português Língua Não Materna (PLNM). Partindo do pressuposto de que o texto literário pode mobilizar referências culturais específicas e assumir um papel pedagógico relevante, quando integrado numa sequência de aprendizagem mediada e contextualizada (Ferreira & Duarte, 2021), propõe-se um instrumento de avaliação orientada para a aprendizagem (AOA), a partir de poemas da escritora são-tomense Olinda Beja. A proposta, dirigida a aprendentes de níveis B1-B2, consiste em dois testes de preenchimento de lacunas, elaborados através da omissão racional, complementados por atividades de preparação e de consolidação pós-tarefa. Procura-se promover simultaneamente o desenvolvimento linguístico, a competência interpretativa e a competência intercultural, assim como refletir sobre a importância da formação docente na conceção de instrumentos de avaliação culturalmente adequados e didaticamente fundamentados.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia são-tomense; Português Língua Não Materna; proposta didática; avaliação orientada para a aprendizagem; desenho de itens.

ABSTRACT: This paper presents a theoretical and didactic proposal that links literature, culture, and assessment in the teaching of Portuguese as a Non-Native Language. Based on the assumption that literary texts can activate culturally specific references and play a meaningful pedagogical role when embedded in a mediated and contextualized learning sequence (Ferreira & Duarte, 2021), this study proposes a learning-oriented assessment tool based on poems by the São Toméan writer Olinda Beja. Designed for B1-B2 learners, the proposal comprises two rational cloze tests, complemented by preparatory and post-task consolidation activities. The aim is to foster linguistic development, interpretive competence, and intercultural competence, while also reflecting on the importance of teacher education in designing culturally appropriate and didactically reasoned assessment tools.

KEYWORDS: São Toméan poetry; Portuguese as a Non-Native Language; didactic proposal; learning-oriented assessment; item design.

Introdução

Nas últimas décadas, o lugar da literatura no ensino de línguas não maternas tem sido objeto de reconfiguração teórica e didática. Após um período de menor valorização, associado à primazia de abordagens comunicativas centradas no uso funcional da língua, assiste-se, a partir das últimas décadas do século XX, a uma recuperação progressiva da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Esta passa a ser entendida como um material autêntico, capaz de proporcionar *input* linguístico complexo e de favorecer o desenvolvimento de competências discursivas, interpretativas e socioculturais, desde que integrada em práticas pedagógicas mediadas e contextualizadas. Nas palavras de Ribeiro e Silva (2023, p. 71), "o texto literário, dentre outras coisas, proporciona uma ligação afetiva com a língua e todo o arcabouço cultural em torno dela, e isso por si só já é razão para o reconhecimento de suas potencialidades".

O recurso a textos literários está associado ao desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e estéticas, conferindo à literatura um papel formativo que ultrapassa o plano estritamente estético (Neto, 2025). No contexto

do PLNM[5], a literatura constitui um espaço privilegiado de contacto com usos densos, simbólicos e culturalmente marcados da língua, permitindo ao aprendente confrontar-se com formas discursivas que, embora ultrapassem a função comunicativa imediata, também a enriquecem, num "vaivém" produtivo entre o discurso quotidiano e o discurso literário (Adam, 1991, p. 5).

Por conseguinte, o seu uso pode favorecer a reflexão metalinguística, a consciência intercultural e a formação de leitores críticos, capazes de relacionar o texto com experiências pessoais, conhecimentos prévios e outras culturas linguísticas (Solino Rodrigues, 2025). Tal como argumentam Ferreira e Duarte (2021), o texto literário distingue-se pela sua natureza não utilitária, pela exploração estética da linguagem e pela abertura interpretativa que convoca o leitor para um papel ativo na (co)construção de sentido. Estas qualidades fazem deste material autêntico um território especialmente fértil para o desenvolvimento da sensibilidade discursiva e para a compreensão da língua enquanto prática social e cultural.

Quando mediada de forma intencional, a poesia, em particular, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, interpretativas e interculturais, sem perder o seu traço lúdico e reflexivo (Oliveira, 2019). Entre as características que potenciam o ensino de PLNM e as práticas de avaliação, destacam-se a densidade metafórica, a exploração imaginativa da linguagem e o ritmo poético, que, por seu turno, estimulam a reflexão sobre forma e significado e favorecem a expansão lexical, a consolidação de estruturas sintáticas e o desenvolvimento da competência interpretativa e da competência intercultural (Ribeiro & Silva, 2023).

Além disso, embora a poesia se afaste, por vezes, das convenções linguísticas mais normativas, a sua dimensão estética, cultural e simbólica aproxima os aprendentes de experiências humanas universais e de contextos socioculturais diversos (Abidi, 2025). Por conseguinte, o texto poético converte-se num espaço privilegiado de exploração da língua enquanto prática cultural e simbólica, desde que integrado em sequências didáticas mediadas e ajustadas ao perfil dos aprendentes e aos objetivos de aprendizagem (Ribeiro & Silva, 2023).

Paralelamente, os poemas podem ser adaptados a diferentes níveis de proficiência, permitindo a exploração gradual da complexidade linguística e cultural sem sobrecarregar os aprendentes. Esta flexibilidade torna-os adequados para instrumentos de avaliação orientados para a aprendizagem, como testes de

[5] Opta-se pela designação *português língua não materna* (PLNM) para atender ao conceito de língua global, incluindo aprendentes de língua estrangeira, de língua segunda, e de língua de acolhimento, além de oferecer maior clareza conceptual no âmbito da formação de professores.

preenchimento de lacunas, que integram compreensão textual, vocabulário, coesão e interpretação crítica (Setas & Oliveira, 2025). Assim, a literatura, e em particular a poesia, não deve ser entendida como um recurso complementar, mas como um instrumento didático estruturante, cuja exploração depende de uma mediação pedagógica intencional e contextualizada. Tal pressupõe, por sua vez, condições de formação docente adequadas, essenciais para o desenvolvimento de práticas eficazes de educação literária (Ramos, 2025).

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho apresenta uma proposta de exploração didática em PLNM centrada na utilização de poesia são-tomense na construção de um instrumento de avaliação orientada para a aprendizagem (AOA), complementada por atividades de preparação e de consolidação pós-tarefa. Procura-se contribuir para o aprofundamento de perspetivas na didática do PLNM que valorizem a articulação entre ensino, cultura e avaliação, assim como promover a integração de materiais literários representativos de contextos culturais específicos em práticas de AOA.

Poesia e avaliação orientada para a aprendizagem em PLNM

A AOA abrange qualquer forma de avaliação que vise apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, não só para avaliar o desempenho, mas também para promover e melhorar a aprendizagem (Sambell et al., 2012). Trata-se de um modelo de avaliação que integra três componentes: a avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), de natureza formativa e orientada para recolher evidências ao longo do percurso e ajustar o ensino e a aprendizagem; a avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*), em que o aluno usa a avaliação (p. ex., autoavaliação, reflexão e monitorização) como estratégia de aprendizagem e autorregulação; e a avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*), de natureza sumativa, destinada a certificar e reportar resultados no final de um módulo (Zeng et al., 2018). De acordo com este modelo, os alunos encontram-se ativamente envolvidos na avaliação e no processo de *feedback*, inclusive na autocorreção e na correção dos colegas (Carless, 2007).

No contexto da AOA, a poesia pode constituir um suporte autêntico e rico para identificar competências linguísticas e discursivas dos aprendentes, desde que os instrumentos de avaliação sejam desenvolvidos com base em critérios explícitos de seleção textual e de correspondência ao nível de proficiência. Considerando a sua integração flexível na AOA, os professores podem recorrer a textos poéticos com mais frequência como uma forma alternativa e significativa de avaliação, permitindo que os alunos estabeleçam ligações pessoais com temáticas presentes e externas ao currículo. A eficácia da poesia como ferramenta de ensino e aprendizagem justifica, assim, a sua incorporação nas avaliações

regulares de língua em sala de aula e, de forma mais otimizada, no âmbito da AOA (Sim-Sim & Santos, 2006; Ribeiro, 2007).

A aprendizagem linguística em PLNM está profundamente ligada à interpretação de significados culturalmente ancorados, particularmente em domínios como a metáfora, o simbolismo e a linguagem conotativa, frequentemente presentes no texto literário. A este respeito, Santos (2025), ao analisar a competência metafórica de falantes de PLNM em Cabo Verde, demonstra que a metáfora desempenha um papel central no uso linguístico quotidiano e que a sua compreensão e produção estão profundamente ancoradas em contextos culturais específicos. Deste modo, a utilização de textos poéticos em instrumentos de avaliação implica a consideração de elementos figurativos e culturais da linguagem.

No domínio específico da avaliação diagnóstica em PLNM, uma das formas de operacionalizar o potencial da poesia para avaliação consiste na utilização de testes de preenchimento de lacunas elaborados a partir de textos poéticos. O teste de preenchimento de lacunas (designado *cloze*, em inglês) é amplamente reconhecido como um instrumento integrativo de avaliação, uma vez que exige a mobilização do conhecimento linguístico para a reconstrução de sentido em contexto, baseando-se no princípio cognitivo de *closure* da psicologia da *Gestalt* (Chung & Ahn, 2019). Este instrumento tem mostrado ser um formato eficaz, fiável e prático para avaliar a proficiência em L2. Prova disso é a sua ampla utilização, tanto em testes de colocação quanto em exames de proficiência em contextos educativos formais, embora os estudos sobre a sua validade revelem resultados diversificados (Bachman, 1990; Tremblay, 2011).

O desempenho em testes de preenchimento de lacunas depende fortemente das características do item e do texto, incluindo, entre outros aspetos, a complexidade, a taxa de omissão, o método de resposta e o grau de coesão, o que reflete diferentes níveis de processamento cognitivo e estratégias de resposta (Yamashita, 2003). Além disso, diversos estudos enfatizam o papel da consciência lexical na realização de tarefas de preenchimento de lacunas, demonstrando que tanto a frequência lexical quanto a previsibilidade contextual influenciam o desempenho, mesmo quando as lacunas incidem sobre palavras funcionais ou marcas morfológicas (Perfetti, 2007). Segundo Setas e Oliveira (2025), a elaboração destes instrumentos deve assentar numa lógica racional, entendida como a seleção intencional e criteriosa das lacunas a partir de um conjunto previamente definido de estruturas linguísticas alvo. Além disso, esta seleção deve ser orientada por referenciais de proficiência, tais como o *Quadro Europeu*

Comum de Referência para as Línguas[6] (Conselho da Europa, 2001) e o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017), procurando assegurar equilíbrio entre itens de diferentes níveis de complexidade ao longo do texto.

A escolha dos poemas deve igualmente obedecer a critérios explícitos: adequação ao nível dos aprendentes, extensão compatível com a tarefa de avaliação e densidade linguística suficiente para permitir a observação de múltiplos fenómenos gramaticais. Nesta lógica, o poema é encarado como um texto completo e coeso, cujo nível de coerência interna permite ao aprendente mobilizar processos de inferência linguística e de reconstrução do sentido para preencher as lacunas.

Em textos poéticos, a par da presença de metáforas e outras figuras de linguagem, os padrões coesivos tendem a ser mantidos e reorganizados, pelo que cadeias lexicais, expressões de retoma referencial e conetores estruturam o texto e facilitam a compreensão do leitor (Abd Allah, 2019; Palmer et al., 2012). Ainda assim, convém ressaltar que um texto pode apresentar uma quantidade significativa de ligações coesivas sem necessariamente ser coerente (Halliday & Hasan, 1976). Othman (2023), por exemplo, mostra empiricamente que a presença de coesão formal nem sempre garante coerência interpretativa, sobretudo em poesia, reforçando a necessidade de considerar, em contextos de ensino e avaliação, a vertente interpretativa para além dos indicadores formais de coesão.

No que respeita ao formato do teste, Setas e Oliveira (2025) realçam a importância do controlo da dificuldade, recorrendo, quando necessário, a pistas formais, como a indicação do número de letras da palavra em falta, e à familiarização prévia com o formato. A aceitação de respostas alternativas linguisticamente corretas, ainda que diferentes da solução prevista, garante uma aplicação compatível com a lógica da AOA.

Para que práticas diagnósticas baseadas em poesia sejam aplicadas eficientemente, os professores devem ser sujeitos a formações de especialização em avaliação. Estas práticas envolvem decisões complexas sobre a seleção de textos, o desenho das tarefas e a interpretação dos resultados, assegurando que os testes forneçam evidência válida sobre competências linguísticas reais dos alunos. Dados empíricos recentes indicam que testes de preenchimento de lacunas baseados em poesia podem distinguir entre falantes de diferentes níveis

[6] Doravante QECR.

de proficiência e exibir variações de desempenho, tendo em conta os seus perfis sociolinguísticos (Setas & Oliveira, 2025).

Em resumo, a poesia pode ser utilizada não apenas como recurso de ensino, mas também como um instrumento válido de avaliação diagnóstica em PLNM, desde que integrada em tarefas de teste planeadas com critério e alinhadas com o nível de proficiência dos aprendentes. A implementação consistente e eticamente responsável destas práticas pressupõe, contudo, uma formação sólida dos professores em AOA e na construção de instrumentos significativos (Tsagari & Armostis, 2025).

Ensino de PLNM em São Tomé e Príncipe: contexto linguístico, cultural e pedagógico

A língua portuguesa é a língua oficial de seis países na África, os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial). No entanto, o português encontra-se em níveis diferentes de consolidação. Por exemplo, em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, já existem registos de um português num processo de nativização avançado (Alexandre & Gonçalves, 2018). A literatura tem salientado que as representações da língua portuguesa como língua global e pluricêntrica influenciam as práticas educativas associadas ao seu ensino. Feytor Pinto (2026) explica que materiais didáticos amplamente utilizados no ensino do português recorrem a representações visuais simplificadas da difusão mundial da língua, centradas sobretudo em Portugal, sendo que "a diversidade linguística dos países que têm o português como língua oficial é ignorada" (Feytor Pinto, 2026, p. 1). A predominância destas representações tende a reforçar imagens normativas da língua e a legitimar hierarquias linguísticas, com repercussões nas expetativas educativas e nas decisões pedagógicas, incluindo nos processos de avaliação. Por outro lado, o estudo de Elói (2026), no domínio do português como língua estrangeira (PLE), revela que os aprendentes valorizam abordagens que integrem diferentes culturas lusófonas e promovam a competência comunicativa intercultural.

No âmbito do ensino de PLNM em contextos africanos, observa-se a necessidade de enquadrar práticas pedagógicas e de avaliação nas realidades sociolinguísticas, culturais e educativas específicas de cada país. No caso de São Tomé e Príncipe, estudos recentes sublinham a importância de abordagens pedagógicas e de avaliação que considerem a diversidade linguística e cultural do país, e também o papel central da formação docente na conceção de materiais e instrumentos de avaliação ajustados às especificidades do contexto educativo são-tomense. A este propósito, Sousa e Gomes (2025, p. 194) explicam que "as

línguas locais, em São Tomé e Príncipe, juntamente com o português, formam uma ecologia comunicativa fortemente influenciada por questões orográficas, históricas, sociais e linguísticas profundas, transformando-o num arquipélago com características multilinguísticas".

Na mesma linha de investigação, Viegas e Santos (2025) apresentam uma proposta de materiais didáticos desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores, defendendo a importância de recursos que reflitam a diversidade linguística e cultural local. Os autores explicitam que a produção de materiais contextualizados não só constitui uma resposta às necessidades dos aprendentes, como também um eixo fundamental da formação docente, na medida em que exige reflexão didática, conhecimento do contexto e tomada de decisões pedagógicas informadas.

A diversidade linguística de São Tomé e Príncipe é igualmente aprofundada por Hagemeijer (2025), que examina o estatuto do *forro*, do *angolar* e do *lung'ie* como línguas de herança, a par dos desafios colocados ao ensino e à avaliação perante cenários de contacto linguístico e de pluralidade de repertórios. O autor observa que "outrora amplamente faladas, hoje são línguas minoritárias ameaçadas face ao papel hegemónico do português" (Hagemeijer, 2025, p. 250) e explica que os fenómenos de erosão linguística e de substituição progressiva dessas línguas pelo português podem conduzir à sua marginalização nos repertórios das gerações mais jovens.

De forma a compreender como as especificidades sociolinguísticas se refletem nas práticas de ensino e de leitura em contexto educativo, Morais et al. (2025) apresentam uma reflexão sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida em São Tomé e Príncipe, centrada na prática educativa e no ensino da língua em contexto local. Os autores problematizam abordagens de ensino excessivamente centradas na frase e em conteúdos morfossintáticos isolados e defendem a necessidade de práticas que privilegiem uma perspetiva mais abrangente do texto e da leitura, com atenção à macroestrutura textual e às estratégias de compreensão. Revela-se, portanto, essencial conceber propostas pedagógicas que articulem conteúdos linguísticos com práticas de leitura contextualizadas, sensíveis às realidades socioculturais são-tomenses.

Tendo isto em vista, a avaliação deve ser repensada como parte integrante das práticas pedagógicas, e não apenas como um mecanismo de aferição de aprendizagens. A perspetiva do português enquanto língua global reforça a necessidade de reconhecer a pluralidade linguística e cultural como um princípio constitutivo da educação linguística, com implicações diretas para o ensino, a avaliação e a formação de professores (Barbeiro, 2025). Tendo em conta que a aplicação eficaz de materiais didáticos e de avaliação culturalmente ricos

dependerá da qualidade e da especificidade da formação que o docente obteve, salientamos, no âmbito da aplicação deste trabalho, uma formação de professores de Português (L1/PLM e L2/PLNM) oferecida pelo Instituto Camões, I.P., intitulada *Vozes das margens: Literaturas africanas e afrodescendentes*. O curso propõe a análise de textos literários escritos por mulheres africanas e afrodescendentes, abordando temas como o colonialismo, a memória, a migração, a identidade e o género, e valorizando a literatura como um espaço de reflexão crítica, de resistência e de questionamento das narrativas dominantes.

Enquadramento metodológico

Natureza do estudo

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação em didática das línguas, com foco no ensino do PLNM, assumindo uma natureza qualitativa, de caráter exploratório e aplicado. A investigação centra-se na elaboração de uma proposta de AOA, direcionada aos níveis intermédios B1-B2 de acordo com o QECR, com recurso a poesia são-tomense.

A investigação apresenta, assim, uma orientação aplicada, na medida em que procura combinar o conhecimento teórico, o conhecimento do contexto sociolinguístico e o desenho de um instrumento pedagógico-didático passível de utilização em contexto educativo real. Neste sentido, pretende-se contribuir para a análise contextualizada das potencialidades didáticas do texto literário e para a reflexão sobre a construção de instrumentos de AOA sensíveis às vertentes linguística, cultural e intercultural do processo de ensino-aprendizagem de PLNM.

Critérios de seleção dos textos poéticos

A seleção dos textos poéticos baseou-se nas orientações propostas por Setas e Oliveira (2025) no âmbito do recurso à poesia na avaliação diagnóstica em PLNM. Foram privilegiados textos com relevância cultural, coerência interna e riqueza lexical de modo a favorecer a mobilização de competências linguísticas, discursivas e interpretativas. Considerou-se, ainda, a extensão adequada ao tempo de realização da tarefa. À luz destes critérios, foram selecionados dois poemas da autora são-tomense Olinda Beja, publicados na obra *Aromas de Cajamanga* (Escrituras, 2009): i) *Mãos* e ii) *Quem somos?*.

Olinda Beja é uma escritora são-tomense com obras publicadas em vários géneros (poesia, romance, conto e literatura infantojuvenil), reconhecida pela projeção internacional da sua cultura através da sua produção literária. É natural de Guadalupe (São Tomé e Príncipe), licenciada em Línguas e Literaturas

Modernas (Português-Francês) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e exerceu atividade docente em Portugal e na Suíça. A sua bibliografia inclui, entre outros títulos, *Aromas de Cajamanga* (poemas) e *À Sombra do Oká*, obra à qual foi atribuído o Prémio Literário Francisco José Tenreiro (2012-2013). A sua produção poética inscreve-se na poesia são-tomense contemporânea, marcada pela evocação da insularidade, da memória histórica, da relação com a terra e o mar, aliando-a à reflexão sobre a identidade, a pertença e a herança cultural (Sousa & Silva, 2022). Estes temas surgem frequentemente em diálogo com imagens do quotidiano e referências às roças, ao trabalho agrícola, à oralidade e às figuras femininas, configurando uma escrita que conjuga registo lírico e inscrição sociocultural (Macedo & Marques, 2011). A sua obra permite ainda analisar criticamente as representações do colonialismo e das suas permanências históricas e problematizar os processos de construção e transmissão da memória a partir de perspetivas pós-coloniais. Ao mesmo tempo, explora os elos entre género, corpo e poder na configuração das vozes femininas e das experiências inscritas nos textos. O valor da sua escrita para o campo literário são-tomense é igualmente assinalado por estudos críticos recentes que destacam, na sua obra poética, a recorrência de temas como a "são-tomensidade", as paisagens, a cultura e as gentes das ilhas, atravessados por dimensões identitárias (Castro, 2023).

Concepção dos exercícios de preenchimento de lacunas

A conceção dos exercícios de preenchimento de lacunas partiu da literatura sobre complexidade linguística em português europeu (Armon-Lotem, 2005; Charneca Catalão, 2011; Costa, 2006; Costa & Lobo, 2009; Costa et al., 2011; Costa et al., 2012; Costa et al., 2015; Fiéis et al., 2023; Santos, 2017; Setas & Oliveira, 2025), bem como das descrições de nível gramatical do *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017) e do *Companion Volume* do QECR (Conselho da Europa, 2020)[7] e de nível lexical do *Referencial Lexical PLE* (Pinto et al., 2024). Procurou-se assegurar que os exercícios integrassem estruturas representativas de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, abrangendo, de forma equilibrada, níveis intermédios de proficiência (B1-B2). Desta forma, possibilita-se a identificação de competências já consolidadas, a par de outras em processo de desenvolvimento.

[7] O *Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020) desenvolve a dimensão da mediação, integrando descritores como a expressão de uma resposta pessoal a textos criativos e a análise e crítica desses textos, incluindo os literários. Estes descritores valorizam a interação do aprendente com o texto literário para além da mera compreensão linguística, contemplando a construção de sentido, a interpretação cultural e a formulação de uma resposta pessoal e crítica.

No que respeita à seleção e distribuição dos itens, cada poema conta com cinco itens AOA. Foram privilegiadas estruturas de complexidade intermédia, correspondentes aos níveis B1 (seis itens) e B2 (quatro itens). No que respeita o nível B1, incluíram-se estruturas como pronomes indefinidos, pronomes relativos, advérbios relativos, léxico classificado neste nível e estruturas verbais complexas, nomeadamente verbos com regência preposicional. Quanto ao nível B2, foram integrados itens de maior exigência lexical, selecionados de acordo com o *Referencial Lexical PLE* (ver Anexo 1, Tabelas A e B).

A construção dos testes seguiu igualmente princípios associados ao *cloze* racional descritos na literatura (Alderson, 2000; Brown, 2005; Oller, 1979; Taylor, 1953). Assim, evitou-se a colocação de itens na primeira frase ou, neste caso, no primeiro verso, de modo a não comprometer a compreensão global inicial do texto. Garantiu-se, ainda, uma distância mínima de três palavras entre itens, prevenindo efeitos de sobrecarga cognitiva (Bachman & Palmer, 1996) e de dependência estrutural imediata entre respostas. Sempre que necessário, recorreu-se à omissão parcial de palavras, com o objetivo de controlar o leque de respostas possíveis e aumentar a precisão avaliativa. Por fim, evitou-se a omissão de palavras ou estruturas repetidas ao longo do texto, de forma a impedir que a repetição textual funcionasse como pista ou indicação direta para a resposta correta. Este procedimento preserva a inteligibilidade do texto enquanto unidade significativa (Taylor, 1953) e é consistente com princípios de validade e processamento global (Alderson, 2000; Bachman, 1990; Taylor, 1953).

Proposta de exploração didática (pré-, durante e pós-avaliação)

A proposta de exploração didática foi estruturada em três momentos: pré-avaliação (Anexo 2), avaliação (Anexo 3) e pós-avaliação (Anexo 4), em consonância com os princípios da AOA. Desta forma, ao invés de configurar um momento isolado de aferição de desempenho, a avaliação passa a ser parte integrante do processo de aprendizagem.

Para além da sua função avaliativa, a proposta foi concebida como um recurso didático flexível, passível de adaptação a diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, pode ser mobilizada pelo docente para introduzir, praticar ou consolidar conteúdos gramaticais específicos e, paralelamente, para trabalhar propriedades discursivas e lexicais associadas ao texto literário. Por outro lado, permite explorar aspetos extralinguísticos, nomeadamente a dimensão sociocultural e a educação literária. Contribui igualmente para o desenvolvimento da competência interpretativa e da compreensão do oral, através da audição da declamação dos poemas e/ou da sua

leitura expressiva, promovendo a familiarização com padrões prosódicos e rítmicos da língua.

Pré-avaliação

A fase de pré-avaliação tem como objetivo preparar os aprendentes para a leitura dos poemas e para a realização do exercício de preenchimento de lacunas, através da ativação de conhecimentos linguísticos (gramaticais) e culturais prévios, da contextualização sociocultural e da antecipação temática dos textos. A qualidade e a quantidade do *input* fornecido aos alunos influenciam o seu desempenho, pelo que este deve ser filtrado, otimizado e de cariz pertinente para os objetivos da AOA.

Numa primeira etapa (Anexo 2), o professor apresenta os títulos dos poemas e propõe uma breve atividade de discussão em pares. Os aprendentes são convidados a formular hipóteses sobre o título de cada poema, com apoio de questões orientadoras: (i) o possível simbolismo da imagem das *mãos* na identidade de uma pessoa ou de um povo; e (ii) os temas que poderão estar associados a um texto intitulado *Quem somos?*.

Posteriormente, procede-se à contextualização cultural através de leitura guiada de pequenos textos informativos sobre São Tomé e Príncipe e sobre a autora Olinda Beja.

Avaliação

A fase de avaliação consiste na realização de exercícios de preenchimento de lacunas a partir dos poemas selecionados (Anexo 3). Os itens foram construídos de forma controlada, com omissão total ou parcial de palavras, sendo indicado o número de letras em falta, de modo a orientar o processamento linguístico sem reduzir a exigência de interpretação semântica e gramatical. Importa salientar que não foi definido um sistema de pontuação, pois, sendo esta avaliação utilizada como AOA, não requer pontuação; requer uma intervenção ao nível individual, orientada para o desenvolvimento das competências em avaliação.

Adicionalmente, para apoiar a compreensão lexical e cultural e não comprometer a AOA, foram fornecidas breves definições de termos culturalmente específicos e/ou potencialmente desconhecidos.

Pós-avaliação

A fase de pós-avaliação visa promover a consolidação e expansão do conhecimento linguístico mobilizado durante a avaliação, reforçando a função formativa do instrumento (Anexo 4).

Em primeiro lugar, o aprendente procede à correção das respostas do colega com base na visualização das soluções projetadas pelo docente.
Em segundo lugar, passa-se para a autocorreção das respostas através da audição do poema *Quem somos?*. Esta componente de compreensão do oral, baseada na audição da declamação de um dos poemas, permite trabalhar a prosódia, o ritmo e a perceção fonológica em contexto literário.

De seguida, propõe-se um exercício de associação entre imagens de postais antigos de São Tomé e palavras, expressões ou ideias presentes nos poemas, criando uma ponte entre referências culturais e interpretação textual.
Por último, integra-se um momento breve de metarreflexão, no qual os aprendentes são convidados a identificar aspetos da língua portuguesa que tenham consolidado ao longo das atividades, em conjunto com conhecimentos culturais adquiridos sobre São Tomé e Príncipe.

Reflexões finais

Através da proposta apresentada, procurou-se destacar as potencialidades do texto poético no âmbito da AOA em PLNM, articulando o desenvolvimento linguístico, a competência interpretativa e a consciência intercultural num único instrumento pedagógico. A organização em três momentos (pré-avaliação, avaliação e pós-avaliação) permitiu assegurar um alinhamento coerente entre objetivos de aprendizagem, seleção intencional de itens linguísticos e modalidades de *feedback*.

Num contexto de português enquanto língua global e pluricêntrica, a incorporação de textos literários do espaço lusófono assume especial pertinência para a promoção de uma educação linguística inclusiva, crítica e contextualizada. A valorização da poesia são-tomense em contextos de PLNM favorece a sua integração no espaço educativo, em países lusófonos e não lusófonos, promovendo o contacto com realidades culturais plurais do universo lusófono. Para isso, enfatizamos novamente a importância da formação docente na criação de instrumentos de avaliação sensíveis à complexidade linguística e sociocultural dos contextos educativos contemporâneos. Neste âmbito, propomos o *Guia de Leitura de Poesia do Plano Nacional de Leitura 2027*, como um recurso mobilizável em contextos de PLNM, desde que utilizado de forma crítica e contextualizada, contribuindo para a diversificação do *corpus* literário trabalhado e para a aproximação entre o ensino da língua e o ensino da literatura (PNL2027, 2025).

Não obstante, importa reconhecer a natureza teórico-didática da proposta e a ausência de validação empírica em contexto educativo, o que configura uma limitação do presente trabalho. A aplicação piloto dos exercícios, a análise do desempenho dos aprendentes e a recolha de perceções dos participantes

constituem etapas cruciais para aferir a adequação dos itens aos níveis de proficiência e o impacto da mediação docente na consolidação das aprendizagens. Estudos futuros poderão ainda explorar comparativamente o efeito do texto poético face a outros géneros textuais em exercícios de preenchimento de lacunas, inclusive analisar de forma longitudinal o contributo da integração da dimensão cultural para o desenvolvimento da competência linguística e intercultural em PLNM. Estas linhas de aprofundamento permitirão consolidar a utilização da poesia como instrumento de AOA no ensino do português enquanto língua não materna.

Referências

Abd Allah, M. J. M. (2019). Investigating cohesive devices in Wordsworth poetry. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 3*(1), 157-177. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol3no1.13

Abidi, Y. (2025). Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 163-179. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.651

Adam, J.-M. (1991). *Langue et littérature*. Hachette.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Alexandre, N., & Gonçalves, R. (2018). Language contact and variation in Cape Verde and São Tome and Principe. In L. Álvarez, P. Gonçalves, & J. Avelar (Eds.), *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil* (pp. 237-265). John Benjamins Publishing.

Armon-Lotem, S. (2005). The acquisition of subordination: From preconjunctionals to later use. In D. Ravid & H. B.-Z. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development* (pp. 191-202). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7_15

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Barbeiro, L. F. (2025). A perspetiva do português como língua global na educação linguística. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 16-38. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a2

Beja, M. O. (2009). *Aromas de cajamanga*. Escrituras.

Brown, J. D. (2005). *Testing in language program*. McGraw-Hill.

Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões PLE*. DSLC.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57-66. https://doi.org/10.1080/14703290601081332

Castro, A. A. e. (2023). A construção de uma identidade feminina decolonial em *Kilêlê: A dança sagrada do falcão*, de Olinda Beja. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher, 50*, 115-133. https://doi.org/10.34619/0k0a-uqbi

Charneca Catalão, M. F. (2011). *Os padrões de uso dos pronomes pessoais átonos em português europeu* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/15325

Chung, E., & Ahn, S. (2019). Examining cloze tests as a measure of linguistic complexity in L2 writing. *Language Research, 55*, 627-649. https://doi.org/10.30961/lr.2019.55.3.627

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. ASA Editores II, S.A.

Conselho da Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Costa, A. L. (2006). Complexidade estrutural de conectores concessivos. In *Textos selecionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 207-302). Associação Portuguesa de Linguística.

Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2015). Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua, 161*, 10-26. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.05.009

Costa, J., & Lobo, M. (2009). Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: Data from comprehension. In A. Pires & J. Rothman (Eds.), *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: Case studies across Portuguese* (pp. 63-84). Mouton de Gruyter.

Costa, J., Lobo, M., & Silva, C. (2011). Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: Adults vs. children. *Lingua, 121*(6), 1083-1100. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.02.001

Costa, J., Lobo, M., & Silva, C. (2012). Which category replaces an omitted clitic? The case of European Portuguese. In P. Larrañaga & P. Guijarro-Fuentes (Eds.), *Pronouns and clitics in early language* (Vol. 108, pp. 105-130). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110238815.105

Elói, L. (2026). A competência comunicativa intercultural na ótica de alunos de PLE e a sua influência na metodologia de ensino e na elaboração de materiais didáticos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 14*. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln14ano2026a3

Ferreira, D., & Duarte, I. M. (2021). O texto literário na aula de PLE: Algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto *Bibliotecas*, de Valter Hugo Mãe. *Linguarum Arena, 12*, 29-44. https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/11039

Feytor Pinto, P. (2026). Mapa da difusão mundial do português. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 14*. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln14ano2026a1

Fiéis, A., Madeira, A., & Teixeira, J. (2023). Colocação de clíticos em PE L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 10*, 115-137. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln10ano2023a7

Hagemeijer, T. (2025). As línguas nativas de São Tomé e Príncipe como línguas de herança. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15557

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Macedo, L., & Marques, J. A. (2011). A lusofonia é uma ave migratória: Entrevista a Olinda Beja, escritora e poetisa são-tomense. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, pp. 283-292. https://hdl.handle.net/1822/36683

Macedo, L., & Marques, J. A. (2011). A lusofonia é uma ave migratória: Entrevista a Olinda Beja, escritora e poetisa são-tomense. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 283-292. https://hdl.handle.net/1822/36683

Morais, J. G., Meneses-Silva, A. S., Duarte, I. M., Carvalho, A., & Silva, F. (2025). O recurso aos LMOOC2 na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: Uma experiência em São Tomé e Príncipe. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15550

Neto, M. (2025). A cultura literária como sistema integrado de conhecimento. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15561

Oliveira, B. (2019). Poetry text in verse in the development of lexical competence in Portuguese as a foreign language. *Verba Hispanica, 27*(1), 249-265. https://doi.org/10.4312/vh.27.1.249-265

Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.

Othman, A. A. M. (2023). Cohesion and coherence for poetry interpretation and translation. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 7*(2), 176-196. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol7no2.13

Palmer, A., Sporleder, C., & Li, L. (2012). So to speak: A computational and empirical investigation of lexical cohesion of non-literal and literal expressions in text. *Discours, 11*. https://doi.org/10.4000/discours.8731

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Pinto, J., Alexandre, N., & Espírito Santo, A. (2024). *REFLEX PLE - Referencial lexical para o português língua estrangeira: Um recurso para professores e investigadores de PLE/L2*. U.Porto Press.

Plano Nacional de Leitura. (2025). *Guia de leitura de poesia*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3879/03_Guia_de_Leitura_de_Poesia_Completo.pdf

Ramos, V. (2025). Políticas públicas e a promoção da leitura: o papel da formação continuada de professores. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15562

Ribeiro, D. M., & Silva, E. M. (2023). Práticas ativas com texto literário: A poesia como recurso didático no ensino/aprendizagem de ELE. In E. M. da Silva (Org.), *Literaturas em movimento: propostas (inov)ativas para o ensino de espanhol como língua estrangeira – ELE* (pp. 71–89). Editora Fi. https://doi.org/10.22350/9786559176700

Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(2), 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818268

Santos, A. L. (2017). Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 249-273). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889436

Santos, S. (2025). A competência metafórica de falantes PLNM (São Vicente - Cabo Verde). *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15558

Setas, C., & Oliveira, B. (2025). Poetry-based cloze tests as a language assessment tool for European Portuguese as a foreign language. *Language Testing in Focus: An International Journal, 11*, 55-82. https://doi.org/10.32038/ltf.2025.11.04

Sim-Sim, I., & Santos, M. (2006). O ensino inicial da leitura: Análise de algumas práticas docentes. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 139-170). ASA Editores.

Solino Rodrigues, C. (2025). Textos literários e atividades de mediação no ensino de PLE. *Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, 19*(1), 173-188. https://doi.org/10.17398/1888-4067.19.1.173

Sousa e Silva, A. M. (2022). Entrevista com Olinda Beja. *Caletroscópio, 10*(1). https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v10.n1.2022.5820

Sousa, M. D. P. de, & Gomes, J. C. (2025). Ensino do Português como segunda língua na perspetiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina, São Tomé (STP). *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15555

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30*(4), 415-433. https://doi.org/10.1177/107769905303000401

Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research: Clozing the gap. *Studies in Second Language Acquisition, 33*(3), 339-372. https://doi.org/10.1017/S0272263111000015

Tsagari, D., & Armostis, S. (2025). Contextualizing language assessment literacy: A comparative study of teacher beliefs, practices, and training needs in Norway and Cyprus. *Education Sciences, 15*(7), 927. https://doi.org/10.3390/educsci15070927

Viegas, L. A., & Santos, J. M. P. (2025). Português como língua não materna em São Tomé: contribuições para a formação de professores e elaboração de recursos didáticos. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15556

Yamashita, J. (2003). Processes of taking a gap-filling test: Comparison of skilled and less skilled EFL readers. *Language Testing, 20*(3), 267-293. https://doi.org/10.1191/0265532203lt257oa

Zeng, W., Huang, F., Yu, L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning - A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*(3), 211-250. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9

Anexo 1

TABELAS DE CORREÇÃO

Tabela A
Itens de preenchimento de lacunas (Poema "Mãos", de Olinda Beja)

Item	Passagem	Lacuna	Estrutura linguística	Nível QECR
1	Límpidas mãos que na noite se erguem pedintes de óbolos que **outr**_ _ mãos espargem	outr[as]	Pronome indefinido (feminino, plural)	B1
2	na rota do sândalo buscam essas mãos a **essên**_ _ _ pura de África milenar	essên[cia]	Nome (feminino, singular)	B2
3	mãos esguias rudes mãos pretas de cor lívidas de pensamento doridas mãos _ _ _ embalaram sóis e luas e estrelas e vidas sem porvir	[que]	Pronome relativo, invariável	B1
4	mãos que desenharam rostos e palavras e todas as cores das **av**_ _ solitárias mãos que colheram café e gengibre e fruta-pão	av[es]	Nome (feminino, plural)	B2
5	mãos doces como mel de abelhas em cresta de junho profundas e místicas como **amêndo** _ _ do Shara mãos que acenderam lamparinas para varrer da noite a escuridão mãos que adormeceram como borboleta em cima de uma flor mãos de avó, de mãe, de irmã mãos de todas as mulheres que carregam nas costas a imortalidade do universo para vós este poema perfumado de cajamanga	amênd[oas]	Nome (feminino, plural)	B2

Tabela B

Itens de preenchimento de lacunas (Poema "Quem somos?", de Olinda Beja)

Item	Passagem	Lacuna	Estrutura linguística	Nível QECR
6	O mar chama por nós, somos ilhéus! Trazemos nas mãos sal e espuma cantamos nas canoas dançamos na bruma somos pescadores-marinheiros de marés vivas _ _ _ _ se escondeu a nossa alma ignota o nosso povo ilhéu	[onde]	Pronome relativo, invariável	B1
7	a nossa ilha balouça ao sabor das vagas e traz a espraiar-se no areal da História a voz do gandu na nossa **memó**_ _ _ …	memó[ria]	Nome (feminino, singular)	B1
8	Somos a mestiçagem de um deus que quis mostrar ao universo a nossa cor tisnada resistimos _ voragem do tempo aos apelos do nada	[à]	Contração da preposição 'a' + artigo definido 'a' (feminino, singular)	B1
9	continuaremos _ plantar café cacau e a comer por gosto fruta-pão	[a]	Preposição em complexo verbal (verbo + preposição)	B1
10	filhos do sol e do mato **arranc**_ _ _ _ à dor da escravidão	arranc[ados]	Adjetivo derivado do particípio passado do verbo 'arrancar' (masculino, plural)	B2

Anexo 2

Ficha de pré-avaliação - Ativação de conhecimentos e contextualização cultural

1. Reflita, em conjunto com um colega, sobre as seguintes questões.
    1. O que poderá simbolizar a imagem das *mãos* na identidade de uma pessoa ou de um povo?
    2. Na sua opinião, de que poderá tratar o poema intitulado *Quem somos?*
2. Leia atentamente os seguintes textos sobre São Tomé e Príncipe e sobre a escritora são-tomense Olinda Beja. Sublinhe as palavras ou expressões que não compreende.



Contextualização cultural: São Tomé e Príncipe

São Tomé e Príncipe é formado por duas ilhas principais, situado no Golfo da Guiné, na costa ocidental de África. Atualmente, o português é a língua oficial e língua de escolarização, coexistindo com outras línguas locais. O mar, a terra e o clima tropical influenciam fortemente o modo de vida local. A agricultura tem um papel importante, sobretudo na produção de cacau, café e fruta-pão, elementos que fazem parte do quotidiano e da memória histórica do país. Muitos textos literários são-tomenses refletem esta ligação à natureza, ao trabalho agrícola, à história colonial e à identidade cultural das ilhas, temas que também aparecem na poesia contemporânea do país.

Texto elaborado com base em *Infopédia - São Tomé e Príncipe*.[8]

[8] Disponível em: https://www.infopedia.pt/artigos/$sao-tome-e-principe (consultado a 18/10/2026).



A autora: Olinda Beja

Olinda Beja é uma escritora de São Tomé e Príncipe que escreve poesia, contos e romances. Nos seus poemas, aborda temas como a vida nas ilhas, o mar, o trabalho, a memória histórica e a identidade cultural são-tomense. A sua escrita procura valorizar a cultura e as tradições do arquipélago, dando visibilidade às experiências e à história do seu povo.

Texto elaborado com base em *Bolsa das Artes - Olinda Beja*.[9]

Anexo 3

Ficha de avaliação - Exercício de preenchimento de lacunas

1. Preencha os espaços em branco com a palavra adequada. Os espaços em branco contêm palavras totalmente ou parcialmente omitidas. Complete as palavras com o número de letras em falta. O número de letras em falta está indicado pelo tracejado. Sempre que necessário, consulte as notas de vocabulário.

Mãos

Límpidas mãos que na noite se erguem
pedintes de óbolos* que **outr**_ _ mãos espargem*

[9] Disponível em: https://bolsadasartes.pt/criar-lusofonia/olinda-beja/. Imagens retiradas de: https://media.istockphoto.com/id/1203629508/pt/foto/sunset-in-santo-antonio-capital-of-principe.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=_8OlFscxKhMEuiM-s2LuNZvzf2QAMQu0SWy_93XefS8=https://app.pt/wp-content/uploads/Olinda-Beja-1.jpg (consultado a 18/10/2026).

na rota do sândalo* buscam essas mãos
a **essên**_ _ _ pura de África milenar

mãos esguias rudes mãos pretas de cor
lívidas de pensamento
doridas mãos _ _ _ embalaram sóis
e luas e estrelas
e vidas sem porvir
mãos que desenharam rostos e palavras
e todas as cores das **av**_ _ solitárias
mãos que colheram café e gengibre e fruta-pão*
mãos doces como mel de abelhas em cresta* de junho
profundas e místicas como **amêndo** _ _ do Shara
mãos que acenderam lamparinas
para varrer da noite a escuridão
mãos que adormeceram como borboleta
em cima de uma flor
mãos de avó, de mãe, de irmã
mãos de todas as mulheres que carregam nas costas
a imortalidade do universo
para vós este poema
perfumado de cajamanga*

* *óbolos*: pequenas moedas; pequenas ofertas que se dão a alguém, muitas vezes como ajuda.
* *espargem*: forma do verbo espargir; significa espalhar, ou lançar algo em várias direções.
* *sândalo*: madeira com cheiro forte e agradável, usada para fazer perfumes ou incenso.
* *fruta-pão*: fruto tropical com textura macia e sabor semelhante ao da batata quando cozido.
* *cresta*: processo tradicional de colheita do mel.
* *cajamanga*: fruto tropical parecido com a manga, comum em São Tomé e Príncipe.

Quem somos?

O mar chama por nós, somos ilhéus!
Trazemos nas mãos sal e espuma
cantamos nas canoas
dançamos na bruma

somos pescadores-marinheiros
de marés vivas _ _ _ _ se escondeu
a nossa alma ignota*
o nosso povo ilhéu

a nossa ilha balouça ao sabor das vagas
e traz a espraiar-se* no areal da História
a voz do gandu*
na nossa **memó**_ _ _ ...

Somos a mestiçagem de um deus que quis mostrar
ao universo a nossa cor tisnada*
resistimos _ voragem do tempo
aos apelos do nada

continuaremos _ plantar café cacau
e a comer por gosto fruta-pão
filhos do sol e do mato
arranc_ _ _ _ à dor da escravidão

**ignota*: desconhecida; obscura.
**espraiar-se*: estender pela praia.
**gandu*: instrumento musical tradicional de percussão, de São Tomé e Príncipe, usado em festas e rituais.
**tisnada*: escura; queimada.[10]

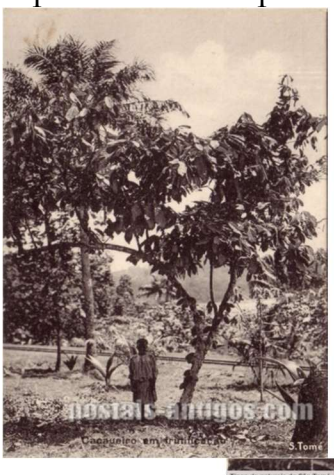
Poemas retirados de *Aromas de Cajamanga* (Escrituras, 2009)

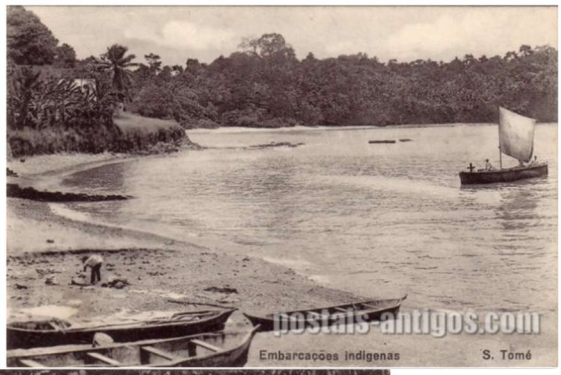
[10] As definições apresentadas foram adaptadas aos níveis B1-B2, com base no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (online).

Anexo 4

Ficha de pós-avaliação - Consolidação linguística e exploração cultural

1. Compare as respostas do seu colega ao exercício do poema *Mãos* com as soluções e corrija os erros.
2. Ouça a declamação do poema *Quem somos?* Durante a audição, confirme ou corrija as suas respostas e preste atenção ao ritmo e à entoação do poema.[11]
3. Observe as imagens de postais antigos de São Tomé[12]. Associe cada imagem a uma palavra, expressão ou ideia presente nos poemas.
4. Redija um breve resumo, indicando dois aspetos linguísticos e dois aspetos culturais que descobriu e aprofundou sobre São Tomé e Príncipe.











[11] Consultar a declamação do poema *Quem Somos?* em: ttps://www.youtube.com/watch?v=XtAk9F6t2BM (consultado a 18/10/2026).

[12] Imagens provenientes da Coleção particular João Cristiano Fontes, disponíveis em: Postais Antigos - São Tomé e Príncipe (https://www.postais-antigos.com/sao-tome-e-principe.html).

Da denúncia à sala de aula: alegorias e elementos simbólicos em *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis

From denunciation to the classroom: allegories and symbolic elements in *Úrsula*, by Maria Firmino dos Reis

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a4

Fidel António José Fernando
Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil
fidelfernando696@gmail.com

Recebido: 29/12/2025
Aceite: 23/04/2026

RESUMO: O presente artigo analisa as alegorias e elementos simbólicos no romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis, explorando o seu potencial pedagógico no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Parte de uma lacuna observada em sala de aula: os alunos revelam dificuldades em identificar e interpretar alegorias a partir do contexto, comprometendo a compreensão profunda do texto literário. Fundamentado em Ceia (1998), Furniss (1997, citado por Cardoso, 2016), Hansen (2006) e Compagnon (1999), a pesquisa adopta abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. Os resultados confirmam a presença sistemática de alegorias que personificam morte civil, desumanização, virtude inalienável, resistência cultural e opressão estrutural, reforçando o carácter pioneiro da obra abolicionista. Em resposta ao problema, propõe-se sequência didáctica que conduz o aluno do reconhecimento guiado à produção autónoma.

PALAVRAS-CHAVE: alegoria; *Úrsula*; Maria Firmino dos Reis; literatura abolicionista; ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article analyzes the allegories and symbolic elements in the novel *Úrsula*, by Maria Firmino dos Reis, exploring its pedagogical potential in the teaching and learning of Portuguese. It addresses a gap observed in the classroom: students reveal difficulties in identifying and interpreting allegories from the context, compromising a deep understanding of the literary text. Based on Ceia (1998), Furniss (1997, as cited in Cardoso, 2016), Hansen (2006), and

Compagnon (1999), the research adopts a qualitative approach, with content analysis. The results confirm the systematic presence of allegories that personify civil death, dehumanization, inalienable virtue, cultural resistance, and structural oppression, reinforcing the pioneering character of the abolitionist work. In response to the problem, a didactic sequence is proposed that leads the student from guided recognition to autonomous production.

KEYWORDS: allegory; *Úrsula*; Maria Firmino dos Reis; abolitionist literature; teaching Portuguese.

Introdução[13]

A alegoria, desde a Antiguidade Clássica, tem sido objecto de reflexão teórica por parte de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, entre outros, quer no que respeita à sua construção retórica, quer aos mecanismos de interpretação (Compagnon, 1999; Hansen, 2006). Na literatura contemporânea, especialmente em contextos pós-coloniais africanos e afro-diaspóricos, a alegoria revela-se um recurso estilístico privilegiado para veicular crítica social, resistência e reconfiguração identitária, como se observa em obras como "Ualalapi", de Ba ka Khosa, "Mayombe", de Pepetela ou "Ensaio sobre a Cegueira", de José Saramago. Nesse *continuum*, insere-se o romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis, primeira obra ficcional abolicionista escrita por uma mulher negra no Brasil, publicado ainda em pleno regime escravocrata.

Apesar do reconhecido valor histórico e sociológico de *Úrsula*, a crítica literária tem dado pouca atenção às suas estratégias alegóricas e simbólicas, privilegiando quase exclusivamente a dimensão denunciatória do texto. No contexto escolar brasileiro, por exemplo, quando a obra é eventualmente trabalhada, o enfoque recai sobre o conteúdo temático da escravidão e raramente se explora o sofisticado jogo de alegorias que sustenta a própria mensagem abolicionista e humanizadora da autora. Essa lacuna constitui o problema central desta investigação: os alunos apresentam dificuldades recorrentes no (re)conhecimento e na interpretação de alegorias em textos literários, o que compromete a compreensão profunda da obra e o desenvolvimento de competências leitoras avançadas. Torna-se, pois, necessário responder às seguintes questões de pesquisa: (i) Como se configuram as alegorias e os elementos simbólicos no romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis? e (ii) Que estratégias didácticas podem ser construídas para promover o reconhecimento e

[13] Este artigo está escrito segundo o Acordo Ortográfico de 1945, norma vigente em Angola.

a interpretação dessas alegorias em contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objectivo geral analisar as alegorias e elementos simbólicos presentes no romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis, explorando o seu potencial pedagógico no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Para alcançar esse objectivo, delineiam-se os seguintes objectivos específicos: 1) identificar e caracterizar as principais alegorias e elementos simbólicos no romance, explicitando o contexto narrativo e histórico em que ocorrem; 2) interpretar a função estética, ideológica e denunciatória dessas alegorias no interior da obra; e 3) propor uma sequência didáctica para o ensino de alegorias e recursos simbólicos, utilizando excertos seleccionados de *Úrsula* como *corpus*.

Metodologicamente, adopta-se uma abordagem qualitativa (Fonseca, 2012), com procedimento de pesquisa bibliográfica e análise documental da 2ª edição da obra. A interpretação dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, permitindo uma leitura aprofundada das alegorias à luz do contexto histórico e da intenção abolicionista da autora.

A relevância deste estudo reside no duplo contributo: (i) preenche uma lacuna crítica ao oferecer uma leitura estilística detalhada de *Úrsula*, destacando o pioneirismo estético de Maria Firmino dos Reis; (ii) oferece aos professores de Língua Portuguesa uma proposta didáctica para o ensino de figuras de linguagem a partir de uma obra seminal da literatura afro-brasileira, estimulando, em concomitância, aptidão de leitura e consciência histórica e racial.

Estruturalmente, o artigo organiza-se em três partes, além desta introdução. A primeira parte apresenta o marco teórico sobre alegoria e simbologia literária. A segunda procede à análise do *corpus*, identificando e interpretando as principais alegorias da obra. A terceira parte apresenta a proposta de sequência didáctica para o ensino de alegorias a partir de *Úrsula*. Finalmente, apresentámos a conclusão, seguida da bibliografia.

Alegoria: conceito, evolução e classificação retórica

A palavra "alegoria" tem origem grega: *allós* (outro) + *agourein* (falar na ágora), significando literalmente "falar de outra coisa" ou "dizer uma coisa por meio de outra". Etimologicamente, o grego *allegoría* substituiu o termo mais antigo *hypónoia*, que designava a significação oculta percebida nos mitos de Homero, com o intuito de tornar aceitável o que se tornara estranho ou de justificar o comportamento dos deuses (Ceia, 1998; Hansen, 2006). Toda alegoria

traz, pois, um código que autoriza a sua interpretação (Furniss, 1997, citado por Cardoso, 2016).

Entre os gregos e romanos, a alegoria era essencialmente linguística e convencional, regida pelas virtudes retóricas da clareza, brevidade e verossimilhança. Quintiliano definiu-a como "metáfora continuada", uma expressão retomada por diversos teóricos. Enquanto a metáfora opera como tropo lexical substituível por um único termo, a alegoria constitui um ornamento continuado que amplia o processo metafórico a expressões ou textos inteiros, mostrando "uma coisa pelas palavras e outra pelo sentido" (Ceia, 1998; Hansen, 2006).

Hansen (2006) sintetiza a alegoria como técnica de representar e personificar abstracções por meio da metáfora, retomando a posição retórica clássica do duplo sentido (literal e não literal). Um exemplo disso é a fábula de Esopo "O leão e a rã", citada por Ceia (1998): "um leão ouve o coaxar alto de uma pequena rã e, julgando tratar-se de um animal poderoso, avança e esmaga-a." Se substituirmos a rã pelo "Orgulho" e o leão pelo "Poder", a narrativa transforma-se em alegoria: personifica abstracções morais através de uma história com sentido duplo, exigindo do leitor a decifração de uma ilação moral mais profunda.

Na leitura de um texto alegórico, o leitor defronta-se com duas possibilidades principais: analisar apenas a significação figurada como convenção linguística ornamental ou pesquisar o sentido próprio pré-existente nas coisas, nos homens e nos acontecimentos, revelado pela alegoria. No presente estudo sobre alegoria e simbologia literária em *Úrsula*, opta-se pela segunda via, buscando o sentido próprio dos acontecimentos históricos da escravidão sem confundir facto e ficção, personagem e pessoa real (Hansen, 2006).

Ceia (1998) destaca que a alegoria se distingue do símbolo pelo seu carácter moral e por tomar a realidade representada elemento a elemento, não no seu conjunto. Muitas vezes definida como metáfora ampliada, a alegoria reporta-se a uma história ou situação com sentidos duplos e figurados, apresentando afinidades com a parábola e a fábula, e recorre, frequentemente, a personificações ou prosopopeias de noções abstractas, prática comum na literatura medieval. A decifração depende de leitura intertextual que identifique um sentido mais profundo de carácter moral, exigindo certo imobilismo do sentido para preservar a ilação moral pretendida.

Historicamente, o conceito de alegoria sofreu modificações significativas. No Classicismo, foi desprezada por alguns, mas serviu de instrumento central aos renascentistas florentinos do século XV para interpretar textos greco-latinos. Épocas posteriores passaram a ver a convenção como motivação, expressão de

substância própria que se revela enigmaticamente nas letras, sendo a alegoria, simultaneamente, facto natural e facto linguístico artificial. Os estudos actuais reconhecem as imagens poéticas como combinação de palavras, não de coisas, rejeitando a antiga tradução sensorial da alegoria (Hansen, 2006).

Dante considerava alegórica apenas a verdade escondida sob uma mentira; Agostinho, porém, defendia afastar toda mentira do ensino religioso, entendendo a alegoria menos como figura e mais como princípio de flexibilidade interpretativa. Essas perspectivas medievais, ao revelarem tensões entre verdade literal e interpretação figurada, antecipam ambiguidades persistentes na classificação estética da alegoria. Cavalcanti (2011), ao analisar alegorias em acção em contextos rituais e performativos (como no Boi Bumbá e no carnaval), enfatiza o seu carácter não apenas representacional, mas performativo e experiencial, capaz de produzir admiração e efeitos colectivos através de imagens plásticas e visuais que transmitem sentidos além do discursivo.

As figuras de estilo surgem do desvio deliberado da norma linguística com o objectivo de gerar novos efeitos expressivos. Desde a Antiguidade, a classificação da alegoria nas categorias estéticas tem provocado confusões. Nem Cícero, nem Quintiliano a fixaram definitivamente num único lugar, considerando-a ora figura de pensamento (ligada à invenção e à intenção), ora tropo (estilo ou metáfora prolongada). Tal flutuação decorria da visão clássica do tropo como "2º no lugar de 1º", pressupondo um núcleo estável da linguagem (Ceia, 1998; Compagnon, 1999; Hansen, 2006).

Hoje, a classificação varia conforme a perspectiva teórica, mas a mais aceite situa a alegoria na categoria estética da retórica. A sua construção exige procedimentos quantitativos: enquanto a metáfora é tropo lexical, a alegoria é ornamento continuado. Essa distinção mantém-se relevante na análise literária contemporânea, particularmente quando se exploram narrativas que, como em *Terra Sonâmbula,* de Mia Couto, utilizam o recurso alegórico para abordar contextos históricos complexos, como a guerra civil moçambicana, sem reduzir a ficção a mera ilustração documental (Sativa, 2018).

Corpus documental e referencial

Nesta secção, procede-se à análise de alguns excertos do romance *Úrsula* (Reis, 2018), com o objectivo de exemplificar e confirmar a presença de alegorias, conforme as perspectivas teóricas de Furniss (1997, referido por Cardoso, 2016) – que destaca o código inerente à alegoria que autoriza a sua interpretação, e de Hansen (2006) – que a define como personificação de abstracções por meio de metáforas contínuas, operando no duplo plano literal e figurado.

Análise do *corpus*

Um dos exemplos mais marcantes é a alegoria do navio negreiro como sepultura: "Meteram a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio" (Reis, 2018, p. 88). Nesse, o autor descreve o porão do navio como uma "sepultura flutuante", simbolizando a morte civil e social dos africanos que, apesar de estarem fisicamente vivos, chegam ao Brasil como indivíduos despojados de sua identidade e dignidade. Essa metáfora, conforme a definição de Hansen (2006), personifica a abstração da morte em vida, transformando o tráfico de escravos em um assassinato legitimado. O impacto dessa alegoria é profundo, pois provoca uma reflexão sobre a desumanização que acompanhava o comércio de seres humanos.

Outra alegoria significativa é a da animalização e inversão da barbárie: "Para caber a mercadoria humana no porão, fomos amarrados em pé" (Reis, 2018, p. 88). Esta descrição dos africanos amarrados e acorrentados como "mercadoria humana" revela um oxímoro que critica a desumanização jurídica e social. A comparação com "animais ferozes" não só animaliza os africanos, mas também inverte a hierarquia racial, expondo a verdadeira ferocidade dos colonizadores. Hansen (2006) destaca que essa alegoria desmascara a hipocrisia da civilização europeia, questionando quem, de facto, é o verdadeiro bárbaro.

A virtude inalienável e a máxima cristã traída também se destacam na obra. O personagem Túlio representa a *Humanitas cristã*, questionando a opressão e a injustiça: "Senhor Deus! quando calará no peito do homem a tua sublime máxima - ama a teu próximo como a ti mesmo" (Reis, 2018, p.18). Esta máxima "ama a teu próximo como a ti mesmo" é evocada para criticar a hipocrisia dos opressores, que ignoram os sentimentos de seus semelhantes. Essa alegoria é revolucionária, pois desafia o discurso racista de inferioridade moral do negro. Ao trazer essa reflexão para as aulas, os alunos podem conectar a literatura com questões éticas e morais, ampliando sua compreensão do papel da literatura na sociedade.

A alegoria do sangue africano como resistência é outra construção poderosa: "O sangue africano fervia-lhe nas veias" (Reis, 2018., p.18). O "sangue africano" que "referve" simboliza a identidade e a chama da liberdade, personificando a resistência cultural. Essa metáfora contínua, segundo Hansen (2006), evidencia a luta contra a opressão.

Por fim, a alegoria da morte como processo implacável revela a inexorabilidade do sofrimento: "(…) seu mal progredia, e a morte se lhe aproximava a passo lento e impassível, porém firme e invariável." (Reis, 2018, p.34). Aqui, a morte é personificada, representando a dor da escravidão como uma morte lenta e inevitável. Essa alegoria reforça a crítica à condição dos

escravizados, permitindo uma discussão sobre o impacto social, emocional e psicológico da escravidão. Ao explorar essa temática nas aulas, os alunos podem desenvolver uma empatia mais profunda em relação às experiências humanas retratadas no primeiro romance abolicionista do Brasil, que foi escrito por uma mulher negra, no século XIX. A autora, nascida em 1822, em São Luís (MA), é pioneira ao romper as barreiras impostas a mulheres negras num Brasil ainda escravocrata.

De modo geral, a análise dos excertos à luz de Furniss (1997, citado por Cardoso, 2016) e Hansen (2006) confirma a presença sistemática de alegorias que, por meio de metáforas contínuas e códigos interpretativos claros, personificam abstracções como morte civil, desumanização, virtude inalienável, resistência cultural e opressão estrutural. Tais construções não só enriquecem a dimensão estética de *Úrsula*, como potenciam a sua força denunciatória, consolidando a obra de Maria Firmina dos Reis como marco pioneiro da literatura abolicionista brasileira.

Proposta didáctica para o ensino-aprendizagem das alegorias servindo-se da obra literária Úrsula

Com vista ao cumprimento do objectivo geral do presente artigo, apresenta-se, a seguir, uma sequência didáctica, fundamentada na convicção de que a língua deve ser reflectida e analisada a partir do texto (Antunes, 2003; Buca, 2018, p. 41; Marcuschi, 2008, p. 21; Mesquita, 2005, p. 9). Essa proposta didáctica desenvolve múltiplas competências, por exemplo, pensamento crítico, reflexão ética, oralidade, produção escrita e compreensão leitora. Nessa linha, o professor assume o papel de mediador entre a actividade e o aluno, facilitando a construção partilhada do saber.

Sequência Didáctica: Do literal ao alegórico – leitura de Úrsula
Público-alvo: Ensino Secundário (10ª a 12ª classes)
Duração: 4 tempos de 90 minutos (pode ser adaptada)
Objectivos gerais da sequência
- Reconhecer alegorias em textos narrativos do século XIX.
- Distinguir sentido literal e sentido figurado/alegórico.
- Relacionar recursos estilísticos com a crítica social presente na obra.

1ª Etapa – Sensibilização

Actividade: Leitura expressiva pelo professor do excerto seguinte:

"Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos

e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão, fomos amarrados em pé e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa." (Reis, 2018, p. 88)

Pergunta orientadora (discussão oral):

O que mais vos chocou ou chamou a atenção nestas frases?

Objectivo: Criar empatia com o texto e preparar o terreno para a descoberta das alegorias.

2ª Etapa – Descoberta guiada

Actividade em grupo (folhas entregues aos alunos):

1. Circulem no excerto acima três expressões que não devam ser entendidas apenas ao pé da letra.

2. Para cada expressão, completem o quadro:

Expressão destacada	Sentido literal (o que diz directamente)	Sentido alegórico (o que realmente quer denunciar)
Nessa sepultura		
Mercadoria humana		
animais ferozes […] para recreio dos potentados da Europa		

Correcção colectiva com recurso ao quadro (o professor projecta ou escreve no quadro as respostas esperadas, justificando em linguagem acessível aos alunos).

3ª Etapa – Aplicação autónoma

Tarefa individual ou em pares:

Releiam o capítulo 1 da obra *Úrsula* (Reis, 2018, pp. 13-24).

Identifiquem, pelo menos, mais duas alegorias diferentes das trabalhadas em aula.

Para cada uma, preencham o mesmo quadro da etapa anterior e justifiquem por escrito (3-5 linhas) como a alegoria ajuda a denunciar a injustiça da escravidão.

4ª Etapa – Sistematização e produção

Actividade final (produção escrita):

Escrevam um texto dissertativo/argumentativo (15-20 linhas) intitulado "O que *Úrsula* me ensinou sobre a escravidão" no qual usem obrigatoriamente pelo menos duas alegorias que descobriram na obra, explicando-as ao leitor.

Avaliação:

- Participação nas discussões e preenchimento dos quadros;
- Tarefa de identificação autónoma;
- Texto final.

Pelo exposto, acreditamos que esta sequência permite passar da orientação docente à autonomia intelectual e produtiva, cumprindo os objectivos específicos da pesquisa: identificar alegorias a partir do contexto, compreender a sua função pedagógica e propor uma prática didáctica efectiva para o ensino da Língua Portuguesa com base na obra de Maria Firmina dos Reis.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstrou que o romance *Úrsula*, publicado em 1859, por Maria Firmino dos Reis, constitui um marco estilístico e ideológico da literatura abolicionista brasileira. A análise dos excertos seleccionados, à luz das perspectivas teóricas de Furniss (1997, referido por Cardoso, 2016) e Hansen (2006), confirmou a presença sistemática de alegorias que, por meio de metáforas contínuas e códigos interpretativos claros, personificam abstracções como a morte civil, a desumanização, a virtude inalienável, a resistência cultural e a opressão estrutural. Estas construções alegóricas não só enriquecem a dimensão estética da obra, como potenciam a sua força denunciatória.

Deste modo, respondeu-se à lacuna inicialmente identificada: a dificuldade recorrente dos alunos em reconhecer e interpretar alegorias em textos literários, especialmente quando a abordagem escolar privilegia o conteúdo temático em detrimento dos recursos estilísticos. A sequência didáctica proposta, fundamentada na centralidade do texto como lugar privilegiado de reflexão linguística, oferece um percurso estruturado que conduz o aluno da mediação pedagógica à autonomia na produção de conhecimento, promovendo, ao mesmo tempo, competências leitoras avançadas, consciência crítico-histórica e étnico-racial.

O objectivo geral foi plenamente cumprido: analisaram-se as alegorias e elementos simbólicos presentes no romance *Úrsula* e explorou-se o seu potencial pedagógico no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Quanto aos objectivos específicos, (1) identificaram-se e caracterizaram-se as principais alegorias, explicitando o contexto narrativo e histórico em que ocorrem; (2) interpretou-se a função estética, ideológica e denunciatória dessas alegorias no

interior da obra; (3) propôs-se uma sequência didáctica, utilizando excertos seleccionados de *Úrsula* como *corpus* privilegiado para o ensino de figuras de linguagem.

Os resultados obtidos abrem caminhos para novas investigações. Tendo em conta que as obras literárias, em especial as do século XIX, não se entregam facilmente ao leitor, sobretudo ao leitor iniciante, sugere-se o desenvolvimento de estudos que articulem o ensino da alegoria com o treino sistemático da inferência ao longo de toda a escolaridade, relacionando texto, contexto histórico, mundo e experiência pessoal do leitor (Fernando, 2025). Será, igualmente, produtivo alargar a proposta didáctica aqui apresentada a outras obras fundadoras da literatura afro-brasileira e africana de língua portuguesa, bem como investigar a recepção efectiva desta sequência em contexto real de sala de aula, avaliando o impacto na compreensão profunda de textos literários e na formação de leitores críticos e conscientes da sua herança histórica.

Assim, *Úrsula* continua a falar (com a força da denúncia e a subtileza da alegoria) às novas gerações, provando que a literatura, quando bem mediada, permanece um instrumento insuperável de emancipação intelectual e humana.

Referências

Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro & interação* (18ª reimp.). Parábola.

Buca, J. (2018). *Gramática no Texto-gramática nas aulas de Português em contexto Multilingue*. Editora templários.

Cardoso, M. M. (2016). A alegoria: Um berçário de metáforas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, *10*(17), 168–180. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52863

Cavalcanti, M. L. V. de C. (2011). Alegorias em acção. *Sociologia & Antropologia*, 1 (1), 233-249. https://doi.org/10.1590/S2238-38752011v1n1a10

Ceia, C. (1998). Sobre o conceito de alegoria. *Matraga*, (10). https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alegoria

Compagnon, A. (1999). *O demônio da teoria: Literatura e senso comum* (C. P. B. Mourão, Trad.). Editora UFMG.

Fernando, F. A. J. (2025, novembro 7). A inferência como caminho para a leitura literária. *Jornal Pungo a Ndongo*, p. 15.

Fonseca, R. C. V. (2012). *Metodologia do Trabalho Científico*. IESDE S.A.

Hansen, J. A. (2006). *Alegoria: Construção e interpretação da metáfora*. Hedra; Editora da Unicamp.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual: Análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

Mesquita, H. (2005). *Manual do professor: Língua portuguesa – 7ª classe*. Texto Editores.

Reis, M. F. (2018). *Úrsula* (2ª ed.). Cadernos do Mundo Inteiro. https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/Ursula-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf

Sativa, D. T. (2018). *Alegorias da Guerra Civil de Moçambique (1976-1992) no Romance Terra Sonâmbula, de Mia Couto*: *Propostas de estratégias pedagógicas para a utilização da obra*. (Monografia de conclusão de curso em Ensino da Língua Portuguesa), ISCED, Luanda/Angola.

Proficiência em português de estudantes guineenses na FLUP: resultados preliminares de um estudo exploratório[14]

Portuguese proficiency of Guinean students at FLUP:
preliminary results of an exploratory study

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a5

Ronaldo Mendes
Universidade do Porto
CLUP/ Wikimedia Portugal
up201809885@edu.letras.up.pt
https://orcid.org/0009-0008-7252-1311

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 18/03/2026

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise exploratória do desempenho escrito em português de sete estudantes guineenses de licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estudo baseia-se em produções textuais curtas recolhidas através de um inquérito sociolinguístico, articuladas com dados de autoavaliação linguística e de percurso escolar. A análise qualitativa incidiu sobre correção linguística, complexidade sintática e adequação ao registo académico. Identificam-se padrões diferenciados de desempenho, organizados ao longo de um continuum descritivo e evidenciando heterogeneidade nos percursos de contacto com o português como L2. Dada a dimensão da amostra e a natureza não padronizada da tarefa, os resultados têm caráter indicativo de padrões e não permitem generalizações. Os dados sugerem possíveis associações entre exposição prévia ao português europeu e maior estabilidade textual, hipótese a aprofundar-se em estudos futuros. Assim, o estudo contribui para a reflexão sobre práticas de apoio linguístico institucional no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: escrita em L2; português europeu; estudantes guineenses; ensino superior.

RUZUMU: Es tarbadju i ruzultadu di analizi di testus di seti studantis guinensis di lisensiatura na Fakuldadi di Letra di Universidadi di Portu. I fasidu ku bazi na

[14] Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto referência 2025.05658.BDANA.

testus pikininus ku es studantis skirvi na un inkeritu sosiolinguistiku, nunde ke avalia se kabesa sobri se dominiu di purtuguis. I un analizi kualitativu sobri kureson linguistika, kompleksidadi sintatika, ku adekuason di testu a tipus di testu akademiku. Ku bazi nes analizi, no identifika diferensas na se manera di skirvi, ku pudi organizadu na un *continuum* i ku ta mostra diferensas di se kontaktu ku purtuguis suma se sugundu lingua (L2). Suma i fasidu ku bazi na un amostra pikininu, i pabia tarefa di skrita ka sigui un padron fiksu, i ka pusivel fasi jenaralizasons a partir des ruzultadus, ma e ta da indikasons sobri alguns difikuldadis ku es studantis tene na skrita di purtuguis. E ruzultadus ta mostra tambi kuma, provavelmenti, alunus ku tene maior kontaktu ku purtuguis eropeu antis, a partir di skola pur izemplu, e tene mais stabilidadi na skrita nes lingua. Ma i pirsis konfirma es ipotisi na tarbadjus futurus. Des manera, es tarbadju pudi djudanu refleti sobri apoius linguistikus ku instituisons di insinu superior ta presta pa se alunus.

PALVRAS-CHAVI: skrita na L2; purtuguis eropeu; studantis guinensis; insinu superior.

Introdução

A presença de estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nas instituições de ensino superior portuguesas tem vindo a aumentar nas últimas décadas. Apesar desta tendência, permanecem limitados os estudos empíricos centrados em dimensões específicas da experiência académica desses estudantes, nomeadamente no domínio da escrita em português como língua não materna em contextos institucionais concretos (Doutor & Ambrósio, 2016; Pinto & Matias, 2018; Matias, 2021; Carvalho, Santos, Jabula, Barreto & Silva, 2023).

No caso da Universidade do Porto (UP), a investigação existente tem privilegiado questões de adaptação e integração académica em termos gerais (Cruz, 2025), sendo escassos ou mesmo inexistentes trabalhos que analisem produções escritas de estudantes provenientes da Guiné-Bissau. Considerando a centralidade da escrita académica no sucesso universitário, torna-se pertinente examinar como estes estudantes mobilizam recursos linguísticos em tarefas de produção textual.

O presente artigo tem como objetivo analisar qualitativamente o desempenho escrito em português de estudantes guineenses na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A análise incide sobre produções textuais curtas, recolhidas no âmbito de um inquérito sociolinguístico, tendo em conta aspetos de correção linguística, organização sintática, coesão textual e

adequação ao registo académico. Pretende-se identificar padrões de desempenho observados na tarefa proposta e explorar possíveis associações com percursos linguísticos e experiências académicas dos referidos estudantes.

O estudo baseia-se num *corpus* de textos produzidos por sete estudantes guineenses do primeiro ciclo da FLUP, devendo os resultados ser entendidos como exploratórios e contextualmente situados. Ao descrever perfis diferenciados de desempenho escrito em português como L2, o trabalho procura contribuir para a reflexão sobre práticas de apoio linguístico no ensino superior.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se um enquadramento sintético do contexto sociolinguístico destes estudantes e da literatura relevante sobre o tema na secção um; de seguida, na segunda secção, descreve-se a metodologia adotada; apresentam-se e discutem-se os resultados na secção três e, por fim, formulam-se as considerações finais e implicações para uma investigação futura.

Enquadramento teórico e Contextual

Ensino do português na Guiné-Bissau e perfis linguísticos

A Guiné-Bissau carateriza-se por um contexto sociolinguístico marcadamente multilingue, com mais de duas dezenas de línguas em uso. Entre as línguas étnicas com maior número de falantes, destacam-se o balanta, o fula, o mandinga e o manjaco (Instituto Nacional de Estatística, 2009), sendo o crioulo guineense (língua guineense, LG) falada por cerca de 90,4% da população (INE, 2009). O português, apesar de língua oficial, é falado por uma percentagem significativamente inferior da população (27,1%, segundo os Censos de 2009), sendo utilizado sobretudo em contextos formais, administrativos e escolares.

As línguas étnicas e a LG têm uso predominantemente oral, não dispondo de padronização ortográfica institucionalizada. Embora existam descrições linguísticas e propostas de grafia para o crioulo guineense (Rougé, 1986, 1995; Kihm, 1994; Scantamburlo, 1999, 2013; Chapouto, 2014; Mendes, 2023), estas não se encontram amplamente estabilizadas no sistema educativo. O português mantém, assim, o estatuto de única língua oficial e de ensino, reforçado pelo Decreto-Lei n.º 7/2007 (como citado em Djata, 2022), que declara a obrigatoriedade do seu uso na administração e no ensino.

A variedade ensinada corresponde, em termos formais, ao português europeu (Mendes, 2023), embora o uso real se situe frequentemente num continuum entre o português e o crioulo, descrito por Couto e Embalo (2010, pp. 34-35) como "português acrioulado". A exposição simultânea e não estruturada a diferentes variedades, europeia e brasileira, e a prática frequente do crioulo

como língua facilitadora em sala de aula (Djata, 2022) contribuem para uma aprendizagem fragmentada do português enquanto L2 (Baldé, 2013).

Estudos como o de Djata (2022) evidenciam que estudantes guineenses apresentam conhecimento lexical superior em crioulo relativamente ao português, o que confirma o estatuto do crioulo como língua de socialização predominante. Neste quadro, a escrita em português tende a desenvolver-se de forma assimétrica, com implicações na ortografia, na morfossintaxe e na adequação ao registo académico. É neste contexto sociolinguístico que se inscrevem os percursos dos estudantes analisados no presente estudo.

Estudantes dos PALOP no ensino superior português

O número de estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior português tem aumentado, impulsionado por instrumentos legais como o Regime Especial e o Estatuto do Estudante Internacional (Carvalho et al., 2023), bem como por políticas de internacionalização e cooperação académica (Lourenço et al., 2020; Pinto, 2021).

Embora o português constitua fator de atração, diferenças entre variedades e percursos linguísticos distintos podem gerar dificuldades de adaptação. Carvalho et al. (2023) assinalam que o domínio insuficiente do português europeu pode constituir obstáculo à integração académica. No contexto da Universidade do Porto, Cruz (2025) identifica dificuldades linguísticas associadas à compreensão de textos académicos, à produção escrita e à participação em aula, particularmente entre estudantes cuja língua materna não é o português.

Dados institucionais indicam crescimento da presença de estudantes guineenses na Universidade do Porto nos últimos cinco anos. No ano letivo de 2020/2021 registavam-se 228 estudantes provenientes da Guiné-Bissau, dos quais 137 inscritos no primeiro ciclo (Carvalho et al., 2023, p. 30) e, no ano letivo de 2024/2025, o número total aumentou para 318 estudantes, sendo 145 inscritos na FLUP e 227 matriculados no primeiro ciclo (Universidade do Porto, 2025, p. 47). Esses estudantes apresentam várias dificuldades que condicionam a sua integração académica e social, nomeadamente de natureza linguística, cultural e institucional (Cruz, 2025; Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2019). Apesar disso, e embora existam serviços gerais de apoio a estudantes internacionais, a literatura aponta para insuficiência de programas específicos de apoio linguístico orientados para falantes de português como L2 (Cruz, 2025; Carvalho et al., 2023).

Neste contexto, a dimensão linguística surge como variável relevante na experiência académica desses estudantes, justificando a análise de desempenho escrito em contexto universitário específico.

Escrita académica em L2 e desenvolvimento textual

A escrita académica constitui prática linguística complexa, exigindo organização sintática, progressão temática e controlo metalinguístico (Gonçalves, 2007; Lopes & Castro Pinto, 2022; Siopa, 2015). Mesmo em contextos de L1, estudantes universitários evidenciam dificuldades estruturais; tais dificuldades tendem a intensificar-se quando a língua de escolarização é L2 (Duarte, 2010, como citado em Siopa, 2015).

A qualidade e quantidade de *input* formal (Siopa, 2015), bem como diferenças retóricas e culturais (Lopes & Castro Pinto, 2022), influenciam o desenvolvimento da escrita. Gonçalves (2007) sublinha o papel do ensino explícito e do *feedback* metalinguístico na aquisição de L2, sendo as taxonomias de erros instrumento útil para identificar áreas críticas.

Estudos com estudantes universitários moçambicanos (Gonçalves, 2007; Siopa, 2015), falantes do português L2, indicam recorrência de dificuldades na ortografia, concordância e sintaxe pronominal. A ausência de transferência consolidada de competências de literacia da L1 para a L2, em particular quando a L1 é predominantemente oral (Goodman et al., 1979 e Koda, 2010, como citado em Lopes & Castro Pinto, 2022), pode acentuar essas dificuldades.

No caso guineense, a combinação de multilinguismo, o ensino do português como se fosse língua materna e fragilidades estruturais do sistema educativo (Baldé, 2013; Djata, 2022; Mendes & Silva, 2024) configura um cenário em que o desenvolvimento da escrita académica em português ocorre de forma desigual. A análise qualitativa de produções escritas permite, assim, observar como esses percursos se refletem em desempenhos textuais situados no ensino superior.

Metodologia

O presente estudo assume natureza qualitativa e exploratória, centrando-se na análise de desempenhos escritos em português produzidos por estudantes guineenses de licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A análise incide sobre produções textuais curtas e articula-se com dados sociolinguísticos e de autoavaliação recolhidos por inquérito.

Os dados foram recolhidos entre 2 e 5 de janeiro de 2026, através de um formulário *online* (*Google Forms*) divulgado via WhatsApp no grupo da Associação de Estudantes da Guiné-Bissau no Porto (AEGB-P). Após manifestação de interesse, foram estabelecidos contactos individuais para esclarecimento dos objetivos do estudo, natureza voluntária da participação e garantia de confidencialidade, tendo sido obtido consentimento informado.

O inquérito incluía questões de caracterização sociolinguística e de autoavaliação da competência linguística (compreensão e produção oral e escrita), numa escala de 1 a 5. No final, solicitou-se a redação de um texto com extensão indicativa entre 100 e 200 palavras, subordinado ao tema "A minha vida na Faculdade de Letras". Embora nem todos os participantes tenham cumprido o limite mínimo sugerido, os textos recolhidos foram considerados adequados para análise qualitativa exploratória. Informações adicionais sobre percursos linguísticos foram obtidas através de contactos telefónicos complementares.

Relativamente aos participantes, responderam ao inquérito oito estudantes e excluiu-se uma resposta por corresponder a estudante de 2.º ciclo, resultando numa amostra final de sete participantes (quatro mulheres e três homens), com idades entre 22 e 29 anos. Todos frequentavam o 1.º ciclo na FLUP e haviam realizado o ensino secundário na Guiné-Bissau, critérios definidos para inclusão no estudo.

Nenhum participante tinha o português como língua materna. A maioria indicou como L1 uma língua étnica (fula, balanta, mandinga) ou o crioulo guineense, sendo o português adquirido sobretudo em contexto escolar. Em contexto familiar, prevalecem o crioulo e/ou línguas étnicas, com uso residual do português.

A Tabela 1 apresenta a caraterização sociolinguística dos participantes.

Tabela 1:

Participantes de estudo

Estudante	Idade	L1	LF	SE (10º - 12º ano)	Língua-Percurso anterior	Chegada ao Porto	Curso/ano
A	24	fula	cr., fula, português	público	português	4.12.25	LA, 1º ano
B	26	balanta	crioulo	público	cr./português	15.9.23	CL, 2º ano
C	25	fula	crioulo	público	português	27.1.19	LRI, 3º ano
D	26	fula	fula, cr.	privado	cr./português	6.10.23	LA, 2º ano
E	29	crioulo	crioulo	privado	português	29.8.25	Hist., 1º ano
F	22	mandinga	crioulo	privado	português	6.9.25	LLC, 1º ano
G	26	fula	fula	privado	português	9.1.25	LRI, 1º ano

Legenda**:** LF - Língua(s) falada(s) em contexto familiar; SE - Sistema de ensino; cr. Crioulo; LA - Línguas Aplicadas; CL - Ciências da Linguagem; LRI - Línguas e Relações Internacionais; Hist. - História. * = às vezes.

A análise dos textos seguiu uma abordagem qualitativa orientada por categorias dedutivas fundamentadas na literatura sobre escrita em L2 (Gonçalves, 2007; Siopa, 2015). Foram consideradas quatro dimensões analíticas: a) correção linguística – concordância nominal e verbal, flexão verbal, regência, colocação pronominal e outros aspetos morfossintáticos; b) complexidade textual – variedade lexical, estrutura argumentativa e uso de subordinação; c) coesão e coerência – uso de conectores, progressão temática e organização global do texto; e d) adequação ao registo académico – controlo do registo, clareza expositiva e distanciamento relativamente à oralidade.

Estas categorias foram utilizadas como grelha descritiva para identificar padrões recorrentes de desempenho na tarefa proposta. Não se recorreu, no entanto, a instrumentos padronizados de avaliação nem a escalas validadas de proficiência, pelo que a análise não pretende medir competência linguística global, mas descrever realizações textuais situadas.

Realce-se que, dada a dimensão reduzida da amostra e a natureza não probabilística da seleção, os resultados não permitem generalizações estatísticas, devendo ser interpretados de forma contextualizada.

Procede-se a seguir à apresentação dos resultados, organizados em duas vertentes complementares: (i) síntese das autoavaliações linguísticas e das perceções de dificuldades académicas; e (ii) análise qualitativa das produções textuais, centrada na identificação de padrões de desempenho observados.

Resultados e Discussão

Autoavaliação linguística e perceções de dificuldades

Como ponto de partida, os participantes autoavaliaram a sua competência em português (compreensão e produção oral e escrita) numa escala de 1 (muito fraco) a 5 (muito bom).

De forma geral, observa-se concentração das respostas nos níveis mais elevados (4–5), enquanto dois participantes se situaram no nível 1 em todas as dimensões. As autoavaliações de competência oral e escrita apresentam padrões globalmente coincidentes, não se verificando distinções marcadas entre modalidades.

Tabela 2

Autoavaliação de proficiência linguística em português L2 (1-5)

Estudante	Compreensão Oral	Expressão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Escrita
A	5	1	5	5
B	5	5	5	5
C	5	5	4	5
D	4	4	4	4
E	1	1	1	1
F	5	5	4	4
G	1	1	1	1

A leitura cruzada com os dados sociolinguísticos indica que os estudantes que se autoavaliaram nos níveis mais elevados residem em Portugal há mais tempo e frequentam anos curriculares mais avançados[15], o que sugere uma maior exposição ao português europeu. Dada a dimensão da amostra, esta observação deve ser entendida como tendência descritiva e não como relação confirmada.

À questão sobre dificuldades académicas associadas ao domínio do português, a maioria dos estudantes com autoavaliações elevadas respondeu negativamente, embora alguns refiram constrangimentos pontuais. Entre as dificuldades mencionadas destacam-se a realização de trabalhos escritos, a participação oral em aula e a interação com colegas, em consonância com o descrito na literatura (Carvalho et al., 2023; Cruz, 2025). A leitura e a prática de escrita foram referidas como estratégias de superação (Siopa, 2022).

O excerto seguinte ilustra a perceção de dificuldades na elaboração de textos académicos:

Em princípio, procurei aprender as regras de como fazer os trabalhos escritos sem ser acusado de plágio, e depois comecei a treinar e aprimorar ao fazer os trabalhos escritos. Apesar de ter feito tudo isso, não quer dizer que não tenho dificuldades. Portanto, o que mais me dificulta nos trabalhos escritos tem a ver com desenvolver um determinado tema de forma detalhada e rica. [sic] (Estudante D)

Quanto ao apoio institucional, os participantes referem ausência ou insuficiência de acompanhamento linguístico estruturado, sendo os apoios

[15] A estudante C, por exemplo, frequentou durante três anos o ensino profissional português e, neste ano letivo, frequenta o terceiro ano de licenciatura.

existentes predominantemente informais, prestados por colegas ou associações estudantis.

Estes dados autoavaliativos constituem enquadramento interpretativo para a análise das produções textuais apresentadas na subsecção seguinte.

Análise das produções escritas

Aos sete participantes foi solicitada a redação de um texto com extensão indicativa entre 100 e 200 palavras, subordinado ao tema "A minha vida na Faculdade de Letras". Segue-se a análise qualitativa de exemplos representativos, organizada segundo as categorias definidas na metodologia.

De forma geral, os textos evidenciam graus diferenciados de estabilidade ortográfica, controlo morfossintático, organização frásica e adequação ao registo académico.

O texto do estudante A revela uma organização global consistente e um controlo ortográfico estável, embora apresente desvios pontuais na colocação pronominal e formulações próximas de modelos escolares estereotipados:

(1) *A vida na faculdade é um capítulo importante na jornada acadêmica e pessoal de qualquer estudante.*

(2) *É com muito prazer ter partilhado com vocês.*

(3) *…a faculdade* ***me oferece*** *a oportunidade…* [PE: a faculdade oferece-me] [estudante A]

No texto B observam-se dificuldades ao nível morfossintático e lexical, nomeadamente na seleção de preposições e na regência verbal (4), bem como na concordância (5), coexistindo com progressão temática relativamente clara.

(4) *A minha vida na faculdade de letras… é marcada* ***de*** *desafios e experiências.* [PE: marcada por…]

(5) *Integrei* ***no*** *Grupo de Estudos Linguística* [PE: integrei-me no Grupo de Estudos de Linguística]

A produção da estudante C apresenta uma organização temática coesa e estruturas sintáticas relativamente complexas, ainda que com marcas de oralidade.

(6) Conciliar o trabalho com os estudos é um dos maiores desafios do meu dia a dia. Muitas vezes saio de casa muito cedo e regresso tarde, com pouco tempo para descansar. A carga de leitura, os trabalhos académicos e os prazos apertados exigem de mim uma grande capacidade de organização…

Nos textos D e F identificam-se instabilidades sobretudo na regência verbal, na segmentação frásica e na colocação pronominal, com períodos extensos e pontuação irregular.

(7) *Em princípio, não reconhecia a mim mesmo… [*PE*: não me reconhecia]*

(8) *… o que me dificultava e continuo ter dificuldades é a unidade curricular Inglês*

(9) *Quando digo 'dificuldades' [...] esse método de avaliação infernizou a minha vida*

Estudante D

(10) *A minha vida na faculdade de letras tem sido um pouco desafiante já que o meu nível de inglês é básico não consigo acompanhar algumas aulas tenho tentado me enturmar mas não consigo*

(11) *tenho tentado me enturmar [*PE: *enturmar-me]*

Estudante F

Já os textos E e G evidenciam um maior número de desvios ortográficos, instabilidade na flexão verbal e forte aproximação ao registo oral, bem como domínio limitado da pontuação.

(10) *eu chegei lá nao tenho nenho colegas africanos*

(11) *eu tem certeza que tudu fai dar certo*

(12) *porque na nossa pais Guiné Bissau não gosto de falar português todos dias ou horas*

Estudante E

(15) *A minha vida na faculdade de línguas em relações internacionais,no meu entender eu estou estudando,mas estou com dificuldades de forma de aprender, porque na forma aprendizagem é muito diferente de guine Bissau e aqui em Portugal*

(16) *eu alcançará os meus objetivos*

Estudante G

Com base na análise qualitativa dos sete textos, identificam-se três padrões descritivos de desempenho textual, organizados ao longo do seguinte continuum:

I. **Desempenho emergente**: desvios ortográficos frequentes, instabilidade morfossintática, segmentação frásica limitada e forte oralidade (ex.: textos E e G);

II. **Desempenho em desenvolvimento**: ortografia globalmente estável, mas com irregularidades na regência e na pontuação, coexistindo com organização temática funcional (ex.: textos D e F);
III. **Desempenho funcional**: maior estabilidade morfossintática, estrutura textual clara e aproximação ao registo académico, ainda com marcas residuais de oralidade (ex.: textos A, B e C).

Esta tipologia tem caráter exclusivamente exploratório e visa sistematizar diferenças observadas no *corpus*, não constituindo escala validada de proficiência.

Os dados analisados permitem-nos chegar a algumas conclusões preliminares. A observação da heterogeneidade nos desempenhos é compatível com trajetórias diferenciadas de exposição ao português. Isto é, os participantes com maior tempo de residência em Portugal e percurso escolar com maior contacto formal com o português europeu apresentam, tendencialmente, maior estabilidade textual. A estudante A, por exemplo, apesar de se encontrar no primeiro ano de licenciatura, frequentou entre o jardim de infância e o 9.º ano a Escola Portuguesa da Guiné-Bissau, que segue o currículo português, transitando apenas no ensino secundário para a escola pública. Trata-se de um caso que evidencia como o ensino formal e a exposição consistente à língua podem desempenhar papel determinante na aprendizagem do português L2.

Note-se também que os padrões identificados são consistentes com estudos sobre escrita em L2 realizados em contextos africanos lusófonos (Gonçalves, 2007; Siopa, 2015), que assinalam recorrência de dificuldades na ortografia, concordância e sintaxe pronominal.

Como referem Flower e Hayes (1981, como citado em Lopes & Castro Pinto, 2022), a escrita implica organização conceptual e controlo linguístico simultâneos, exigência particularmente complexa em L2. Neste quadro, os dados analisados sugerem que diferenças no percurso de escolarização e no contacto formal com a língua podem refletir-se em desempenhos textuais distintos.

Embora exploratórios, os resultados apontam para a pertinência de apoio linguístico estruturado no ensino superior, nomeadamente no domínio da escrita académica em português como L2, em linha com recomendações presentes na literatura (Carvalho et al., 2023; Cruz, 2025). A identificação de padrões diferenciados de desempenho reforça a necessidade de respostas institucionais ajustadas à diversidade linguística do corpo discente.

Considerações finais

O presente estudo analisou qualitativamente produções escritas de sete estudantes guineenses de licenciatura da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o objetivo de descrever padrões de desempenho textual em português como L2. A análise evidenciou heterogeneidade nos textos produzidos, permitindo identificar diferentes graus de estabilidade ortográfica, controlo morfossintático, organização frásica e adequação ao registo académico. Os padrões observados distribuem-se ao longo de um continuum descritivo, que vai de realizações marcadamente próximas da oralidade a textos com maior aproximação ao registo académico. Esta diversidade é compatível com trajetórias diferenciadas de exposição ao português, quer no percurso escolar prévio, quer no tempo de residência em Portugal. Dada a dimensão da amostra e a natureza não padronizada da tarefa, tais observações devem ser entendidas como indicativas.

O estudo confirma a complexidade do desenvolvimento da escrita académica em L2, já assinalada na literatura (Gonçalves, 2007; Siopa, 2015) e sugere que as diferenças nos percursos linguísticos podem refletir-se em desempenhos textuais distintos no ensino superior. Investigações futuras, com amostras mais amplas e tarefas de escrita controladas, poderão aprofundar esta análise e testar de forma mais sistemática as tendências aqui identificadas.

Do ponto de vista institucional, os dados reforçam a pertinência de estratégias de apoio à escrita académica em português como L2, dirigidas a estudantes provenientes de contextos multilingues. A implementação de programas estruturados de acompanhamento linguístico poderá contribuir para reduzir constrangimentos associados à produção escrita e favorecer uma integração académica mais equilibrada (Carvalho et al., 2023; Cruz, 2025). Nesse sentido, a atenção à dimensão linguística constitui elemento relevante na promoção de maior equidade no ensino superior

Referências

Baldé, B. (2013). *Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té"* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].

Carvalho, C., Santos, F., Jabula, I., A. Barreto, M., & Silva, R. da (2023). *Perfil do estudante dos PALOP nas instituições do ensino superior em Portugal: caracterização, expetativas, constrangimentos (2015-2021)*. CEI-Iscte / Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto / IP-Leiria. https://cei.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2024/01/relatorioestudo_pepip_final.pdf

Chapouto, S. M. (2014). *Fonologia do guineense*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra].

Couto, H. H. do, & Embaló, F. (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país da CPLP. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, *20*.

Cruz, A. (2025). *(In)visibilidade dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português: Um estudo de caso sobre as dificuldades de adaptação e de integração académica na Universidade do Porto*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto].

Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior. ResearchGate.

Doutor, C., & Alves, N. (2019). Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos. *Investigar em Educação (2.ª série), 9/10, 213-228*.

Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 2 - 2007, *61-76.*

Instituto Nacional de Estatística, INE (2009). Recenseamento Geral da População e Habitação: Características Socioculturais.

Kihm, A. (1994). *Kriyol Syntax: The Portuguese-based creole language of Guinea-Bissau*. Amsterdam: John Benjamins Publ.

Lopes, Â. F., & Castro Pinto, M. da G. L. (2022). Medir a qualidade da escrita em Português L2: a densidade de ideias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto (N.º Especial*), *1, 197-218.*

Lourenço, M., Pinto, S., & Silva-Lopes, B. (2020). Internationalisation of Portuguese Higher Education: challenges and opportunities. *Revista Lusófona de Educação, 47, 45-51*.

Mendes, R. (2023). *Variação interna em kriol (crioulo da Guiné--Bissau):fonologia e aspetos sociolinguísticos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto].

Mendes, R., & Silva, C. (2024). Prestígio social das línguas da Guiné-Bissau avaliado pelos seus falantes. *Cadernos IS-UP*, *5, 38–47.*

Pinto, P. F., & Matias, A. R. (2018). Trovoada de ideias: Português académico para estudantes dos PALOP. In V. B. Furtoso (Ed.), *Anais do Simpósio Internacional SIPL*, *362–370*.

Rougé, J. L. (1986). Uma hipótese sobre a formação dos crioulos da Guiné-Bissau e da Casamansa. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses, nº 2, 28-49.*

Rougé, J. L. (1995). A propósito da formação dos crioulos de Cabo Verde e da Guiné. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses, nº20, 80-97.*

Scantamburlo, L. (1999). *Dicionário do Guineense: Introdução e Notas Gramaticais* (vol. 1). Lisboa: Edições Colibri / FASPEBI.

Scantamburlo, L. (2013). *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense.* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].

Siopa, C. (2015). Competências de escrita no ensino superior e o tratamento dos erros em português L2. In M. Bastos, J. Marques, A. Monteiro, C. Siopa (Eds.), *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa.* Porto: Porto Editora.

Universidade do Porto. (2025). *Inscritos em ciclos de estudos: Ano letivo 2024/2025 (V01)*. Universidade do Porto.

O ensino da literatura africana lusófona no contexto universitário francês: Práticas pedagógicas e desafios na Universidade Clermont Auvergne

L'enseignement de la littérature africaine lusophone dans l'enseignement supérieur français : pratiques pédagogiques et défis à l'Université Clermont Auvergne

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a6

Andréa Filipa Teixeira Farias
Université Clermont Auvergne
Andrea.TEIXEIRA_FARIAS@uca.fr
https://orcid.org/0009-0007-8658-5036

Recebido: 13/04/2026
Aceite: 02/06/2026

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino da literatura africana lusófona no contexto da Universidade Clermont Auvergne em França. Analisa os desafios pedagógicos enfrentados na introdução deste *corpus* literário junto de estudantes em licenciatura de estudos lusófonos pouco familiarizados com as realidades históricas, culturais e linguísticas dos países africanos de língua portuguesa. O estudo também examina estratégias pedagógicas que favorecem a compreensão e o envolvimento dos estudantes, como a contextualização histórica e cultural, atividades de leitura em voz alta, análise textual, metodologia e glossários. Os resultados sugerem que a literatura africana lusófona constitui uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e críticas. Por fim, esta investigação sublinha o potencial desta literatura como espaço de diálogo entre culturas e como instrumento pedagógico para repensar o ensino das literaturas em contexto universitário europeu.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura africana lusófona; ensino superior; interculturalidade; práticas pedagógicas.

RÉSUMÉ : Cet article propose une réflexion sur l'enseignement de la littérature africaine lusophone dans le contexte des universités françaises. Il s'intéresse aux défis pédagogiques rencontrés lors de l'introduction de ce corpus littéraire auprès d'étudiants peu familiers des réalités historiques, culturelles et linguistiques des pays africains de langue portugaise. L'article examine

également les stratégies mises en place pour favoriser la compréhension et l'engagement des étudiants, notamment la contextualisation historique et culturelle, les activités de lecture à voix haute, l'analyse textuelle, la recherche, les glossaires. Les résultats montrent que la littérature africaine lusophone constitue un outil particulièrement efficace pour développer des compétences interculturelles et critiques. Enfin, cette recherche souligne le potentiel de cette littérature comme espace de dialogue entre cultures et comme levier pédagogique pour repenser l'enseignement des littératures en contexte universitaire européen.

MOTS-CLÉS : Littérature africaine lusophone ; enseignement supérieur ; interculturalité ; pratiques pédagogiques.

Introdução

A literatura africana lusófona constitui um campo fundamental dos estudos literários contemporâneos, articulando-se com os debates pós-coloniais e com a reflexão sobre as relações entre língua, identidade, história e poder. Produzida no espaço dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), esta literatura emerge de um contexto marcado pela experiência colonial, pelas lutas de libertação e pelos processos de construção das identidades nacionais no período pós-independência. Embora a construção de uma identidade nacional não possa ser circunscrita a um determinado marco temporal, no contexto angolano, este processo remonta ao período colonial, antecedendo a independência nacional. A afirmação e a consolidação dessa identidade constituíram-se, assim, através de um processo histórico gradual, marcado por diferentes formas de resistência, de afirmação cultural e de reivindicação política, que se prolongaram e adquiriram novos contornos no período pós-independência. Nesse sentido, trata-se de um *corpus* profundamente atravessado por dinâmicas históricas e culturais complexas, nas quais a língua portuguesa é simultaneamente instrumento de herança colonial e de reinvenção estética e identitária. Autores como Pepetela, Mia Couto e Ondjaki ilustram a diversidade desta produção literária, que mobiliza frequentemente temas como a memória coletiva (Ondjaki, O livro do deslembramento, 2022), a crítica social e política (Manuel Rui, Quem me dera ser Onda, 2016), bem como a valorização da oralidade enquanto forma de inscrição de saberes e de tradições culturais africanas. A oralidade, em particular, assume um papel estruturante, não apenas ao nível temático, mas também ao nível formal, influenciando ritmos narrativos, estruturas discursivas e estratégias de representação.

Segundo Leite (1998), as literaturas africanas de língua portuguesa devem ser compreendidas no quadro de formulações pós-coloniais que destacam a sua dimensão híbrida, intertextual e historicamente situada. A autora sublinha ainda a importância de ler estas literaturas como espaços de negociação simbólica, nos quais se cruzam tradições locais e heranças coloniais, produzindo novas formas de expressão literária. Esta perspectiva é reforçada por Mata (2001), que propõe a leitura destas literaturas a partir de redes de cumplicidades e fronteiras culturais e simbólicas, evidenciando a complexidade das relações entre produção literária, história e identidade. Estas tensões articulam-se na medida em que a literatura, ao representar experiências históricas e memórias coletivas, participa também na construção e na negociação das identidades. No contexto pós-colonial, essa relação torna-se particularmente complexa, uma vez que as representações do passado colonial, as transformações do presente e as diferentes referências culturais se cruzam na produção de novos sentidos de pertença e de identidade.

No entanto, o ensino desta literatura fora do espaço africano, particularmente em contexto universitário francês, junto de estudantes para os quais o português constitui uma língua não-materna levanta desafios pedagógicos significativos. A distância geográfica, cultural e histórica em relação aos contextos de produção das obras pode dificultar a compreensão dos estudantes, exigindo estratégias pedagógicas que permitam contextualizar os textos e promover uma leitura situada, crítica e intercultural.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino da literatura africana lusófona na Universidade Clermont Auvergne em França analisando os seus impactos na aprendizagem dos estudantes e na promoção da interculturalidade em sala de aula. Para desenvolver esta reflexão, o presente trabalho organiza-se em cinco partes: num primeiro momento, será apresentada a fundamentação teórica que sustenta a investigação; em seguida, será explicitada a metodologia adotada; posteriormente, será apresentada a proposta didática, seguida das observações e limitações do estudo; por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

Fundamentação teórica

A interculturalidade constitui hoje um eixo estruturante no ensino de línguas e literaturas, particularmente em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística. Mais do que uma simples coexistência entre culturas, trata-se de um processo dinâmico de interação, negociação e construção de sentidos entre diferentes universos simbólicos. Neste quadro, o ensino de línguas estrangeiras deve ultrapassar a transmissão de estruturas linguísticas e integrar

dimensões culturais, sociais e identitárias, contribuindo para o desenvolvimento de competências que permitam aos aprendentes interpretar a diversidade de forma crítica e consciente (Dias, 2016).

Esta perspetiva aproxima-se da reflexão de Puren (2014, 2019), para quem a competência cultural integra diferentes dimensões, entre as quais a competência intercultural. Esta última não se limita ao conhecimento ou à compreensão da cultura do outro, mas pressupõe a capacidade de estabelecer relações, negociar significados e agir em situações de interação entre diferentes universos culturais. Na perspetiva acional, esta dimensão pode ainda conduzir à construção de uma competência cocultural, entendida como a capacidade de construir, entre sujeitos de diferentes referências culturais, uma cultura de ação partilhada (Puren, 2014, 2019). O ensino de línguas assume, assim, uma dimensão que articula conhecimento linguístico, compreensão cultural e capacidade de interação.

Neste sentido, o texto literário apresenta um potencial particularmente relevante, uma vez que permite trabalhar simultaneamente competências linguísticas, culturais e interculturais. Para além de possibilitar o contacto com diferentes universos culturais, a literatura oferece uma diversidade de situações comunicativas, registos de língua, expressões idiomáticas e elementos lexicais que contribuem para o enriquecimento do repertório linguístico dos aprendentes. Como demonstra Morais (2023), o recurso ao texto literário, nomeadamente à literatura oral, pode favorecer a ampliação do acervo lexical e contribuir para o desenvolvimento das competências sociolinguística e pragmática. O texto literário constitui, deste modo, um recurso que permite articular a aprendizagem da língua com a descoberta de diferentes práticas culturais e formas de representação do mundo.

Esta articulação encontra-se igualmente em consonância com os referenciais orientadores do ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente o QECR e o Referencial Camões, que valorizam uma conceção da aprendizagem linguística que integra as dimensões linguística, sociolinguística, pragmática e cultural. A competência do aprendente não se reduz, portanto, ao domínio formal da língua, envolvendo igualmente a capacidade de compreender e interpretar diferentes contextos socioculturais e de interagir de forma adequada em situações de comunicação.

Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, baseada na observação participante em contexto de ensino superior francês. A investigação decorre da prática pedagógica desenvolvida em cursos de língua,

literatura e civilização em língua estrangeira, no caso específico do português.

Para efeitos de contextualização, as aulas analisadas correspondem a unidades curriculares intituladas *Literaturas africanas lusófonas e análise de textos literários*. Estas aulas articulam-se de forma direta com outras unidades designadas *Culturas e civilizações lusófonas*, frequentemente integradas no mesmo percurso formativo que corresponde ao segundo ano de licenciatura LLCER (línguas, literaturas, culturas estrangeiras e regionais) em português e ao segundo ano da licenciatura EFP (Estudos franco-portugueses) na Universidade Clermont Auvergne.

Este enquadramento curricular permite uma articulação pedagógica entre diferentes dimensões do ensino do português: por um lado, uma abordagem mais histórica e cultural, associada às disciplinas de civilização; por outro, uma abordagem mais literária e textual, centrada na análise e interpretação de obras africanas lusófonas. Importa salientar que estas unidades são, em muitos casos, lecionadas pelo mesmo docente, o que facilita a continuidade pedagógica e a coerência didática entre conteúdos. Esta continuidade permite adaptar estratégias de ensino de forma transversal, estabelecendo pontes entre o ensino da história cultural e a análise literária, favorecendo, deste modo, uma compreensão mais integrada do espaço lusófono.

A recolha de dados baseia-se na observação direta das práticas de sala de aula, na análise das interações orais entre docente e estudantes, bem como na apreciação das produções escritas e orais realizadas pelos estudantes. Estes elementos permitem identificar dificuldades de compreensão, estratégias de aprendizagem e dinâmicas de participação em contexto pedagógico. O *corpus* trabalhado integra textos representativos das literaturas africanas de língua portuguesa, com particular incidência em autores de Angola, Moçambique e Cabo Verde. A seleção destes três contextos dos PALOP deve-se, sobretudo, à sua representatividade no âmbito da produção literária africana de língua portuguesa e à diversidade de experiências históricas, culturais e linguísticas que permitem mobilizar em contexto pedagógico. A escolha não pretende, contudo, estabelecer uma hierarquia entre as diferentes literaturas dos PALOP, nem excluir outros espaços de produção literária, como a Guiné-Bissau ou São Tomé e Príncipe, mas delimitar o *corpus* em função dos objetivos e das condições concretas da experiência didática desenvolvida. A seleção dos excertos obedece a critérios simultaneamente temáticos, linguísticos, literários e pedagógicos. Para além da pertinência dos temas abordados, são considerados o nível de proficiência linguística dos estudantes, a acessibilidade lexical e sintática dos textos, a presença de elementos suscetíveis de exploração linguística e intercultural e o seu potencial para desencadear atividades de compreensão,

produção e interação oral e escrita. Procurou-se, deste modo, selecionar textos que permitissem articular a análise literária com o desenvolvimento da competência linguística e intercultural dos estudantes.

As práticas pedagógicas incluem leitura orientada e comentada, debates interpretativos, atividades de oralidade, nomeadamente questões de compreensão e interpretação, momentos de interação espontânea, *brainstorming*, discussão em pares ou em grupo e apresentação oral de interpretações, bem como exercícios de análise textual e de produção escrita. Em particular, procede-se, no início de cada unidade didática, à contextualização histórica e cultural da obra e do respetivo autor, de modo a fornecer aos estudantes referências que contribuam para a compreensão dos textos e para a sua interpretação à luz dos contextos de produção.

A partir deste enquadramento metodológico e da caracterização do contexto de ensino, torna-se pertinente avançar para a dimensão aplicada deste estudo. Assim, na secção seguinte, será apresentada uma proposta didática para o ensino-aprendizagem da literatura africana lusófona, centrada em estratégias pedagógicas concretas desenvolvidas em sala de aula. Esta proposta visa ilustrar, de forma prática, como os princípios anteriormente enunciados podem ser operacionalizados, promovendo a compreensão dos textos, o envolvimento dos estudantes e o desenvolvimento de competências interculturais.

Da teoria à prática: proposta didática para o ensino da literatura africana lusófona (em contexto francês)

A presente proposta didática organiza-se em função do programa estabelecido no início do ano letivo, tendo em consideração as competências e os conhecimentos a adquirir ao longo dos dois semestres que compõem a formação anual. Este enquadramento curricular permite estruturar progressivamente as aprendizagens, articulando objetivos linguísticos, culturais e literários. Os estudantes a quem estas aulas se destinam situam-se, em geral, num nível B1 de proficiência em língua portuguesa. Embora alguns possam já ter contacto mais avançado com a língua, incluindo casos pontuais de falantes de herança ou de língua materna, a maioria corresponde a aprendentes iniciantes que consolidaram, ao longo do primeiro ano, as competências correspondentes ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e que se encontram então no segundo ano de licenciatura, como mencionado anteriormente.

Aula	Temas centrais / norteadores	Conteúdos trabalhados	Objetivos	Competências	Suportes e atividades
1	Introdução ao curso e contextualização das literaturas africanas de língua portuguesa (2h)	-Apresentação do espaço dos PALOP e respetiva diversidade histórica, cultural e linguística. -Colonialismo, descolonização e pós-colonialismo. -Noções introdutórias de literatura africana de língua portuguesa. -Principais períodos históricos e marcos da produção literária.	- Apresentar o programa e os objetivos da unidade curricular. - Contextualizar o estudo das literaturas africanas de língua portuguesa. - Ativar os conhecimentos prévios dos estudantes através de um brainstorming. -Identificar conhecimentos prévios sobre autores, obras e contextos dos PALOP.	Interculturais, recetivas e linguísticas.	Apresentação em PowerPoint; mapas dos PALOP; linha cronológica; dados históricos; brainstorming inicial; interação oral orientada.
2 - 3	Noções e conceitos fundamentais para a leitura literária. (4h)	- Oralidade e tradição oral. - Escrivivência. - Literatura colonial e literatura pós-colonial. - Figura do griot. - Relações entre literatura, história, identidade e poder. - Principais perspectivas teóricas de Ana Mafalda Leite, Inocência Mata e Pires Laranjeira.	- Definir e distinguir os principais conceitos mobilizados na análise das obras. - Relacionar os conceitos teóricos com os contextos históricos e culturais de produção. - Identificar a presença de elementos de oralidade e de referências culturais nos textos literários.	Integradoras, críticas, literárias e interculturais.	Apresentação em PowerPoint; textos teóricos selecionados; fichas de trabalho; excertos literários exemplificativos; glossário de conceitos; discussão orientada em grupo.

			- Mobilizar conceitos teóricos na interpretação de textos.		
4	Leitura e análise do conto "As mãos dos pretos" (2h)	- Luís Bernardo Honwana e o contexto literário moçambicano. - O conto «As mãos dos pretos» (1964). -- Racismo, colonialismo e representação do outro. - Vocabulário e expressões relacionadas com identidade e relações raciais.	- Compreender o sentido global do conto. - Identificar elementos linguísticos e literários relevantes. - Formular primeiras hipóteses interpretativas. - Relacionar o texto com o contexto histórico e cultural da sua produção. - Desenvolver uma leitura crítica do texto.	Linguísticas, literárias e interpretativas.	Texto integral ou excerto selecionado; leitura orientada e em voz alta; glossário temático; consulta de dicionário; questões de compreensão e interpretação; discussão em grupo-turma.
5	Autores e literaturas dos PALOP (2h)	-Biografias e bibliografias de autores representativos de diferentes PALOP. - Diversidade das produções literárias africanas de língua portuguesa. - Principais géneros literários e temas recorrentes.	- Identificar autores representativos dos diferentes PALOP. - Localizar os autores nos respetivos contextos geográficos, históricos e culturais. - Reconhecer a diversidade das literaturas africanas de língua portuguesa. - Apresentar oralmente informação literária e cultural de forma organizada.	Culturais, literárias, linguísticas, comunicativas e interculturais.	Mapa dos PALOP; fichas biobibliográficas; pesquisa orientada em grupos; recursos digitais selecionados pelo docente; apresentação oral coletiva; síntese escrita.

6	Primeira prova (2h)	-Conceitos teóricos estudados nas aulas 1–5. - Contextualização histórica e cultural. - Análise e interpretação dos textos trabalhados. - Autores e obras estudados.	- Mobilizar os conhecimentos adquiridos. - Aplicar conceitos teóricos à análise de um texto ou excerto literário. -Demonstrar capacidade de interpretação e argumentação.	Linguísticas, literárias, interpretativas, críticas e interculturais.	Ficha de avaliação escrita; excerto literário selecionado pelo docente; questões de compreensão, análise e interpretação; citação comentada.
7	Metodologia do comentário literário (2h)	-Estrutura do comentário literário. - Introdução, desenvolvimento e conclusão. - Formulação de problemática e eixos de análise. -Identificação e análise de procedimentos literários. - Construção de uma argumentação fundamentada.	- Compreender as diferentes etapas de elaboração de um comentário literário. - Identificar os elementos estruturantes de uma análise literária. - Formular uma problemática a partir de um texto. -Organizar uma análise de forma coerente e argumentada.	Interpretativas, metodológicas, linguísticas e literárias.	Esquema metodológico do comentário literário; modelo de comentário; ficha de análise; exercício de identificação de problemática e eixos; aplicação guiada a um excerto.
8	Leitura e análise de *Muana Puó* (2h)	-Pepetela e a literatura angolana. - *Muana Puó* (1978). - Metáfora e alegoria. -Representação simbólica e crítica social. -Vocabulário específico do	- Compreender o excerto selecionado. - Identificar metáforas e alegorias. - Interpretar a dimensão simbólica do texto. - Relacionar os procedimentos literários com a construção do sentido.	Linguísticas, literárias, interpretativas, críticas e interculturais.	Excerto selecionado de *Muana Puó* (1978); leitura orientada em grupo- turma; glossário temático; consulta de dicionário; ficha de análise; identificação e interpretação de metáforas e alegorias.

		excerto selecionado.	- Desenvolver uma argumentação interpretativa.		
9	Poesia e representação da identidade (2h)	- Noémia de Sousa e a poesia moçambicana. - Poema «Se me quiseres conhecer». - Identidade, pertença e representação do espaço africano. - Recursos expressivos e construção da voz poética.	-Compreender e interpretar o poema. -Identificar recursos expressivos relevantes. -Analisar a construção da voz poética. -Relacionar o texto com questões de identidade e pertença. -Desenvolver uma interpretação fundamentada.	Linguísticas, literárias, interpretativas, críticas e interculturais.	Poema selecionado; leitura expressiva; glossário; questões de compreensão; análise de recursos estilísticos; debate interpretativo; produção escrita breve.
10	Memória, infância e representação do quotidiano (2h)	-Ondjaki e a literatura angolana contemporânea. «O Bigode do Professor de Geografia», de Os da minha Rua (2007). -Infância e memória. -Oralidade, linguagem coloquial e representação do quotidiano.	-Compreender o texto e o seu contexto de produção. -Identificar marcas de oralidade e de linguagem coloquial. -Analisar a representação da infância e do quotidiano. -Interpretar a relação entre memória, espaço e identidade. -Mobilizar conhecimentos linguísticos e literários na análise textual.	Linguísticas, literárias, interpretativas, interculturais e comunicativas.	Excerto selecionado; leitura orientada; glossário lexical; identificação de marcas de oralidade; análise textual; questões de interpretação; debate oral.

11	Síntese e consolidação das aprendizagens (2h)	-Revisão dos conceitos teóricos. -Revisão dos autores, obras e contextos estudados. - Síntese das principais estratégias de análise literária. -Relações entre língua, literatura, cultura, história e identidade.	-Consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre. - Relacionar diferentes conceitos, autores e obras. -Sistematizar estratégias de análise literária. -Desenvolver uma reflexão crítica sobre as literaturas estudadas.	Integradoras, linguísticas, literárias, críticas, interpretativas e interculturais.	Ficha de revisão; mapa conceptual; exercícios de associação entre conceitos, autores e obras; leitura de excertos; comentários críticos; discussão coletiva.
12	Avaliação final (2h)	-Análise e interpretação de um excerto literário não trabalhado anteriormente. - Mobilização dos conceitos, métodos e conhecimentos desenvolvidos ao longo da unidade curricular.	Desenvolver uma reflexão aprofundada e argumentada a partir de um excerto literário.	Linguísticas, literárias, interpretativas, metodológicas, críticas e interculturais.	Excerto literário selecionado pelo docente; ficha de avaliação; comentário literário escrito em francês.

Fonte: elaboração própria.

Será apresentada, de forma sintética, a organização do programa inicialmente estabelecido e efetivamente aplicado junto dos estudantes ao longo do ano letivo, num total de 24 horas por semestre distribuídas em 12 aulas com duração, de 2 horas cada. Serão igualmente incluídos exemplos concretos de atividades e de abordagens pedagógicas implementadas em sala de aula, de modo a permitir, na secção seguinte, a análise dos resultados e das aprendizagens observadas.

Para exemplificar a forma como os princípios e as orientações pedagógicas anteriormente apresentados são operacionalizados em contexto de sala de aula, procede-se, de seguida, à apresentação detalhada do encadeamento de uma das sessões que integram o programa proposto. Seleciona-se, a título ilustrativo, a aula 8, dedicada à leitura e análise de um excerto de *Muana Puó*, de Pepetela (1978). Esta sessão permite observar, de forma concreta, a articulação entre a

leitura orientada do texto literário, a identificação dos seus procedimentos estético-narrativos, a interpretação dos elementos simbólicos e a contextualização histórico-política da obra. O desenvolvimento da aula assenta, assim, numa progressão que parte da compreensão do excerto para uma análise interpretativa mais aprofundada, conduzida pelo professor através de questões orientadoras e de momentos de discussão coletiva. Num primeiro momento, o professor procede à contextualização da obra e do respetivo autor, apresentando brevemente o enquadramento histórico e literário de *Muana Puó*. Em seguida, realiza-se uma leitura orientada do excerto, durante a qual os estudantes são convidados a identificar as personagens, as relações estabelecidas entre elas e os elementos que estruturam o universo ficcional. Num segundo momento, a atenção é direcionada para a dimensão alegórica do texto, procurando-se compreender o significado simbólico das figuras dos corvos e dos morcegos e a forma como a sua relação traduz diferentes posições no interior de uma estrutura de poder. A análise prossegue com a exploração das estratégias discursivas utilizadas para legitimar essa hierarquia, nomeadamente através da invocação da autoridade divina e da apresentação da ordem estabelecida como natural e justa. Posteriormente, o professor conduz uma discussão coletiva sobre as possíveis relações entre a alegoria construída por Pepetela e as dinâmicas sociais e políticas do contexto angolano, incentivando os estudantes a estabelecerem relações entre o texto literário e o período colonial e pós-independência. A sessão termina com uma síntese coletiva das principais interpretações desenvolvidas e com uma atividade de produção oral e/ou escrita destinada a consolidar os conhecimentos adquiridos.

Exemplo da aula 8: *Muana Puó*, Pepetela (1978)

Para esta sessão, seleciona-se o seguinte excerto:

"Deus criara o mundo, os corvos e os morcegos. Moviam-se em ciclos de vida e de morte. Os morcegos criavam o mel para os corvos e alimentavam-se dos excrementos destes. [...] Os corvos eram livres naquele mundo oval. Grasnavam, se quisessem. De qualquer modo, os morcegos teceriam o mel de que se alimentavam. Esse mel dava-lhes forças para melhor chicotearem os morcegos, exigindo maior rendimento. Deus ensinara-lhes como proceder. Também que não subissem à montanha, pois o Universo se deslocaria e o caos seria. Deus era justo, grasnavam os corvos. E faziam os morcegos recitar esse preceito divino. [...]" (MP, p. 26).

A leitura guiada do excerto constitui o ponto de partida para uma análise progressiva da sua dimensão alegórica e das relações de poder nele

representadas. Sob orientação do professor, os estudantes são inicialmente convidados a identificar os elementos fundamentais do universo ficcional e a caracterizar a relação estabelecida entre corvos e morcegos. A partir dessa primeira leitura, procede-se à identificação dos mecanismos de dominação presentes no texto, com particular atenção para a exploração do trabalho dos morcegos, para a distribuição desigual dos recursos e para a utilização de uma autoridade superior como forma de legitimação da ordem estabelecida.

Num segundo momento, a análise centra-se na dimensão simbólica das personagens e dos elementos que estruturam a narrativa. Os estudantes são incentivados a interpretar o significado dos corvos e dos morcegos, bem como do mel, da montanha e da ideia de "caos", procurando compreender de que modo esses elementos contribuem para a construção de uma sociedade hierarquizada. A expressão "Deus era justo" é igualmente objeto de análise, permitindo discutir a forma como o discurso de autoridade pode ser mobilizado para naturalizar e legitimar relações de desigualdade.

A partir desta leitura textual, o professor promove uma discussão coletiva sobre a dimensão crítica da alegoria, conduzindo os estudantes a estabelecer relações entre o universo ficcional e o contexto histórico e ideológico angolano. Procura-se, deste modo, compreender a alegoria não apenas como uma representação do sistema colonial, mas também como um mecanismo de reflexão mais amplo sobre as estruturas de poder, a exploração, a obediência e as possibilidades de resistência. A contextualização histórica é, neste sentido, articulada diretamente com os elementos identificados no texto, evitando uma abordagem meramente informativa e privilegiando uma interpretação fundamentada no próprio excerto.

A sessão culmina numa atividade de discussão oral e numa breve produção escrita, nas quais os estudantes são convidados a formular uma interpretação crítica da alegoria e a fundamentá-la através de referências concretas ao texto. Esta última etapa permite igualmente verificar a capacidade de mobilização dos conceitos trabalhados ao longo da aula e de estabelecer relações entre análise literária, contexto histórico e reflexão crítica.

De forma geral, a aula tem como objetivos desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de um texto literário de natureza alegórica; identificar e analisar a construção simbólica das relações de poder presentes no excerto; reconhecer a crítica social e política subjacente à representação do mundo ficcional; compreender o recurso à alegoria como estratégia narrativa na literatura africana pós-colonial; relacionar o texto com o contexto histórico e ideológico do período colonial e pós-independência em Angola; e promover uma

reflexão crítica sobre as dinâmicas de dominação e resistência representadas através das figuras dos corvos e dos morcegos.

Pertinência do programa didático

O programa pedagógico aqui apresentado revela-se particularmente pertinente no contexto do ensino superior francês, uma vez que responde simultaneamente a exigências linguísticas, literárias e interculturais no ensino do português como língua não materna. A sua organização progressiva permite articular de forma coerente a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências interpretativas e a sensibilização para problemáticas culturais e históricas associadas ao espaço lusófono africano.

Em primeiro lugar, a estrutura do programa garante uma progressão didática clara, iniciando-se com a contextualização histórica e conceptual, passando pela introdução de noções teóricas fundamentais e culminando na análise de textos literários representativos de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Esta sequência permite aos estudantes construir gradualmente o seu conhecimento, evitando uma abordagem fragmentada ou descontextualizada da literatura africana lusófona. Em segundo lugar, a inclusão de um bloco dedicado à metodologia do comentário literário constitui um elemento estruturante do programa, na medida em que fornece aos estudantes instrumentos formais de análise textual. Esta dimensão metodológica reforça a autonomia interpretativa e favorece a capacidade de leitura crítica, essencial no ensino universitário.

Além disso, a escolha de autores como Pepetela, Mia Couto e Ondjaki, bem como de textos poéticos e narrativos representativos da diversidade do espaço lusófono africano, permite expor os estudantes a diferentes estéticas, linguagens e experiências históricas. Este *corpus* literário contribui para evidenciar a complexidade da produção literária africana em língua portuguesa, marcada pela oralidade, pela hibridização linguística e pela apresentação de visões plurais e predominantemente contestatárias da história colonial, alinhadas com as premissas fundadoras de uma estética literária pós-colonial problematizante, autorreflexiva e autocrítica.

Do ponto de vista pedagógico, a alternância entre momentos de exposição teórica, leitura orientada, debates interpretativos e atividades de análise textual promove uma aprendizagem ativa e participativa. Esta abordagem aproxima-se de uma perspetiva acional, na medida em que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem e o implica na realização de tarefas que mobilizam conhecimentos linguísticos, literários, culturais e interculturais em situações concretas. Em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), não se pretende, deste modo, circunscrever a

aprendizagem a uma dimensão meramente reflexiva ou declarativa, mas favorecer o desenvolvimento de uma competência que permita ao estudante agir sobre os conhecimentos adquiridos, mobilizando-os para interpretar, discutir, argumentar e produzir sentidos em interação com os textos e com os seus pares.

A pertinência deste programa reside, igualmente, na sua dimensão intercultural. Ao colocar os estudantes em contacto com produções literárias, contextos históricos e realidades socioculturais distintas das suas, o ensino das literaturas africanas lusófonas constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da alteridade, da identidade e da diversidade cultural. A literatura assume, neste contexto, uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos sobre autores, obras ou períodos históricos, favorecendo o questionamento de representações, valores e perspetivas e contribuindo para a construção de uma competência intercultural fundamentada e crítica.

A articulação entre estes diferentes princípios (a abordagem acional, a participação ativa dos estudantes, a leitura crítica dos textos literários e a dimensão intercultural) constitui, assim, o enquadramento pedagógico do dispositivo implementado. Importa, por conseguinte, verificar de que forma estes princípios se concretizam efetivamente nas práticas desenvolvidas em sala de aula e quais os efeitos observáveis junto dos estudantes. A secção seguinte dedica-se, por isso, à análise das observações realizadas em contexto pedagógico e à discussão dos resultados obtidos, procurando identificar as principais dificuldades de aprendizagem, as estratégias de mediação mobilizadas pelo docente e os contributos do dispositivo para o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.

Após esta secção, torna-se possível avançar para a análise das observações realizadas em contexto de sala de aula, bem como para a discussão dos resultados obtidos; o que permitirá evidenciar, de forma concreta, os impactos do dispositivo pedagógico implementado, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, às estratégias de mediação utilizadas e ao desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.

Observações e discussão

A análise das práticas pedagógicas em sala de aula permite identificar um conjunto de dinâmicas relevantes no processo de ensino-aprendizagem da literatura africana lusófona em contexto universitário francês, articulando simultaneamente a descrição das observações e a sua interpretação crítica.

Em termos de dificuldades de aprendizagem, observa-se que a distância cultural e histórica entre os estudantes e os universos representados nos textos

literários constitui um dos principais desafios iniciais. Apesar da contextualização sistemática realizada ao longo das aulas, persistem dificuldades na identificação de referências implícitas relacionadas com o colonialismo, a pós-independência e as dinâmicas socioculturais ainda vigentes nos PALOP. A presença da oralidade e de variações do português contribui igualmente para uma leitura mais exigente, sobretudo em estudantes de nível intermédio (B1), que necessitam de mediação lexical e cultural para consolidar a compreensão dos textos.

No caso de textos de natureza alegórica, como o excerto de *Muana Puó* (1978) de Pepetela apresentado na secção precedente, verifica-se uma tendência inicial para interpretações literais, sendo a leitura simbólica progressivamente construída através da mediação do docente e da introdução de ferramentas de análise textual estruturada.

Face a estas dificuldades, as estratégias pedagógicas implementadas revelam-se determinantes. A contextualização histórica e cultural sistemática permite enquadrar os textos nos respetivos contextos de produção, facilitando a sua compreensão global. A leitura orientada em sala de aula, frequentemente acompanhada de momentos de leitura em voz alta, contribui para a apropriação da dimensão oral e rítmica dos textos, enquanto o recurso a glossários e a instrumentos de apoio lexical favorece a autonomia progressiva dos estudantes. Paralelamente, a introdução da metodologia do comentário literário constitui um elemento estruturante do processo de aprendizagem, ao fornecer um modelo de organização da análise textual que permite ultrapassar interpretações meramente descritivas e desenvolver competências argumentativas, interpretativas e críticas.

Do ponto de vista intercultural, observa-se uma evolução progressiva do envolvimento dos estudantes ao longo do semestre. Como sublinha Venâncio (1992), a literatura africana lusófona constitui um espaço privilegiado de questionamento das relações entre poder, cultura e identidade, reforçando, deste modo, a sua pertinência no contexto pedagógico analisado. O contacto com diferentes universos literários, históricos e socioculturais favorece o desenvolvimento de competências interculturais, entendidas como a capacidade de interpretar, comparar e negociar significados entre diferentes universos culturais (Dias, 2016). Contudo, os resultados observados permitem igualmente considerar uma dimensão que ultrapassa a perspetiva estritamente intercultural. Com efeito, na linha de Puren (2014, 2019), o intercultural constitui uma das componentes da competência cultural, não esgotando, por si só, as formas de relação do sujeito com a cultura. Neste enquadramento, a dimensão cocultural assume particular relevância, na medida em que remete para a capacidade de

construir referências partilhadas, negociar significados e participar em práticas comuns com outros sujeitos, para além da simples comparação entre culturas.

A abordagem desenvolvida procurou, assim, não apenas levar os estudantes a conhecer e a interpretar uma realidade cultural distinta, mas também a mobilizar esses conhecimentos em situações de interação, discussão e produção de sentidos partilhados. A literatura africana lusófona torna-se, deste modo, um espaço de encontro e de negociação, no qual os estudantes são convidados a confrontar diferentes sistemas de representação, a questionar os seus próprios referenciais e a construir, em interação com os pares, novas formas de compreensão. A competência desenvolvida não se limita, portanto, à capacidade de reconhecer a alteridade cultural, mas envolve igualmente a capacidade de interagir e de construir sentidos comuns a partir da diversidade das experiências e dos referenciais culturais.

Em síntese, a articulação entre observação e análise evidencia que, apesar das dificuldades iniciais, o dispositivo pedagógico implementado promove uma aprendizagem progressiva, crítica e culturalmente situada. A mobilização articulada das dimensões linguística, literária, intercultural e cocultural contribui para uma formação que ultrapassa a aquisição de conhecimentos sobre as literaturas africanas lusófonas, favorecendo o desenvolvimento de capacidades de interpretação, argumentação, interação e negociação de sentidos. Os resultados observados confirmam, assim, a pertinência da integração destas literaturas no ensino superior francês, não apenas enquanto objeto de conhecimento literário e cultural, mas enquanto espaço pedagógico de encontro, reflexão e construção partilhada de significados.

Considerações finais

Este estudo permitiu evidenciar a forte conexão entre literatura, língua e cultura no ensino das literaturas africanas lusófonas em contexto universitário francês. A análise desenvolvida mostra que o trabalho com este *corpus* literário ultrapassa a dimensão estritamente textual, funcionando como um espaço privilegiado de articulação entre aprendizagem linguística, análise literária e reflexão cultural. A literatura constitui, neste enquadramento, não apenas um objeto de estudo, mas também um meio de acesso a diferentes representações do mundo, permitindo aos estudantes estabelecer relações entre os textos, os seus contextos de produção e os seus próprios referenciais culturais.

As observações realizadas em sala de aula revelam uma evolução progressiva das aprendizagens dos estudantes, apesar das dificuldades iniciais relacionadas com a distância cultural, a complexidade das referências históricas e as especificidades linguísticas dos textos. A mobilização de estratégias de

mediação pedagógica (nomeadamente a contextualização histórico-cultural, a leitura orientada, o apoio lexical e a introdução progressiva do comentário literário) contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências interpretativas, críticas e culturais. Paralelamente, a participação em atividades de discussão e de análise favoreceu uma implicação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, em consonância com os princípios de uma abordagem acional.

Do ponto de vista formativo, as literaturas africanas lusófonas revelam-se, assim, um instrumento particularmente pertinente de sensibilização cultural e crítica. O contacto com diferentes universos históricos, sociais e culturais permite aos estudantes confrontarem-se com representações distintas das suas, questionarem os seus próprios referenciais e desenvolverem uma compreensão mais consciente da diversidade. Esta dimensão não se limita, contudo, à competência intercultural entendida como capacidade de estabelecer relações entre diferentes universos culturais. Na perspetiva de Puren (2014, 2019), a dimensão intercultural constitui uma das componentes da competência cultural, podendo articular-se com uma dimensão cocultural, associada à construção de referências partilhadas e à capacidade de agir e interagir com outros sujeitos. Neste sentido, as atividades desenvolvidas em torno dos textos literários procuraram não apenas promover a descoberta de uma alteridade cultural, mas também criar situações de interação, negociação de significados e construção coletiva de interpretações.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, trata-se de uma investigação realizada num contexto pedagógico específico, envolvendo um grupo limitado de estudantes e um *corpus* literário circunscrito, o que não permite generalizar os resultados para a totalidade dos contextos universitários franceses. Em segundo lugar, a análise assenta fundamentalmente em observações realizadas em sala de aula e na apreciação qualitativa da evolução das aprendizagens, não tendo sido desenvolvido um dispositivo longitudinal que permitisse avaliar os efeitos da intervenção pedagógica a médio ou longo prazo. Acresce que a diversidade dos níveis linguísticos e dos percursos académicos dos estudantes constitui uma variável suscetível de influenciar a receção dos textos e a participação nas atividades propostas. Por fim, embora os resultados apontem para uma evolução positiva das competências interpretativas, críticas e culturais, seria pertinente complementar estas observações com instrumentos de avaliação mais sistemáticos, nomeadamente questionários pré e pós-intervenção, entrevistas com os estudantes ou análises comparativas entre diferentes grupos e contextos

de ensino. Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas delimitam o seu alcance e apontam para possibilidades de aprofundamento da investigação.

Em termos de contributo científico, este artigo procura articular a análise literária com uma prática pedagógica efetivamente desenvolvida em contexto universitário, integrando reflexão teórica, observação de sala de aula e análise das aprendizagens. Esta articulação permite valorizar a dimensão aplicada do ensino da literatura, domínio ainda relativamente menos explorado quando comparado com abordagens centradas exclusivamente na análise das obras ou na transmissão de conhecimentos histórico-literários. O estudo evidencia, deste modo, a pertinência de uma conceção do ensino da literatura que considere simultaneamente as dimensões linguística, literária, cultural, intercultural e cocultural da aprendizagem.

Finalmente, os resultados obtidos apontam para um conjunto de implicações pedagógicas relevantes. Recomenda-se a adoção de práticas estruturadas que integrem contextualização histórico-cultural, leitura orientada e análise textual guiada, articuladas com metodologias ativas que promovam a participação e a autonomia dos estudantes. A integração progressiva destas estratégias poderá favorecer uma apropriação mais consistente de textos literários marcados por referências históricas, culturais e linguísticas inicialmente distantes dos universos de referência dos estudantes. Estas práticas, embora concebidas a partir de um contexto universitário específico, poderão ser adaptadas a outros contextos de ensino fora do espaço lusófono, desde que sejam consideradas as características dos públicos, dos níveis linguísticos e dos objetivos curriculares. As literaturas africanas lusófonas afirmam-se, assim, como um espaço pedagógico particularmente fecundo para articular aprendizagem linguística, formação literária, reflexão crítica e construção de relações com a diversidade cultural.

Referências

Dias, A. P. P. (2016). Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: Da teoria à sala de aula. In R. L. Sá (Ed.), *Português para falantes de outras línguas: Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Pontes Editores.

Honwana, L. B. (1964). *Nós matámos o cão-tinhoso*. Edições 70.

Leite, A. M. (1998). *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

Mata, I. (2001). *Literaturas africanas de língua portuguesa: Redes de cumplicidades, perversas fronteiras*. Lisboa: Mar Além.

Ondjaki. (2007). *Os da minha rua*. Caminho.

Pepetela. (1978). *Muana Puó*. União dos Escritores Angolanos.

Sousa, N. de. (1949). *Sangue negro*. Caminho.

Venâncio, J. C. (1992). *Literatura e poder na África lusófona*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Morais, J. G. T. M. (2023). *De boca em boca: Propostas de abordagem da literatura oral no ensino de PLNM*[Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras].

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : Une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises, 7*, 21–38.

Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog, 52*(2), 213–226. https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2

Paraná Fala Idiomas - Português – projeto piloto ou política linguística?

Paraná Fala Idiomas – Português –
¿proyecto piloto o política lingüística?

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a7

Wesley Henrique Prates
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Brasil
Afiliação institucional atual: SUNY Cortland, Estados Unidos
wesleyhenriqueprates@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7704040326820850

João Carlos Dias Furtado
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Brasil
joao.furtado@uenp.edu.br
http://lattes.cnpq.br/8086963414003127

Elis Gorett da Silveira Lemos
Tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Brasil
elisgorettlibras@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7207382269146454

Adaimé Neto Ramos
Tradutora, intérprete e professora de Língua Gestual de São Tomé e Príncipe
Associação de Surdos de São Tomé e Príncipe
adaimer14@gmail.com

Maria Daniela Mendes
Tradutora e intérprete de Língua Indígena de Sinais (LIS), Brasil
Tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
danimendes13091981@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4343462369668084

Cleonis Viater Figueira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil
cleonis@utfpr.edu.br
http://lattes.cnpq.br/2186997793739794

Carina Merkle
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
Estágio pós-doutoral
carinadebeltrao@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2891086165049465

Recebido: 13/01/2026
Aceite: 28/02/2026

RESUMO: O Paraná Fala Idiomas (PFI) constitui uma política linguística do estado do Paraná, Brasil, voltada às instituições de ensino superior estaduais, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão em inglês, francês e espanhol. Entre 2022 e 2024, desenvolveu-se um projeto piloto, o PFI-Português, concebido para acolher, linguisticamente, pesquisadoras ucranianas e seus familiares, viabilizado por um edital da Fundação Araucária. Este artigo analisa criticamente o PFI-Português como um artefato de política linguística, questionando se sua implementação representa uma resposta emergencial circunscrita ou um embrião de reconfiguração da política linguística estadual. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se na análise documental de 13 documentos oficiais e didáticos. Os resultados evidenciam uma tensão estruturante entre a lógica de projeção externa do PFI (por meio de línguas estrangeiras) e a lógica de integração interna do projeto piloto (por meio do português como língua de acolhimento). Conclui-se que o PFI-Português, ao transcender sua condição inicial de resposta de urgência, sinaliza a possibilidade de inserção orgânica da língua portuguesa como objeto de planejamento linguístico explícito no âmbito do PFI, o que impacta a visibilidade do português nas instituições de ensino superior paranaenses. Como desdobramento do compromisso com a acessibilidade linguística, este trabalho também foi sinalizado em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Gestual de São Tomé e Príncipe, prática que, ao ser integrada à argumentação, tensiona a centralidade do texto escrito e amplia os regimes de circulação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Paraná Fala Idiomas; internacionalização; língua portuguesa; política linguística; línguas de sinais.

RESUMEN: Paraná Fala Idiomas (PFI) constituye una política lingüística del estado de Paraná, Brasil, dirigida a las instituciones de educación superior estatales, promoviendo la enseñanza, la investigación y la extensión en inglés, francés y español. Entre 2022 y 2024, se desarrolló un proyecto piloto, el PFI-Portugués, concebido para acoger lingüísticamente a investigadoras ucranianas y a sus familiares, viabilizado mediante una convocatoria de la Fundación Araucária. Este artículo analiza críticamente el PFI-Portugués como un artefacto de política lingüística, cuestionando si su implementación representa una respuesta de emergencia circunscrita o un embrión de reconfiguración de la política lingüística estatal. La investigación, de naturaleza cualitativa, se basó en el análisis documental de 13 documentos oficiales y didácticos. Los resultados evidencian una tensión estructurante entre la lógica de proyección externa del PFI (por medio de lenguas extranjeras) y la lógica de integración interna del

proyecto piloto (por medio del portugués como lengua de acogida). Se concluye que el PFI-Portugués, al trascender su condición inicial de respuesta de urgencia, señala la posibilidad de inserción orgánica de la lengua portuguesa como objeto de planificación lingüística explícita en el ámbito del PFI, lo que impacta la visibilidad del portugués en las instituciones de educación superior de Paraná. Como desdoblamiento del compromiso con la accesibilidad lingüística, este trabajo también fue señalado en Lengua de Señas Brasileña y en Lengua de Señas de Santo Tomé y Príncipe, práctica que, al integrarse a la argumentación, tensiona la centralidad del texto escrito y amplía los regímenes de circulación del conocimiento.

PALABRAS-CLAVE: PFI; Internacionalización; Lengua portuguesa; Lengua de señas.

Introdução

A internacionalização do ensino superior nas instituições de ensino superior (IES) paranaenses tem sido sustentada por políticas linguísticas que atribuem valor estratégico a determinadas línguas e aos regimes de circulação do conhecimento (Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, s.d.). Nesse cenário, políticas de línguas não se reduzem a "ofertas de curso"; elas envolvem decisões sociais, coletivas e/ou individuais, explícitas e implícitas que organizam status, funções e legitimidades linguísticas no espaço institucional (Calvet, 2002; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004).

No Paraná, esse vínculo se materializou no programa Paraná Fala Idiomas (PFI), criado em 2014 e financiado pelo Fundo Paraná, coordenado pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). O PFI consolidou-se como política de Estado ao estruturar, com financiamento e desenho institucional relativamente estáveis, a oferta de línguas adicionais como instrumento de internacionalização nas universidades estaduais (Calvet, 2007; SETI, 2023a, 2023b; Spolsky, 2004).

Este artigo analisa criticamente o PFI-Português, um projeto piloto desenvolvido entre 2022 e 2024 para acolher, linguisticamente, pesquisadoras ucranianas e seus familiares. O objetivo é contribuir para a discussão sobre o lugar da língua portuguesa na política linguística paranaense, examinando (i) como documentos oficiais enquadram o projeto; (ii) como a política se materializa em práticas e materiais didáticos; e (iii) quais tensões emergem entre a lógica de internacionalização por línguas adicionais e a lógica do acolhimento linguístico (Calvet, 2002; Shohamy, 2006).

Metodologia

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso situado no estado do Paraná, Brasil (Yin, 2018). A metodologia empregada foi a pesquisa documental e bibliográfica (Bardin, 2011; Cellard, 2008), com o corpus composto intencionalmente por 13 documentos oficiais e didáticos, publicados ou produzidos entre 2022 e 2024. Foram incluídos documentos normativos (editais, chamadas públicas, encomendas governamentais), notícias institucionais e materiais didáticos que mencionassem explicitamente o PFI e/ou o ensino de português no contexto do acolhimento a cientistas ucranianas. Comunicações pessoais e rascunhos internos não oficializados foram excluídos.

A análise de conteúdo foi conduzida em três etapas inter-relacionadas: (a) organização e categorização preliminar a partir do referencial teórico; (b) codificação colaborativa e identificação de tensões, focando em mudanças lexicais, omissões e justaposição de lógicas; e (c) síntese interpretativa, confrontando as evidências com o referencial teórico, que integra as perspectivas da política linguística (Calvet, 2002; Spolsky, 2004), do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Grosso, 2010; Mendes, 2011) e do Ensino Remoto de Emergência (ERE) (Hodges et al., 2020).

A Política Linguística PFI e a emergência de uma tensão

A análise do corpus normativo permite caracterizar o Paraná Fala Idiomas (PFI) como um arranjo linguístico-institucional estável, materializando uma política linguística de Estado com objetivos claros. Essa orientação aparece de modo especialmente nítido na Encomenda Governamental EG nº 06/2023 (NOR-SETI-FP-2023-03), que estrutura formalmente o programa em subprogramas de línguas adicionais – inglês, francês e espanhol – consolidando o PFI como um instrumento de internacionalização do ensino superior (Calvet, 2002, 2007).

Nesse desenho normativo original, a língua portuguesa ocupa um lugar paradoxal: funciona como infraestrutura tácita (a língua "do chão" pressuposta no funcionamento institucional), enquanto é silenciada como objeto de planejamento linguístico explícito no âmbito do programa (Spolsky, 2004).

É justamente aí que o corpus documental abre uma fissura discursiva e operacional. Em resposta ao conflito na Ucrânia e ao deslocamento forçado, o Estado cria o Programa de Acolhida (NOR-SETI-FA-2022-01). Esta contingência catalisa um deslocamento significativo: documentos subsequentes passam a acionar a estrutura do PFI para uma finalidade não prevista – a oferta de português para integração local (NOT-FA-2022-03; NOT-SETI-2022-04). Analiticamente, essa adaptação emergencial ilustra como as políticas linguísticas,

longe de serem textos estáticos, são processos dinâmicos que se reconfiguram na articulação com contextos sócio-históricos imprevistos (Calvet, 2002; Shohamy, 2006).

A mudança é registrada nos documentos por uma mudança lexical significativa – de "internacionalização" para "acolhimento" e "integração" –, sinalizando uma reorientação programática profunda. No nível analítico, emerge uma nítida justaposição de lógicas (Shohamy, 2006): a Lógica de Projeção Externa (PFI normativo), voltada para o exterior, instrumentalizando línguas estrangeiras como ferramentas de competitividade global; e a Lógica de Integração Interna (PFI-Português), voltada para o interior, instrumentalizando a língua portuguesa como tecnologia de acolhimento, acesso a direitos e pertencimento local (Grosso, 2010; Pinho & Ançã, 2022). O português, antes silenciado, passa a ser tematizado como objeto de planejamento, contudo, sob a rubrica da emergência e do projeto piloto.

O Projeto piloto PFI-Português: materializações e tensões

Para compreender a materialização dessa política linguística emergencial, é crucial distinguir seu contexto operacional de Ensino Remoto de Emergência (ERE) de um modelo planejado de Educação a Distância (EaD) (Hodges et al., 2020). O ERE, caracterizado pela transição abrupta e temporária em resposta a uma crise, marcou o PFI-Português, que teve que assegurar continuidade pedagógica com os recursos disponíveis, priorizando soluções imediatas como o uso de Google Meet e Google Classroom (NOT-SETI-2022-04).

Essa materialização institucional-operacional evidencia a lógica da exceção. A incorporação do português ao PFI não derivou de seu ato normativo fundador, mas de uma engrenagem paralela de implementação do acolhimento. A exigência de domínio de inglês e ucraniano para os bolsistas (NOT-SETI-2022-04) reforça o caráter emergencial, onde a competência plurilíngue do docente é mobilizada como recurso de crise.

No eixo curricular-didático, a análise dos planos de curso (DID) revela uma "pedagogia da urgência" alinhada ao PLAc. O plano de nível A1.2 (DID-PFI-PT-2023-02) define “inclusão e integração” como horizonte, listando situações de uso vinculadas a domínios práticos como saúde, trabalho e moradia. A progressão curricular evidencia uma tensão dinâmica. O plano de nível A2.2 (DID-PFI-PT-2023-03) mantém a abordagem comunicativa, sugerindo uma padronização interna em gestação. Este movimento culmina com a “virada para a literacia acadêmica” no plano dedicado a “Gêneros Acadêmicos (Resenha)” (DID-PFI-PT-2024-04). O projeto, nascido do ERE e do acolhimento social imediato, transcende sua condição de resposta de urgência para assumir uma

função de socialização acadêmica de longo prazo, subvertendo e expandindo a lógica original do PFI.

Conclusões

Os resultados evidenciam uma tensão estruturante entre duas racionalidades: a do PFI consolidado, definido normativamente como política de internacionalização via línguas estrangeiras, e a lógica do acolhimento emergencial, que exigiu o planejamento do português como tecnologia de acesso, pertencimento e permanência em contexto migratório (Grosso, 2010; Souza et al., 2021). Essa tensão materializou-se na implementação operacional, marcada pelas contingências do ERE, e, de forma mais substantiva, no desenho pedagógico, que evoluiu dos repertórios de sobrevivência à literacia acadêmica. O acolhimento linguístico, para pesquisadoras migrantes, transcende a funcionalidade comunicativa imediata, demonstrando que a permanência e a produção científica são também mediadas por condições linguísticas planejadas.

A análise sustenta que o PFI-Português, longe de ser uma mera medida de exceção, configura um laboratório de reconfiguração política. Ele opera utilizando a infraestrutura do PFI, mas introduzindo a lógica da integração interna, gerando uma documentação pedagógica que evolui para uma progressão curricular estabilizada e deslocando o português do estatuto de língua tácita para o de língua-alvo de um planejamento explícito.

No plano normativo, esta análise reforça que as discussões sobre acessibilidade e justiça linguística, incluindo o lugar das línguas de sinais, devem ser integradas ao núcleo do desenho de políticas inclusivas. A sinalização deste artigo em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Gestual de São Tomé e Príncipe, ao ser incorporada à argumentação, exemplifica uma prática concreta que tensiona a centralidade do texto escrito e amplia os regimes de circulação do conhecimento.

Reconhecem-se os limites do recorte metodológico: a análise documental não substitui investigações etnográficas centradas na experiência dos atores. Pesquisas futuras poderiam explorar os efeitos do PFI-Português na trajetória acadêmica das cientistas acolhidas e na escalabilidade do modelo para outros contextos de migração. A experiência do PFI-Português oferece, assim, um aceno de possibilidade para a inserção do português não só como um projeto, mas como um idioma integrado à política linguística paranaense, impactando sua visibilidade e posicionamento nas IES e quiçá internacionalmente.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.)*. Edições 70.

Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Plon.

Calvet, L.-J. (2007). *As políticas linguísticas*. Parábola Editorial.

Cellard, A. (2008). *A análise documental*. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.

Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. (2022a, 25 março). *Programa anunciado pelo Governo do PR, Araucária e Seti prioriza a acolhida e integração das cientistas ucranianas*. https://www.fappr.pr.gov.br/Noticia/Programa-anunciado-pelo-Governo-do-PR-Araucaria-e-Seti-prioriza-acolhida-e-integracao-das

Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. (2022b, 15 abril). *Governo do Paraná vai investir R$ 18 milhões de reais no Programa Paranaense de Acolhida a Cientistas Ucranianas*. https://www.fappr.pr.gov.br/Noticia/Governo-do-Parana-vai-investir-R18-milhoes-de-reais-no-Programa-Paranaense-de-Acolhida

Grosso, M. J. (2010). *Português língua de acolhimento*. In A. Mendes & I. Tavares (Orgs.), Ensino de português língua não materna: Investigação e didática (pp. 27–38). Lidel.

Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Mendes, E. (2011). *Português como língua de acolhimento: Uma reflexão crítica* [Trabalho apresentado]. I Colóquio Internacional sobre Português Língua não Materna, Lisboa, Portugal.

Paraná. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2022a, 30 março). *Governo seleciona profissionais para ensinar português a ucranianas acolhidas no Paraná.* https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governo-seleciona-profissionais-para-ensinar-portugues-ucranianas-acolhidas-no-Parana

Paraná. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2023b). **Encomenda governamental EG 06/2023 – Programa Paraná Fala Idiomas (PFI/PFF/PFE)**. https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-06/encomenda_governamental_eg_06_2023_pfivsfinal7jun.pdf

Paraná. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (s.d.). *Paraná Fala Idiomas.* https://www.seti.pr.gov.br/ParanaFaladliomas

Pinho, A. S., & Ançã, M. H. (2022). *Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: Imigrantes e refugiados em Portugal.* Revista Lusófona de Educação, 58, 31–49. https://research.ulosofona.pt/pt/publications/aprender-portugu%C3%AAas-l%C3%ADngua-de-acolhimento-em-contexto-n%C3%A3o-formal-i-8/

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches.* Routledge.

Spolsky, B. (2004). *Language policy.* Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. Sage Publications.

"Nunca tinha pensado antes sobre estas questões": Construindo saberes na aula de português língua estrangeira a partir do vídeo *Mansplaining*

"I had never thought about these issues before": knowledge construction in the Portuguese as a Foreign Language classroom using the video *Mansplaining*

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a8

Marina Ayumi Izaki Gómez
marinaizaki@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7762-2500

Recebido: 14/01/2026
Aceite: 23/04/2026

RESUMO: Levando em consideração que o uso de materiais autênticos no ensino de línguas é fundamental para a construção de saberes, selecionamos para esta discussão o vídeo intitulado *Mansplaining*, no qual uma mulher experiencia situações machistas no trabalho. Esse objeto de aprendizagem compôs a pré-atividade de uma proposta didática elaborada para as aulas de Português Língua Estrangeira, ministradas em uma universidade polonesa. Neste artigo, propomos apresentar as percepções de alunos poloneses sobre o referido vídeo e analisar os desdobramentos dessa pré-atividade sob perspectiva comunicativa intercultural. Os dados analisados neste estudo fizeram parte de investigação de natureza qualitativa e interpretativista desenvolvida pela professora-pesquisadora entre os anos 2021 e 2024. Para este artigo, selecionamos algumas questões respondidas pelos participantes, mestrandos em estudos portugueses, no *Google Forms*, principal instrumento de coleta de dados. Dentre os resultados alcançados, destacamos a relevância atribuída pelos participantes ao tema selecionado e a necessidade de mais discussão para ampliar a conscientização sobre esse desafio social.

PALAVRAS-CHAVE: materiais autênticos; situações machistas; Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT: Considering the importance of authentic materials in language teaching for knowledge construction, this study examines the use of the video *Mansplaining*, which depicts sexist situations experienced by a woman in the

workplace. The video was employed as a pre-task activity within a pedagogical proposal developed for Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes at a Polish university. The article aims to present Polish students' perceptions of the video and to analyze the outcomes of this pre-task from an intercultural communicative perspective. The data derive from a qualitative, interpretive study conducted by the teacher-researcher between 2021 and 2024. For the purposes of this article, responses to selected questions from a Google Forms questionnaire completed by master's students in Portuguese Studies were analyzed. The findings highlight participants' recognition of the relevance of the topic addressed and their expressed need for further discussion in the classroom to promote awareness of this social issue.

KEY-WORDS: authentic materials; sexist situations; Portuguese as a Foreign Language.

Introdução

Entre as inúmeras tarefas que o professor de línguas tem de realizar para desenvolver o seu ofício, destacamos a seleção de temas e a elaboração de atividades. Essas duas ações demandam do professor conhecimento acerca do aluno para que os seus interesses e as suas metas sejam alcançados na aprendizagem da língua-alvo. Conciliar tais fatores com a elaboração de conteúdos pedagógicos relevantes capazes de fomentar interação de qualidade na sala de aula é desafiador para os professores em geral, podendo ser potencializado no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que os contextos social, histórico, cultural, político, religioso, entre outros, do público-alvo são multifacetados. Nesse espaço intercultural, é crucial "fazer da sala de aula de LE/L2 um ambiente no qual, professores e alunos possam ensinar e aprender a partir das suas experiências na/com a língua-cultura-alvo, lugar no qual eles possam ser eles mesmos, com suas diferentes culturas e identidades" (Santos, 2004, p. 13).

Para construir tal ambiente é necessário, além de outros aspectos, que o aprendiz de PLE tenha contato amplo com amostras reais do uso da língua em suas diversas manifestações sejam escritas, orais e/ou imagéticas. Dentre essas possibilidades, para este artigo, selecionamos o vídeo intitulado *Mansplaining*[16]

[16] Para assistir ao vídeo acesse https://www.youtube.com/watch?v=PkpKn-Navsc. Acesso em 08/05/2026.

do Porta dos Fundos (produtora brasileira independente de conteúdo de humor), no qual uma mulher experiencia situações machistas em uma reunião de trabalho. O referido vídeo compôs a pré-atividade de uma proposta didática que visava a discussão sobre a violência contra mulher nos contextos brasileiro e polonês. Essa proposta fez parte de pesquisa qualitativa e interpretativista, realizada pela professora-pesquisadora entre os anos de 2021 e 2024, cujos dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado elaborado no *Google Forms*.

Levando em consideração a relevância desse tema, propomos apresentar as opiniões de alunos de mestrado em estudos portugueses, de uma universidade pública polonesa, sobre o referido vídeo e analisar os desdobramentos dessa pré-atividade sob perspectiva comunicativa intercultural, considerando o aluno como sujeito ativo na construção do saber.

Para atender a esses propósitos, este trabalho está dividido em quatro partes: discussão sobre a importância de materiais autênticos na produção de conhecimento, descrição do contexto de coleta de dados, análise dos registros e considerações finais.

Material autêntico na sala de aula de línguas

Leffa (2003) define a produção de materiais para o ensino como "uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem" (p. 15). Para o referido autor, esse processo abarca, no mínimo, quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. De forma resumida, a primeira envolve "um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender" (Leffa, 2003, p. 16). Os objetivos serão delineados na fase de desenvolvimento e os conteúdos selecionados sob orientação da abordagem de ensino do professor (Leffa, 2003). A implementação do material ocorrerá em aula e a sua dinâmica dependerá da presença ou não de quem o preparou, com maior/menor instrução ou orientação de como usar o material (Leffa, 2003). A última etapa corresponde à avaliação que poderá ser informal, com atividade aplicada e avaliada pelo professor responsável por sua produção, ou formal, com material produzido por professores e avaliado por outras pessoas, incluindo os próprios alunos (Leffa, 2003). Compreendemos a abordagem de ensino como uma filosofia de trabalho, a grande orientadora das ações do professor no planejamento de curso, na seleção/elaboração de materiais, no método e na avaliação, segundo Almeida Filho (2005).

Para os interesses deste artigo, resgatamos a segunda etapa proposta por Leffa (2003) no tocante ao conteúdo. Para esse autor, "muitos alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola"

(Leffa, 2003, p. 27) e, nesse caso, "o uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem" (p. 27). Nesse sentido, conteúdos autênticos são fundamentais na aprendizagem de língua estrangeira por possibilitar que a construção do saber esteja conectada com a realidade fora da sala de aula. Nessa perspectiva, o termo autêntico adquire outros significados.

Entre as definições encontradas no dicionário eletrônico Houais[17] para "autêntico" destacamos: *cuja origem é comprovada; reconhecimento como legítimo, fidedigno; cujo detalhamento reflete a realidade; não imitativo, verdadeiro; em que não há falsidade*. Embora o uso do termo se concentre popularmente na oposição entre verdadeiro e falso ou verdadeiro e cópia/imitação, seu entendimento no ensino e aprendizagem de línguas é diversificado. As divergências conceituais sobre o que é autêntico ou não podem ser percebidas entre autores de língua alemã e de língua inglesa, como apontou Andrade e Silva (2017). A discussão entorno do termo autenticidade se intensificou a partir da abordagem comunicativa, "como crítica à artificialidade dos textos, diálogos e interações presentes nos métodos anteriores […]" (Andrade e Silva, 2017, p. 2). Para essa autora, enquanto algumas referências do contexto alemão, como Neuner, Kruger e Grewer (1981), defendiam a adaptação de textos para fins didáticos, sem, contudo, alterar os elementos do gênero textual ao qual pertencem, outras do âmbito inglês, como Widdowson (1978), concebiam o termo autenticidade a partir da relação estabelecida entre o leitor e o texto (Andrade e Silva, 2017).

Brown e Menasche (1993 citado por Nunan 2005, p. 51) sugerem um *continuum* para compreender a autenticidade do material, tendo como ponto de partida o *genuinamente autêntico*, seguido de *alterado*, *adaptado*, *simulado* e *mínimo*. O primeiro refere-se ao material criado para a vida real, cujo propósito não é a sala de aula; quando ocorrem alterações no material sem a perda do significado original do conteúdo classifica-se como *alterado*; o *adaptado* aproveita um material criado para a vida real simplificando o seu conteúdo; o *simulado* é elaborado para fins pedagógicos mantendo características de um texto genuíno; o *mínimo* é criado para ser usado em sala de aula e não se preocupa com o aspecto genuíno do material[18] (Nunan, 2005, p. 52).

[17] Instituto Antônio Houaiss, https://houaiss.online/houaisson/apps/www2/v91/html/index.php. Acesso em 08/05/2026.

[18] Tradução livre de: "Genuine: created only for the realm of real life, not for the classroom, but used in the classroom for language teaching. Altered: While there is no meaning change, the original has been altered in other ways (for example, the insertion of glosses, visual resetting, the addition of visuals). Adapted: Although created for real life, vocabulary and grammatical structures are changed to simplify the text. Simulated: Although specially written by the author for purposes of language teaching, the author tries to make it look authentic by using characteristics of genuine texts. Minimal / incidental: Created for the classroom with no attempt to make the material appear genuine" (Nunan, 2005, p. 52).

Nunan (2005) ao discorrer sobre o *input* ("dados orais, escritos e visuais com os quais os alunos trabalham durante a realização de uma tarefa"[19]) define autenticidade como "uso de material oral e escrito produzido para fins de comunicação, e não para o ensino de idiomas[20]" (p. 47). De modo semelhante, Carvalho (1993) descreve o material autêntico como sendo:

> todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986). Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al., 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers e Medley, 1988). (p. 118).

Concordamos com Carvalho (1993) que a "utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico" (p. 119). Um ensino sob perspectiva comunicativa intercultural também prioriza "materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes" (Santos, 2004, p. 165).

Entre os potenciais materiais autênticos disponíveis para o professor, selecionamos o objeto de aprendizagem "vídeo". De acordo com Leffa (2006), não há um consenso entre os teóricos sobre a definição de objeto de aprendizagem (OA). Enquanto alguns concebem um OA como "qualquer coisa com fins educacionais, outros compreendem-no como qualquer coisa digital" (Leffa, 2006, p. 19-20). Esse autor destaca que a definição predominante de OA é "qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem" (Leffa, 2006, p. 20).

O vídeo selecionado como OA compôs a pré-atividade de uma proposta didática, funcionando como *gatilho*. Uma das premissas de um ensino comunicativo intercultural é "propor as atividades e tarefas como pontos de partida, pontapé inicial, gatilho para que se construam novas experiências de uso da língua-cultura em sala de aula […]" (Santos, 2004, p. 191). Além disso, o ensino intercultural proporciona "a professores e alunos o ambiente necessário para que

[19] Tradução livre de: 'Input' refers to the spoken, written and visual data that learners work with in the course of completing a task (Nunan, 2005, p. 47).
[20] Tradução livre de: "'Authenticity' in this context refers to the use of spoken and written material that has been produced for purposes of communication not for purposes of language teaching" (Nunan, 2005, p. 49).

as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações" (Santos, 2004, p. 157). É crucial, a nosso ver, apresentar amostras reais de uso da língua por meio de temas relevantes e de impacto social no ensino de línguas. Nesse sentido, abordar situações machistas no trabalho pode ajudar na ampliação de reflexão e de conscientização sobre esse desafio social que persiste ao longo do tempo. Tais situações vivenciadas por uma mulher no vídeo é fruto de uma sociedade patriarcal que, de acordo com Saffioti (2015), ainda segue presente na atualidade.

O patriarcalismo "configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; […] representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia[21] quanto na violência" (Saffioti, 2015, p. 60). Para Drumont (1980), o machismo é "um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado" (p. 82). Nesse contexto, é o homem quem exerce o domínio.

Promover discussões sobre temas como esse na aula de PLE é conceber língua como produto social, um "signo ideológico" que "reflete e refrata a realidade" (Bakhtin, 2006, p. 29). É comum, no entanto, como bem pontuou Agar (2002), as pessoas pensarem a linguagem como algo restrito, fechado em um círculo preenchido pela gramática. Segundo Agar (2002), esse "círculo que as pessoas — e alguns linguistas — desenham em torno da linguagem precisa ser apagado. A cultura é a borracha"[22] (p. 20).

Para Agar (2002, p. 20), a cultura "é uma consciência, uma percepção, que revela o eu oculto e abre caminhos para outras formas de ser"[23]. Para DaMatta (1986, p. 15), "a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas". Santos (2004, p. 12) defende que a língua além de ser um "reflexo da cultura" (p. 12) é "também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela" (p. 12). Concordamos com Santos (2004) de que língua é uma "entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas [...]" (p. 12), sendo, portanto, inconcebível fechá-la em um círculo.

[21] Para Eagleton (1997, p. 194): "o conceito de ideologia tem como objetivo revelar algo da relação entre uma enunciação e suas condições materiais de possibilidade, quando essas condições de possibilidade são vistas à luz de certas lutas de poder centrais para a reprodução (ou, para algumas teorias, a contestação) de toda uma forma da vida social.".

[22] Tradução livre de: "The circle that people-and some linguists-draw around language has to be erased. Culture is the eraser" (Agar, 2002, p. 20).

[23] Tradução livre de: "[…] Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being" (Agar, 2002, p. 20).

Com base no exposto, busca-se no ensino e aprendizagem de PLE sob perspectiva intercultural "um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, as diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem" (Mendes, 2012, p. 360).

O contexto de ensino no qual essa "ação integradora" foi desenvolvida será descrito na seção a seguir.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo são um recorte de pesquisa qualitativa e interpretativista realizada entre 2021 e 2024, em uma universidade pública da Polônia. Participaram do estudo a professora-pesquisadora e 16 mestrandos em estudos portugueses, todos de origem polonesa. No total, foram 14 mulheres e 2 homens, com idade entre 22 e 30 anos. Para preservar a identidade, os alunos foram nomeados de A1 a A16.

Como informado anteriormente, o vídeo de humor fez parte da pré-atividade de uma proposta didática sobre violência contra mulher, no qual uma especialista aborda questões sobre o machismo a convite do, aparentemente, chefe da empresa/seção. Enquanto a especialista tenta tratar dos temas *mansplaining*, *manterrupting* e *gaslighting* durante a sua apresentação, ela vai vivenciando cada uma dessas situações naquele contexto profissional. A título de esclarecimento, *mansplaining* ocorre quando um homem toma a palavra para explicar algo para uma mulher, julgando que ela não seria capaz de compreendê-lo; *manterrupting* se refere à ação de um homem interromper a fala de uma mulher repetidas vezes; no processo *gaslighting* há manipulação psicológica sobre a vítima (frequentemente mulher) fazendo com que ela questione a sua inteligência. Essas definições foram baseadas no texto intitulado "Vocabulário feminista: conheça dez termos importantes para o movimento"[24], do jornal eletrônico O Estado de São Paulo/Estadão, material também usado na referida proposta didática.

A pré-atividade consistiu em: (1) ler as perguntas orientadoras para discussão; (2) assistir ao vídeo; (3) expressar opiniões com base nas perguntas orientadoras e nas contribuições dos colegas (interação mediada pelo professor).

Para este artigo, selecionamos quatro perguntas do questionário semiestruturado preenchido pelos participantes via *Google Forms,* aplicado no final da proposta didática, a saber: (1) Você já conhecia os termos *mansplaining*,

[24] Texto disponível em: https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,vocabulario-feminista-conheca-dez-termos-importantes-para-o-movimento,70002805322. Acesso em 08/05/2026.

manterrupting e *gaslighting*? (questão fechada); (2) Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente; (3) Assistir ao vídeo foi: muito relevante, pouco relevante, nada relevante (questão fechada); (4) De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi "nada relevante", "pouco relevante" ou "muito relevante". Os registros foram mantidos conforme o original, sem correção linguística.

Além da interação professor-aluno e aluno-aluno promovida em sala de aula, os mestrandos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões no referido questionário, de modo voluntário, o que permitiu o registro dos desdobramentos da ação realizada em sala de aula, foco da parte de análise deste artigo.

Análise de dados

Com relação à questão fechada (1) "Você já conhecia os termos *mansplaining*, *manterrupting* e *gaslighting*", obtivemos o gráfico a seguir:

Figura 1
Conhecimento dos termos



Fonte: elaboração própria.

Com base na figura 1, os participantes que indicaram desconhecer os termos correspondem a 43,8%, o mesmo índice para aqueles que registraram conhecer um ou dois conceitos. Apenas 12,5% informaram saber os significados. Esses dados podem reforçar a importância de ampliar a discussão sobre essas situações machistas apresentadas no vídeo de modo a "suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro" (Mendes, 2012, p. 360), via ensino de PLE.

Na pergunta aberta (2) "Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente", cinco alunos

informaram que não vivenciaram tais situações e onze participantes relataram as suas experiências, constantes na tabela a seguir:

Tabela 1
Relato de experiência

Aluno	Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente
A1	Já passou pelo mansplaining e manterrupting, ambos aconteceram várias vezes e já tentei lhes explicar que não se deveria atuar assim
A2	Sim, várias vezes, especialmente da parte de homens mais velhos que eu e sendo a única mulher em algum grupo.
A5	sim, passei por uma situação parecida.
A7	Eu pessoalmente nunca testemunhei, mas já ouvi falar de muitas situações que testemunharam as minhas amigas. Uma das minhas amigas foi vítima de um destes comportamentos apresentados no vídeo. Fala-se também muito sobre as situações semelhantes contra as mulheres que ocorrem no local de trabalho para assim inferiorizar a posição delas.
A8	Sim, aconteceu só agluns vezes e foi no grupo dos homens mais velhos do que eu.
A10	Sim, o manterrupting é muito comum. Já o testemunhei várias vezes, mesmo por parte de homens educados (por exemplo, na universidade)
A11	Sim, muitas vezes nas conversas com os homens aconteceram por parte deles, as tentativas de mansplaining, gaslighting etc. Prefiro não dizer detalhes.
A13	As vezes, quando começam a explicar algo para mim, mesmo que óbvio, assumindo que eu não entendo sobre o assunto.
A14	Sim, foi testamunho de várias situações deste tipo. Eram frequentemente situações no trabalho (o diretor interrompendo a colega) ou na sala de aula (o colega interrompendo outras colegas ou até a professora).
A15	Já aconteceu, uma vez eu tive problema com apartamento e o anfitrião me deixou falar só por um segunda mas ele respondia como falasse com o meu namorada que não viva naquele apartamento e ele dirigia as palavras a ele.
A16	sim, muitas vezes quando um homem só falava com outro homem, ignorando as mulheres presentes

Fonte: elaboração própria.

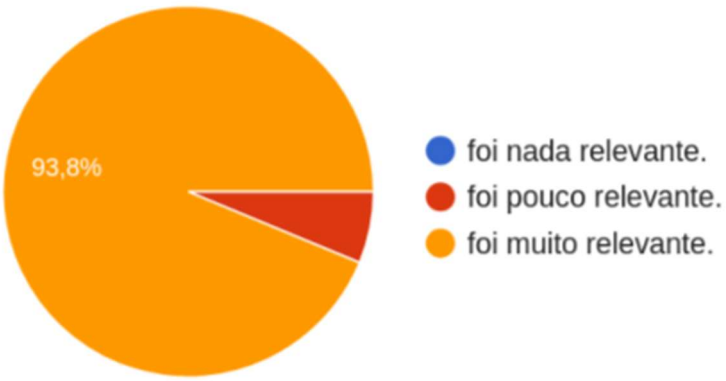
Os dados da tabela 1 evidenciam que a maioria vivenciou, presenciou ou foi informada por alguém que experienciou pelo menos uma das situações descritas. Conforme os relatos, esses eventos machistas envolveram homens mais velhos (A2, A8), ocorreram no ambiente de trabalho (A7, A14), incluindo o contexto educacional (A10, A14), sucederam durante uma prestação de serviço (A15) ou uma conversa (A16). No transcurso desses acontecimentos, as mulheres tiveram as falas interrompidas e/ou ignoradas, foram manipuladas psicologicamente e/ou tratadas como incapazes de alcançar compreensão sobre algo. Somente A1 tentou intervir nas situações identificadas como *mansplaining* e

manterrupting: "ambos aconteceram várias vezes e já tentei lhes explicar que não se deveria atuar assim" (A1).

Esses dados corroboram o que Saffioti (2015) discorre sobre a relação hierárquica existente entre homens e mulheres, na qual o homem detém o poder "que invade todos os espaços da sociedade" (p. 60). Lugares como o próprio contexto educacional, na aula, com "o colega interrompendo outras colegas ou até a professora" (A14), em conversas do dia a dia, no trabalho, entre outros. Segundo o registro, eventos machistas ocorrendo "mesmo por parte de homens educados" (A10). O machismo, conforme esclarecido por Drumont (1980, p. 82), é um sistema estruturado que opera por meio da relação entre um polo dominante e o polo dominado, baseando-se no sexo, hierarquizando-os. Embora esses dados sejam uma pequena amostra, podem elucidar que o patriarcalismo ainda segue presente na contemporaneidade, como defende Saffioti (2015).

Na questão fechada (3) "Assistir ao vídeo foi: muito relevante, pouco relevante, nada relevante", apenas um participante (A6) assinalou ter sido "pouco relevante", conforme a figura 2:

Figura 2
Relevância do vídeo



Fonte: elaboração própria.

Para 15 participantes, assistir ao vídeo foi muito relevante, indicando que a utilização de vídeo como objeto de aprendizagem pôde "facilitar e promover a aprendizagem" (Leffa, 2006, p. 20). Por meio de conteúdo autêntico, os alunos tiveram a oportunidade de refletir e discutir em sala de aula questões urgentes e desafiadoras na sociedade, transferindo, desse modo, o saber construído para o seu entorno. O vídeo pode ser caracterizado como sendo "genuinamente autêntico", segundo classificação proposta por Brown e Menasche (1993 citado por Nunan 2005, p. 51), já que foi elaborado para a vida real sem fins direcionados para a sala de aula.

Os dados da figura 2 estão conectados com a última pergunta: (4) “De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi “nada relevante”, “pouco relevante” ou “muito relevante””. Por meio dessa questão aberta, os alunos puderam acrescentar suas percepções individualmente, registrando suas reflexões acerca dessas situações machistas. Embora o participante A6 tenha sublinhado a pouca relevância do vídeo, na questão 4, indicou ter sido, no mínimo, interessante: “Com certeza é importante para quem o experimentou, para mim é mais “interessante” que importante”.

Os registros dos participantes que avaliaram a pré-atividade como “muito relevante” foram reunidos no tabela 2. Esclarecemos que a resposta de A7 será analisada separadamente dada a sua extensão.

Tabela 2

Perspectivas dos participantes sobre situações machistas

Alunos	De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi "nada relevante", "pouco relevante" ou "muito relevante".
A1	Há que falar e discutir sobre esses temas para introduzir as mudanças socias, educar que este comportamento é mau e ensinar mais sobre a situação das mulheres em cada contexto possível, pois este assunto não é discutido tanto na minha opinião
A2	o vídeo apresenta a realidade de mulheres no mundo de hoje, é necessário sublinhar a escala desse problema e desta maneira prevenir tais situações e consciencializar a sociedade.
A3	Foi muito relevante porque conheci novos termos. Vi também que há situações onde as mulheres, fazendo as mesmas tarefas que os homens, tem menos direitos/privilégios
A4	Aprendi uma coisa nova sobre o Brasil e a cultura de lá, isto é sempre valioso para mim.
A5	Foi muito relevante porque acho que mostra de maneira agradável o problema que é muito importante.
A8	Para mim foi muito relevante porque eu conheci estas definições, agora sei chamar aquelas situações na vida.
A9	Foi importante porque o facto de uma situação destas não me ter acontecido antes não significa que não me possa acontecer um dia e então eu saberei como reagir. Também é importante estar atento a estas situações que afectam as mulheres.
A10	Porque o tema da discriminação contra as mulheres (mas também da violência psicológica e doméstica) continua a ser um tema pouco falado, apesar de ser um problema omnipresente.
A11	Porque todos podiamos ver como estes comportamentos são utilizados na pratica.
A12	Acho que é muito relevante porque é um tópico atual, principalmente nos meios académicos
A13	Gostei muito o video, nunca tinha pensado antes sobre estas questœes
A14	Aprendi o termo "mainterrupting" que nunca ouvi antes.
A15	Acho que foi exagerado de maneira para que todos conseguissem entender, e também apresentar a ironia destes tipos de situação.
A16	o vídeo explica os fenómenos abordados através de exemplos muito bons

Fonte: elaboração própria.

Com base nesses registros, o vídeo proposto na pré-atividade possibilitou que os alunos conhecessem novos termos (A3, A8, A14, A13), tendo A13 relatado que nunca tinha pensado sobre essas situações; reconhecessem a relevância do problema apresentado no objeto de aprendizagem (A5, A12); transferissem o conteúdo discutido em sala para a realidade fora dela (A8, A9); percebessem a pouca discussão existente sobre o assunto (A1, A10); refletissem sobre a necessidade de fortalecer as práticas educativas para aumentar a conscientização da sociedade no enfrentamento desse desafio mundial (A1, A2).

A contribuição de A7 também vai ao encontro da reflexão de seus colegas:

> Na minha opinião, assistir ao vídeo na aula foi muito relevante porque isso simplesmente aumenta a consciência de outras pessoas, mostra os problemas sociais atuais enraizados na nossa sociedade e demonstra os comportamentos prejudiciais contra as mulheres. Esses temas devem ser abordados durante as aulas não só na universidade, mas em cada instituição, inclusive no local de trabalho e nas empresas. A consciecialização da nossa sociedade desempenha aqui o papel fundamental. As pessoas têm de estar conscientes de tais atitudes e comportamentos, porque a consciência ajuda a combater estes tipos de comportamentos perigosos e injustos no futuro. Sabendo deles e sobre os seus termos específicos e científicos, as pessoas podem transmitir as informações adquiridas, reflexões e ideias sobre estes assuntos, prestando cada vez mais atenção ao problema apresentado no vídeo. Em geral, eu acho que as aulas na universidade deveriam conter este tipo de conteúdo, dando ênfase aos problemas e comportamentos relacionados com o machismo, racismo, xenofobia, homofobia, violência doméstica, feminicídio, etc. Além disso, as universidades devem organizar vários eventos associados a esta temática, assim vão tomar conta da saúde mental e da segurança dos estudantes, professores, trabalhadores e das suas famílias (A7).

Considerando a língua como entidade viva que se renova por meio de seus falantes e pelo contato com outros idiomas (Santos, 2004, p. 12), a discussão promovida na aula de PLE com base em termos da língua inglesa ampliou o conhecimento de novos conceitos que retratam situações vividas por mulheres no mundo, como bem relataram alguns alunos (A3, A8, A14, A13). O conteúdo selecionado para compor a pré-atividade possibilitou a criação de um espaço para que "as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações" (Santos, 2004, p. 157). Durante a referida aula, os alunos puderam expressar o seu ponto de vista, ouvir as opiniões de seus colegas, refletir sobre o problema,

interagir com os colegas e com a professora-pesquisadora e propor encaminhamentos, como apresentados por alguns deles (A1, A2 e A7).

Para 93,8% dos participantes, o conteúdo autêntico abordado no vídeo foi muito relevante por tratar de questões atuais (conforme apontado por A2, A12) mesmo com exagero e ironia (como informado por A15), característicos de vídeos de humor. Para A7, "as aulas na universidade deveriam conter este tipo de conteúdo, dando ênfase aos problemas e comportamentos relacionados com o machismo, racismo, xenofobia, homofobia, violência doméstica, feminicídio, etc". A nosso ver, a aula de PLE deve ser também um espaço para ampliar a discussão e a conscientização dessas questões sociais.

Considerações finais

Com base nos registros constantes neste artigo, o conteúdo selecionado pela professora-pesquisadora possibilitou a ampliação do conhecimento acerca das situações machistas apresentadas no objeto de aprendizagem. Por meio da pré-atividade, os alunos participaram ativamente na sala de aula refletindo sobre os termos *mansplaining, manterrupting e gaslighting*, expressando as suas opiniões, interagindo com os colegas e (re)construindo os saberes por meio da língua-alvo, como registrado por A13 cuja resposta originou o título deste artigo: "Gostei muito o video, nunca tinha pensado antes sobre estas questões".

As reflexões tecidas pelos participantes corroboram a importância de o professor de línguas selecionar temas de impacto social por meio de materiais autênticos. Abordar questões como aquelas apresentadas no vídeo é tentar ir além do "círculo" apontado por Agar (2002), não concebendo a aprendizagem de uma língua como sinônimo de estudo de sua gramática. Ao criarmos espaço na sala de aula de PLE para discussão de situações machistas tão comumente vivenciadas pelas mulheres, podemos ampliar a conscientização dessa relação hierarquizada entre homens e mulheres socialmente praticada na contemporaneidade.

Compreendendo os desafios de cada contexto de ensino de PLE, temos expectativa de que os desdobramentos dessa pré-atividade possam potencializar reflexão e ação de professores acerca da seleção de temas relevantes e da elaboração de atividades voltadas para construção de significados no ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

Agar, M. (2002). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Perennial.

Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes Editores.

Andrade e Silva, M. K (2017). Authenticity of materials and foreign language teaching. *Pandaemonium Germanicum*, *20* (31), 1-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317553793_Authenticity_of_materials_and_foreign_language_teaching. Acesso em 25/11/2025.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12.ª edição). Hucitec.

Carvalho, A. A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 117-124), Universidade do Minho.

DaMatta, R. (1986). *O que faz o brasil, Brasil?* Rocco.

Drumont, M. P (1980). Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas 3*, 81-85, Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Eagleton, T. (1997). *Ideologia: Uma introdução* (Silvana Vieira & Luís Carlos Borges, Trads.). Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo.

Leffa, V. J (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. V. J. Leffa (Org.). *Produção de materiais de ensino*: *Prática e Teoria* (2.ª edição). Educat.

Leffa, V. J. (2006). Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia 12* (2), 15-45, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, EdUFMT.

Mendes, E. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: Materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. D. Scheyerl e S. Siqueira. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: *contestações e proposições, 1.*ª edição, (pp. 355-378.). EDUFBA.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado, violência* (2.ª edição) Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo.

Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas / Edleise Mendes Oliveira Santos [Tese de doutorado], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/302710. Acesso em 02/12/2025.

O uso de *Languaging* nas aulas de Português como Língua de Herança

The Use of Languaging in Portuguese as a Heritage Language Classes

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a9

Aline Gandra
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
alineagandra@gmail.com
https://www.cienciavitae.pt/portal/D016-1CA6-A616

Recebido: 22/02/2026
Aceite: 16/03/2026

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar o uso do *Languaging* como ferramenta de construção linguística no processo de ensino e aprendizagem de português como língua de herança (PLH). O processo de *Languaging* é examinado por meio de *Language-Related Episodes* (LREs), compreendidos como ferramentas analíticas para a compreensão da reflexão linguística dos aprendentes e para o apoio a práticas pedagógicas no ensino de línguas de herança (LH), mais especificamente de português. O estudo baseia-se na análise de interações ocorridas em contexto de aula de PLH com participantes residentes na África do Sul, com idades entre 10 e 11 anos. Os principais resultados indicam que as LREs presentes no estudo se concentram mais no âmbito gramatical e nos mecanismos estruturais da escrita e que há um papel crucial da mediação docente no que se refere ao engajamento cognitivo. As conclusões apontam que o uso do *Languaging* em atividades de escrita colaborativa constitui uma ferramenta analítica e pedagógica potente para o ensino de PLH, favorecendo a articulação entre forma, sentido e discurso e promovendo interculturalidade na sala de aula, além de evidenciar a necessidade de uma formação docente específica em língua de herança, sensível às particularidades linguísticas e socioculturais dos falantes de herança.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português língua de herança; *languaging; language-related episodes.*

ABSTRACT: This study aims to discuss and analyze the use of Languaging as a tool for linguistic construction in the teaching and learning process of Portuguese as a Heritage Language. The Languaging process is examined through Language-Related Episodes (LREs), understood as analytical tools for

investigating learners' linguistic reflection and for supporting pedagogical practices in heritage language education, more specifically in Portuguese. The study is based on the analysis of interactions that occurred in a Portuguese as a Heritage Language classroom context with participants living in South Africa, aged between 10 and 11. The main findings indicate that the LREs identified in the study are predominantly related to grammatical aspects and structural mechanisms of writing, and they highlight the crucial role of teacher mediation in learners' cognitive engagement. The conclusions suggest that the use of Languaging in collaborative writing activities constitutes a powerful analytical and pedagogical tool for Portuguese as a Heritage Language instruction, as it promotes the articulation between form, meaning, and discourse, fostering interculturality in the classroom, while also underscoring the need for teacher education specifically focused on heritage language instruction and sensitive to the linguistic and sociocultural particularities of heritage speakers.

KEYWORDS: Portuguese as a heritage language teaching; Languaging; Language-related episodes.

Introdução

O aumento dos fluxos migratórios nas últimas décadas tem intensificado a presença de comunidades plurilíngues em contextos de diáspora, promovendo novas configurações linguísticas, identitárias e educacionais. Nesse cenário, o ensino e a aprendizagem de LH têm-se consolidado como um campo de investigação relevante, especialmente para a compreensão do desenvolvimento linguístico de falantes expostos a uma língua minoritária no ambiente familiar e a uma língua dominante no país de acolhimento. No caso do PLH, pesquisas têm evidenciado a complexidade dos perfis linguísticos dos falantes de herança e os desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas, sobretudo na escrita, domínio frequentemente mais sensível e dependente de instrução explícita, o que traz implicações diretas para o ensino e para a formação docente.

Paralelamente, abordagens fundamentadas na Teoria Sociocultural da linguagem de Vygotsky destacam o papel da interação e da mediação, e o conceito de *Languaging* propõe a linguagem como ferramenta de construção e transformação do pensamento. O fenômeno *Languaging* pode ser observado por meio dos LREs, momentos em que os aprendentes direcionam sua atenção à forma linguística durante as tarefas. Embora amplamente estudados em contextos de segunda língua (L2), ainda são escassas as investigações sobre essas noções em contextos de LH, particularmente no ensino de PLH, cujos falantes apresentam trajetórias linguísticas marcadas por conhecimento predominantemente implícito e exposição limitada a registros formais.

Diante disso, o presente trabalho analisa a manifestação do *Languaging* em uma aula online de PLH por meio da identificação e categorização de *LREs* em uma tarefa de escrita colaborativa, buscando compreender como os aprendentes mobilizam aspectos formais da língua, como esses se articulam às funções discursivas e qual o papel da mediação docente no engajamento cognitivo. Ao focalizar crianças falantes de herança residentes na África do Sul, o estudo pretende contribuir para o avanço das discussões teóricas e pedagógicas sobre o ensino de PLH, evidenciando o potencial didático da análise de *Languaging* e LREs em contextos bilíngues de herança.

Bilinguismo de herança

Língua de herança (LH) refere-se à língua falada no ambiente familiar em contexto de diáspora. Conforme Almeida e Flores (2017), os falantes de herança podem ser bilíngues simultâneos ou sequenciais, dependendo da idade de exposição. Em geral, crescem com *input* limitado à LH, frequentemente restrito à família ou comunidade, o que resulta em níveis variáveis de proficiência e dificulta sua avaliação.

Segundo Montrul e Polinsky (2021), embora crianças imigrantes possam inicialmente apresentar maior contato com a LH, o seu uso tende a diminuir com a escolarização no país de acolhimento, impactando sua estrutura e prestígio (Montrul, 2010). Em comparação com falantes de L2, a LH é geralmente adquirida desde cedo, com maior exposição a registros coloquiais e conhecimento mais implícito, enquanto a L2 é aprendida após a língua primeira (L1), com maior formalidade e maior influência interlinguística (Rinke et al, 2019).

Estudos indicam que o *input* restrito pode afetar domínios como a morfossintaxe (Schlyter, 1993; Blom, 2010) e que estruturas mais tardias e formais, como o uso do modo subjuntivo, tendem a ser adquiridas mais lentamente, dada a limitação de ensino formal e a predominância de usos informais (Almeida & Flores, 2017; Correia & Flores, 2021).

Languaging

De acordo com Swain (2006), indivíduos usam a língua para mediar o processo cognitivo, e que ao mesmo tempo que produzimos significados, precisamos pensar na língua em si, sendo esse processo, de acordo com a autora, uma dinâmica que nunca termina.

Para a autora *Languaging* está ancorado na visão de Vygotsky (1987) de que a língua não é apenas uma expressão do pensamento por meio da língua, mas é sim estruturada na formação do discurso, ou seja, a transformação do pensamento ocorre através da fala e da escrita.

Sampson (2018) enfatiza que o termo *Languaging* explorado no trabalho de Swain se refere ao uso da linguagem não apenas para transmitir significado, mas também como um agente na construção de significado, sendo a linguagem uma ferramenta cognitiva. Sampson lembra que os trabalhos mais recentes de Swain se têm enquadrado na Teoria Sociocultural (SCT) de Vygotsky e se afastado mais do seu trabalho anterior sobre a Hipótese do *Output* (1985), em que se concebia a linguagem como um veículo de uma mensagem fixa já existente como pensamento. Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento de funções psicológicas é um aspecto necessário e universal que resulta na aprendizagem. Partindo desse viés, para Swain (2006), o processo de aprendizagem ocorre no próprio *Languaging*.

Segundo Storch (2007), *Languaging* pode ser observado por meio de *Language-Related Episodes*, que poderiam ser traduzido como "episódios relacionados à linguagem". Sampson defende que o processo de LREs corresponde aos episódios em que os aprendentes falam sobre ou questionam o uso da linguagem ou se corrigem a si mesmos ou aos outros, o que envolve negociação de formas linguísticas (Swain, 1998; Ellis, 2000), de maneira que são episódios temporários enquanto os aprendentes realizam tarefas comunicativas e tentam expressar significados de maneira mais precisa, apropriada e coerente.

De acordo com Sampson (2018), outros autores também seguem a mesma visão de Swain, como Suzuki (2012) e Moradian et al. (2016), tendo LREs como foco linguístico, no âmbito do léxico, gramática ou discurso (Swain, 1998; Storch, 2007; Fortune, 2005), e para este trabalho, seguindo o viés de Sampson (2018), também haverá atenção ao engajamento.

Falantes de língua de herança tendem a participar em aulas presenciais individuais ou em grupos por uma demanda familiar e, por vezes, não por iniciativa própria, portanto, há a necessidade de considerar o engajamento, que poderá ser definido como uma espécie de esforço que requer energia e envolvimento elevado e que impulsiona a aprendizagem (Christenson et al., 2012).

Sampson (2018, p. 7) refere também a questão do engajamento comportamental, emocional e o cognitivo, e, assim como na tese do autor, para este trabalho interessa-nos o foco no engajamento cognitivo. Fredericks et al. (2004, p. 60 citado por Sampson, 2018) define o engajamento cognitivo como um fenômeno que incorpora reflexão e disposição para implicar o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar habilidades desafiadoras.

Para Sampson (2018), o engajamento cognitivo pode ser lido como a motivação que dá força e direciona o comportamento para concluir uma determinada tarefa ou um curso. Assim, o autor determina que existe o engajamento elaborado, no qual os aprendentes buscam e fornecem confirmação,

explicação e sugerem alternativas para realizar a tarefa, ou o engajamento limitado, quando os aprendentes parecem não expressar uma preferência ou resolução linguística. Entretanto, para este trabalho, propomos um terceiro tipo de engajamento cognitivo, aquele incentivado pelo professor mediador.

Nesse último, a proposta estaria enquadrada para crianças aprendentes de língua de herança, que porventura careçam de motivação que impulsione o engajamento em tarefas ou cursos em sua língua familiar, que por sua vez costuma possuir um estatuto menos prestigioso do que a língua dominante do país em que os falantes de herança residem.

E assim, para dar conta do perfil de falantes de herança, neste trabalho o engajamento de cada participante é codificado como um dos três tipos: limitado, elaborado e incentivado pelo professor mediador.

Objetivo do trabalho

Neste trabalho, analisamos a produção escrita e as interações orais de um grupo de três crianças colaborando na realização da atividade com o intuito de encontrar respostas para as seguintes perguntas:

Q1: Como é que episódios de LREs emergem e se configuram em uma sala de aula online de PLH durante uma tarefa de escrita colaborativa?

Q2: Qual é o papel da mediação docente na sustentação e aprofundamento do engajamento cognitivo em LREs em contexto de aula de língua de herança?

Q3: De que modo aspectos formais da língua são mobilizados durante os episódios de LREs na aula de PLH e de que maneira impactam as funções discursivas produzidas pelos falantes de LH?

Metodologia

Participantes

O presente trabalho se baseia em um estudo de análise em contexto de aula online de PLH com participantes que frequentam as aulas juntos há 20 meses. O grupo é composto por duas meninas de 11 anos de idade e um menino de 10 anos, residentes na Cidade do Cabo, na África do Sul. Os nomes utilizados neste trabalho não correspondem aos nomes verdadeiros das crianças participantes.

Ao iniciarem o curso, as famílias preencheram um pequeno questionário sociolinguístico para traçar o perfil das crianças. Duas das três crianças têm mães brasileiras e pais sul-africanos (A Ana e a Maria), já o João tem ambos os pais brasileiros. Uma das crianças nasceu no Brasil (Maria) e vive na África do Sul desde os 03 anos de idade, o que caracteriza todo o grupo como falantes bilíngues simultâneos em português e inglês.

São crianças fluentes em português brasileiro, com dificuldades na habilidade escrita, o que é típico em grupos bilíngues de herança, que tendem a ter dificuldade com usos formais e certas estruturas linguísticas que são adquiridas tardiamente na aquisição de L1 (Correia & Flores, 2021), conforme discutido anteriormente. As três crianças frequentam escola regular na África do Sul desde o jardim de infância, utilizando a língua maioritária, o inglês, diariamente desde os primeiros anos escolares, além de estudarem o Afrikaans na escola.

Procedimentos

Neste estudo, os episódios de LREs foram identificados por meio de análise das interações orais de uma aula online de 50 minutos realizada e gravada integralmente pela plataforma Zoom, posteriormente transcrita para a realização deste trabalho.

No que se refere aos episódios de LREs, adotou-se a definição de Swain (1998), segundo a qual LREs correspondem a instâncias em que os participantes refletem explicitamente sobre a língua que estão produzindo, questionam o seu uso linguístico ou realizam autocorreções ou até correções dirigidas a pares. Foram considerados LREs todos os momentos em que houve um deslocamento da atenção do conteúdo da tarefa para a forma linguística, incluindo aspectos lexicais, gramaticais, ortográficos, de pontuação, capitalização e convenções discursivas.

Como atividade de aula, foi solicitado que os aprendentes escrevessem uma carta para uma criança brasileira que ficou conhecida por dar uma entrevista a um jornal brasileiro. Na entrevista, a criança (Marina de Almeida[25]) expressa os seus sentimentos sobre a volta às aulas no início do ano letivo. Na atividade em questão, os alunos de PLH foram convidados a escolher um tema e a escrever uma carta para a Marina de Almeida contando aspectos distintos entre o Brasil e a África do Sul.

Em consonância com uma perspectiva sociocultural da linguagem e da aprendizagem (Vygotsky, 1978; Swain, 2006; Sampson, 2018), os LREs coletados ao longo da realização da atividade foram identificados tanto em interações colaborativas entre os alunos quanto em episódios mediados pela professora, entendendo-se a mediação docente e entre pares como parte constitutiva do processo de *Languaging* em uma aula de PLH. A ocorrência de resolução correta não foi tomada como critério para a identificação de LREs, uma vez que o foco

[25] Entrevista da Marina de Almeida: https://www.youtube.com/watch?v=gjQaewsHfM8 (consultado a 18/10/2026).

analítico recai sobre o processo de reflexão linguística e não exclusivamente sobre seu produto.

Cada LRE foi posteriormente categorizado de acordo com (i) o foco linguístico (léxico, gramática, mecanismos estruturais ou discurso), (ii) o tipo de resolução (resolvida corretamente, resolvida incorretamente ou resolvida com auxílio da professora), e (iii) o nível de engajamento cognitivo dos participantes (elaborado, limitado ou incentivado pelo professor mediador). Essa abordagem permitiu examinar tanto os processos de *Languaging* quanto seus desdobramentos imediatos no uso linguístico em um contexto de língua de herança.

Tabela 1

Legenda de categorias e abreviações dos episódios de LREs (adaptado de Sampson, 2018)

Categoria analítica	Foco/dimensão	Abreviação	Subcategoria	Abreviação
Foco linguístico	Léxico	LE	_____	
	Gramática	GR	Tempo/Modo/Aspecto Morfologia Sintaxe	TE MO SY
	Mecanismo estrutural	ME	Ortografia Pontuação Capitalização (uso de maiúsculas)	SP PU CA
	Discurso	DI	Registro Coesão textual	RE TC
Tipo de resolução	Resolvido corretamente Resolvido incorretamente Auxílio da professora	CR IR AP		
Engajamento	Elaborado Limitado Incentivado pelo professor mediador	E L IP		

Resultados

A tarefa de realização da atividade resultou em dez episódios de LREs descritos na tabela abaixo:

Tabela 2
LREs identificados

Foco linguístico	Abreviação	n.	Exemplos na transcrição
Léxico	LE	0	—
Gramática	GR	2	"a gente/agente"; "está/esteja"
Mecanismo estrutural	ME	6	acentuação, ortografia, capitalização, pontuação
Discurso	DI	2	convenções de data / registro
Total		**10**	

Análise dos LREs

Os participantes demonstram um domínio funcional da língua no plano oral, ao passo que a escrita normativa se apresenta como um espaço fértil para problematização e reflexão consciente, o que corrobora a observação de Swain (2018) de que o *Languaging* tende a emergir com maior intensidade quando os aprendentes se deparam com demandas linguísticas que excedem o controle automático da linguagem, exigindo atenção deliberada à forma. Para este artigo, serão apresentados dois dos dez LREs identificados durante a análise da transcrição.

Um episódio com alto grau de engajamento cognitivo elaborado se refere à discussão em torno da distinção entre *a gente* e *agente.* Nesse caso, a aluna Maria mobiliza exemplos contrastivos e explicações semânticas para justificar a segmentação correta, demonstrando um uso da linguagem que vai além da simples escolha de forma.

LRE 1:

Maria: A gente gostaria de falar do Natal na África do Sul.

Maria: hmm, Ana, a gente é duas palavras, não é *agent* ...

Professora: Qual a diferença? De "agente" junto e separado?

Maria: Agente "junto" é igual a um "agente secreto", e a gente de duas palavras é igual a "A gente vai ao parque".

Professora: Isso, certinho!

A mediação da professora desempenha um papel central na emergência e sustentação de LREs mais elaboradas, sobretudo nos episódios relacionados à escrita de palavras ortograficamente complexas, como podemos observar no LRE acima e no LRE abaixo.

No próximo exemplo, a professora atua como mediadora ao decompor a palavra *requeijão* em unidades menores, ao recorrer a analogias (*feijoada*) e ao guiar os alunos por meio de perguntas orientadoras. Tal mediação não substitui o processo cognitivo do aprendente, mas cria condições para que o *Languaging* ocorra, alinhando-se à visão sociocultural de que o desenvolvimento se dá primeiramente no contexto social e de interação para, potencialmente, ser internalizado (Vygotsky, 1978; Swain, 2018).

Esse episódio de LRE (2) pode ser representado com uma sequência longa prototípica de *scaffolding*. De acordo com Sampson (2018, p. 28), *scaffolding* é o suporte interacional, preciso e temporário, que ajuda o aprendente a progredir até que possa desempenhar a tarefa de forma mais independente.

LRE 2:

Ana: Eu tava... Eu esqueci o nome. A coisa que é igual queijo.
Professora: Ajudem a Ana. É a tarefa de vocês. E aí, Maria e João?
João: O que? Igual queijo? Requeijão?
Ana: Requeijão.
Professora: Aê, muito bem. E aí, lembra como escreve, requeijão?
Ana: Eu acho que sim.
Professora: Muito bem. Ajudem a Ana. E aí?
João: R... E... Queijão.
Professora: Isso, mas aí, como que é? "Queijão". Lembra, Ana? "Queijo".
Antes do I, tem um...? Isso. Antes do I, da letra I, tem um...?
João: E
Professora: Isso! Antes do I...
Ana: Ah
Professora: Isso. E o "jão". Lembra da feijoada? Feijoada. Joada. Então, jão. Isso!
Professora: E aí, aquele ão, do não. Lembra? ão. Aham, mas ao contrário. Requeijão. Muito bem, garota!

Esse dado é particularmente relevante em contextos de LH, nos quais a exposição prolongada à língua oral pode resultar em formas internalizadas que não passam necessariamente por reflexão metalinguística explícita e por isso, algumas vezes, pode induzir ao erro no processo de escrita. De acordo com Swain (2018), faz-se necessário compreender o *Languaging* não como a única via de aprendizagem, mas como uma janela analítica privilegiada para observar o desenvolvimento em curso. Dessa maneira, utilizar *Languaging* como ferramenta nas aulas de LH, pode alavancar o processo de aprendizagem do falante de herança em áreas que tendem a ser mais desafiadoras.

Discussão

Conforme discutido no estado da arte, pesquisas em LH revelam que uma das habilidades mais desafiadoras para o falante de herança é a escrita (Montrul

& Polinsky, 2021; Rinke et al., 2019), devido ao *input* restrito na língua minoritária, o que pode influenciar no desenvolvimento dos domínios sintáticos da língua. De modo geral, os LREs identificados no presente trabalho concentram-se predominantemente em aspectos de mecanismos estruturais da escrita em interface com o discurso, como a ortografia, acentuação, pontuação e aspectos morfossintáticos.

Os resultados deste estudo indicam que, em contexto de ensino de PLH, os episódios de LREs apontam para uma assimetria entre o domínio oral da língua e o controle das convenções letradas formais, frequentemente adquiridas por meio de instrução explícita em contexto de monolinguismo, o que evidencia a influência do *input* restrito no desenvolvimento da habilidade escrita dos falantes de LH, o que responde à primeira pergunta deste estudo (Q1).

Os episódios de LRE emergem em consonância com o estado da arte discutido neste estudo e concentram-se majoritariamente em mecanismos estruturais da escrita, portanto, a escrita em PLH emerge como um espaço privilegiado para o foco na forma, sobretudo em níveis estruturais e discursivos, assim como nos aspectos gramaticais na perspectiva normativa.

Com relação à segunda questão (Q2), a análise evidencia ainda o papel central da mediação docente na sustentação de LREs com engajamento cognitivo elaborado, o que difere de contextos de L2 descritos na literatura, nos quais pares frequentemente sustentam longas negociações metalinguísticas.

Neste contexto de LH, a professora atua como agente regulador do processo, oferecendo *scaffolding* contingente que possibilita a ampliação do engajamento e a explicitação de relações forma–significado. Os aprendentes também performam *scaffolding* de maneira autônoma ou por influência da docente, o que resulta em um ambiente de promoção à construção do conhecimento em grupo.

No que se refere à terceira questão (Q3), a partir dos dados analisados, observa-se que os aspectos formais da língua são mobilizados predominantemente em resposta a demandas comunicativas e discursivas emergentes da tarefa, e não como objetos abstratos de reflexão linguística. Nos episódios de LREs identificados, o foco na forma surge quando os aprendentes se deparam com a necessidade de tornar o texto escrito compreensível, convencional e expressivo, evidenciando a interdependência entre forma e sentido em contextos de língua de herança.

Os LREs com foco em mecanismos estruturais constituem a maioria dos episódios analisados, entretanto, nesses casos, a atenção à forma gráfica não se limita à correção normativa, mas funciona como um meio para viabilizar a produção de sentidos socialmente reconhecíveis no gênero carta. A correção ortográfica de palavras como *você*, *requeijão* e *presépio* contribui diretamente para

a legibilidade do texto e para sua adequação às convenções da escrita em português, permitindo que o a experiência de aula dos aprendentes seja efetivamente comunicado.

Para além disso, alguns episódios demonstram que aspectos formais são mobilizados explicitamente a serviço de funções discursivas específicas. Existem também LREs que apontam discussões sobre as convenções de escrita de datas e o uso de letras minúsculas nos nomes dos meses são tematizados em função da adequação ao registro e ao gênero textual.

A negociação dessas convenções impacta diretamente a construção de um texto culturalmente situado, distinguindo práticas letradas do português das do inglês, língua dominante dos participantes e, assim, a mobilização de aspectos formais atua como mecanismo de indexação identitária e cultural, reforçando a especificidade do uso do português como língua de herança.

Mesmo nos episódios com foco gramatical mais estrito, como a reestruturação sintática envolvendo o modo conjuntivo (*"eu espero que você esteja bem"*), a atenção à forma é desencadeada por uma necessidade discursiva: produzir um enunciado socialmente apropriado e contextualizado. Nesses casos, a forma gramatical não é tratada como fim em si mesma, mas como meio para alcançar maior precisão pragmática e adequação comunicativa.

Em síntese, os dados indicam que, na aula de PLH analisada, os aspectos formais da língua são mobilizados de maneira funcional e situada, orientados pela construção de sentido, pela expressividade e pela adequação discursiva, o que impacta diretamente as funções discursivas produzidas pelos falantes de herança. Os resultados corroboram a perspectiva de Swain (2018), segundo a qual o *Languaging* não apenas reflete conhecimento linguístico, mas constitui um espaço para a articulação entre forma, sentido e uso em contextos de aprendizagem e desenvolvimento linguístico.

Considerações finais

O presente estudo analisou a emergência e a natureza dos episódios de Language-Related Episodes em uma aula online de Português como Língua de Herança a partir de uma atividade de escrita colaborativa, com base em uma perspectiva sociocultural da linguagem e da aprendizagem. Os resultados indicam que os LREs se concentram predominantemente em mecanismos estruturais da escrita, como ortografia, acentuação, capitalização e pontuação, refletindo a assimetria frequentemente observada entre a proficiência oral e o domínio das convenções letradas em contextos de língua de herança. Observou-se também que episódios com maior grau de engajamento cognitivo tendem a ocorrer em contextos de mediação docente explícita, evidenciando o papel central

da professora na sustentação de processos mais prolongados de *Languaging* e na ampliação das oportunidades de reflexão linguística consciente.

Os dados demonstram ainda a interdependência entre forma, sentido e discurso, indicando que a atenção à forma emerge em resposta a necessidades comunicativas e discursivas, funcionando como recurso para a construção de significado e adequação cultural. Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a relevância de atividades de escrita colaborativa como espaços privilegiados para a reflexão linguística e destacam a importância de uma atuação docente sensível às especificidades dos falantes de herança, bem como de uma formação docente específica para esse contexto. Embora o estudo apresente limitações relacionadas ao número reduzido de participantes e ao recorte de dados, contribui para a compreensão dos processos de *Languaging* em PLH e aponta caminhos para pesquisas futuras, evidenciando o potencial dos LREs como ferramenta analítica e pedagógica no ensino de línguas de herança.

Referências

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press.

Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism, 14*(4), 422–446. https://doi.org/10.1177/1367006910370911

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Correia, L., & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 16*, 75–102.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research, 4*(3), 193–220. https://doi.org/10.1177/136216880000400302

Fortune, A. (2005). Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. *Language Awareness, 14*(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/09658410508668818

Giro Notícias. (2024). *Crianças sinceronas na volta às aulas em Recife* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gjQaewsHfM8

Grosso, M. J. (Coord.). (2011). QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Lado, R. (1979). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Liu, N., Musica, A. A., Koscak, S., Vinogradova, P. V., & López, J. E. (2011). *Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed*. Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC

Melo-Pfeifer, S., & Souza, A. (Eds.). (2021). *Portuguese as a heritage language in Europe: A pluricentric perspective*. Pontes.

Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Guia: Língua portuguesa – ensino* (1ª ed.). Ministério das Relações Exteriores do Itamaraty.

Montrul, S. (2010a). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research, 26*(3), 293–327. https://doi.org/10.1177/0267658310365766

Montrul, S. (2010b). How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics, 31*(1), 167–207. https://doi.org/10.1017/S014271640999021X

Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.

Moradian, M. R., Miri, M., & Hossein Nasab, M. (2016). Contribution of written languaging to enhancing the efficiency of written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1111/ijal.12138

Rinke, E., Flores, C., & Santos, A. L. (2019). Heritage languages at school: Implications of linguistic research on bilingualism for heritage language teaching. In C. Gabriel, J. Grünke, & S. Thiele (Eds.), *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht* (pp. 211–232). Ibidem.

Rinke, E., Flores, C., Oliveira, P., & Correia, L. (2024). An experimental study on the loss of VS order in monolingual and bilingual speakers of Brazilian Portuguese. *Probus, 36*(1), 77–112. https://doi.org/10.1515/probus-2024-2006

Sampson, A. E. (2018). *Languaging and learning compared across EFL course delivery modes* (Tese de doutorado, Lancaster University). Lancaster University.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics 11/2): 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129 .

Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish–French children. In K. Hyltenstam & A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives* (pp. 289–308). Cambridge University Press.

Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/1362168807074600

Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning, 62*(4), 1110–1133. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning* (pp. 95–108). Continuum.

Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 64-81). Cambridge: CUP.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*(3), 320–337.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. Plenum Press.

Anexos

LRE 1:

Maria: A gente gostaria de falar do natal na África do Sul. Maria: hmm, Ana, a gente é duas palavras, não é *agent* ... Professora: Qual a diferença? De "agente" junto e separado? Maria: Agente "junto" é igual a um "agente secreto", e a gente de duas palavras é igual a "A gente vai ao parque". Professora: Isso, certinho!

LRE 2:

Ana: Eu tava... Eu esqueci o nome. A coisa que é igual queijo. Professora: Ajudem a Ana. É a tarefa de vocês. E aí, Maria e João? João: O que? Igual queijo? Requeijão? Ana: Requeijão. Professora: Aê, muito bem. E aí, lembra como escreve, requeijão? Ana: Eu acho que sim. Professora: Muito bem. Ajudem a Ana. E aí? João: R... E... Queijão. Professora: Isso, mas aí, como que é? "Queijão". Lembra, Ana? "Queijo". Antes do I, tem um...? Isso. Antes do I, da letra I, tem um...? João: E Professora: Isso! Antes do I... Ana: Ah Professora: Isso. E o "jão". Lembra da feijoada? Feijoada. Joada. Então, jão. Isso! Professora: E aí, aquele ão, do não. Lembra? ão. Aham, mas ao contrário. Requeijão. Muito bem, garota!

LRE 3:

Professora: Vocês que decidem! E aí, João? Ajuda as meninas. Tá? João: Tá bom. João: Você esqueceu o acento no "você". Ana: Hmm? João: Você esqueceu o acento no "você". Ana: Eu não posso fazer. Professora: Não tem problema, eu coloco depois, mas é importante lembrar de colocar os acentos. Podem me falar!

LRE 4:

Ana: A gente não... Eles não têm leões. Maria: Mas isso não tem a ver. João: E zebra, e elefante. Eu não vou falar todos. Maria: Mas isso tem nada a ver com natal. E sem... É com M no final. Ana: Eu estava... Eu esqueci como escrever. Maria: Eu acho que coisas é com C. E muito não tem N. João: Já está tudo bem.

LRE 5:

Professora: Se precisar, Ana, de alguma coisa, como escrever ou algo mais, pergunta para eles dois. Para a Maria, para o João. João: África do Sul.... Maria: África do Sul é com L no final.

LRE 6:

Ana: Presépio! Professora: E aí, como escreve o presépio? Ajudem a Ana. Olha lá!

João: P-R-E-S-P oh.. P-R-E-S-É-P-I-O

LRE 7:

Maria: A gente tem feijão. Ah, feijoada.
Maria: Tem feijão. Dá pra fazer feijoada. Sim, mas... Dá, dá pra fazer.
(neste momento, a aluna Ana digitou "feigoada" e logo depois corrigiu para "feijoada")
Professora: Ah, boa, Ana. A Ana achou ali uma coisa.
Ana: Ahhh

LRE 8:

João: Bota no fim que você está gritando. Bota gritando.
Ana: Desculpa, não entendi.
Professora: Como se estivesse o que, João? Como você disse?
João: gritando. Assim (a criança desenhou na tela algo como um ponto de exclamação)
Professora: Com ponto de exclamação?
Professora: Assim, João? (a professora digitou)
João: Isso.

LRE 9:

Professora: Tem mais alguma alteração na carta? Por exemplo, na frase "eu espero que você tá bem", tem mais alguma alteração?
Ana: está bem.
Professora: Ah, ao invés de escrever "tá bem", como falamos, na escrita é "está". Mas será que construímos assim?
Ana: Eu espero que você esteja bem.
Professora: Muito bem! E aí, o que está faltando nessa carta?

LRE 10:

Ana: Eu posso escrever 12 de novembro? Professora: Pode. Na verdade, esse é o correto. Em português costuma escrever assim. Mas ainda tem outro "de". Ana: de vinte e vinte cinco. Professora: Mas em português falamos as datas de outra maneira. Maria: Dois mil e vinte e cinco. Maria: novembro precisa ter uma letra maiúscula. Professora: Na verdade não. Em português, diferente do Inglês, tem que ser letra minúscula. Vocês sabiam disso? Maria: Não. Ana: Eu sabia. Professora: Interessante, né? Os meses, os dias da semana são em letra minúscula. E falamos assim 12 de novembro de dois mil e vinte cinco. Nós não falamos vinte e vinte cinco.

Karaoke e desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: descrição e análise de uma oficina com estudantes chineses de nível A1[26]

Karaoke and the development of communicative competence in Portuguese as a Foreign Language (PLE): description and analysis of a workshop with Chinese students at the A1 level

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a10

Carlos Gomes
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
carlos_gommes@msn.com
https://orcid.org/0000-0002-9718-375X

Alexandra Ferreira
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
asferreira@letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0002-2439-2091

Ana Isabel Fernandes
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
aijesusfernandes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4943-9108

Fátima Silva
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
mhenri@letras.up.pt
http://orcid.org/0000-0003-2360-5136

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 26/03/2026

[26] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no quadro do projeto UID/00022/2025 – Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) - DOI: https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025.

RESUMO: Este artigo descreve e analisa uma oficina de karaoke integrada num curso intensivo de verão de português língua estrangeira (PLE), de nível A1, frequentado por 12 estudantes chineses, falantes de cantonês como L1. A oficina, com duração total de oito horas, foi concebida como uma proposta pedagógica de caráter lúdico e performativo, centrada no trabalho de aspetos lexicais, textuais, culturais e fonético-fonológicos da língua, através da exploração de canções em português europeu. O estudo apresenta o contexto da intervenção, os critérios de seleção das canções, a estrutura das sessões e exemplos das atividades desenvolvidas. No final da oficina, foi aplicado um questionário aos estudantes e realizada uma reflexão crítica pelos quatro docentes autores desta experiência pedagógica, para compreender como foi a oficina valorizada pelos participantes e que pistas se revelam úteis para futuras edições. Os resultados apontam para uma apreciação globalmente favorável da oficina e para o reconhecimento do seu potencial pedagógico, nomeadamente no que diz respeito à motivação, à participação oral e à consciencialização linguística. Ainda que a reduzida dimensão da amostra e a natureza percetiva dos dados limitem o alcance das conclusões, a descrição detalhada da intervenção permite a sua replicação em contextos de ensino de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: karaoke; competência comunicativa; aprendizagem de L2; recursos didáticos; oficina.

ABSTRACT: This article describes and analyses a karaoke workshop integrated into an intensive summer course of Portuguese as a Foreign Language (PFL), at the A1 level, attended by 12 Chinese students whose first language is Cantonese. With a total duration of eight hours, the workshop was designed as a playful and performative pedagogical proposal, focusing on lexical, textual, cultural, and phonetic-phonological aspects of the language through the exploration of songs in European Portuguese. The study presents the intervention context, the criteria for song selection, the session structure, and examples of the activities developed. At the end of the workshop, a questionnaire was administered to the students, and the four teachers who authored this pedagogical experience conducted a critical reflection to understand how the workshop was valued by the participants and which ideas may be useful for future editions. The results indicate an overall favourable evaluation of the workshop and recognition of its pedagogical potential, particularly in terms of motivation, oral participation, and language awareness. Although the small sample size and the perceptual nature of the data limit the scope of the conclusions, the detailed description of the intervention allows it to be replicated in PFL teaching contexts.

KEYWORDS: karaoke; communicative competence; L2 learning; teaching resources; workshop.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem integrado cada vez mais recursos multimodais e lúdicos, adequados a perfis de aprendentes diversos e contextos de aprendizagem flexíveis. O karaoke, como extensão natural do trabalho com canções, enfatiza a dimensão performativa e colaborativa da aprendizagem. Ao combinar letra projetada, música e participação ativa, potência o treino articulatório, o ritmo, a entoação e as competências comunicativas em contextos informais, promovendo a interação entre pares e atitudes positivas face à aprendizagem de línguas.

É neste quadro que se situa a experiência relatada neste artigo: uma oficina de karaoke desenvolvida num curso intensivo de verão de Português Língua Estrangeira (PLE), de nível A1 (Conselho da Europa, 2001), para estudantes chineses com L1 cantonês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A oficina, com duração de oito horas, integrou-se no curso com o objetivo de trabalhar, com recurso ao karaoke, aspetos linguísticos, fonéticos, textuais e culturais da língua alvo. O estudo inclui ainda um inquérito aos estudantes da oficina para auscultação das suas perceções sobre a experiência e uma reflexão crítica conjunta dos quatro autores, baseada na conceção da intervenção e nas observações diretas dos docentes dinamizadores, para avaliar, de forma global, a perceção do contributo do karaoke para o desenvolvimento da competência comunicativa em português L2 e, de modo mais específico, no contexto da oficina implementada.

Tomando por base esta experiência, os objetivos centrais deste artigo são: i) explorar o potencial do karaoke na aprendizagem de L2, com ênfase na competência comunicativa; ii) apresentar a proposta prática da oficina desenvolvida; e iii) analisar os resultados, cruzando as perspetivas dos estudantes e dos docentes. A estes objetivos está subjacente a sua estrutura. Após a Introdução, prosseguimos com algumas considerações sobre a relevância da canção e do karaoke para o desenvolvimento da competência comunicativa e com uma apresentação sumária de experiências com karaoke em contexto de ensino-aprendizagem de L2, seguida da descrição da oficina, da análise da perceção dos estudantes e da reflexão dos docentes. Concluímos com algumas implicações pedagógicas a considerar em futuras edições da oficina.

Karaoke e competência comunicativa em L2: teoria e prática

Nesta secção, procede-se à revisão da literatura sobre a relevância pedagógica da música e do karaoke e são apresentadas algumas experiências pedagógicas com karaoke em diferentes línguas estrangeiras, incluindo o português.

Relevância pedagógica da música e do karaoke

A literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras mediado pela música tem mostrado que a canção e, em particular, o karaoke exercem uma influência positiva em diversas componentes da competência comunicativa (Ludke, 2009, 2019; Betti, 2012; Israel, 2013; Engh, 2015), recorrendo a input autêntico ou semiautêntico que aproxima os aprendentes de variedades reais da língua, com ritmos, entoações e padrões prosódicos ausentes dos materiais tradicionais (Nobre-Oliveira, 2007; Castelo, 2017, 2018).

São vários os benefícios apontados a nível linguístico, compreensão auditiva, aquisição lexical, pronúncia e fluência, através de estratégias como a exposição repetida e significativa a enunciados completos, próximos da língua real (Milton, 2008; Ludke, 2009; Pereira & Martín Galán, 2010; Ludke et al., 2014; Lorenzutti, 2014; Ashtian & Zafarghandi, 2015; Jackson, 2019). Do ponto de vista afetivo, estas práticas associam-se ao aumento da motivação, à redução da ansiedade e à criação de ambientes colaborativos, especialmente valiosos em níveis iniciais, que tipicamente apresentam graus de inibição oral mais acentuados (Israel, 2013; Engh, 2015; Laird, 2015; Bennett, 2019).

No contexto do PLE, a utilização de materiais didáticos específicos, baseados na relação entre canção e pronúncia, tem demonstrado eficácia assinalável (Castelo, 2017, 2018; Castelo et al., 2022), articulando análise fonético-fonológica, prática de repetição guiada e produção oral performativa. A dimensão pragmática e sociocultural também é mobilizada pelas letras das canções, que oferecem contacto com expressões idiomáticas, registos e referências culturais, desenvolvendo a competência sociopragmática dos estudantes (Andrade, 2011; Figueiroa, 2011; Coelho de Souza, 2014; Espinoza Mejía & Suco Campoverde, 2020).

Experiências pedagógicas com karaoke

Em várias línguas estrangeiras

A aplicação do karaoke em contextos educativos tem sido documentada em estudos sobre diversas línguas e em vários níveis de proficiência, consolidando-se como uma estratégia transversal para o desenvolvimento da

competência comunicativa (Cantero Serena et al., 1994; Farrés & Ferrer, 2014; Erten, 2015; Pedraza Pineda, 2015; Grossman & Richards, 2016; Farfán, 2017; Murad et al., 2018; Sasi & Haga, 2019; Sasi & Hsu, 2019, Soon, et al., 2022). De modo geral, a investigação converge na ideia de que o karaoke não é apenas um momento lúdico, mas, principalmente, uma ferramenta mediadora capaz de estruturar a aprendizagem em ambientes pedagógicos distintos.

No que concerne ao desenvolvimento fonético-fonológico, o karaoke destaca-se pela sua capacidade de promover a inteligibilidade através da repetição intensiva. Estudos como os de Rengifo (2009) e Karsono (2019) demonstram que o foco em segmentos problemáticos da canção resulta em melhorias significativas não só ao nível da produção de sons isolados, mas sobretudo no acento e na entoação (prosódia). Pedraza Pineda (2015) vai mais longe ao caracterizar o karaoke como um "espaço de mediação" em que a combinação entre o canto e a interação em pequenos grupos fomenta uma consciência fonológica mais apurada do que a proposta pelos exercícios tradicionais de repetição.

Quanto à expansão lexical e compreensão oral, a literatura sublinha a eficácia do suporte bimodal (visual e auditivo). O projeto *Learning to Read Thai from Songs* (Hoonchamlong, 2004) ilustrou como o karaoke favorece o reconhecimento de palavras em línguas de escrita não latina, como o tailandês. Recentemente, investigações em chinês L2 (Sasi & Hsu, 2019; Soon et al., 2022) confirmaram que a sincronia entre os caracteres projetados e a melodia facilita a retenção lexical a curto prazo e a precisão tonal, uma vez que a música oferece uma moldura rítmica que auxilia a memória de trabalho.

Por fim, a dimensão socioafetiva surge como o benefício mais citado, atuando como um motor que impulsiona as restantes competências. Neste contexto, Erten (2015) e Farfán (2017), entre outros, observam que a redução da ansiedade perante a produção oral é um fator determinante do aumento da participação espontânea. Esta segurança é potenciada pela natureza colaborativa da atividade, nomeadamente com a produção de vídeos pelos estudantes (Grossman & Richards, 2016) e, em contexto digital, pela possibilidade de feedback imediato e de monitorização autónoma do progresso, como demonstram os resultados do uso da aplicação SLIONS - *Second Language through Internet-Oriented Natural Speech* (Murad et al., 2018).

Em PLE

No PLE, a investigação sobre karaoke é mais escassa do que para outras L2, sendo consensual a relevância concedida ao seu potencial pedagógico, mas também aos desafios com que se deparam os docentes na sua utilização: (i)

dificuldade na seleção de canções para os níveis iniciais; (ii) escassez de versões karaoke em português europeu (PE); e (iii) falta de instrumentos robustos para avaliar os seus contributos para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Barros (2013), no seu relatório final de estágio, descreve sessões de karaoke em turmas dos níveis A1-A2, selecionando canções simples em PE, com ritmo, entoação e vocabulário básicos. Os resultados qualitativos da intervenção pedagógico-didática implementada apontam benefícios na motivação, na participação ativa e na sensibilização prosódica, embora não tenha sido realizada avaliação sistemática nem considerado um grupo de controlo.

Destaca-se, entre as propostas existentes para o PLE, o projeto FADO (2011-2013)[27], que utiliza o karaoke como ferramenta central para promover a compreensão oral, a pronúncia, a interação e a consciência intercultural. Assente na exploração didática de canções portuguesas e brasileiras, o projeto desenvolveu um conjunto de unidades didáticas (níveis A2–B2) estruturadas em atividades de escuta ativa, seguidas de tarefas lexicais e gramaticais e de exercícios orais com karaoke, complementadas por fichas de trabalho e respetivas chaves de correção. Concebidas como Recursos Educativos Abertos (REA), estas unidades permanecem acessíveis e adaptáveis, tendo sido validadas em escolas secundárias e universidades parceiras do projeto.

Apesar de não ser especificamente focado no karaoke, consideramos que o modelo MOMUP (*Model for Using Music in Pronunciation Teaching*), proposto por Adelina Castelo em 2018 e validado em 2025, oferece um referencial metodológico exemplar, articulando três fases sequenciais: (1) análise fonético-fonológica e rítmica da canção; (2) prática controlada por repetição guiada; e (3) produção oral performativa. Este modelo aplica-se particularmente bem a aprendentes chineses de nível A1, mitigando contrastes silábicos com o cantonês.

Em síntese, embora a literatura confirme o potencial do karaoke para o ensino-aprendizagem de uma L2 quando integrado em práticas didáticas estruturadas, a investigação em PLE apresenta algumas limitações: (i) escassez de estudos sobre aplicações em níveis elementares; (ii) carência de recursos de karaoke em PE para níveis iniciais; e (iii) falta de estudos que relacionem um desenho pedagógico estruturado com a avaliação percetiva dos resultados da sua implementação. Este trabalho procura contribuir para o preenchimento dessas

[27] O projeto FADO - *Find A Delightful Opportunity to Learn Portuguese through Internet and Songs* foi desenvolvido entre 2011 e 2013 por um consórcio coordenado pela FENICE (Itália), em parceria com a Universidade do Porto (Portugal), a Universidade de Bucareste (Roménia) e a Escola Oficial de Línguas de Málaga (Espanha). Os materiais e unidades didáticas permanecem disponíveis online em: https://www.languagesbysongs.eu/.

lacunas, sobretudo no contexto de aprendentes chineses de nível A1, por meio da descrição detalhada e replicável da experiência apresentada de seguida.

Oficina de karaoke

Nesta secção, descrevemos a oficina de karaoke implementada no curso intensivo de verão de PLE, explicitando o contexto da sua realização, o perfil dos participantes, o desenho da oficina, a seleção das canções, a organização das sessões, a descrição de duas sessões e as modalidades de canto utilizadas.

Contexto

A Oficina de Karaoke foi implementada num Curso de Verão para estudantes de PLE de nível A1, constituindo um programa intensivo de 4 semanas, com 100 horas de contacto. Dessas, 80 correspondem a atividades letivas, incluindo 60 horas de aulas teórico-práticas, 12 horas de laboratório de língua e 8 horas de oficina de karaoke, além de 20 horas de atividades de imersão. A aprovação confere aos estudantes 6 créditos ECTS[28]. As aulas teórico-práticas centram-se na aquisição de estruturas linguísticas elementares e de conteúdos temáticos que permitem a realização de atividades comunicativas básicas. Já as laboratoriais, de natureza exclusivamente prática, desenvolvem um conjunto de atividades de treino articulatório com o objetivo de melhorar a consciência e a proficiência dos estudantes relativamente aos sons do português. Por sua vez, a oficina de karaoke tem como objetivo desenvolver a consciência linguística e cultural de forma lúdica, promovendo a compreensão auditiva e a produção oral através de canções portuguesas. Finalmente, as atividades de imersão propiciam o contacto naturalístico com falantes nativos e a sensibilização para a cultura portuguesa.

Esta estrutura curricular reflete uma metodologia comunicativa e acional, centrada no estudante, ao integrar diferentes tipologias de atividades (teórico-práticas, laboratoriais e oficinais) e ao promover sua ancoragem num contexto de imersão. Assim, garante-se que a comunicação não se limite ao espaço formal das aulas, mas se consolide em situações reais, assegurando a articulação das dimensões linguística, sociolinguística e pragmática.

Participantes

Os participantes da oficina constituem uma amostra por conveniência, totalizando 12 estudantes chineses, originários de Macau, falantes nativos de cantonês (L1), com uma idade média de 18 anos. Antes da frequência do curso

[28] ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System.

de verão em que a oficina foi dinamizada, tiveram contacto com a língua portuguesa em regime de não imersão em Macau, acumulando uma média de 50 horas de aprendizagem. No grupo em causa, mais de 70 % dos estudantes relataram frequentar regularmente espaços de karaoke em contextos de sociabilização com amigos em Macau. Este contacto prévio parece alinhar-se com a relevância sociocultural do fenómeno do karaoke na China, onde se consolidou como prática comum de lazer e de sociabilidade urbana desde a década de 1990, funcionando como um espaço social seguro e culturalmente reconhecido, no qual se promove a interação grupal e a expressão musical (Fung, 2009).

Esta familiaridade prévia torna o karaoke particularmente pertinente para estes aprendentes A1, transferindo dinâmicas culturais conhecidas para o desenvolvimento da fluidez oral e da competência pragmática em PLE num ambiente afetivamente confortável.

No que se refere aos docentes, a oficina foi dinamizada em conjunto por dois professores do curso, também responsáveis pela observação direta da sua implementação, ambos autores deste trabalho e com experiência no ensino de PLE dirigido a este público-alvo. Participaram igualmente no desenho da oficina e na produção e validação dos guiões e materiais, em colaboração com a coordenadora do curso e a docente responsável pelo laboratório de língua, que também são autoras deste artigo e possuem experiência nesta área.

Concetualização

A inovação central desta oficina reside na sua autonomia estrutural em relação às componentes regulares do curso, criando um espaço pedagógico próprio, mas articuladamente interligado com as aulas teórico-práticas e laboratoriais. Diferenciada da exploração habitual de canções nas aulas tradicionais, a oficina foi concebida como um ambiente de baixa ansiedade (Erten, 2015), promovendo a desinibição oral em contexto lúdico e performativo.

O seu desenho assentou em três princípios fundamentais: (i) o potencial do karaoke para desenvolver competências comunicativas em múltiplas dimensões; (ii) o papel dos documentos autênticos/semiautênticos na motivação e na memorização; (iii) a criação de ambientes informais que reduzem o filtro afetivo, especialmente valiosos no nível A1.

Inspirada na lógica progressiva de projetos como o FADO e no modelo MOMUP (Castelo, 2018), a oficina seguiu uma trajetória didática da escuta guiada à produção performativa, articulando-se estrategicamente com o currículo do curso como espaço de ativação e revisão de conteúdos previamente trabalhados. A avaliação, correspondente a 10% da nota final, foi essencialmente

formativa, valorizando a participação ativa e o empenho, sem comprometer a natureza lúdica da experiência.

O presente plano metodológico apresenta limitações inerentes ao seu desenho exploratório: o número reduzido de participantes (n=12), o caráter eminentemente percetivo dos dados recolhidos (questionários aos estudantes e perceções docentes) e a ausência de medidas externas objetivas de desempenho linguístico, como testes pré e pós-intervenção. Estas restrições limitam a generalização dos resultados, devendo as conclusões subsequentes ser entendidas como indicativas de tendências potenciais, sujeitas à confirmação em estudos futuros de maior escala e com triangulação metodológica.

Seleção das canções

A escolha de canções como recurso didático revela-se complexa e exige critérios pedagógicos rigorosos de ordem linguística, pragmática e didática, pois toda a música deve ser adequada ao nível de proficiência e às características dos estudantes (Pereira, 2014; Weiss, 2024). A literatura sobre o ensino de línguas mediado pela música estabelece critérios específicos para o nível A1: vocabulário básico (sem regionalismos), refrões altamente repetitivos, letras curtas (2-3 minutos), ritmo claro e memorizável, pronúncia nítida, linguagem quotidiana (com metáforas mínimas) e temas universais ou culturalmente acessíveis (Nobre-Oliveira, 2007; Pereira & Martín Galán, 2010; Andrade, 2011; Barros, 2013; Bennett, 2019). Alguns critérios gerais de execução musical complementam esta lista: os intérpretes devem apresentar dicção clara, velocidade moderada e entoação expressiva, o que facilita a compreensão auditiva, sem perder a autenticidade e o acesso a significados e emoções, essenciais para o karaoke em L2 (Wrembel, 2018; Zhang et al., 2023).

A escolha de canções para a oficina revelou-se difícil, não só pela necessidade de atender a estes critérios pedagógicos, mas também por fatores externos, relacionados com a oferta de versões em karaoke de canções em PE. Assim, a sua seleção confrontou-se com três fatores críticos: i) inadequação do repertório disponível, com a maioria das canções a apresentar letras demasiado complexas, registos muito informais ou velocidades que impedem a discriminação auditiva em níveis iniciais; ii) especificidades fonéticas do PE, nomeadamente devido a fenómenos de redução vocálica e ao encadeamento silábico, o que torna o acompanhamento do ritmo musical um desafio cognitivo acrescido; e iii) limitação do mercado editorial e digital de versões de karaoke em PE, sobretudo para este nível de iniciação.

Face a este cenário, as cinco canções selecionadas (Tabela 1) resultaram de uma triagem que conciliou os critérios pedagógicos da literatura com as

necessidades específicas do público-alvo. A seleção privilegiou um repertório de músicos atuais, com ritmos familiares, 'mexidos' e divertidos, que estimulassem a participação ativa e reforçassem a componente lúdica da oficina. Tecnicamente, optou-se por temas de nível A1 com vocabulário simples, frases curtas e refrões de fácil memorização auditiva, assegurando que a clareza fonética, a dicção e a velocidade moderada dos intérpretes prevalecessem sobre a complexidade rítmica. Cada música foi ainda avaliada quanto à sua potencialidade didática.

Assim, mais do que uma simples escolha motivada pelo gosto musical, a seleção constituiu também uma solução pragmática para suprir a falta de recursos específicos para o nível A1. Em vários casos, a ausência de materiais prontos levou à adaptação de recursos originais, como vídeos com legendagem sincronizada, e à produção de guiões culturais de apoio, ampliando o potencial didático do karaoke para este público.

Organização da oficina

A oficina consistiu em quatro sessões de duas horas, realizadas uma por semana ao longo do curso. A Tabela 1 apresenta as canções selecionadas para as sessões da oficina, na ordem em que foram utilizadas.

Tabela 1

Canções trabalhadas na Oficina de Karaoke

Sessão da oficina	Canções[29]	Intérprete	Ano	Álbum
1	João	Luísa Sobral	2014	Lu-Pu-I-Pi-Sa-Pa
2	A minha casinha	Xutos e Pontapés	1988	88
	Menina estás à janela	UHF	1983	Santa Loucura
3	Muda de Vida	Humanos	2004	Humanos
4	Balada do Desajeitado	D.A.M.A.	2014	Uma questão de princípio

A estrutura da oficina seguiu uma lógica de progressão pedagógica, na qual a seleção das canções acompanhou o aumento gradual da complexidade textual e articulatória ao longo de quatro momentos-chave. A Sessão 1 serviu como ponto de partida, propositadamente simples (*João*, de Luísa Sobral), com

[29] Link das canções (acesso em 18.02.2026):
João - https://youtu.be/X-wvVQ7ssNU?si=F0i3LjeG-JDTeWgM
A minha casinha - https://youtu.be/pQhYQLI-2Tg?si=RJbfRY7PzcElALBv
Menina estás à janela - https://youtu.be/JCCE16IdAWY?si=ChtPwp8XaT49_t7z
Muda de Vida - https://youtu.be/qK-WYZD4Bic?si=_eUEZPL7TSxMvPdH
Balada do Desajeitado - https://youtu.be/DcfSEeovjcE?si=Qk2gmYKSe-IBEQDy

foco na segurança afetiva e na descodificação básica de um texto pausado. Na Sessão 2, marcou-se o início da evolução rítmica com a introdução de duas canções de rock (*A minha casinha* e *Menina estás à janela*). Esta opção dual justificou-se pela partilha de léxico e pela necessidade de consolidar estruturas repetitivas num ritmo mais marcado. A trajetória de exigência prosseguiu na Sessão 3 com *Muda de Vida* (Humanos), que, por apresentar uma temática mais abstrata e versos longos, exigiu um domínio superior da articulação e da respiração. Finalmente, a Sessão 4 culminou no desafio da *Balada do Desajeitado* (D.A.M.A.). A sua mancha textual superior e o ritmo mais sincopado exigiram maior apoio pedagógico, funcionando como o teste definitivo da fluidez e da competência performativa trabalhadas ao longo da oficina.

Em cada sessão procedeu-se à exploração das canções através da articulação de quatro componentes: lexical, textual, cultural e fonético-fonológica. A componente lexical incidiu sobretudo em exercícios de vocabulário, expressões idiomáticas e no reconhecimento e uso de afixos, com o objetivo de permitir uma compreensão mais eficaz da letra da canção e das informações biográficas dos intérpretes. Estas notas foram utilizadas para reforçar a dimensão cultural, complementando as referências culturais presentes nas próprias letras das canções. Um ponto de contacto entre todas as componentes foi a vertente fonética/fonológica, trabalhada por meio de atividades e exercícios de perceção e produção de sons e sílabas, bem como da sua repetição. Esta abordagem permitiu aos estudantes desenvolver uma perceção mais precisa do ritmo e da entoação nas diferentes canções. A Tabela 2 resume as atividades das sessões oficinais, organizadas em três fases sequenciais: pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades.

As pré-atividades serviram essencialmente como motivação inicial, fornecendo pistas para pesquisa, formulação de hipóteses e questões. As atividades principais, que ocuparam a maior parte do tempo de cada sessão, centraram-se na letra da canção, com a exploração das componentes lexicais, textuais, culturais e fonético-fonológicas, preparando o terreno para o *sing-along* e o karaoke como práticas orais performativas, com repetição guiada e interação espontânea. A diversificação de tarefas e estratégias foi um fator central nesta fase. As pós-atividades promoveram a reflexão pessoal e a consolidação dos aspetos trabalhados na sessão, sendo sempre a última atividade o canto na modalidade de karaoke.

Tabela 2
Síntese das atividades realizadas na oficina de karaoke

Pré-atividades	Atividades	Pós-atividades
• Descrição de imagens • Legendagem de imagens • Associação de imagens • Previsão de leitura • Descodificação do título da canção • Escuta livre	• Preenchimento de espaços para identificação de palavras / associação de diferentes sons a uma mesma grafia ou a diferentes grafias • Ordenação de versos e/ou estrofes • Exploração do vocabulário – sinonímia e antonímia • Questões de compreensão e interpretação da canção • Pesquisa de vocabulário • Escolha múltipla – identificação da sílaba tónica • Escolha múltipla – identificação do número de palavras num verso • Audição repetida para treino de sons, estrutura silábica, ritmo e entoação	• Expressão escrita • Leitura de pequenos textos biográficos • Expressão da opinião sobre a letra/conteúdo da canção • Expressão da opinião sobre a música • *sing-along* • karaoke

Esta estrutura tripartida garantiu, assim, progressão didática, desde a ativação de saberes prévios até à exploração orientada e à síntese reflexiva. Os estudantes trabalharam em ambiente descontraído, com disposição flexível da sala e interação em pares ou pequenos grupos, executando tarefas centradas na exploração contextualizada da língua, em consonância com práticas de karaoke já presentes no seu repertório sociocultural.

Prática oficinal

Apresentamos, nesta subsecção, o trabalho desenvolvido em duas sessões oficinais: a primeira e a quarta, ambas realizadas com base nos pressupostos metodológicos apresentados.

João, de Luísa Sobral

A Tabela 3 apresenta o guião orientador da primeira sessão da oficina, detalhando competências, atividades, conteúdos, recursos e tempos previstos para cada etapa.

A canção selecionada pareceu-nos muito adequada para esta primeira sessão da oficina, na primeira semana do curso, pois o vocabulário é corrente, as

frases são curtas e as estruturas sintáticas são simples; o ritmo é de fácil memorização e a música apresenta-se suave. A interpretação da cantora contribuiu para se atingir o objetivo inicialmente estabelecido, que consistia na prática da sílaba tónica com acento gráfico (*também*, *distraída*, *João*), sem acento gráfico (*escola*, *todas*, *namorar*) e na correta articulação das vogais átonas (*saio*, *atrevida*, *suplente*), além da realização da redução vocálica do PE. Dada a sua dicção muito clara e inteligível[30], consideramos que Luísa Sobral constitui um modelo ilustrativo da norma padrão do PE, ideal para treino ortoépico em A1.

Tabela 3:
Guião orientador da sessão 1

Competências	Atividades	Conteúdos	Recursos /materiais	Tempo
Compreensão de leitura	Legendagem de imagens, selecionando a frase adequada	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	20m
Compreensão oral	Audição da canção e exercício de preenchimento de espaços para completar a letra	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho e projetor - vídeo da canção com áudio	25m
Compreensão de leitura	Análise da letra da canção por meio da resposta a um pequeno questionário	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	25m
Produção oral	*Sing-along*	Fonéticos e fonológicos	Vídeo da canção com áudio e letra	15m
Compreensão de leitura	Leitura da biografia do cantor	Morfossintáticos e culturais	Ficha de trabalho	20m
Produção oral	Karaoke	Fonéticos e fonológicos	Letra da canção	15m

Fonte: elaboração própria.

[30] A título de exemplo, refira-se ainda que a cantora articula com precisão todas as consoantes, incluindo na posição final da palavra (papel, fazer), produz com rigor a distinção entre vogais médias baixas (hora, escola, papel, é) e médias altas (todas, escolha, vê, fazer) e, em "Ma[z] o João…", realiza assimilação regressiva de sonoridade (/s/ → [z] por influência vocálica) de forma clara.

Nesta sessão oficinal, as sequências descritas integram pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades, em linha com várias propostas de exploração da canção que sublinham a importância de preparar a escuta, focalizar explicitamente determinados aspetos linguísticos e promover a utilização mais livre da língua em tarefas de produção (Andrade, 2011; Lorenzutti, 2014).

A fase de pré-atividade visou motivar os estudantes para a canção, fornecendo pistas sobre os conteúdos a serem abordados. Para tal, apresentaram-se sequências de imagens ilustrativas das ideias principais, promovendo a associação entre os tópicos e as imagens. Em termos práticos, os estudantes selecionaram a legenda adequada para cada imagem (Figura A.1[31]), ativando conhecimentos prévios e mobilizando vocabulário relevante antes do primeiro contacto auditivo.

As atividades centrais desdobraram-se em compreensão auditiva, com audição da canção duas vezes, seguida de preenchimento de espaços (Figura A.2), correção coletiva e questionário em grupo para trabalho lexical e interpretação da letra (Figura A.3). Seguiu-se treino articulatório, dando continuidade às sessões laboratoriais, para trabalhar a articulação adequada da sílaba tónica, marcada ou não graficamente, e a correta articulação das vogais átonas[32] (Tabela A.1). Por meio da leitura pausada da canção, exercitámos a alternância entre a sílaba tónica e as vogais átonas, pois uma prática continuada de marcação da sílaba tónica, aliada à discriminação e articulação adequadas dos sons do PE, ajuda os estudantes a interiorizar progressivamente o sistema sonoro da língua, favorecendo a inteligibilidade, a naturalidade prosódica e a confiança comunicativa.

A terceira fase da sessão articulou três pós-atividades distintas: produção oral com canto na modalidade *sing-along*; elaboração de uma ficha biográfica de Luísa Sobral com base numa breve pesquisa online; e, para terminar, canto na modalidade karaoke. A melodia suave, o ritmo pausado e a letra curta, de vocabulário corrente e estruturas simples, permitiram que o *sing-along*

[31] A Figura A.X e a Tabela A.X encontram-se no anexo (e.g. Figura A.1; Tabela A.1).

[32] A sílaba tónica corresponde à sílaba pronunciada com maior proeminência e desempenha um papel distintivo no português, podendo diferenciar palavras formalmente idênticas ou semelhantes com significados distintos. A sua correta marcação contribui para a inteligibilidade e naturalidade do discurso, uma vez que o deslocamento do acento tónico pode gerar ambiguidades e aumentar o esforço de processamento do interlocutor. Em articulação com as sílabas átonas, menos proeminentes, a sílaba tónica organiza ainda o ritmo acentual característico da língua portuguesa.

funcionasse sobretudo como espaço de familiarização prosódica e de reforço da articulação da sílaba tónica e das vogais átonas, preparando os estudantes para o karaoke, no qual o foco principal foi a desinibição e a experiência positiva de "cantar em português".

Procurámos, com estas atividades, consolidar o vocabulário e as estruturas exploradas, desenvolver a fluência e confiança na produção oral e fomentar a apropriação afetiva da canção, aspetos que, como se verá na avaliação da oficina, ecoam nas perceções de estudantes e docentes sobre o contributo da oficina para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE.

Balada do Desajeitado, D.A.M.A

A Tabela 4 apresenta o guião orientador da última sessão da oficina, seguindo o mesmo modelo da sessão 1.

Tabela 4:
Guião orientador da sessão 4

Competências	**Atividades**	**Conteúdos**	**Recursos /materiais**	**Tempo**
Compreensão de leitura	Exploração do título	Fonéticos e fonológicos, morfossintáticos – vocabulário e valor do prefixo "des-"	Ficha de trabalho	15m
Compreensão de leitura	Leitura da biografia do grupo D.A.M.A.	Morfossintáticos e culturais	Ficha de trabalho	15m
Compreensão oral	Audição da canção e exercício de ordenação da letra	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho e projetor - vídeo da canção com áudio	20m
Produção oral	Identificação de rimas/ sons idênticos	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho	10 m
Produção oral	Identificação das diferentes realizações fonéticas da	Fonéticos e fonológicos	Ficha de trabalho	25

	consoante <s> e respetivos contextos			
Compreensão de leitura	Análise da letra da canção por meio da resposta a um pequeno questionário de escolha múltipla	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	15m
Produção oral	*Sing-along* Karaoke	Fonéticos e fonológicos	Letra da canção, vídeo da canção e letra	20m

Fonte: elaboração própria.

Na fase de pré-atividades, realizámos a análise do título da canção, abordando não apenas a dimensão morfossintática, mas também aspetos fonéticos e fonológicos. Para além do significado das palavras que o compõem, detivemo-nos no prefixo "des-", apresentando exemplos como "desmotivado" ou "desinteressado" e analisando as consequências fonéticas e fonológicas da sua adição em diferentes contextos: antes de consoante vozeada, consoante não vozeada e vogal (Figura A.4). Seguiu-se a leitura, pela docente, da biografia do grupo D.A.M.A. (acrónimo de Deixa-me Aclarar-te a Mente Amigo), contextualizando a banda para sensibilização cultural.

A segunda fase da sessão incluiu três atividades. A primeira consistiu numa tarefa de compreensão auditiva, com a audição da canção duas vezes para a ordenação da letra (Figura A.5), seguida de correção coletiva. A segunda visou promover a consciencialização fonético-fonológica dos aprendentes quanto à variabilidade articulatória da consoante <s>[33]. Com base em conteúdos previamente trabalhados no laboratório de língua, os estudantes observaram exemplos das diferentes realizações fonéticas do segmento (Tabela A.2) e identificaram, na letra da canção, palavras que ilustrassem esses padrões. Seguiu-se um trabalho de repetição guiada com o professor, centrado na articulação

[33] No PE, o grafema <s> apresenta realizações fonéticas condicionadas pelo contexto, nomeadamente [s], [z], [ʃ] e [ʒ]. Em fronteira de palavra pode ocorrer assimilação, com realização [ʒ] antes de consoante vozeada e [z] antes de vogal.

segmental e na marcação da sílaba tónica, incluindo fenómenos de assimilação em fronteira de palavra. A atividade terminou com a leitura em voz alta da letra, lenta e controlada, para consolidar a consciência articulatória e favorecer a automatização das realizações praticadas. A terceira atividade foi de compreensão leitora, o que representou um regresso ao conteúdo da canção. Os estudantes responderam a um questionário de escolha múltipla centrado, sobretudo, na interpretação da letra e, ainda, em algumas questões de vocabulário mais pertinentes (Figura A.6).

A sequência culminou com duas pós-atividades. A primeira correspondeu à auscultação dos estudantes quanto à forma como sentiram a canção, à sua adesão (ou não) ao tema abordado e à melodia, bem como à eventual identificação com situações ou experiências semelhantes. Este momento promoveu a interação oral e a partilha de impressões pessoais. A segunda atividade foi o *sing-along,* seguido de karaoke. Assim, primeiro, os estudantes acompanharam a canção, integrando a perceção e a produção num contexto lúdico e comunicativo, o que permitiu transferir o treino articulatório para uma prática mais fluente e natural. Depois, assumiram um papel mais performativo e autónomo, o que reforçou a sua confiança e a apropriação expressiva da língua, gerando grande animação na sessão. Mantivemos, nesta sessão, a sequência de *sing-along* e karaoke, mas aplicada a uma canção significativamente mais exigente quanto ao texto (mancha textual mais extensa, léxico mais variado) e à melodia e ao ritmo (andamento mais marcado e sincopado). Após a sensibilização fonético-fonológica e a exploração da letra, o *sing-along* funcionou como uma ponte crucial entre o treino guiado de aspetos percetivos e de produção e o karaoke, com o objetivo de conduzir à gestão, de forma mais autónoma, da segmentação silábica, do ritmo e das variações de entoação.

Sing-along e karaoke

A sequência *sing-along* seguido de karaoke foi sistemática nas quatro sessões, com dificuldade crescente à medida que a complexidade das canções aumentava, sempre com a finalidade de desenvolver competências orais de forma lúdica e participativa. Embora a literatura suporte cada modalidade individualmente, não identificámos estudos sobre esta sequencialidade específica no ensino-aprendizagem de L2, no nível A1. A nossa opção pedagógica inspirou-se nos princípios do MOMUP (Castelo, 2018), na transição da prática controlada para a produção autónoma, e na redução colaborativa da ansiedade antes de tarefas exigentes (Bennett, 2019; Israel, 2013), promovendo uma progressão natural ao nível da fluência e da confiança dos estudantes. Além

disso, a distinção fundamental entre estas duas modalidades de canto, que reside na presença ou na ausência da voz original, foi determinante.

No *sing-along*, a voz permanece audível como guia de ritmo, entoação e afinação, permitindo que os participantes cantem por cima dela, num ambiente de baixa ansiedade que integra a perceção auditiva e a produção oral inicial. No karaoke, a voz está ausente, exigindo interpretação autónoma a partir de uma base instrumental com letra projetada, o que potencia a fluência performativa, a confiança comunicativa e a transferência prosódica para contextos espontâneos. Por esta razão, o *sing-along* parece-nos constituir um ponto de partida ideal por ser menos intimidante: reduz a ansiedade, promove a interação social, a repetição natural, a memorização, a automatização linguística e as competências fonológica e sociolinguística, contribuindo para o aumento da fluência (Engh, 2015; Israel, 2013; Erten, 2015). O karaoke, em contrapartida, representa um desafio maior, pois exige maior autonomia no ritmo e na afinação e aumenta a consciência oral, a articulação, a entoação, a espontaneidade e a inteligibilidade após a familiarização prévia com a canção (Rengifo, 2009; Ludke et al., 2014; Pedraza Pineda, 2015; Castelo, 2018).

Avaliação da oficina pelos estudantes

Na sequência da oficina de karaoke, os estudantes responderam a um questionário destinado a recolher as suas perceções sobre diferentes aspetos do trabalho desenvolvido. Nesta secção, apresentamos, de forma sumária, o inquérito, seguindo-se a análise dos seus resultados.

Questionário

O inquérito foi enviado por correio eletrónico aos 12 estudantes após o término da oficina de karaoke, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre a experiência. O instrumento, elaborado em PDF editável e redigido em formato bilingue (português/inglês) para mitigar barreiras de compreensão decorrentes do baixo nível de proficiência dos estudantes em português, foi precedido de uma nota de consentimento informado que esclarecia os objetivos da avaliação e garantia o anonimato total das respostas.

Estruturalmente, o questionário é composto por 7 secções com diversas tipologias de itens: duas perguntas fechadas de escolha única sobre o histórico dos participantes; uma pergunta de escolha múltipla sobre a modalidade de canto preferida; dois blocos de itens de avaliação recorrendo a escalas ordinais de quatro níveis para medir dificuldades sentidas e ganhos de aprendizagem percetíveis; seis afirmações em escala de tipo Likert de 5 pontos para medir o grau de concordância sobre a utilidade e o caráter lúdico da atividade; uma escala

de avaliação global numérica (0-10); e uma pergunta aberta final destinada a comentários e sugestões livres. O questionário foi distribuído por um docente da turma, tendo as respostas sido enviadas por email à coordenadora do curso, que as compilou numa pasta em PDF editável e partilhou com os docentes envolvidos.

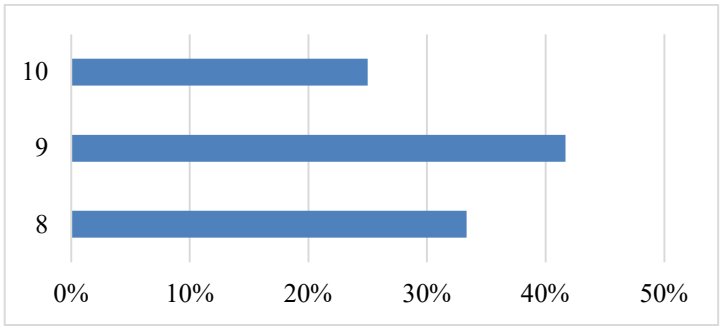
Resultados

Nesta secção, apresentamos, primeiramente, os resultados obtidos, fazendo, de seguida, a sua apreciação crítica.

Resultados obtidos

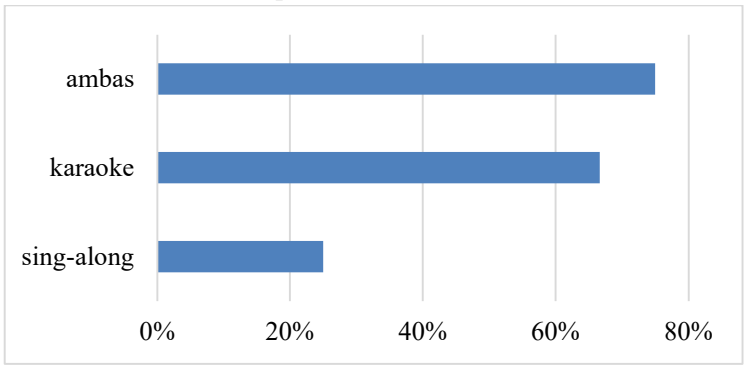
Os 12 estudantes avaliaram globalmente a oficina numa escala de 1 a 10, com perceções exclusivamente positivas (Gráfico 1).

Gráfico 1: Avaliação global da oficina



Os resultados distribuíram-se pelos valores mais elevados: 25% (n=3) atribuíram nota máxima (10), 42% (n=5) atribuíram 9 e 33% (n=4) atribuíram 8 valores. A média global alcançada foi de 9,2/10, evidenciando uma receção globalmente positiva da experiência.

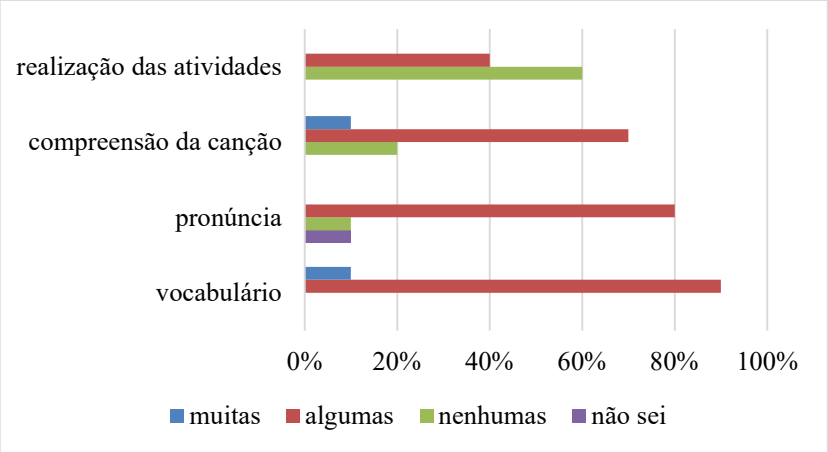
Gráfico 2: Modalidade preferida



Quanto à modalidade preferida (Gráfico 2), 67% (n=8) manifestaram predileção pelo karaoke, 25% (n=3) pelo *sing-along* e 75% (n=9) valorizaram ambas as modalidades, corroborando a valorização performativa da abordagem sequencial.

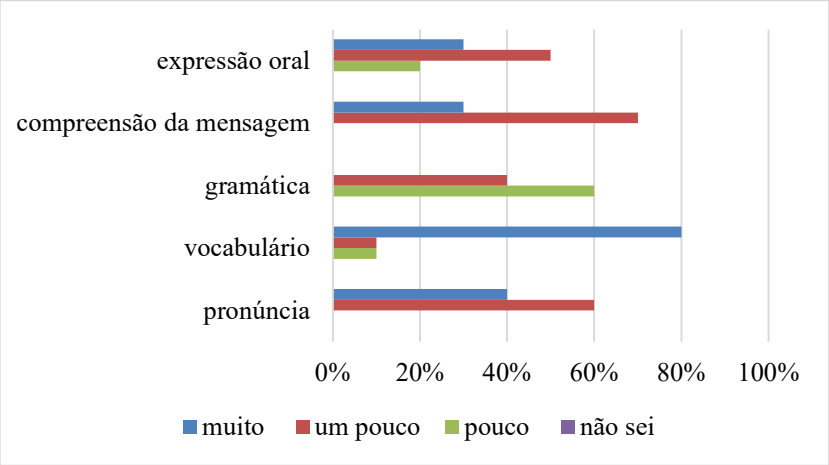
As dificuldades percecionadas durante as sessões de karaoke (Gráfico 3) distribuíram-se de forma diferenciada entre as dimensões avaliadas. A realização das atividades gerou menos obstáculos, com 67% dos estudantes (n=8) a indicar ausência total de dificuldades e 33% (n=4) a referir algum grau de desafio. O vocabulário revelou desafios moderados, com 83% (n=10) a assinalar alguma dificuldade e apenas 17% (n=2) sem obstáculos. A compreensão da canção apresentou um perfil semelhante, embora ligeiramente mais exigente: 67% (n=8) relataram dificuldades moderadas e 33% (n=4), ausência de problemas. Finalmente, a pronúncia emergiu como a dimensão mais desafiadora: 67% dos estudantes (n=8) referiram dificuldades moderadas; 17% (n=2), dificuldades consideráveis; 8% (n=1), ausência total de dificuldades; e 8% (n=1), incapacidade de autoavaliação.

Gráfico 3: Dificuldades sentidas durante as sessões de karaoke



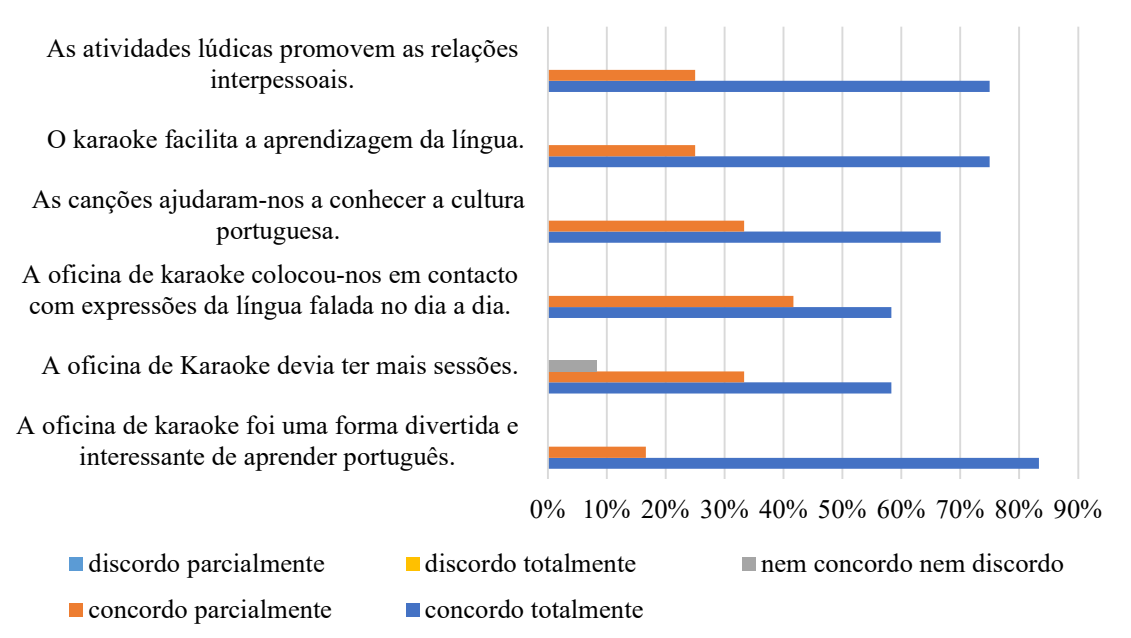
Os contributos da oficina para o desempenho em português (Gráfico 4) distribuíram-se de forma diferenciada entre as dimensões linguísticas. O desenvolvimento lexical destacou-se como área de maior impacto percecionado, com 75% dos estudantes (n=9) a indicar "muitos benefícios". Seguiram-se a pronúncia, a compreensão textual e o funcionamento da língua, cada uma avaliada como "muito contributiva" por 42% dos participantes (n=5). A expressão oral, porém, apresentou uma perceção mais reservada: apenas 25% (n=3) indicaram "muitos benefícios", 50% (n=6) "um pouco" e 25% (n=3) "pouco".

Gráfico 4: Contributo da oficina para melhorar o desempenho em português



Os estudantes avaliaram ainda 6 afirmações sobre os contributos da oficina em diferentes domínios (Gráfico 5).

Gráfico 5: Opinião dos estudantes sobre a oficina de karaoke



A afirmação que obteve maior consenso foi: "a oficina foi uma forma interessante e lúdica de aprender português", com 83% de acordo total (n=10). Seguiram-se "o karaoke facilita a aprendizagem" e "as atividades lúdicas promovem relações interpessoais", ambas com 75% de acordo total (n=9). Relativamente ao impacto linguístico e cultural, 67% (n=8) concordaram totalmente que "as canções promovem o conhecimento da língua portuguesa", enquanto 58% (n=7) reconheceram que a oficina proporcionou "contacto com expressões da língua falada no dia a dia". Finalmente, quanto a saber se "a oficina

devia ter mais sessões", 58% (n=7) manifestaram acordo total, 33% (n=4) apenas acordo parcial e 8% (n=1), neutralidade.

Apreciação crítica dos resultados

Como a descrição dos resultados demonstra, os estudantes percecionaram contributos diferenciados, predominantemente positivos na maioria das dimensões. O desenvolvimento lexical foi o mais valorizado pelos estudantes (75% 'muitos benefícios'), seguido da participação oral (67%) e da pronúncia (58%).

Na pronúncia, a polarização inicial das dificuldades foi percecionada como correspondendo a progressos ao longo das sessões, do treino simples na canção de Luísa Sobral à articulação variável do <s> na Balada do Desajeitado, sugerindo mitigação de interferências do cantonês tonal para o ritmo acentual do português europeu, embora os desafios suprassegmentais pareçam persistir, o que pode dever-se também, pelo menos parcialmente, à brevidade da intervenção. A compreensão da canção apresentou padrão semelhante, com as escutas repetidas e a ordenação de versos a facilitarem o reconhecimento textual apesar da velocidade rítmica, tendo beneficiado do suporte bimodal letra-áudio. A perceção da gramática como 'pouco contributiva' parece revelar uma rutura concetual entre a gramática explícita esperada e a gramática em uso trabalhada nas letras das canções, sugerindo a eventual necessidade de maior metacognição explícita em futuras intervenções.

O padrão lexical dominante (75% 'muito contributivo' contra 83% de dificuldade inicial) exemplifica a transformação de obstáculos em oportunidades por meio da repetição rítmica contextualizada. A preferência pelo karaoke (67%) entre estudantes com experiência prévia corrobora a familiaridade sociocultural como fator determinante da adesão, enquanto a escolha do *sing-along* por não iniciados (25%) sugere progressão gradual em direção à autonomia, o que nos parece alinhar-se com o modelo MOMUP (Castelo, 2018).

O forte impacto motivacional percecionado (média 9,2/10; 83% 'forma interessante e lúdica') confirma a dimensão lúdica como motor das competências, sustentada pela elevada realização prática (67% sem dificuldades). A triangulação entre dificuldades iniciais e ganhos percecionados revela um impacto linguístico graduado: léxico (75%), prosódia (42%) e expressão oral (25%), coerente com o desenho sequencial *sing-along*→karaoke.

Avaliação da oficina pelos docentes

Paralelamente à avaliação dos estudantes, os quatro docentes autores deste trabalho realizaram uma reflexão crítica conjunta sobre a oficina,

articulando o trabalho prévio de conceção, produção e validação dos materiais com as observações diretas dos docentes durante as sessões. Essa reflexão incidiu nas limitações da oficina, nos seus pontos fortes e nos desafios a considerar em futuras edições, bem como em pistas para a sua resolução.

Limitações

A primeira limitação destacada pelos docentes diz respeito à participação desigual dos estudantes ao longo das sessões. Esta heterogeneidade participativa e a ausência de monitorização individualizada limitaram o feedback fonético específico, conforme preconiza o MOMUP de Castelo (2018, 2025). Esta limitação poderá ter implicações no desenvolvimento da expressão oral, um dos objetivos centrais da oficina. Embora fosse, de modo geral, percecionada como uma experiência positiva, alguns estudantes não reportaram uma evolução significativa na sua competência de expressão oral, o que poderá estar associado à fraca participação, às dificuldades percecionadas e à ausência de feedback individualizado, com 25% dos estudantes a referirem um contributo reduzido da oficina neste domínio (Gráfico 4).

Uma segunda limitação prende-se com o material selecionado, nomeadamente canções em versão karaoke adequadas ao nível A1, o que obrigou a compromissos entre autenticidade, clareza fonética e complexidade lexical e sintática, tornando, em alguns casos, as tarefas mais exigentes do que o desejável para este nível. Procurou-se frequentemente atenuar esse obstáculo através de uma análise progressiva e, por vezes, mais centrada em pequenos segmentos das canções, como frases e até palavras. Estes constrangimentos dialogam diretamente com as observações de Wrembel (2018) e Zhang et al. (2023) e podem, pelo menos em parte, estar relacionados com a elevada perceção de dificuldade manifestada pelos estudantes em relação à pronúncia (cf. Gráfico 3), apesar do treino progressivo exemplificado nas sessões com João e na Balada do Desajeitado (cf., respetivamente, Tabela A.1 e Tabela A.2).

Finalmente, a duração total de apenas 8 horas da intervenção e a ausência de instrumentos de avaliação objetiva, para além dos inquéritos e da observação direta, impedem uma aferição mais robusta do impacto da oficina no desenvolvimento da competência comunicativa de cada estudante. Com efeito, as observações diretas dos docentes que dinamizaram as sessões da oficina, embora valiosas por resultarem de uma perspetiva externa às autoavaliações dos estudantes, permanecem sujeitas às limitações de uma amostra reduzida (n=12) e à ausência de medidas objetivas de desempenho linguístico, o que requer a triangulação com dados quantitativos em estudos futuros.

Pontos fortes

Apesar das limitações apontadas, destacam-se vários pontos fortes desta oficina, organizados em três dimensões principais, sugeridas pela convergência entre as perceções dos estudantes e as observações dos docentes.

Em primeiro lugar, a oficina parece ter criado um contexto de aprendizagem distinto da "aula normal", mais descontraído e lúdico, que terá favorecido o envolvimento dos estudantes e reduzido o receio do erro na produção oral em português. Esta perceção é corroborada tanto pelos estudantes, com 83% a classificarem a experiência como interessante ou divertida (cf. Gráfico 5), como pelas observações dos docentes sobre o impacto motivacional deste ambiente colaborativo. A participação ativa e interessada ao longo das sessões foi favorecida pela sequência de atividades de *sing-along* e karaoke, que permitiu a passagem gradual de práticas mais guiadas para desempenhos autónomos, em linha com a proposta de controlo graduado em direção à autonomia do MOMUP (Castelo, 2018, 2025) e com a redução inicial da carga afetiva (Israel, 2013). A natureza colaborativa das tarefas potenciou a coesão grupal, o auxílio entre pares e a mobilização de estratégias comunicativas por estudantes com perfis de participação distintos, alinhando-se com os benefícios interativos descritos na literatura (e.g., Grossman & Richards, 2016).

Em segundo lugar, a articulação entre as componentes lexical, textual, cultural e fonético-fonológica, estruturada em pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades, revelou-se adequada aos objetivos da oficina e às suas limitações temporais. Trabalhar vocabulário, compreensão do conteúdo, pronúncia e elementos culturais a partir de uma mesma canção-texto otimizou o tempo disponível, aproximando-se das recomendações sobre exploração integrada da música em L2 (Nobre-Oliveira, 2007; FADO, 2011-2013; Ludke et al., 2014).

Esta metodologia traduziu-se em progressos observáveis e triangulados: 75% dos estudantes indicaram "muito" contributo da oficina para o desenvolvimento lexical (cf. Gráfico 4), o que se reflete nos ganhos qualitativos de pronúncia e fluência observados pelos docentes nas sessões, apesar das restrições do *input* disponível.

Por fim, a experiência permitiu aos docentes uma tomada de consciência mais clara sobre o potencial do karaoke no ensino de PLE, bem como sobre os seus desafios específicos.

Desafios e pistas para trabalho futuro

O primeiro desafio consiste na seleção de canções adequadas ao nível A1 e ao gosto do grupo, num contexto de escassez de versões karaoke em PE (Nobre-

Oliveira, 2007; Barros, 2013; Weiss, 2024). Propomos uma curadoria colaborativa inicial, com votação do repertório pelos estudantes, com base em critérios de dificuldade e aceitação musical (Murad et al., 2018), de modo a alcançar um equilíbrio na escolha, sem individualização excessiva.

O segundo desafio diz respeito à diversificação das práticas de expressão oral, de modo a potenciar o uso do karaoke para o desenvolvimento da competência oral global. Como complemento, sugere-se a realização de apresentações orais breves sobre o tema ou a perspetiva pessoal das canções, de atividades de exploração textual progressiva, do tipo preenchimento de lacunas e interpretação autónoma da letra, bem como de debates guiados sobre as opiniões dos estudantes em relação ao tema da canção ou à própria experiência com a canção, articulados de forma orgânica com a sequencialidade das duas modalidades de canto adotadas na oficina.

O terceiro desafio relaciona-se com a criação de instrumentos que permitam monitorizar o desempenho individual, com foco na componente fonética. Nesse sentido, poder-se-á recorrer, por exemplo, a gravações pré e pós-intervenção para análise prosódica automatizada (Karsono, 2019), superando a heterogeneidade participativa e a ausência de feedback específico (Castelo, 2018, 2025).

O quarto desafio prende-se com a exploração de espaços imersivos além da sala de aula, como auditórios, parques ou estúdios, funcionando como estímulo contextual adicional à resolução de tarefas e, simultaneamente, como atividade de imersão acional (Sockett, 2014). Testar estes ambientes em edições futuras pode reforçar a elevada motivação já registada (cf. Gráfico 5).

O quinto desafio reside na escassez de materiais, nomeadamente de letras para karaoke em A1, parcialmente suprida por ferramentas de Inteligência Artificial generativa (IA). Plataformas como Suno.ai e Udio podem gerar canções originais personalizadas, com léxico simples, ritmo lento e pronúncia clara, enquanto outras ferramentas (e.g. ChatGPT/Grok) podem apoiar a criação de versões simplificadas de letras existentes. Ainda assim, estas soluções levantam questões de autenticidade cultural e de exposição a *input* nativo autêntico, pelo que se recomenda a sua articulação com o repertório autêntico disponível. Poder-se-ia, assim, democratizar o acesso a materiais pedagógicos e acelerar a curadoria colaborativa (desafio 1), sem, contudo, substituir integralmente as fontes culturais originais.

Finalmente, uma aplicação de karaoke-PLE poderá integrar estas estratégias, combinando seleção personalizada, acompanhamento individual, exercícios orais e treino articulatório, inspirando-se, por exemplo, na aplicação SLIONS (Murad et al., 2018).

Em síntese, as limitações observadas nesta experiência corroboram os constrangimentos identificados na literatura da especialidade. Contudo, apesar da persistência de algumas dificuldades, estes obstáculos traduziram-se na perceção de ganhos relevantes na motivação e na autoconfiança por parte dos estudantes, o que se conforma com estudos que associam o uso de música e de atividades musicais a maior participação, envolvimento e crença na autoeficácia em contextos de aprendizagem de L2. Assim, estes resultados reforçam a premissa de que o karaoke, enquanto recurso estruturado, constitui uma via eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE, validando a sua integração pedagógica, mesmo em contextos de aprendizagem inicial.

Considerações finais

O presente estudo descreveu e analisou os efeitos percebidos de uma oficina de karaoke concebida como complemento informal às aulas formais de PLE-A1 para estudantes chineses. A articulação entre as perceções dos estudantes e as observações dos docentes, enquadrada teoricamente, sugere contributos significativos ao nível da motivação (83% classificaram a experiência como "lúdica"), contributos moderados na retenção lexical (75% consideraram-na "muito contributiva") e contributos mais limitados na precisão articulatória (42%), sendo ainda mais restritos no que respeita à gramática e à expressão oral (25%). Estes resultados são plausíveis em intervenções de curta duração, como a apresentada neste artigo.

A experiência aponta, assim, para o potencial de integração do karaoke em contextos de ensino de PLE, enquanto ambiente de risco controlado, próximo de situações de fluência comunicativa real. Esse potencial poderá ser reforçado futuramente através de aplicações pedagógicas e de ferramentas de IA com feedback fonético automatizado, bem como de atividades ajustadas ao nível A1.

Por se tratar de resultados de natureza exploratória e percetiva, impõe-se a sua validação em amostras mais alargadas, em intervenções de maior duração e com recurso à triangulação com medidas objetivas de desempenho linguístico. Ainda assim, tendo em conta a avaliação global da oficina pelos estudantes (9,2/10), considera-se pertinente perspetivar o karaoke como estratégia pedagógica complementar em contextos de PLE, sobretudo junto de públicos que revelem familiaridade prévia com esta prática, reforçando abordagens lúdicas que apoiem a motivação e a confiança iniciais.

Referências

Andrade, S. A. A. (2011). *A importância das canções na aprendizagem de uma língua estrangeira: Desenvolvimento da compreensão auditiva* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Ashtian, F. T., & Zafarghandi, A. M. (2015). The effect of English verbal songs on connected speech: Aspects of adult English learners' speech production. *Advances in Language and Literary Studies, 6*(1), 212–226. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.1p.212

Barros, A. F. (2013). *O karaoke como ferramenta no ensino de PLE* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Bennett, P. A. (2019). The effects of music in the foreign language learning classroom. *Relay Journal, 2*(1), 6–16.

Betti, S. (2012). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 50*, 26–31.

Cantero Serena, F. J., Mendoza Fillola, A., & Yll, E. S. (1994). Karaoke: Un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 523–531). ASELE.

Castelo, A. (2017). *Sons da fala e sons do canto: Música para ensinar fonética do português* (Vol. 1: Música de Portugal) (2.ª ed., e-book, 2021). Instituto Politécnico de Macau.

Castelo, A. (2018). Songs for pronunciation teaching: A guiding model. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 22*(1), 7–22.

Castelo, A. (2025). Model for using music in pronunciation teaching (MOMUP): New validation and revision. *Theory and Practice of Second Language Acquisition, 11*(1), 1–26. https://doi.org/10.31261/TAPSLA.16404

Castelo, A., Coelho de Souza, J. P., & Morelo, B. (2022). Ensino de pronúncia através de canções: Análise de material didático à luz de um modelo orientador. *Études Romanes de Brno, 43*(2), 165–192. https://doi.org/10.5817/ERB2022-2-10

Coelho de Souza, J. (2014). *Letra e música: Uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional* (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Asa.

Engh, D. (2015). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching, 6*(2), 113–127.

Erten, I. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 199*, 589–596.

Espinoza Mejía, D. V., & Suco Campoverde, E. E. (2020). *The influence of songs as a learning technique for the development of listening comprehension* (Educative project). University of Guayaquil.

FADO. (2011-2013). *Project FADO: Find a delightful opportunity to learn Portuguese through Internet and songs*. http://www.languagesbysongs.eu/

Farfán, N. S. G. (2017). *Karaoke en las sesiones de inglés para la competencia comunicativa en la IE General Prado Callao* (Dissertação de mestrado). Universidad César Vallejo.

Farrés, I., & Ferrer, R. (2014). El karaoke como recurso en el aula. *Eufonía: Didáctica de la Música, 62*, 1–12.

Figueiroa, C. F. (2011). *A canção: Um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2)* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Fung, A. (2009). Consuming karaoke in China. *Chinese Sociology & Anthropology, 42*(2), 39–55. https://doi.org/10.2753/CSA0009-4625420202

Grossman, G. D., & Richards, T. (2016). Active learning via student karaoke videos. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 28*(2), 204–217.

Hoonchamlong, Y. (2004). A karaoke approach for language teaching: The case of the "Learning to Read Thai from Songs" project. *Manusya: Journal of Humanities*, 7, 25–40.

Israel, H. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy Information and Computer Education Journal, 2*(1), 1360–1366. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180

Jackson, M. D. (2019). *Pitch perfect pronunciation: Using classroom karaoke as an EFL teaching tool* (Dissertation). Alliant International University.

Karsono, K. (2019). The effect of using karaoke activities on students' English pronunciation. *Journal of English Teaching, 5*(3), 179–188. https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1311

Laird, L. (2015). Empathy in the classroom: Can music bring us more in tune with one another? *Music Educators Journal, 101*(4), 56–61.

Lorenzutti, N. (2014). Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. *English Teaching Forum, 1*, 14–21.

Ludke, K. M. (2009). *Teaching foreign languages through songs* [Workbook]. University of Edinburgh.

Ludke, K. M. (2019). Songs and music. In R. M. Pawlak & A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 203–214). Wiley.

Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition, 42*, 41–52.

Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *The Language Learning Journal, 38*(2), 227–237. https://doi.org/10.1080/09571730802390742

Murad, D., Wang, R., Turnbull, D., & Wang, Y. (2018). SLIONS: A karaoke application to enhance foreign language learning. In *Proceedings of the 26th ACM International Conference on Multimedia* (pp. 1679–1687). ACM.

Nobre-Oliveira, D. (2007). Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In V. J. Leffa (Org.), *Produção de materiais de ensino: Teoria e prática* (pp. 109–123). Educat.

Pedraza Pineda, S. P. (2015). *El karaoke como herramienta mediadora para fortalecer la oralidade en la clase de inglés como lengua extranjera* (Monografia). Universidad Libre de Colombia.

Pereira, S. A., & Martín Galán, J. I. (2010). Chamar a música para o ensino/aprendizagem de PLE. In J. Fernández García & S. Amador Moreno (Coords.), *Actas del I Congreso de la SEEPLU* (pp. 94–108). Universidad de Extremadura.

Pereira, V. (2014). O uso da música no ensino de língua estrangeira: contribuições e desafios pedagógicos. *Revista Intersecções, 5*(2), 119–138. https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1194

Rengifo, A. R. (2009). Improving pronunciation through the use of karaoke in an adult English class. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, 11*, 91–105.

Sasi, A. S., & Haga, T. (2019). Using karaoke videos to teach Japanese vocabulary to Taiwanese university students. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(1), 51–59.

Sasi, A. S., & Hsu, S.-T. (2019). Using karaoke to enhance recognition of Chinese words: A cross-languages adoption. *International Journal of Education, 11*(3), 136–150.

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.

Soon, G. Y., Chuen, L. C., Leng, N. K., & Yusof, N. A. M. (2022). The usefulness of using Chinese karaoke to support Chinese learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(10), 2138–2222. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i10/15022

Weiss, F. (2024). Música como recurso didático na aula de português para estrangeiros: Aspetos técnicos e linguísticos. *Fios de Letras, 12*(1), 45–62.

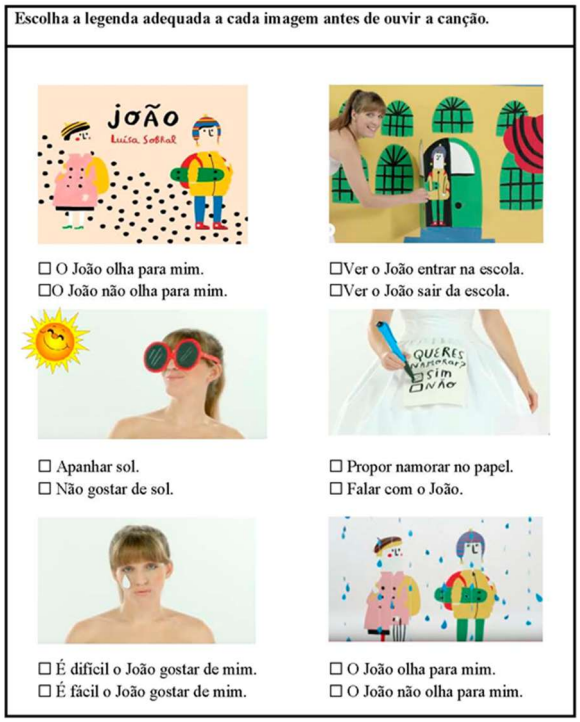
https://periodicos.uea.edu.br/index.php/fiosdeletras/article/view/3417/1795

Wrembel, M. (2018). Music, rhythm, and phonetic awareness in L2 learning. *Language Teaching Research, 22*(4), 452–470.

Zhang, W., Baills, F., & Prieto, P. (2023). Singing and language acquisition: Effects of melody and familiarity on pronunciation and vocabulary learning in L2. *Applied Linguistics, 44*(1), 123–145.

Anexos

Figura A.1:
Legendagem de imagens



Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.2:
Exercício de completamento da canção

Ouça a canção.
Complete os espaços em branco.

O João

Eu saio da escola sempre à mesma _____
Vejo o João que sai também
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida
Mas o João da C finge que não me _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Sou a mais _____ e nunca sou escolhida
Quando fazem equipas para o _____
Se alguém fica doente entro para suplente
E fico sentadinha a apanhar _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

O João olhar para mim
O João gostar de mim
Ele está a olhar para mim

Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.3:
Exercício de compreensão da canção

Vamos analisar o texto. Responda às perguntas 1 a 5.

1) Qual é a palavra do texto que a imagem representa?



⇒

2) O que significa "fingir"?
   a) Mentir
   b) Gostar
   c) Simular

3) Porque é que ela quer jogar futebol?

4) Descreva fisicamente o João.

5) O que é que ela deve fazer para o João gostar dela?

Fonte: elaborada pelos autores.

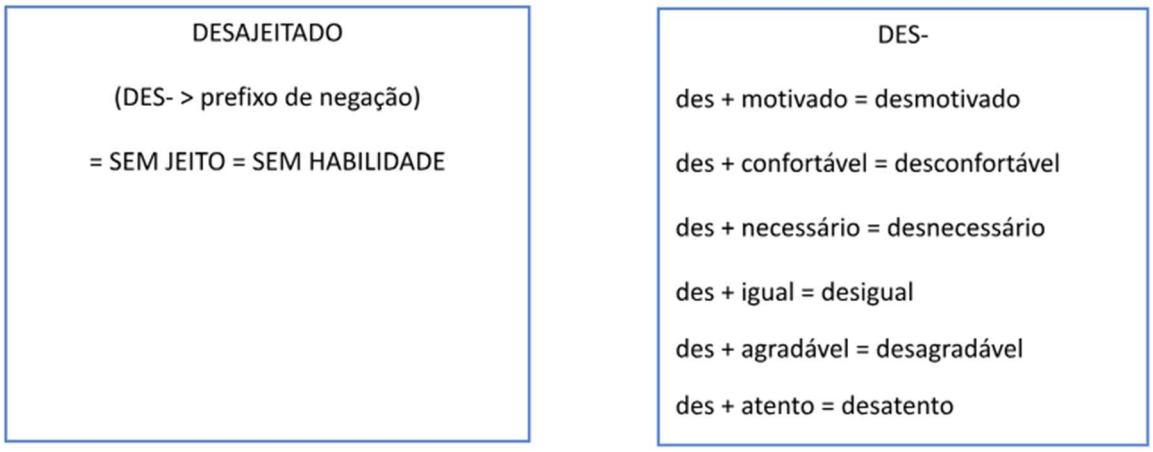
Tabela A.1:
Exercício para treino da pronúncia

Sublinhe a sílaba tónica das três primeiras estrofes e cante a canção, marcando adequadamente a sílaba tónica das palavras.	
Eu saio da escola sempre à mesma hora	Todas na escola gostam do João
Vejo o João que sai também	Propõem namorar num papel com sim ou não
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Mas o João da C finge que não me vê	Que vai fazer o João gostar de mim?
Todas na escola gostam do João	Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não	Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?	Que vai fazer o João gostar de mim?
Sou a mais bonita e nunca sou escolhida	O João olhar para mim
Quando fazem equipas para o futebol	O João gostar de mim
Se alguém fica doente entro para suplente	Ele está a olhar para mim
E fico sentadinha a apanhar sol	

Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.4:
Exercício lexical e fonético

Canção: Balada do desajeitado
Intérprete: D.A.M.A.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.5:
Exercício de ordenação das estrofes da canção.

1	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Só que hoje Viu o tempo que perdeu Sabes esse alguém sou eu E agora vou-te contar
	Falta-me jeito Ponho-me a escrever e rasgo Cada vez a tremer mais E às vezes até me engasgo		Nada a fazer É por isso que eu te conto É tarde para não dizer Digo como sei e pronto
	Mas como sempre Chega a hora da verdade E falta-me o à vontade Acabo por me calar		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sei de alguém Por demais envergonhado Que por ser desajeitado Nunca foi capaz de falar		Podes crer Que à noite o sono é ligeiro Fico á espera o dia inteiro Para poder desabafar
	Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti		E aqui estou eu A ver o tempo a passar A ver se chega o tempo O tempo de te falar
	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sabes lá O que é que eu tenho passado Estou sempre a fazer-te sinais E tu não me tens ligado		Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela A.2:

Exercício para registo das realizações fonéticas da consoante <s> *na canção*

[s]		[z]	[ʃ]		[ʒ]
princípio de palavra	entre vogais	entre vogais	fim de sílaba	fim de sílaba antes de consoante não vozeada	fim de sílaba antes de consoante vozeada
sei	passar	frases	mas	esqueci	rasgo

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura A.6:
Questionário para interpretação da canção.

1. O protagonista...

a) Sabe o que dizer à rapariga.
b) Fala muito com a rapariga.
c) Não sabe o que dizer à rapariga.



2. "Só que hoje/ viu o tempo que perdeu" significa que...

a) Ele gosta da rapariga há muito tempo.
b) Ele nunca olha para o relógio.
c) Ele gosta da rapariga há pouco tempo.



3. "Estou sempre a fazer-te sinais/Tu não me tens ligado" significa...

a) A rapariga não gosta do rapaz.
b) O rapaz tenta falar com a rapariga mas ela ignora o rapaz.
c) O rapaz tenta falar com a rapariga e ela gosta do rapaz.



4. O rapaz é...

a) Extrovertido
b) Falador
c) Tímido



5. "Podes crer/que à noite o sono é ligeiro/fico à espera o dia inteiro/para poder desabafar" significa que...

a) O rapaz não dorme porque está sempre a pensar na rapariga.
b) O rapaz dorme pouco porque pensa nas coisas que quer dizer à rapariga.
c) O rapaz dorme muito porque não pensa na rapariga.



6. Finalmente, quando encontra a rapariga, o rapaz...

a) Fica calado.
b) Diz coisas bonitas à rapariga.
c) Diz muitas coisas à rapariga.



Fonte: elaborado pelos autores.

Interatividade e desenvolvimento da expressão oral nos LMOOCs: uma revisão sistemática (2014–2025)[34]

Interactivity and the development of oral expression in LMOOCs: a systematic review (2014–2025)

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a11

Yanping Tang
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
up201800527@edu.letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0001-7047-2896

Ângela Carvalho
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0003-1026-0271

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 24/04/2026

RESUMO: Um dos principais desafios dos *Language* MOOCs (LMOOCs) reside na promoção de atividades de interação e no desenvolvimento da expressão oral em ambientes massivos e abertos. Neste contexto, o presente estudo visa sintetizar, de forma sistemática, a literatura empírica sobre a interatividade nos LMOOCs e analisar as práticas propostas, as limitações e as implicações para o desenvolvimento da expressão oral. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com base numa análise temática qualitativa de 19 estudos empíricos publicados entre 2014 e 2025 e indexados na *Web of Science*. Os resultados revelam que a interatividade nos LMOOCs se manifesta predominantemente sob formas assíncronas e textuais, centradas na interação aprendente-conteúdo, enquanto as práticas de produção oral permanecem limitadas e marcadas por participação reduzida. Embora alguns estudos explorem modalidades síncronas de interação, estas continuam minoritárias e enfrentam desafios de implementação e sustentabilidade. A análise indica ainda que a interação oral nos LMOOCs não é

[34] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no quadro do projeto UID/00022/2025 – Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) - DOI: https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025.

determinada apenas pela disponibilidade de ferramentas, mas também por um conjunto de fatores pedagógicos, afetivos e participativos. Assim, conclui-se que o desenvolvimento da interação e da produção orais nos LMOOCs exige repensar o seu desenho pedagógico em três direções: uma reconfiguração conceptual que valorize a dimensão social da aprendizagem linguística e incorpore princípios dos *cMOOCs*; um desenho pedagógico intencional, sustentado por mediação docente, tarefas estruturadas e ambientes de interação seguros; e a criação de percursos flexíveis que conciliem autonomia, apoio pedagógico e diferentes perfis de participação.

PALAVRAS-CHAVE: *Language* MOOCs (LMOOCs); interatividade; expressão oral; desenho pedagógico; revisão sistemática da literatura

ABSTRACT: One of the main challenges of Language MOOCs (LMOOCs) lies in promoting interaction activities and developing speaking skills in massive and open learning environments. In this context, the present study aims to systematically synthesize the empirical literature on interactivity in LMOOCs and to analyze the practices proposed, their limitations, and their implications for the development of speaking skills. A systematic literature review was conducted based on a qualitative thematic analysis of 19 empirical studies published between 2014 and 2025 and indexed in the Web of Science database. The findings reveal that interactivity in LMOOCs predominantly takes the form of asynchronous and text-based activities, mainly centred on learner–content interaction, while practices targeting oral production remain limited and characterised by low participation rates. Although some studies explore synchronous modes of interaction, these remain marginal and face significant challenges in terms of implementation and sustainability. The analysis further indicates that oral interaction in LMOOCs is not determined solely by the availability of technological tools but also by a set of pedagogical, affective, and participatory factors. Therefore, the study concludes that fostering interaction and oral production in LMOOCs requires rethinking their pedagogical design in three main directions: a conceptual reconfiguration that emphasises the social dimension of language learning and incorporates principles from cMOOCs; an intentional pedagogical design supported by teacher mediation, structured tasks, and safe interaction environments; and the creation of flexible learning pathways that balance learner autonomy, pedagogical support, and diverse participation profiles.

KEYWORDS: Language MOOCs (LMOOCs); interactivity; speaking skills; pedagogical design; systematic literature review

Introdução

Na última década, os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) têm-se afirmado como uma modalidade relevante no panorama da educação digital, oferecendo acesso aberto e flexível a uma ampla gama de conteúdos de aprendizagem a um público alargado. No domínio do ensino de línguas, os *Language* MOOCs (LMOOCs) surgem como uma resposta promissora à crescente procura por aprendizagem de línguas em contextos digitais e informais. Desde a sua introdução em 2012, os LMOOCs têm registado um crescimento significativo. Por exemplo, segundo Luo e Ye (2021), até janeiro de 2021, existiam já mais de mil LMOOCs disponíveis nas principais plataformas, incluindo três plataformas internacionais (*Coursera*[35], *edX*[36]e *FutureLearn*[37]) e três plataformas chinesas (*iCourse*[38], *UMOOCs*[39]e *XuetangX*[40]). De um modo geral, a literatura reconhece o potencial dos LMOOCs para apoiar a aprendizagem de línguas, nomeadamente no que diz respeito à disponibilização de recursos didáticos, à flexibilidade temporal e espacial e à promoção da autonomia do aprendente.

Contudo, vários estudos sublinham que a aprendizagem de línguas apresenta especificidades que a distinguem de outros domínios do conhecimento, uma vez que a língua estrangeira constitui simultaneamente o objeto de aprendizagem e o principal meio de comunicação (Bárcena & Martín-Monje, 2014; Martín-Monje et al., 2018). Assim, a proficiência linguística em si já constitui um fator que afeta a participação dos aprendentes nos LMOOCs. Esta característica coloca exigências particulares ao desenho pedagógico dos LMOOCs, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de competências produtivas e interativas.

A aprendizagem de línguas caracteriza-se fundamentalmente por ser baseada em competências (Bárcena & Martín-Monje, 2014; Jitpaisarnwattana et al., 2021; Read & Bárcena, 2021; Sallam et al., 2022). Neste sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa requer a prática de diferentes atividades comunicativas, incluindo receção (compreensão oral, audiovisual e

[35] *Coursera*. Disponível em: https://www.coursera.org. Acesso em: 4 maio 2026.
[36] *edX*. Disponível em: https://www.edx.org. Acesso em: 4 maio 2026.
[37] *FutureLearn*. Disponível em: https://www.futurelearn.com. Acesso em: 4 maio 2026.
[38] *iCourse*. Disponível em: http://www.icourse163.org/. Acesso em: 4 maio 2026.
[39] *UMOOCs*. Disponível em: http://moocs.unipus.cn/. Acesso em: 4 maio 2026.
[40] *XuetangX*. Disponível em: http://www.xuetangx.com/. Acesso em: 4 maio 2026.

escrita), produção (oral e escrita), interação (oral e escrita) e mediação (oral e escrita) (Council of Europe, 2020). No entanto, devido às características massivas, abertas e autónomas dos LMOOCs, muitos cursos tendem a adotar uma abordagem predominantemente transmissiva de conteúdos linguísticos, dedicando pouca atenção às práticas de produção oral e às oportunidades de interação entre aprendentes e entre aprendentes e professores.

Na verdade, alguns autores, como Vorobyeva (2018) e Marrero-Aguiar (2021), argumentam que os LMOOCs tendem a ser mais eficazes no desenvolvimento de competências recetivas, como a compreensão oral e escrita, do que de competências produtivas, como a expressão oral e escrita, uma vez que estas exigem maior grau de *feedback* personalizado e de oportunidades de prática interativa. Jitpaisarnwattana et al. (2022) afirmam igualmente que a natureza massiva dos LMOOCs coloca desafios ao apoio aos aprendentes no desenvolvimento de competências que requerem *feedback* formativo e apoio estruturado, como a expressão oral e escrita.

Apesar desses desafios identificados no desenvolvimento de competências orais em contextos de LMOOCs, se a comunicação oral efetiva for considerada a meta última da aprendizagem de línguas estrangeiras (Bárkányi, 2021), torna-se particularmente relevante analisar de que forma os LMOOCs têm procurado responder a este desafio e que soluções pedagógicas e tecnológicas têm sido propostas para apoiar o desenvolvimento da produção e da interação orais.

Neste enquadramento, o presente estudo visa sintetizar de forma sistemática a literatura empírica publicada entre 2014 e 2025 sobre a interatividade em LMOOCs, com o objetivo de identificar as práticas de interação mais recorrentes, as suas limitações, bem como as suas implicações para o desenho pedagógico de LMOOCs mais orientados para a comunicação oral. Esta revisão pretende igualmente contribuir para uma compreensão mais integrada da relação entre interatividade, desenho pedagógico e práticas de produção e interação orais, num campo em que os resultados empíricos permanecem dispersos.

Para atingir este objetivo, o artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira secção, apresenta-se um enquadramento teórico sobre os LMOOCs e a interatividade na aprendizagem de línguas; de seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na revisão sistemática; posteriormente, desenvolve-se a análise temática dos estudos selecionados; por fim, apresentam-se os principais resultados e as conclusões do estudo.

Assim, o estudo procura responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é caracterizada a interatividade nos estudos sobre LMOOCs?

2. Que práticas de interação e produção orais são propostas e implementadas nos LMOOCs?

3. Quais são as limitações dos LMOOCs relativamente à promoção da interação e da produção orais?

4. Que implicações pedagógicas emergem da literatura para o desenho de LMOOCs mais interativos e comunicativos?

Enquadramento Teórico

Os LMOOCs representam uma evolução dos MOOCs genéricos, adaptada às especificidades do ensino e aprendizagem de línguas. De forma clássica, Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 1) definem-nos como "dedicated Web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation". Por isso, os LMOOCs caracterizam-se pelo acesso aberto, pela participação massiva, pela ausência de requisitos formais de inscrição e por uma forte dependência da motivação intrínseca dos aprendentes. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, os LMOOCs oferecem aos aprendentes o acesso a uma comunidade de aprendizagem massiva, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa através de práticas interativas e colaborativas (Chong et al., 2024).

Do ponto de vista pedagógico, a literatura distingue tradicionalmente dois modelos principais: os *xMOOCs* e os *cMOOCs*. Os *xMOOCs* assentam numa abordagem predominantemente cognitivo-comportamental, centrada na transmissão de conteúdos e na aprendizagem individual; em contrapartida, os *cMOOCs* fundamentam-se em perspetivas conectivistas e construtivistas, valorizando a aprendizagem participativa e a construção coletiva do conhecimento (Chong et al., 2024; Martín-Monje et al., 2018).

No ensino de línguas, os *cMOOCs* suscitaram inicialmente um interesse particular pelo seu foco na interação e na aprendizagem em comunidade. De acordo com Sokolik (2014), este modelo encontra-se mais alinhado com as metodologias da Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*), que privilegia atividades colaborativas e o uso significativo da língua, em detrimento de práticas centradas exclusivamente na gramática e em exercícios controlados (Richards, 2006, como citado em Sokolik, 2014). No entanto, a evolução empírica dos LMOOCs tem revelado um afastamento significativo dessas expectativas iniciais. A maioria dos cursos disponibilizados em grandes plataformas, como *Coursera*, *edX* ou *FutureLearn*, continua a replicar o modelo dos *xMOOCs*, integrando, de forma limitada, alguns elementos de interação social associados aos *cMOOCs* (Appel & Pujolà, 2021; Martín-Monje et al., 2018).

Também há autores que defendem que uma oposição entre *xMOOCs* e *cMOOCs* não reflete as reais necessidades da aprendizagem de línguas. Godwin-Jones (2014) defende um modelo híbrido para o ensino de línguas em MOOCs, que combina sistemas de aprendizagem adaptativa de *xMOOCs* com ambientes socialmente ricos e personalizáveis de *cMOOCs*. Read (2014) aprofunda esta abordagem ao salientar que a integração de princípios dos *cMOOCs* em LMOOCs não pode limitar-se à incorporação superficial de ferramentas de redes sociais. Pelo contrário, o autor defende uma reconfiguração estrutural do curso, deslocando o foco da simples visualização de conteúdos e realização de atividades automatizadas para uma organização semi-distribuída, orientada para o desenvolvimento de competências produtivas e para a partilha de experiências entre aprendentes nos espaços de redes sociais associados ao curso.

A compreensão destas limitações exige um regresso ao próprio conceito de interação na aprendizagem de línguas *online*. Adotando a perspetiva de Wagner (1994, como citado em Anderson, 2003), a interação é um processo recíproco de influência mútua. A tipologia clássica de Moore (1989), distinguindo interações aprendente-conteúdo, aprendente-professor e aprendente-aprendente, permanece fundamental para analisar o envolvimento *online*. No âmbito dos LMOOCs, Sokolik (2014) argumenta que a interação relevante para a aprendizagem linguística deve incidir sobre a comunicação autêntica, sobretudo entre aprendentes. Todavia, revisões recentes indicam que os LMOOCs atuais tendem a privilegiar a interação com o conteúdo em detrimento das interações sociais, criando um obstáculo ao desenvolvimento da oralidade (Sallam et al., 2022).

É precisamente nesta lacuna, entre o potencial teórico dos modelos conectivistas e construtivistas e a realidade prática dos cursos disponíveis, que se situa a pertinência deste estudo. A literatura reconhece o potencial dos LMOOCs, mas carece ainda de sistematização sobre como a interatividade é efetivamente operacionalizada para apoiar a produção e a interação orais, justificando a necessidade da análise apresentada neste estudo.

Metodologia

Esta secção apresenta o desenho metodológico do estudo e descreve os procedimentos adotados para a identificação, seleção e análise dos estudos incluídos na revisão.

Método do estudo

O presente estudo baseia-se numa revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa. A revisão da literatura pode ser entendida, em termos

gerais, como uma forma mais ou menos sistemática de recolher e sintetizar investigação anterior, permitindo integrar resultados e perspetivas provenientes de diferentes estudos e identificar lacunas num determinado campo de investigação (Snyder, 2019). Entre os diferentes tipos de revisão, a revisão sistemática distingue-se pelo recurso a procedimentos explícitos, transparentes e reproduzíveis de identificação, seleção e análise dos estudos, orientados por questões de investigação e critérios de inclusão previamente definidos (Snyder, 2019). A escolha por uma revisão sistemática justifica-se pela necessidade de mapear de forma estruturada e abrangente a produção científica existente sobre a interatividade e as práticas de produção oral em LMOOCs.

Para assegurar maior transparência na apresentação do processo de identificação e seleção dos estudos, recorreu-se ao modelo PRISMA[41] como referência para a organização do fluxograma da revisão. Os princípios do PRISMA 2020 (Page et al., 2021) foram mobilizados neste estudo para explicitar as etapas de identificação, triagem, avaliação em texto integral e inclusão dos estudos analisados.

A análise dos estudos selecionados foi orientada por uma análise temática de carácter dedutivo, guiada pelas questões de investigação. De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática permite identificar, analisar e organizar padrões ou temas nos dados, podendo assumir uma orientação indutiva, quando os temas são fortemente derivados dos próprios dados, ou uma orientação teórica ou dedutiva, quando a codificação é guiada por interesses analíticos ou questões de investigação previamente definidos. Neste estudo, adotou-se esta segunda orientação, uma vez que a análise foi estruturada em torno das questões de investigação.

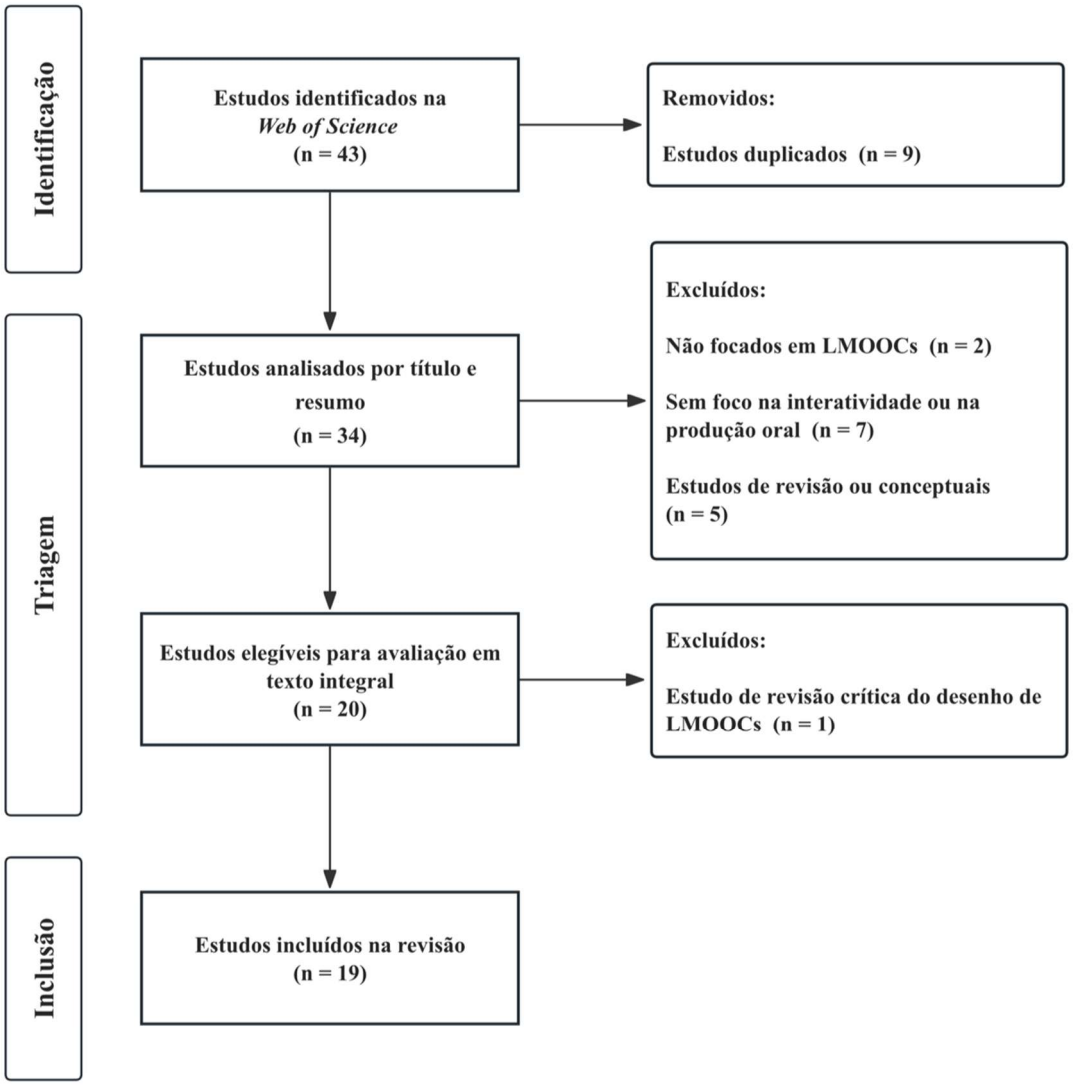
Procedimentos de pesquisa bibliográfica

A Figura 1 apresenta o fluxograma do processo de identificação e seleção dos estudos, organizado com base no modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

[41] PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) é uma orientação internacional para melhorar a transparência e a completude da apresentação de revisões sistemáticas, oferecendo indicações sobre a forma de relatar os objetivos da revisão, os métodos utilizados e os resultados obtidos. Disponível em: https://www.prisma-statement.org/. Acesso em: 4 maio 2026.

Figura 1

Fluxograma do processo de identificação e seleção dos estudos, adaptado do modelo PRISMA 2020



Nota. Elaborado pelas autoras.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados *Web of Science* (WoS), em janeiro de 2026. Esta base foi selecionada para garantir acesso a revistas científicas internacionais com revisão por pares nas áreas da Linguística Aplicada, CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) e Educação.

A estratégia de pesquisa foi organizada em três blocos temáticos, aplicados separadamente no campo *Topic* da base de dados, combinando palavras-chave relacionadas com LMOOCs, a interatividade e a produção oral.

Os termos foram articulados com operadores booleanos (*AND/OR*), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1
Estratégia de pesquisa bibliográfica na Web of Science

Nº de bloco	Combinação de palavras-chave
1	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (interact* OR interaction* OR "social learning")*
2	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (speaking OR "oral skill*" OR "oral communication" OR "oral production" OR "communicative competence")*
3	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (forum* OR telecollaboration OR tandem OR videoconferencing)*

Nota. Elaborada pelas autoras.

Foram considerados estudos publicados entre 2014 e 2025, em inglês e espanhol. Tendo em conta o caráter emergente da investigação em LMOOCs, foram incluídos artigos de revistas científicas e trabalhos publicados em atas de conferências. A pesquisa resultou inicialmente em 43 estudos.

Processo de seleção dos estudos

A seleção dos estudos baseou-se em critérios explícitos de inclusão e exclusão, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
Critérios de seleção dos estudos

Tipo de critério	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Tipo de estudo	Estudos empíricos	Estudos exclusivamente conceptuais ou revisões de literatura
Foco temático	Foco explícito em LMOOCs	Trabalhos não focados especificamente em LMOOCs
Dimensão analítica	Análise da interatividade ou da produção oral	Estudos que abordassem LMOOCs sem análise da interatividade ou da produção oral

Nota. Elaborada pelas autoras.

Dos 43 estudos inicialmente identificados na *Web of Science*, 9 foram removidos por duplicação, resultando em 34 estudos para a fase de triagem. Nesta etapa, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos para avaliar a sua relevância inicial. Foram excluídos trabalhos que não incidiam especificamente

sobre LMOOCs (n = 2), que não abordavam aspetos relacionados com a interatividade ou a produção oral (n = 7), bem como estudos de natureza exclusivamente revisional ou conceptual (n = 5).

Os 20 estudos elegíveis foram posteriormente avaliados através da leitura do texto integral para verificação da sua adequação aos critérios definidos. Nesta fase, foi excluído um estudo por corresponder a uma revisão crítica do desenho de LMOOCs, não se enquadrando nos critérios definidos para estudos empíricos centrados na interatividade ou na produção oral (n = 1). No final do processo, o *corpus* circunscreveu-se a 19 estudos empíricos, cuja lista completa se encontra no Apêndice.

Procedimentos de análise dos dados

Os 19 estudos selecionados foram analisados através da análise temática de carácter dedutivo, orientada pelas questões de investigação. Este processo envolveu múltiplas leituras dos textos completos, durante as quais foram identificados padrões recorrentes relacionados com a conceptualização da interatividade, as práticas implementadas e as suas implicações para a produção e interação orais.

Para orientar a análise, os estudos foram organizados em torno de quatro eixos analíticos principais, alinhados com as questões de investigação:

1. Caracterização da interatividade em LMOOCs;
2. Práticas de interação e produção orais implementadas em LMOOCs;
3. Limitações dos LMOOCs na promoção da interação e da produção orais;
4. Implicações para o desenho de LMOOCs interativos e comunicativos.

Estes eixos permitiram estruturar a análise temática de forma sistemática, tendo em conta a diversidade metodológica, linguística e contextual dos estudos analisados.

Resultados

Com base nos procedimentos metodológicos descritos na secção anterior, esta secção apresenta os resultados da análise temática dos 19 estudos selecionados, organizados em torno dos quatro eixos analíticos definidos.

Caracterização da interatividade em LMOOCs

Embora a interatividade seja frequentemente apontada como um elemento essencial para a aprendizagem de línguas em ambientes massivos e abertos, a sua concretização nos LMOOCs manifesta-se sob formas assíncronas e predominantemente textuais, com impacto limitado no desenvolvimento da

expressão oral (Bárkányi, 2021; Martín-Monje et al., 2018). No entanto, como será discutido na análise das práticas de interação e produção orais, alguns estudos já exploraram modalidades síncronas de interação oral para promover uma efetiva competência comunicativa.

No domínio específico da produção oral, as oportunidades de prática assumem formas particularmente restritas, concentrando-se maioritariamente em atividades assíncronas de produção individual, como gravação de apresentações ou comentários orais partilhados em plataformas externas. Bárkányi (2021) categoriza estas práticas em três níveis: produção para o vazio (para o sistema), para audiência passiva (*broadcast*) e com resposta obrigatória. A autora afirma ainda que esta última raramente gera trocas orais efetivas ou *feedback* linguístico significativo, resultando numa interatividade oral superficial. Assim, percebe-se que o desenho da tarefa, por si só, não garante a emergência de um diálogo autêntico.

Ao nível da interação social, os fóruns assíncronos textuais constituem o principal, e por vezes único, espaço formal de interação nos LMOOCs. No entanto, a participação tende a assumir perfis predominantemente recetivos. O estudo de Martín-Monje et al. (2018), baseado em análise de dados de aprendizagem, mostra que a maioria dos participantes adota perfis de envolvimento passivos, limitando-se ao consumo de conteúdos (visualização de vídeos e leitura de materiais), com uma participação mínima ou inexistente nas atividades interativas propostas. Observações semelhantes são apresentadas por Jitpaisarnwattana et al. (2021) e Mac Lochlainn et al. (2021), reforçando a discrepância entre a oferta formal de ferramentas interativas e a sua utilização real.

Em termos das direções interacionais, evidencia-se uma predominância de interação aprendente-conteúdo, o que reflete a prevalência de desenhos pedagógicos alinhados com o modelo *xMOOCs*. As interações aprendente-aprendente e aprendente-professor permanecem limitadas. Esta perceção de desequilíbrio é também confirmada pelos próprios aprendentes. A partir da análise de comentários em fóruns de 60 LMOOCs, Peng e Jiang (2022) mostram que, apesar do predomínio de atitudes positivas relativamente ao conteúdo, à organização dos cursos e ao desempenho dos docentes, os aprendentes apontam de forma recorrente a insuficiência de oportunidades de interação, sugerindo explicitamente o reforço da interação aprendente-professor e aprendente-aprendente, como a criação de grupos em redes sociais externas.

Práticas de interação e produção orais implementadas em LMOOCs

Partindo da caracterização geral da interatividade apresentada, importa analisar de forma mais concreta as práticas pedagógicas através das quais a interação e a produção orais têm sido promovidas nos LMOOCs. A literatura revela uma diversidade de abordagens, que variam entre modelos predominantemente assíncronos e tentativas de integração de interações síncronas, refletindo diferentes conceções de participação, mediação e desenvolvimento da competência oral.

Práticas e limitações do modelo assíncrono

A prática de interação mais comum nos LMOOCs assenta em fóruns de discussão assíncronos e tarefas de produção textual, como já referido. Este modelo favorece a flexibilidade temporal e a autonomia do aprendente, mas, por outro lado, limita a espontaneidade comunicativa, a negociação de sentido e o desenvolvimento da expressão oral. Nos estudos analisados, observam-se diferentes práticas deste género que procuram promover a interatividade, tanto entre aprendentes, como entre aprendentes e tutores. Essas estratégias incluem o recurso a ferramentas externas para a partilha de gravações orais individuais, a integração de sequências didáticas estruturadas para a prática da pronúncia e da produção oral, bem como a mediação pedagógica ativa nos fóruns.

No estudo de Bárkányi (2021), ao implementar cursos de espanhol para principiantes, a prática oral ocorre exclusivamente por gravações individuais em plataformas externas, cujas hiperligações são posteriormente partilhadas nos fóruns do curso. Estas atividades de expressão oral incluem exercícios de "ouvir e repetir" ou de produção de enunciados que aplicam os conteúdos linguísticos estudados anteriormente. Os instrutores e os colegas podem comentar nessas gravações, idealmente através de gravações, mas maioritariamente em formato escrito. A autora parte da hipótese de que o caráter informal e assíncrono do LMOOC poderia reduzir a ansiedade; no entanto, os resultados revelam que este modelo ainda enfrenta uma baixa taxa de participação efetiva (35%), principalmente devido ao receio de erro, à exposição pública de voz e a dificuldades técnicas de gravação.

Marrero-Aguiar (2021) descreveu as atividades de pronúncia integradas nos dois LMOOCs de espanhol para emigrantes e refugiados. As práticas basearam-se numa sequência didática que privilegia a perceção antes da produção, utilizando estímulos acústicos e visuais (curvas tonais e formas de onda) para trabalhar o nível segmental (vogais) e suprassegmental (entoação e acentuação). A sequência culminava numa tarefa mais complexa e opcional de apresentação oral para uma entrevista de trabalho, apoiada por um guião e

sujeita a avaliação por pares. O autor observou que, enquanto as atividades de discriminação auditiva tiveram uma taxa de participação semelhante à média do curso, a participação na tarefa de produção oral e avaliação por pares foi muito reduzida, o que confirmou a dificuldade de sustentar práticas de produção livre e colaborativa nos contextos massivos, sobretudo quando estas não são obrigatórias.

Contudo, este cenário de baixa participação pode ser mitigado através de estratégias de suporte, como demonstraram Read e Bárcena (2021) num LMOOC de espanhol para grupos vulneráveis. O desenho do curso incluiu fóruns de discussão temática e avaliação por pares, esta última orientada por rubricas de correção detalhadas. Nas dinâmicas de fórum, os tutores incentivaram os participantes a expandir as suas intervenções sempre que estas eram breves, hesitantes ou pouco informativas, fornecendo *feedback* positivo quando os alunos apresentavam detalhes adicionais ou contra-argumentos. Esta estratégia de *scaffolding*[42] transformou a interação textual numa experiência sustentada. Embora o formato dos fóruns não tenha permitido detetar progressos na expressão oral, observou-se uma evolução no nível morfossintático, com as mensagens a tornarem-se mais longas e complexas. Assim, os fóruns foram avaliados pelos participantes como o recurso mais popular, superando testes, vídeos, notas culturais, áudios e textos. Os resultados sugerem que um LMOOC inclusivo, apoiado por mecanismos de *scaffolding*, promove uma aprendizagem efetiva da língua e potencia o papel dos alunos como membros ativos da comunidade de aprendizagem.

Exploração da sincronia e desafios

Em contraste com as abordagens predominantemente assíncronas, uma vertente da literatura explora modelos de interação oral síncrona, considerados como formas de comunicação mais autênticas e espontâneas e, portanto, com maior potencial para o desenvolvimento da expressão oral. Contudo, a sua implementação exige maior investimento tecnológico, pedagógico e organizacional.

Numa fase inicial de exploração da sincronia destaca-se o modelo de sessões síncronas em grupo mediadas por facilitadores. Henry e Marrs (2015)

[42] O termo *scaffolding*, que significa literalmente "andaime", foi introduzido por Wood et al. (1976) para descrever o apoio que um adulto ou tutor oferece ao aprendente na realização de tarefas que estariam além das suas capacidades quando não assistido. No contexto da aprendizagem, o conceito refere-se, de forma mais ampla, a um apoio temporário fornecido ao aprendente para facilitar a realização de tarefas que, de outro modo, não conseguiria completar de forma autónoma, podendo assumir diferentes formas, como a modelização ou o uso de perguntas (van de Pol et al., 2010).

descrevem encontros síncronos diários realizados por conferência *web*, nos quais os aprendentes partilhavam e apresentavam oralmente tarefas autênticas, como leitura de histórias curtas, partilha de letras de canções ou descrição de viagens ou planos familiares, recebendo *feedback* dos facilitadores e colegas. Neste contexto, o professor assume o papel de tutor, incentivando a interação entre os participantes e promovendo um espaço de aprendizagem seguro. Os resultados indicam que a participação regular nestas atividades síncronas esteve associada ao aumento da confiança linguística e da motivação, bem como à redução do receio de falar e ao reforço do sentimento de pertença ao grupo.

Com a inovação tecnológica, o modelo de interação em pares, como o *eTandem,* foi explorado pelos educadores. Appel e Pujolà (2021) implementaram um *TandemMOOC* inglês-espanhol[43], onde os aprendentes eram emparelhados para sessões de conversação em tempo real, organizadas em torno de tópicos específicos e acompanhadas por *feedback* entre pares. O desenho pedagógico incluía uma dinâmica de facilitação de dois professores, que trabalhavam de forma coordenada para apoiar os participantes e construir a comunidade de aprendizagem, assim como componentes de gamificação, como distintivos e *rankings*, visando sustentar o compromisso dos alunos. Os autores sublinham o potencial da dimensão massiva dos LMOOCs: o elevado número de estudantes inscritos aumenta as probabilidades de encontrar parceiros de conversação disponíveis em diferentes fusos horários.

Não obstante estes bons resultados, vários estudos revelam que a disponibilidade de ferramentas não se traduz naturalmente em participação ativa dos participantes. Num *sMOOC* (*social* MOOC) de espanhol para fins turísticos, Cuevas (2017) integrou ferramentas de videoconferências síncronas via *Google Hangouts*, de natureza voluntária, após uma análise de necessidades que identificou a interação oral como uma expetativa central dos participantes. No entanto, observou-se uma lacuna entre os desejos manifestados e a participação efetiva: apesar da preferência declarada pela interação e expressão orais, os resultados mostraram pouco interesse dos aprendentes na participação em videoconferências síncronas.

Resultados semelhantes foram encontrados por Gimeno-Sanz et al. (2017) num *xLMOOC*, que recorreram inicialmente ao *Google Hangouts*[44] para realizar sessões síncronas de videoconferência e, posteriormente, à plataforma *Talkabout*[45]

[43] *TandemMOOC* inglês-espanhol. Disponível em: https://mooc.speakapps.org/en/. Acesso em: 4 maio 2026.

[44] *Google Hangouts*. Disponível em: https://hangouts.google.com/. Acesso em: 4 maio 2026.

[45] *Talkabout* é uma ferramenta desenvolvida por *Carnegie Mellon University*, *University of California–San Diego* e *Stanford University* (Gimeno-Sanz et al., 2017).

para organizar encontros de prática oral entre os aprendentes e realizar atividades colaborativas em pequenos grupos de três a quatro participantes. Todas as atividades foram organizadas com base numa agenda de tópicos sugeridos e exercícios preparados pelos instrutores. No entanto, a participação efetiva nestas atividades revelou-se tão limitada que comprometeu as expectativas dos autores, verificando-se elevadas taxas de abandono e baixo compromisso dos estudantes com os horários agendados.

Estes últimos casos evidenciam que a operacionalização da interação oral em contextos massivos enfrenta barreiras que transcendem as infraestruturas tecnológicas e pedagógicas. A natureza autónoma e aberta dos LMOOCs colide com a exigência de compromisso temporal da sincronia, revelando um paradoxo entre o desejo subjetivo de praticar a fala e a capacidade real de participação em ambientes de aprendizagem massiva.

Limitações dos LMOOCs na promoção da interação e da produção orais

A análise realizada nas secções anteriores evidencia que a promoção da interação e da produção orais constitui uma das dimensões mais problemáticas nos LMOOCs. As limitações identificadas não decorrem de um único fator, mas resultam da articulação entre dimensões afetivas, padrões de participação dos aprendentes e constrangimentos estruturais associados ao desenho dos cursos.

Dimensão afetiva: ansiedade e segurança linguística

A disposição para interagir é indissociável da segurança linguística. Conforme defende Bárkányi (2021), a ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira é um fenómeno comum, sendo a fala frequentemente identificada como a atividade que gera maior insegurança emocional. Este receio de exposição constitui uma barreira invisível que condiciona tanto a produção oral como a interação social: mesmo em cursos com atividades de produção oral assíncronas, como partilha de gravações de áudio em fóruns, muitos aprendentes evitam tornar públicas as suas produções, sobretudo por medo de cometer erros ou de se expor perante os pares. Os resultados revelam uma correlação negativa entre crenças de autoeficácia e ansiedade oral, indicando que níveis elevados de ansiedade estão sistematicamente associados a uma menor participação em atividades de produção oral.

Padrões de participação: agência e o "aprendente silencioso"

Os padrões de participação dos aprendentes também estão em causa. Nas palavras de Mac Lochlainn et al. (2021), muitos participantes em LMOOCs tendem a encarar estes cursos como repositórios de recursos linguísticos,

privilegiando formas de envolvimento mais privadas e individuais, como a leitura de conteúdos ou a prática gramatical, em detrimento da produção oral ou escrita em espaços públicos. Este comportamento dá origem ao conceito de "aprendentes silenciosos", participantes que estão cognitivamente ativos, mas permanecem invisíveis nos espaços interativos.

Esta reticência coincide com a observação de Agonács e Matos (2019), que apontam para a tendência de privilegiar atividades recetivas mesmo quando os objetivos declarados incluem melhorar a expressão oral. Com base nos relatos dos aprendentes, a abstenção nos fóruns decorre de um conjunto de fatores: constrangimentos práticos como falta de tempo, desidentificação com o formato de fórum e avaliação cética sobre a utilidade pedagógica das atividades. A interação é às vezes percebida como tendo um retorno pedagógico baixo face ao tempo e esforço exigidos, conduzindo a formas seletivas de envolvimento.

Mais recentemente, alguns estudos têm proposto uma reinterpretação da baixa participação dos aprendentes. Liu et al. (2025) argumentam que a diminuição da participação ao longo do curso pode refletir a agência do aprendente, que opta conscientemente por formas seletivas de interação, alinhando o seu esforço aos seus objetivos pessoais. Jitpaisarnwattana et al. (2021) também observam que esta baixa participação parece não afetar as taxas de conclusão do curso, dado que a frequência de interação *online* não apresenta uma relação estatisticamente significativa com essas taxas.

Limitações estruturais e do desenho pedagógico

Para além das escolhas dos aprendentes, as dificuldades na promoção da competência oral estão enraizadas em constrangimentos estruturais. Marrero-Aguiar (2021) sublinha que o desenvolvimento da produção oral constitui um desafio estrutural nos MOOCs, uma vez que estes ambientes são fortemente condicionados pelas tecnologias e oferecem possibilidades limitadas de adaptação individual. No mesmo sentido, Jitpaisarnwattana et al. (2021) advertem que as plataformas atuais ainda não conseguiram criar oportunidades suficientes de interação social, o que revela uma arquitetura pedagógica que precisa de melhorias para sustentar a dimensão comunicativa.

Tal insuficiência tecnológica favorece assim a prevalência de modelos *xMOOCs*, caracterizados pela transmissão vertical de conteúdos e baixos níveis de interação entre pares. Na ótica de Rahimi e Ghorbani (2025), este formato representa uma barreira para a aprendizagem de línguas, onde a falta de interação social contribui para a perda de persistência e para o tédio, fatores cruciais para as elevadas taxas de abandono. Aliás, a descontinuação do percurso

formativo é frequentemente associada à falta de afinidade entre participantes e à ausência de presença de docente (Jitpaisarnwattana et al., 2021).

Por conseguinte, este modelo pedagógico acaba por moldar a própria perceção de utilidade das atividades interativas. Conforme demonstram Luo e Ye (2021), através da análise de comentários dos participantes, os critérios de excelência de um LMOOC de expressão oral em inglês como língua segunda são ancorados prioritariamente na eficácia dos conteúdos e na figura do professor como modelo linguístico. Embora existam oportunidades de interação oral no desenho dos cursos analisados, como discussões nos fóruns, comunicação síncrona em aplicações de mensagens instantâneas e tarefas de produção oral com avaliação por pares, estas surgem com menor destaque na avaliação global dos aprendentes. Por isso, a simples incorporação de ferramentas interativas não garante que estas sejam percecionadas como experiências comunicativas relevantes, sobretudo quando o modelo pedagógico subjacente continua a privilegiar o consumo passivo de informação.

Implicações para o desenho de LMOOCs interativos e comunicativos

Diante das limitações identificadas, torna-se evidente que a promoção da interação e da produção orais em LMOOCs exige mais do que o simples aumento de ferramentas ou oportunidades de comunicação. As implicações que emergem da literatura apontam para a necessidade de repensar o desenho destes cursos em diferentes níveis, desde a reconfiguração conceptual até às estratégias pedagógicas concretas e à adaptação às características dos aprendentes.

Reconfiguração conceptual do LMOOC

A nível conceptual, é necessária uma reconfiguração da pedagogia dos LMOOCs, deslocando-os de modelos centrados no consumo para ecologias de participação social. Rahimi e Ghorbani (2025) defendem que o desenho dos LMOOCs deve inspirar-se nos princípios dos *cMOOCs*, mais orientados para a conectividade e colaboração, reconhecendo que a aprendizagem linguística constitui essencialmente uma prática social.

Nesta perspetiva, a aprendizagem de línguas deixa de ser vista como um processo individual e passa a envolver a construção conjunta de sentido. Estudos como o de Henry e Marrs (2015) mostram que as práticas de interação síncrona frequentes e estruturadas em torno de tarefas podem reforçar a motivação e a confiança dos aprendentes, favorecendo a participação ativa e o envolvimento comunicativo. Do mesmo modo, Cuevas (2017) e Gimeno-Sanz et al. (2017) sublinham a necessidade de recorrer a estratégias que transcendam os limites das

plataformas tradicionais, incluindo a integração de redes sociais como espaços complementares de interação.

Consequentemente, a construção de comunidades de aprendizagem assume um papel central na sustentabilidade da atividade pedagógica. Como destacam Appel e Pujolà (2021), a continuidade da atividade pedagógica não depende apenas da autodeterminação individual, mas também da presença de outros aprendentes com objetivos semelhantes, capazes de sustentar coletivamente o processo de aprendizagem.

Desenho pedagógico intencional e mediação

A conectividade tecnológica, por si só, não assegura a eficácia pedagógica. A ausência de conteúdos estruturados, objetivos claros e mecanismos de acompanhamento compromete a sustentabilidade da interação, limitando os ganhos efetivos em fluência e precisão linguística. Neste sentido, a eficácia dos LMOOCs orientados para a interação e a produção orais depende sobretudo de um desenho pedagógico intencional e de formas adequadas de mediação.

Uma inovação conceptual relevante consiste em repensar a dimensão massiva dos LMOOCs não apenas como um desafio logístico, mas como uma potencialidade pedagógica: em vez de ser entendida como um obstáculo à interação, a massividade pode funcionar como um reservatório dinâmico de potenciais parceiros de comunicação (Appel & Pujolà, 2021). Partindo desta perspetiva, os autores propõem sete componentes centrais para o desenho pedagógico de interação oral em LMOOCs: o ambiente de aprendizagem, a dinâmica de facilitação, o emparelhamento dos aprendentes, os tipos de tarefas, os tópicos das tarefas, o fornecimento de *feedback* e os elementos de gamificação. Esta proposta reforça a ideia de que a eficácia da interação em contextos massivos reside na forma como esta é pedagogicamente estruturada e mediada.

Além disso, o impacto das práticas orais não está necessariamente associado à quantidade de interação, mas à sua adequação metodológica. Por exemplo, o estudo de Estebas-Vilaplana e Soláns García (2020) demonstra que, em subcompetências específicas como a pronúncia, um desenho instrucional que combine instrução explícita com abordagem implícita pode produzir efeitos superiores, mesmo sem privilegiar interações sociais. Nesta linha, Read e Bárcena (2021) reiteram que a eficácia das práticas interativas resulta de uma articulação entre atividades estruturadas, mediação docente e apoio contínuo à participação dos aprendentes.

A mediação pedagógica assume um papel central na criação de condições favoráveis à participação. Como evidenciam Bárcena et al. (2020), no contexto de LMOOCs para grupos vulneráveis, a utilização de linguagem inclusiva contribui

para a participação ativa nas atividades e a interação social nos fóruns. Assim, a mediação envolve também a construção de um ambiente interacional seguro, capaz de sustentar o envolvimento dos aprendentes e de atenuar barreiras afetivas, como a ansiedade associada à participação oral.

Flexibilidade e agência do aprendente

No que respeita à heterogeneidade dos aprendentes, Mac Lochlainn et al. (2021) sublinham que os padrões de participação e aprendizagem em LMOOCs não são homogéneos, sendo influenciados pela língua-alvo, pelo nível de proficiência e pelos objetivos individuais. Esta diversidade implica que o desenho dos cursos deva privilegiar estruturas flexíveis que permitam diferentes trajetórias de aprendizagem.

Neste contexto, Jitpaisarnwattana et al. (2021) destacam a importância da personalização dos caminhos de aprendizagem, distinguindo entre aprendizagem personalizada (orientada por sistemas de recomendação) e aprendizagem individual (centrada nas decisões do aprendente). Os autores observam que os participantes tendem a privilegiar planos de aprendizagem construídos autonomamente, em vez de seguirem percursos gerados automaticamente, sugerindo ainda a necessidade de combinar personalização com colaboração em pequena escala.

Todavia, a flexibilidade e a autonomia em contextos massivos não devem ser entendidas como processos espontâneos nem como ausência de orientação pedagógica. Isto significa que a autonomia não substitui a necessidade de mediação. Mesmo aprendentes altamente autónomos continuam a valorizar a orientação e o suporte da figura do professor, o que implica a integração de mecanismos de apoio, como *scaffolding*, corregulação e orientação progressiva (Mısır et al., 2018), para a gestão do percurso de aprendizagem.

Por fim, emerge uma mudança de perspetiva relativamente ao próprio envolvimento do aprendente. Liu et al. (2025) argumentam que níveis reduzidos de participação visível não devem ser interpretados como falta de envolvimento, mas como uma expressão da agência do aprendente na gestão dos recursos disponíveis. Nesta perspetiva, torna-se mais relevante analisar a interatividade não apenas pela frequência de participação visível, mas pela pertinência que essas práticas assumem para os objetivos concretos dos aprendentes.

Conclusão

Com base numa revisão sistemática da literatura empírica publicada entre 2014 e 2025, este estudo analisou a forma como a interatividade tem sido

conceptualizada e operacionalizada nos LMOOCs, com particular atenção às práticas de interação e às implicações para o desenvolvimento da expressão oral.

De modo geral, a interatividade manifesta-se predominantemente sob formas assíncronas e textuais, centradas na interação aprendente-conteúdo, enquanto as práticas de produção oral permanecem limitadas e marcadas por participação reduzida. Embora alguns estudos tenham explorado modalidades síncronas de interação oral, estas continuam a assumir um papel minoritário e enfrentam desafios significativos de participação dos aprendentes em contextos massivos. Em conjunto, os resultados evidenciam uma discrepância persistente entre a oferta formal de ferramentas interativas e o envolvimento efetivo dos aprendentes.

Para além desta caracterização, a revisão contribui para uma reinterpretação conceptual da interatividade em LMOOCs. A literatura analisada sugere que a eficácia da interação não depende necessariamente da quantidade de trocas comunicativas, mas da forma como estas são pedagogicamente estruturadas e percecionadas pelos aprendentes. Neste sentido, a massividade deixa de ser entendida exclusivamente como um obstáculo, podendo constituir uma potencialidade pedagógica quando integrada em modelos que favoreçam a formação de comunidades de aprendizagem. De igual modo, a participação visível nos espaços interativos não corresponde automaticamente ao grau real de envolvimento, o que implica uma compreensão mais ampla da agência do aprendente em contextos massivos e abertos.

No que se refere às implicações pedagógicas, os resultados apontam para a necessidade de repensar o desenho dos LMOOCs em três direções principais: uma reconfiguração conceptual que valorize a dimensão social da aprendizagem linguística, incorporando princípios dos *cMOOCs*; um desenho pedagógico intencional, sustentado por mediação docente, tarefas estruturadas e ambientes de interação seguros; e a criação de percursos flexíveis que respondam à heterogeneidade dos aprendentes, conciliando autonomia, apoio pedagógico e diferentes perfis de participação. Importa igualmente considerar a dimensão afetiva da participação, nomeadamente a necessidade de criar condições que reduzam a ansiedade associada à expressão oral em contextos massivos.

Apesar dos contributos desta revisão, importa reconhecer algumas limitações. A análise incidiu exclusivamente sobre estudos publicados em inglês e espanhol e indexados na base de dados *Web of Science*, o que pode ter limitado a abrangência do *corpus* analisado e excluído investigações relevantes ou emergentes noutras línguas ou contextos. Acresce ainda a diversidade metodológica dos estudos empíricos analisados, o que dificulta comparações diretas entre resultados. Além disso, a heterogeneidade dos LMOOCs em termos

de línguas-alvo, níveis de proficiência e desenho pedagógico dificulta generalizações mais amplas.

Face ao exposto, futuras investigações poderão privilegiar abordagens que ultrapassem a mera descrição de ferramentas interativas, concentrando-se antes na forma como a interação pode ser pedagogicamente estruturada, sustentada e reinterpretada em contextos massivos. Em particular, revela-se pertinente aprofundar modelos híbridos que articulem práticas assíncronas e síncronas de modo viável e sustentável, bem como investigar os fatores que tornam a interação oral pedagogicamente significativa para os aprendentes. Além disso, o recente desenvolvimento de tecnologias de inteligência artificial abre novas perspetivas para a interação em LMOOCs, permitindo expandir a tipologia clássica de interações em ambientes *online*, para uma dimensão aprendente-máquina. Este novo eixo poderá ampliar as oportunidades de prática oral em ambientes massivos, sobretudo através de formas de interação semelhantes à interação humana e de *feedback* imediato. Adicionalmente, considerando que grande parte das práticas analisadas incide sobre cursos de espanhol, futuras investigações poderão ampliar o foco para outras línguas. Assim, o desafio futuro não reside apenas em aumentar oportunidades de interação, mas em conceber modelos pedagógicos capazes de promover práticas comunicativas significativas e sustentáveis, ajustadas à natureza aberta e massiva destes ambientes de aprendizagem.

Referências

Agonács, N., & Matos, J. F. (2019). Understanding language MOOC learners: The issue of capability development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(11), 123–137. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10205

Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 129–144). Routledge.

Appel, C., & Pujolà, J.-T. (2021). Designing speaking interaction in LMOOCs: An eTandem approach. *ReCALL, 33*(2), 161–176. https://doi.org/10.1017/S0958344021000045

Bárcena, E., & Martín-Monje, E. (2014). Introduction: Language MOOCs: An emerging field. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 1–15). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.1

Bárcena, E., Read, T., & Sedano, B. (2020). An approximation to inclusive language in LMOOCs based on appraisal theory. *Open Linguistics*, *6*(1), 38–67. https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003

Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL, 33*(2), 143–160. https://doi.org/10.1017/S0958344021000033

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chong, S. W., Khan, M. A., & Reinders, H. (2024). A critical review of design features of LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning, 37*(3), 389–409. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2038632

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr

Cuevas, B. S. (2017). La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: El caso de un MOOC de español para viajar. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(1), 161–182. https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16692

Estebas-Vilaplana, E., & Soláns García, M. (2020). The role of a pronunciation LMOOC in higher education studies. *Journal of Interactive Media in Education, 2020*(1), Article 21, 1–10. https://doi.org/10.5334/jime.589

Gimeno-Sanz, A., Navarro-Laboulais, C., & Despujol-Zabala, I. (2017). Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC. In C. Delgado Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. T. Seaton, & S. White (Eds.), *Digital education: Out to the world and back to the campus* (pp. 48–57). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_6

Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: The promise of MOOCs. *Language Learning & Technology, 18*(3), 5–15. https://doi.org/10.64152/10125/44377

Henry, M., & Marrs, D. (2015, July 21–24). *Cada día Spanish: An analysis of confidence and motivation in a social learning language MOOC* [Paper presentation]. IADIS International Conference on e-Learning, Las Palmas de Gran Canaria, Spain. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562483.pdf

Jitpaisarnwattana, N., Darasawang, P., & Reinders, H. (2022). Understanding affordances and limitations in a language MOOC from an activity theory perspective. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 17*, Article 9. https://doi.org/10.1186/s41039-022-00186-y

Jitpaisarnwattana, N., Reinders, H., & Darasawang, P. (2021). Understanding the roles of personalization and social learning in a language MOOC through learning analytics. *Online Learning Journal, 25*(4), 324–343. https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2509

Liu, Q., Chen, Q., Zhao, Y., & Li, Y. (2025). Building their own connections: University EFL learners' culture learning through a language MOOC on source culture. *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251362372

Luo, R., & Ye, Z. (2021). What makes a good-quality language MOOC? An empirical study of criteria to evaluate the quality of online language courses from learners' perspectives. *ReCALL, 33*(2), 177–192. https://doi.org/10.1017/S0958344021000082

Mac Lochlainn, C., Nic Giolla Mhichíl, M., & Beirne, E. (2021). Clicking, but connecting? L2 learning engagement on an ab initio Irish language LMOOC. *ReCALL, 33*(2), 111–127. https://doi.org/10.1017/S0958344021000100

Marrero-Aguiar, V. (2021). Oral production skills and pronunciation improvement in MOOCs for migrants and refugees: An unavoidable challenge. *Lengua y Migración, 13*(2), 149–170. https://doi.org/10.37536/LYM.13.2.2021.1025

Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., & Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning, 31*(3), 251–272. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237

Mısır, H., Koban Koç, D., & Engin Koç, S. (2018). An analysis of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses. *Arab World English Journal: Special Issue on CALL, (4),* 24–39. https://doi.org/10.2139/ssrn.3226679

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(2), 1–7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Peng, J. E., & Jiang, Y. (2022). Mining opinions on LMOOCs: Sentiment and content analyses of Chinese students' comments in discussion forums. *System, 109,* Article 102879. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102879

Rahimi, A. R., & Ghorbani, B. D. (2025). Toward the language MOOC (LMOOC's) low dropout rate: The control-value theory of persistency in LMOOC (CVTPLMOOC). *Computers in Human Behavior Reports, 17,* Article 100593. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100593

Read, T. (2014). The architectonics of language MOOCs. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 91–105). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.6

Read, T., & Bárcena, E. (2021). The role of activeness for potentiating learning in LMOOCs for vulnerable groups. *Journal of Interactive Media in Education, 2021*(1), Article 4, 1–13. https://doi.org/10.5334/jime.628

Sallam, M. H., Martín-Monje, E., & Li, Y. (2022). Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012–2018). *Computer Assisted Language Learning, 35*(4), 764–791. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective language MOOC. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 16–32). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.2

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Vorobyeva, A. A. (2018). Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): Opportunities and restrictions in educational university environment. *XLinguae, 11*(2), 136–146. https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Apêndice

Estudos empíricos incluídos na revisão sistemática

Nº	Autor(es)	Ano	Título
1	Agonács e Matos	2019	Understanding language MOOC learners: The issue of capability development
2	Appel e Pujolà	2021	Designing speaking interaction in LMOOCs: An eTandem approach
3	Bárcena, Read e Sedano	2020	An approximation to inclusive language in LMOOCs based on appraisal theory
4	Bárkányi	2021	Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs
5	Cuevas	2017	La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: El caso de un MOOC de español para viajar
6	Estebas-Vilaplana e Soláns García	2020	The role of a pronunciation LMOOC in higher education studies
7	Gimeno-Sanz, Navarro-Laboulais e Despujol-Zabala	2017	Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC
8	Henry e Marrs	2015	Cada día Spanish: An analysis of confidence and motivation in a social learning language MOOC
9	Jitpaisarnwattana, Darasawang e Reinders	2022	Understanding affordances and limitations in a language MOOC from an activity theory perspective
10	Jitpaisarnwattana, Reinders e Darasawang	2021	Understanding the roles of personalization and social learning in a language MOOC through learning analytics
11	Liu, Chen, Zhao e Li	2025	Building their own connections: University EFL learners' culture learning through a language MOOC on source culture
12	Luo e Ye	2021	What makes a good-quality language MOOC? An empirical study of criteria to evaluate the quality of online language courses from learners' perspectives
13	Mac Lochlainn, Nic Giolla Mhichíl e Beirne	2021	Clicking, but connecting? L2 learning engagement on an ab initio Irish language LMOOC
14	Marrero-Aguiar	2021	Oral production skills and pronunciation improvement in MOOCs for migrants and refugees: An unavoidable challenge
15	Martín-Monje, Castrillo e Mañana-Rodríguez	2018	Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics
16	Mısır, Koban Koç e Engin Koç	2018	An analysis of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses
17	Peng e Jiang	2022	Mining opinions on LMOOCs: Sentiment and content analyses of Chinese students' comments in discussion forums
18	Rahimi e Ghorbani	2025	Toward the language MOOC (LMOOC's) low dropout rate: The control-value theory of persistency in LMOOC (CVTPLMOOC)
19	Read e Bárcena	2021	The role of activeness for potentiating learning in LMOOCs for vulnerable groups

A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não imersivo

The use of cinematic resources to support the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language in a non-immersive contexto

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a12

Janaína Travassos Bandeira de Mello
Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP
jana_tmello@hotmail.com

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 26/03/2026

RESUMO: O presente artigo descreve um estudo de caso realizado na University College Dublin, em Dublin, Irlanda, no contexto do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estudo, elaborado com a participação de uma estudante de mestrado em Línguas e Estudos de Imagem, de nível B2 em PLE, teve como objetivo verificar de que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas de aprendentes em contexto não-imersivo. Assim, foram planejadas e implementadas três unidades didáticas, nas quais se utilizaram filmes brasileiros como recursos pedagógicos. Após a recolha e interpretação dos dados, os resultados dessa investigação demonstraram que a utilização de filmes como recursos pedagógicos em aulas de PLE, quando executada de forma intencional e articulada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das diferentes competências necessárias para o aprendizado da língua portuguesa, favorecendo não só o aprimoramento das competências linguística e sociolinguística, mas também das interculturais e críticas.

PALAVRAS-CHAVE: recursos cinematográficos; competências comunicativas; Português Língua Estrangeira; contexto não imersivo.

ABSTRACT: This article describes a case study conducted at University College Dublin, in Dublin, Ireland, within the context of a pedagogical internship

undertaken as part of the master's degree in Portuguese as a Second/Foreign Language at Faculdade de Letras da Universidade do Porto. The study was conducted with a master's student in Languages and Image Studies, at a B2 level in Portuguese as a Foreign Language (PFL) and aimed to verify how the use of cinematographic resources to support PFL classes can contribute to the development of different communicative skills in learners in a non-immersive context. Thus, teaching units were planned and implemented, in which Brazilian films were used as pedagogical resources. Following data collection and analysis, the findings of the study demonstrated that the use of films as pedagogical resources in PFL classes, when implemented in an intentional and integrated manner, can significantly contribute to the development of the various competences required for learning Portuguese, favoring not only the improvement of linguistic and sociolinguistic competences, but also intercultural and critical skills.

KEY-WORDS: film resources; communicative competences; Portuguese as a Foreign Language, non-immersive context.

Introdução

O presente artigo visa apresentar o resultado de um projeto de investigação-ação desenvolvido durante o estágio pedagógico realizado na University College Dublin - UCD, em Dublin, na Irlanda, no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O objetivo principal do estudo foi analisar de que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) pode favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas de aprendentes em contextos não imersivos. Para tal, realizou-se um estudo de caso com uma estudante da referida universidade, de nível de proficiência B2, no qual, a partir da planificação e implementação de três unidades didáticas, foram utilizados três filmes brasileiros como recursos pedagógicos.

Conforme descreve Leiria (2004), o contexto de não imersão é aquele em que a aprendizagem e o uso da língua estrangeira ocorrem em ambientes onde essa língua não exerce função oficial nem possui reconhecimento sociopolítico. Ao compará-lo com o contexto imersivo de ensino-aprendizagem, Gama (2023) argumenta que há uma diferença de *input* entre eles: enquanto no contexto imersivo os aprendentes têm a oportunidade de desenvolver a língua-alvo em diferentes espaços do cotidiano, no contexto de não-imersão a exposição é mais

limitada, tornando os estudantes dependentes, em grande parte, do ensino formal para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Nesse sentido, afirmando que a aprendizagem de uma língua estrangeira não implica apenas a aquisição dos signos linguísticos, mas também dos aspectos socioculturais que a constituem, Singh e Mathur (2010) defendem que, sobretudo em contextos de não imersão, o professor deve criar situações de comunicação autêntica e proporcionar contextos reais em sala de aula que reflitam os traços socioculturais da língua-alvo. Assim, segundo eles, os recursos audiovisuais podem assumir um papel fundamental, pois, quando mediados pelo professor, podem ser convertidos de simples objetos de entretenimento em materiais pedagógicos significativos.

A relevância do presente estudo decorre, portanto, da necessidade de ampliar as oportunidades de contato com a língua e com a cultura lusófona em contextos não imersivos, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também sociocultural, intercultural e crítico. Para além do objetivo central, o estudo pretendeu igualmente analisar a percepção da aprendente acerca da utilização de filmes em sala de aula e refletir sobre o papel do professor enquanto mediador cultural.

O cinema e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Vieira (2015) argumenta que foi a partir de 1970, com o surgimento da abordagem do ensino comunicativo das línguas e dos conceitos de competência linguística e competência comunicativa, que o cinema se revelou como um recurso didático pertinente, pois, por ser um material autêntico, poderia auxiliar os aprendentes a contactar com o uso real da língua estrangeira.

Tratando-se do desenvolvimento das competências comunicativas de aprendentes de uma LE, Robalo (2018) defende que os métodos tradicionais, embora eficazes na transmissão de conhecimentos gramaticais, carecem da exposição necessária para que o aprendente alcance o desenvolvimento pleno na língua-alvo. Assim, segundo a autora, "no final de um curso e, no caso de o aprendente não se encontrar numa situação de *input* constante, poucas serão as conversas que conseguirá ter na língua-alvo" (p. 15). Silva (2010) também discute essa questão, afirmando que "um dos problemas que os aprendizes têm enfatizado, com frequência, é a dificuldade de interagir com usuários da língua por recorrerem [a] uma linguagem 'diferente daquela que aprendem nos livros'. Ou seja, o uso corriqueiro da linguagem oral e coloquial." (p. 130).

Atualmente, com o acesso à internet cada vez mais facilitado e com o aumento da mobilidade de pessoas e de contextos multiculturais, a possibilidade de os aprendentes terem um maior contato com o uso real da língua que estão a

aprender tem também aumentado. Ainda assim, o uso adequado de recursos audiovisuais em sala de aula continua a ser uma mais valia, já que o aprendente não apenas terá contato com a linguagem coloquial e com outras amostras comunicativas reais da língua-alvo, mas também, poderá relacioná-las à linguagem formal aprendida em contexto de sala de aula (Robalo, 2018; Silva, 2010). Ou seja, de acordo com os autores, apesar de haver muitos materiais disponíveis *online*, o uso desses recursos em sala de aula, com uma intenção pedagógica e com o professor como mediador, pode ser melhor aproveitado e direcionado, transformando o entretenimento em aprendizagem.

Um outro argumento que defende o uso de filmes como recurso didático em aulas de LE é apresentado por Araújo e Voss (2009), que explicam que "aprender um idioma é captar a própria expressão da dinâmica viva de uma cultura, cujos valores ganham vida em pessoas reais que interagem em sociedade" (p. 120). Em outras palavras, aprender um idioma passa também pelo aprendizado da cultura, dos valores e das normas pragmáticas de um ou mais países onde aquela língua é falada. Nesse sentido, Triquell (2017) também argumenta a favor do uso de recursos cinematográficos em aulas de línguas estrangeiras, pois, baseando-se eles nos gêneros discursivos primários da língua, ou seja, nas formas de comunicação verbal que surgem em situações quotidianas e espontâneas de interação, apresentam variadas expressões típicas do dia a dia, como formas de saudação, modos de falar ou de escrever em contextos quotidianos, entre outros. Assim, Silva (2010) argumenta que a utilização de materiais autênticos provindos de filmes e outros recursos audiovisuais pode dar acesso a uma variedade de temas, que oferecem aos aprendentes não só o desenvolvimento de suas competências de compreensão, interação e produção oral e escrita, mas também o acesso a aspectos culturais e sociais do(s) país(es) da língua-alvo.

Critérios para a seleção de recursos cinematográficos e o papel do professor

A utilização de recursos cinematográficos no ensino de LE exige mais do que a simples exibição de filmes em sala de aula e vários são os autores que discutem os critérios que se deve de ter em conta aquando da escolha de um filme a ser trabalhado nesse contexto de ensino-aprendizagem. De forma resumida, Singh e Mathur (2010), afirmam que para que se crie sequências didáticas coerentes a partir desse recurso é necessário que o professor responda as seguintes questões: o quê, quando, como, por que, para quê e para quem, além de ter em conta aspectos como a história, a estrutura, as personagens, a linguagem e as imagens do filme.

Quanto ao perfil dos aprendentes, Araújo e Voss (2009) argumentam que o primeiro critério a se considerar é o nível de conhecimento da língua-alvo, bem como se o filme escolhido contemplará aspectos da língua já estudados ou vocabulário e estruturas novas. Pires (2011) acrescenta que o professor deve assegurar que o filme selecionado seja adequado ao nível de competência linguística, comunicativa e cultural do aprendente. Em adição a isso, Veiga (2002) e Vieira (2015) defendem que o recurso cinematográfico escolhido deve se adequar à faixa etária dos aprendentes e ao nível de escolaridade dos mesmos. Araújo e Voss (2009) também destacam que o professor precisa de conhecer os seus estudantes, os seus gostos, estilos de vida etc. Dessa forma, além de atender às necessidades pedagógicas, o material selecionado atenderá também aos interesses dos alunos, motivando-os e despertando a sua curiosidade. Além disso, Pires (2011) e Vieira (2015) acrescentam que alguns temas podem ser considerados impróprios ou ofensivos para algumas culturas, portanto, cabe ao professor conhecer os seus alunos e evitar filmes que possam gerar esse tipo de conflito.

Outro critério essencial abordado por vários autores (Araújo & Voss, 2009; Pires, 2011; Veiga, 2002; Vieira, 2015) diz respeito aos objetivos que se deseja alcançar com o uso do material cinematográfico. Somente após essa definição é que se poderá escolher um filme que se adeque a estes quesitos (Vieira, 2015). É necessário que se leve em conta também o tempo disponível para o visionamento do filme e demais atividades, aponta Veiga (2002). Assim, Pires (2011) sugere que, a partir do tempo disponível, o professor decida se será possível a projeção total do filme ou apenas de fragmentos dele, bem como se deve optar por um curta ou longa-metragem. Juntamente a isso, Araújo e Voss (2009) discutem que é preciso ter em conta as condições espaciais e estruturais para a exibição do filme.

Para que os recursos cinematográficos possam auxiliar o professor a alcançar os objetivos didáticos propostos, é indispensável, conforme afirmam Singh e Mathur (2010), a criação de sequências didáticas coerentes a partir de uma boa planificação dos passos e das etapas de trabalho. Matos (2018) acrescenta que essa planificação prévia exigirá da parte do professor um grande trabalho de preparação, demandando múltiplas visualizações do filme, a transcrição do texto oral, a planificação de exercícios condizentes com os objetivos de aprendizagem e a elaboração de fichas de trabalho que sirvam de apoio à visualização. Assim, de acordo com Stempleski (2002, como citado em Silva, 2010), o êxito ou a ineficácia da utilização de qualquer vídeo em sala de aula depende, em grande medida, da atuação do professor.

Em suma, a eficácia do uso de recursos cinematográficos no ensino-aprendizagem de LE depende de uma seleção criteriosa e intencional, que vá além do valor estético ou de entretenimento das obras. Ao professor cabe articular esses materiais com os objetivos pedagógicos, explorando o potencial do cinema para promover não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a ampliação das competências culturais e críticas dos aprendentes.

Metodologia

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo e assume a forma de uma investigação-ação, uma vez que articula a prática pedagógica com a reflexão sistemática sobre essa mesma prática, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A investigação foi desenvolvida no âmbito de aulas tutoriais individuais e presenciais realizadas com uma aprendente de nível B2 inscrita no Mestrado em Línguas e Estudos de Imagem (MALI) da UCD. Conforme o diagnóstico inicial, realizado na primeira sessão através de uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo 1), observou-se que a estudante apresentava um considerável interesse pela área cinematográfica e demonstrava o objetivo de desenvolver as suas competências comunicativas em PLE, em particular a produção e a interação orais. Este diagnóstico orientou a definição dos objetivos da intervenção e a seleção das estratégias pedagógicas adotadas.

O plano de intervenção foi estruturado de acordo com as seguintes etapas:

Tabela 1:

Etapas do plano de intervenção

Diagnóstico inicial: Levantamento das necessidades linguísticas e interesses da aprendente por meio de entrevista semiestruturada.
Planejamento: Seleção dos recursos cinematográficos e elaboração das atividades, prevendo momentos de pré-atividade, atividade e pós-atividade.
Implementação: Condução das aulas presenciais, focando-se na discussão, análise linguística e exploração cultural do conteúdo visionado.
Observação: Registro sistemático de comportamentos, participação e desempenho comunicativo durante as atividades em aula.
Reflexão e ajustes: Análise dos resultados parciais e adaptação das estratégias para as sessões seguintes.
Análise dos resultados e reflexão final: Análise e reflexão final realizada após o encerramento do semestre letivo a partir de entrevista semiestruturada, bem como dos registos de observação e reflexões parciais realizadas ao longo das sessões.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à observação participante e à realização de duas entrevistas semiestruturadas, aplicadas em diferentes momentos do estudo, uma no início e outra no final da

investigação. A primeira foi realizada presencialmente, enquanto a segunda (cf. Anexo 2) teve lugar na plataforma Zoom, tendo sido gravada com a devida autorização da participante, de modo a garantir a fiabilidade dos dados e a sua posterior análise. Estes instrumentos permitiram recolher dados de natureza qualitativa, centrados na experiência da aprendente, no seu desempenho linguístico e na sua percepção sobre o processo de aprendizagem.

Proposta de exploração didática de recursos cinematográficos em aulas de PLE

A intervenção foi estruturada em três unidades didáticas, concebidas de forma progressiva e adaptadas ao perfil e às necessidades da aprendente. Os materiais selecionados consistiram em filmes brasileiros, selecionados com base em critérios pedagógicos apontados pela literatura da área, de modo a assegurar suas articulações com os objetivos definidos para cada unidade didática. Os filmes foram visionados pela aprendente fora do contexto de aula, permitindo que o tempo das sessões fosse dedicado à interação oral, à análise linguística e à discussão dos conteúdos. Durante as aulas, foram utilizados como materiais de apoio guiões de discussão e fichas de atividade.

A primeira e a segunda unidades didáticas foram concebidas com base nesta estrutura e centraram-se na exploração de filmes previamente selecionados, sendo descritas de forma detalhada nas sessões seguintes. A terceira unidade didática, por sua vez, teve como objetivo principal a preparação da aprendente para uma avaliação oral e, embora tenha recorrido igualmente a um recurso cinematográfico, desta vez escolhido pela própria estudante, seguiu uma estrutura distinta, não sendo, por esse motivo, objeto de descrição pormenorizada no presente trabalho.

Unidade Didática 1: *Cidade de Deus*

A primeira unidade didática, realizada ao longo de duas aulas, teve como tema o filme *Cidade de Deus* (Meirelles & Lund, 2002). Os objetivos dessa unidade foram trabalhar a compreensão e a interação orais, aspectos linguísticos e sociolinguísticos como vocabulário, sotaques do português brasileiro (PB), linguagem coloquial e gírias, e desenvolver competências interculturais a partir da apresentação do contexto social brasileiro das favelas, de temas como a desigualdade, a violência e a falta de oportunidades, e da discussão dos possíveis estereótipos internacionalmente difundidos acerca da temática, inclusive após o lançamento do filme.

No início da sessão, seguindo a recomendação de autores como Graells (1999, como citado em Robalo, 2018) e Peña (2007), foram exploradas as primeiras

impressões da estudante sobre o filme, bem como dúvidas relacionadas com vocabulário, estruturas linguísticas e outros aspectos linguísticas. Abordou-se igualmente o contexto do filme, a sua possível veracidade e os conhecimentos prévios da aprendente sobre os temas apresentados. Posteriormente, a partir de uma ficha de atividade (cf. Anexo 3), adaptada do livro *Cinema for Portuguese Conversation* (Wasserman, 2009, pp. 91-104), analisaram-se as personagens, as suas histórias, e as relações entre si. Por fim, realizou-se um breve debate sobre as cenas finais do filme.

Para a segunda aula, propôs-se a visualização de partes de um vídeo[46] com cerca de 8 minutos, sem legendas, apresentando entrevistas com atores e diretores e cenas de bastidores do filme *Cidade de Deus* (Meirelles & Lund, 2002). Após uma primeira visualização, a estudante recebeu uma ficha com perguntas (cf. Anexo 4) para avaliar a sua compreensão oral. A seguir, o vídeo foi mais uma vez exibido, novamente sem legendas, após o qual a aluna releu as questões e voltou a tentar respondê-las. Notou-se que os diferentes sotaques presentes no vídeo tiveram influência na compreensão oral da aprendente, que percebeu melhor os atores entrevistados cuja pronúncia pode ser considerada padrão, ou seja, aquela mais comumente presente nas mídias. Posteriormente, a aluna respondeu, de forma oral, as últimas perguntas propostas na ficha, dando a sua opinião acerca da participação de atores vindos de favelas, do possível impacto do filme para os moradores dessas localidades, e da autenticidade (ou não) do contexto retratado nele.

Unidade Didática 2: *Que horas ela volta?*

A partir dos interesses e dificuldades revelados pela aprendente durante a primeira unidade didática, optou-se, para essa segunda unidade didática, também realizada ao longo de duas sessões, que a aprendente assistisse ao filme *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015), com o objetivo de apresentar a ela novo vocabulário e expressões, bem como algumas variações linguísticas brasileiras. Teve-se também por objetivo o desenvolvimento das competências comunicativas de compreensão oral, interação oral, e expressão escrita, bem como a ampliação dos conhecimentos da aprendente acerca de diferentes temáticas presentes na sociedade brasileira, como as diferenças socioeconômicas e desigualdade social, o sistema educacional e as diferenças entre o ensino

[46] bigBonsai (2015). Making of Cidade de Deus. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JeGHpbUT7Xo (consultado a 18/10/2026).

público e o ensino privado, e a ascensão social através da oportunidade de ingresso ao ensino superior.

Como na unidade didática anterior, no início da primeira aula, conversou-se com a estudante acerca da sua opinião sobre o filme, da sua compreensão dos diálogos e possíveis dúvidas. A seguir, entregou-se à aprendente uma ficha de atividade (cf. Anexo 5) preparada pela professora estagiária contendo uma série de perguntas a serem respondidas de forma oral, primeiramente sobre os contextos sociais e culturais retratados no filme e, numa segunda parte, sobre momentos específicos presentes nele. As perguntas permitiram que se discutissem as temáticas em questão tanto em relação ao Brasil quanto ao país de origem da aprendente. As partilhas usaram sempre como ponto de referência as situações vistas no filme. Ao fim da aula, foi pedido à aprendente que realizasse em casa a última atividade proposta na ficha, a escrita de um pequeno comentário crítico sobre o final do filme, com o objetivo de desenvolver e avaliar a sua competência escrita.

A segunda aula começou com a discussão da segunda parte das perguntas sobre o filme presentes na ficha entregue na sessão anterior. Em seguida, pediu-se que a estudante lesse em voz alta o comentário crítico elaborado em casa. Após a leitura, a professora estagiária releu o texto em silêncio e assinalou oralmente alguns desvios, que foram sendo corrigidos pela aprendente. Em seguida, foi entregue uma ficha de exercício (cf. Anexo 6) com uma atividade de vocabulário, na qual os espaços em branco em diálogos retirados do filme deveriam ser preenchidos com palavras ou expressões previamente apresentadas. A aprendente leu cada diálogo em voz alta e tentou responder aos itens autonomamente. Após cada resposta, procedeu-se a discussão do significado das expressões, o que permitiu abordar diferenças de sotaques entre as regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, bem como uma breve reflexão sobre o preconceito linguístico associado a essas variações.

Análise e Interpretação dos Resultados

Esta sessão apresenta e interpreta os resultados obtidos a partir da observação direta e sistemática da participação e do desempenho comunicativo da estudante e das entrevistas realizadas no âmbito da investigação. No que se refere à observação ao longo da primeira unidade didática, verificou-se que o filme escolhido permitiu o cumprimento dos objetivos propostos. Por se tratar de um filme com reconhecimento internacional e premiado em diversas categorias, possibilitou a interação oral não só sobre os temas abordados na narrativa, mas também sobre o processo de filmagem, a escolha do elenco, entre outros aspectos. Estes temas, de interesse da aprendente, contribuíram para o aumento da sua

motivação, incentivando-a a participar mais ativamente e a buscar informações adicionais. O filme estimulou igualmente o interesse e a sensibilidade intercultural da aprendente que, conforme referiu posteriormente, partilhou a experiência com amigos brasileiros de diferentes regiões, com o intuito de conhecer as suas opiniões sobre os temas e contextos apresentados. Apesar do sotaque presente no filme não ser previamente conhecido pela aprendente e, por isso, ter apresentado algumas dificuldades de compreensão, o seu visionamento possibilitou um contato autêntico com a língua. Essas dificuldades foram ultrapassadas através do visionamento com legendas em inglês, bem como com a mediação da professora estagiária.

No que diz respeito à segunda unidade didática, verificou-se que a escolha do filme em questão também permitiu alcançar os objetivos propostos. O filme abordava diversas temáticas relacionadas com a sociedade e cultura brasileiras, possibilitando a realização de debates e atividades que contribuíram não só para o desenvolvimento das competências linguísticas da aprendente, mas também das suas competências sociolinguísticas e interculturais. Observou-se, em particular, que vocabulário, expressões e estruturas linguísticas presentes nos filmes podem passar despercebidos pelos aprendentes se não forem explicitamente destacados e trabalhados em sala de aula. Assim, evidenciou-se a importância do papel do professor enquanto mediador, ao chamar a atenção dos estudantes para aspectos específicos do filme, de modo a potenciar o aproveitamento pedagógico deste tipo de recurso.

Além da observação participativa, realizou-se com a aprendente após o término do semestre letivo, uma entrevista semiestruturada, conforme descrito previamente. O guião da entrevista foi organizado em três partes distintas: a primeira centrou-se na avaliação do impacto da utilização de recursos cinematográficos no desenvolvimento da competência linguística da aprendente; a segunda procurou analisar de que forma esses recursos contribuíram para a compreensão da cultura e da sociedade brasileiras, articulando-se com as competências sociolinguística e intercultural; e a terceira reuniu questões destinadas à apreciação geral da experiência e à recolha de sugestões para futuras práticas pedagógicas. A síntese dos resultados obtidos a partir das respostas da participante encontra-se apresentada no quadro seguinte.

Tabela 2:
Síntese dos resultados da entrevista semiestruturada

Impacto dos recursos cinematográficos no ensino-aprendizagem de PLE:
• O cinema é fonte de *input* autêntico; • A participação nas discussões sobre os filmes contribuiu significativamente para o desenvolvimento da expressão oral;

• O recurso cinematográfico favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas de forma autêntica e contextualizada; • A utilização de filmes contribuiu de forma mais significativa para a expansão do vocabulário, compreensão oral, melhoria da pronúncia e compreensão da cultura brasileira.
Compreensão da Cultura e Sociedade Brasileiras: • O *input* visual e contextualizado dos filmes facilitou a percepção de elementos culturais; • Evidenciou-se o importante papel do professor como mediador cultural e incentivador de debates e reflexões; • Os filmes foram um ponto de partida para a reflexão crítica sobre aspectos sociais complexos do Brasil; • Os filmes despertaram uma motivação contínua para explorar outros títulos e aprofundar o conhecimento sobre o país.
Avaliação Geral e Sugestões: • O recurso audiovisual facilita a internalização da língua e da cultura, tornando o processo de aprendizagem mais natural e motivador; • A abordagem de assistir aos filmes em casa seguida de discussão em aula foi eficaz, mas o processo poderia ser ainda mais produtivo com a possibilidade de rever cenas importantes durante a aula.

Conclusões da Investigação

A partir da análise dos dados recolhidos no processo de planificação e implementação das unidades didáticas, conclui-se que a utilização de recursos cinematográficos em aulas de PLE em contexto não imersivo teve um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se o desenvolvimento da competência linguística, tanto na oralidade como na escrita, bem como de competências sociolinguísticas e interculturais, particularmente relevantes em contextos de menor exposição à língua-alvo. Verificou-se ainda que a exploração pedagógica dos filmes contribuiu para a participação ativa da aprendente e para o enriquecimento do seu vocabulário.

Considerações finais e perspectivas para trabalhos futuros

O presente estudo permitiu analisar a utilização de recursos cinematográficos enquanto ferramenta pedagógica no ensino de PLE em contexto não imersivo. Para além dos resultados obtidos no plano da aprendizagem, a investigação evidenciou a pertinência de uma abordagem didática centrada na exploração de materiais autênticos e na sua articulação com atividades de sala de aula.

Neste sentido, a investigação possibilitou uma reflexão acerca do papel do professor de PLE enquanto mediador, responsável não apenas pela seleção

criteriosa dos recursos, mas também pela criação de condições que potenciem a sua exploração pedagógica. A planificação das unidades didáticas revelou-se um elemento central neste processo, sublinhando a necessidade de coerência entre objetivos, materiais e estratégias de implementação.

Apesar de algumas limitações, nomeadamente (i) a participação de apenas uma aprendente, o que pode ter condicionado os resultados, (ii) o curto tempo de aula, que inviabilizou a visualização dos filmes durante as sessões, e (iii) o uso de legendas em inglês, que pode ter atenuado o desafio de compreensão oral, o estudo indicou que os recursos cinematográficos, quando integrados de forma planejada e articulados aos objetivos de ensino, constituem uma estratégia pedagógica relevante em contextos não imersivos, abrindo novas possibilidades para o desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística e intercultural.

Assim, para investigações futuras, propõe-se que a implementação das unidades didáticas seja realizada em contexto de aulas em grupo, com as devidas adaptações, ou com um maior número de aprendentes em aulas individuais, seja de níveis de proficiência homogêneos ou heterogêneos, de modo a permitir análises comparativas mais diversificadas. Sugere-se também o visionamento de cenas dos filmes em sala de aula, com o objetivo de explorar aspectos específicos de forma mais aprofundada e de observar diretamente as reações dos aprendentes. Se possível, recomenda-se também a exibição integral de pelo menos um dos filmes durante as aulas. Por fim, propõe-se a utilização de legendas em português, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita.

Referências

Araújo, A. R., & Voss, R. C. R. (2009). Cinema em sala de aula: Identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexão-Comunicação e Cultura*, 8(15), 119-130. https://www.academia.edu/download/93491142/108.pdf

Gama, I. (2023). O que diferencia uma língua não materna de uma língua materna?, *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-que-diferencia-uma-lingua-nao-materna-de-uma-lingua-materna/5209#

Leiria, I. (2004). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino. Idiomático, *Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3, 1-11. Centro Virtual de Camões. http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf

Matos, C. R. S. (2018). *A curta-metragem como recurso didático na aula de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/117859

Meirelles, F., & Lund, K. (Dirs.). (2002). *Cidade de Deus* [Filme]. Brasil: O2 Filmes.

Muylaert, A. (Dir.). (2015). *Que horas ela volta?* [Filme]. Brasil: Globo Filmes.

Peña, M. O. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE, *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471120

Pires, A. C. A. (2011). *O cinema na sala de aula: Contributos sobre a utilização do cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol)* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://www.proquest.com/dissertations-theses/o-cinema-na-sala-de-aula-contributos-sobre/docview/2691091306/se-2?accountid=43623

Robalo, D. A. F. (2018). *O Documento Audiovisual em Apoio às Competências de Compreensão e Expressão do Oral, no Ensino Aprendizagem do PLE* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/117033

Silva, A. M. (2010). Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) por meio de filme: considerações sobre o Portfólio Europeu para Línguas (CEFLS). *Revista Littera*, 1(1). https://www.researchgate.net/publication/280877743

Singh, V. K., & Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-18. https://marcoele.com/el-cine-en-india/

Triquell, X. (2017). Los géneros cinematográficos, entre la historia de la sociedad y la historia de un lenguaje. *Culturas, (11), 159-176.* http://dx.doi.org/10.14409/culturas.v0i 11.7004

Veiga, M. J. A. (2002). A leitura audiovisual no ensino/aprendizagem do português língua estrangeira. *Cadernos de PLE*, 2, 1-10. https://doi.org/10.34624/cadernosple.v0i0.36814

Vieira, O. E. C. (2015). *O cinema como recurso didático no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/docview/2917306462?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Wasserman, B. (2009). *Cinema for Portuguese Conversation.* Hackett Publishing Company.

Anexos

Anexo 1: Entrevista de diagnóstico com respostas registradas posteriormente pela professora estagiária

Nacionalidade: italiana (uma pequena cidade próxima a Bolonha).

Há quanto tempo vive em Irlanda: 3 anos (veio após terminar a licenciatura).

Outras Línguas: Italiano (nativa), inglês (avançado), espanhol (intermediário), francês (iniciante).

Contato anterior com Português: Estudou português na licenciatura, na Itália, e viveu por um ano em Faro-PT durante os estudos (Erasmus). Na Irlanda, tem muitos amigos brasileiros (Bahia, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro).

Principais dificuldades com o Português:

Expressão oral: Sente dificuldade ao falar, pois acha que não fala com naturalidade e que erra/não sabe a pronúncia das palavras. Também acha que precisa adquirir mais vocabulário e revisar a conjugação dos verbos.

A aluna também relatou que sente dificuldade em relação ao PE e PB, já que aprendeu o PE, mas, atualmente, convive com muitos brasileiros. Assim, nos exames, se confunde e não sabe muito bem qual norma seguir.

Expectativas para as aulas tutoriais: Focar na conversação para ser capaz de falar com mais naturalidade.

Interesses pessoais: cinema (sozinha ou com o namorado), ir a pubs com amigos.

Anexo 2: Questionário: O uso de recursos cinematográficos nas aulas de PLE

O USO DE RECURSOS CINEMATOGRÁFICOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e tem como objetivo saber a opinião acerca do uso de recursos cinematográficos nas aulas tutoriais de Português Língua Estrangeira realizadas entre setembro e novembro de 2024 na UCD - University College Dublin.

As perguntas de respostas abertas podem ser respondidas em português ou em inglês.

Parte 1: Impacto no Aprendizado da Língua Portuguesa

1. Você acha que assistir a filmes brasileiros ao longo do semestre foi útil para o seu aprendizado do Português?

☐ Muito útil

☐ Útil

☐ Pouco útil

☐ Nada útil
Por quê?

2. Você acredita que discutir os filmes nas aulas ajudou a melhorar sua expressão oral?
☐ Sim, muito
☐ Sim, moderadamente
☐ Um pouco
☐ Não
Por quê?

3. Como a utilização dos filmes nas aulas contribuíram para o desenvolvimento das seguintes competências?
(Marque a resposta mais adequada para cada item)

Competência	**Muito**	**Moderadamente**	**Pouco**	**Nada**
Expansão do vocabulário				
Compreensão oral				
Compreensão de diferentes sotaques e variações linguísticas				
Melhoria da pronúncia				
Desenvolvimento da fluência nas interações orais				
Outra: Compreensão da cultura				

Parte 2: Compreensão da Cultura e Sociedade Brasileiras

5. Assistir a filmes brasileiros ajudou a entender melhor aspectos da cultura e da sociedade do Brasil?
☐ Sim, muito
☐ Sim, moderadamente
☐ Um pouco
☐ Não
Por quê?

6. O que mais chamou sua atenção sobre a cultura e a sociedade brasileira nos filmes assistidos?

7. Alguma cena, personagem ou tema dos filmes o(a) fez refletir ou aprender algo novo sobre o Brasil? Explique.

8. Como você compara os temas abordados em *Cidade de Deus* com o que você imaginava do Brasil antes de assistir ao filme?

9. *Que Horas Ela Volta?* aborda as diferenças de classes na sociedade brasileira. Essas diferenças eram como você imaginava antes de assistir ao filme? Em que aspecto(s) o filme a surpreendeu?

10.Os filmes despertaram algum interesse em aprender mais sobre a realidade social e cultural do Brasil? Por quê?

Parte 3: Avaliação Geral e Sugestões

11. Você acredita que o uso de filmes em sala de aula é uma boa estratégia para aprender português e compreender a cultura e a sociedade dos países de Língua Portuguesa? Por quê?

12.Você assistiu aos filmes em casa. Você achou essa abordagem eficaz?

☐ Sim, foi bom assistir em casa e discutir nas aulas.

☐ Sim, mas acho que poderia ser ainda mais produtivo se dedicássemos algum tempo na aula para assistir aos filmes ou a parte deles.

☐ Não, eu preferiria assistir aos filmes na aula.

13. Que tipos de filmes ou temas você gostaria de explorar em aulas futuras?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 3: Ficha de Atividade – Cidade de Deus (Aula 1)
MALI - Português IIIa
Ficha de Atividade: *Cidade de Deus*
Adaptado de: *Cinema for Portuguese Conversation* (Wasserman, B., 2009)

1. Os personagens

Relacione o personagem à sua caracterização:

1.	_____ Buscapé	A. quer ser um fotógrafo
2.	_____ Angélica	B. único amigo de Zé Pequeno
3.	_____ Cenoura	C. namorada de Bené
4.	_____ Mané Galinha	D. divide Cidade de Deus com Zé Pequeno
5.	_____ Zé Pequeno	E. luta ao lado de Cenoura contra Zé Pequeno
6.	_____ Bené	F. cruel, megalômano da favela

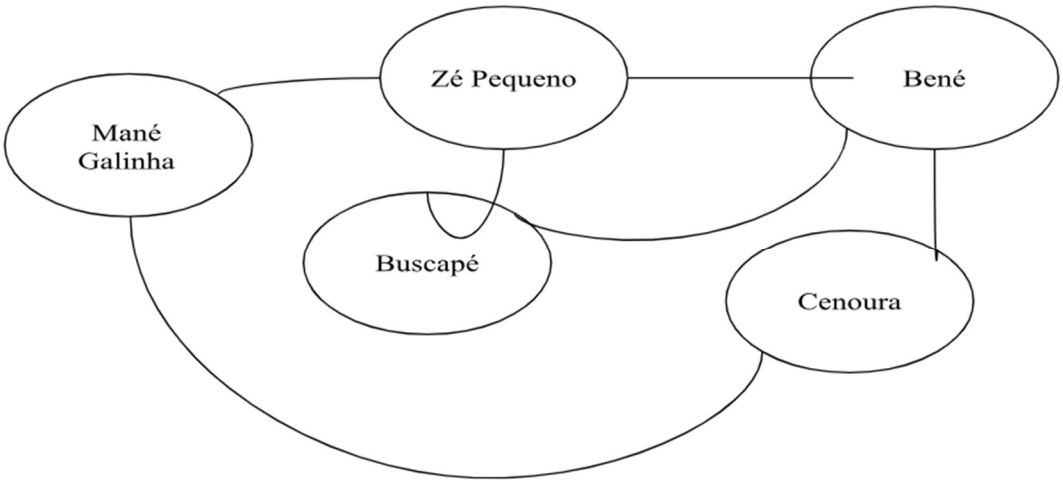
2. Verdadeira ou falsa

Determine se a frase é verdadeira ou falsa.

1. V F Zé Pequeno e Cenoura são amigos.
2. V F Zé Pequeno e Cenoura brigam por causa de uma mulher.
3. V F Buscapé gosta de Angélica.
4. V F Buscapé queria ser um jornalista.
5. V F A Cidade de Deus fica em São Paulo.
6. V F No filme, há imagens reais da época em que a trama se passa.
7. V F Em *Cidade de Deus*, há uma comparação entre o que acontece na favela e a Segunda Guerra Mundial.
8. V F João era o melhor amigo de Zé Pequeno.
9. V F Buscapé fica feliz quando suas primeiras fotos aparecem no jornal.

3. Relações entre os personagens

Descreva as relações entre os personagens abaixo em termos emocionais, criminais, profissionais e de qualquer outra maneira que você possa imaginar. Por exemplo, há tensão entre eles? No caso de haver triângulos, quem é o personagem dominante em cada um deles?



Anexo 4: Ficha de atividade – *Cidade de Deus* (Aula 2)
MALI - Português IIIa
Análise de partes do Vídeo *Making of Cidade de Deus*
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JeGHpbUT7Xo

Início - 03m39s

1. O que o diretor Fernando Meirelles fala sobre a veracidade das histórias presentes no livro de Paulo Lins, que inspirou o filme?
2. Qual a opinião da mãe de Douglas Silva (Dadinho) sobre o filho estar no filme?
3. O que Alexandre Rodrigues (Buscapé) quis dizer com "*Pra* mim era um personagem normal como os outros"?

17m07s - 20m50s

1. Por que a codiretora Kátia Lund afirma que foi realmente uma necessidade formar o elenco com moradores das favelas do Rio de Janeiro?
2. Qual é a opinião de Matheus Nachtergaele (Cenoura) sobre o filme Cidade de Deus?
3. De acordo com o que é mostrado no vídeo, como parece ser o ambiente de gravação, em especial para as crianças? O que Gutti Fraga (escola de atores Nós do Cinema) fala a respeito disto?
4. Por que Roberta Rodrigues (Berenice) se surpreendeu ao chegar no set de gravação do filme?

Após ver o filme e o vídeo com os bastidores:

1. Você acha que a participação de atores sem experiência e vindos das favelas contribuiu para o sucesso do filme? Por quê?
2. Na sua opinião, qual o impacto que o filme teve na vida dessas pessoas? E na vida dos moradores da Cidade de Deus de um modo geral?
3. Você acha que o filme foi fiel à realidade da favela? Por quê?

Anexo 5: Ficha de atividade – *Que horas ela volta?* (Aula 1)
MALI - Português IIIa
Para refletir sobre o filme *Que horas ela volta*

Sobre o contexto do filme:

1. Quais são os principais temas abordados no filme?
2. Existem profissões desvalorizadas no seu país? Como essas pessoas são vistas e tratadas por pessoas de classes mais altas?
3. Já ouviu falar sobre os termos "quartinho da empregada" e "elevador de serviço"? Ao que você acha que eles se referem?
4. Como funciona o sistema educacional no seu país? As oportunidades de estudo e de ingresso à universidade são as mesmas para todas as crianças/adolescentes? Existem universidades públicas em seu país? Paga-se propina ou são totalmente gratuitas? Caso sejam pagas, são oferecidas bolsas de âmbito social? Como se dá esse processo?
5. O que você sabe sobre o sistema educacional do Brasil? O que tem mudado ao longo dos últimos anos e como isso é mostrado no filme?
6. O que significa "vestibular"? Você sabe como acontece o ingresso às universidades públicas no Brasil?

Sobre o filme:

1. Por que o título do filme é "Que horas ela volta"? Em que momentos essa frase é dita no filme?
2. Qual a relação de Val com os seus patrões? Por que eles dizem que ela é "parte da família"? Você concorda com essa afirmação?
3. Qual a relação de Val com Fabinho?
4. O que acontece quando Jéssica chega na casa? Como ela é tratada pela família?
5. De que modo a presença de Jéssica questiona as regras e estrutura social hierárquica presentes na casa? Em que cenas isso fica mais claro?
6. Qual a reação da família ao saber que Jéssica iria concorrer à mesma universidade que Fabinho? Por que eles tiveram essa reação?
7. O que você acha que representa a cena em que Val entra na piscina da família?
8. Comente sobre o jogo de xícaras oferecido a Bárbara por Val em seu aniversário e o que representa o roubo do objeto quando ela vai embora da casa dos ex-patrões.

Elabore um pequeno comentário crítico sobre o final do filme *Que horas ela volta*, discorrendo sobre os motivos que levaram Val a pedir demissão (100 - 150 palavras).

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 6: Ficha de atividade – *Que horas ela volta?* (Aula 2)
MALI - Português IIIa
Vocabulário - Filme *Que horas ela volta*

1. **Preencha os espaços nos diálogos com a palavra ou expressão que melhor se adeque.**
   o carro na frente dos bois pé d'água grana segura de si
   suíte o cara oferecida *pro* teu bico

   a. **Dr. Carlos:** "Ali é o quarto de hóspedes."
   Jéssica: "Outra _____ !"
   b. **Val:** "Jéssica, larga de ser _____!"
   Jéssica: Mas é ele quem está me convidando, Val!
   c. **Val:** "O que é que tu achaste de Jéssica?"
   Fabinho: "Meio estranha, né? Sei lá, muito _____ ."
   d. **Val:** "Estava bom lá no clube?"
   Dr. Carlos: "Estava muito calor."
   Val: "Está quente. Já já vai cair aquele _____ ."
   e. **Jéssica:** "E paraste de pintar por quê?"
   Dr. Carlos: "[...] porque todo mundo me falava que eu era _____, sabe? E eu acreditei. Sei lá, muita coisa aconteceu e eu parei."
   Jéssica: "E como é que faz com o dinheiro? A Bárbara que sustenta a casa?"
   Dr. Carlos: "A Bárbara que sustenta?! Não… eu sei que não parece, mas a _____ é minha.
   f. **Jéssica:** "Como é que eles fazem para deixar essa água tão limpinha, Val?"
   Val: "Não vá olhando para essa piscina não, *hein*, Jéssica! Isso aí não é _____ !
   g. **Val:** "Vá buscar Jorge! Traga meu neto [...]."
   Jéssica: "Tu és apressadinha, *né*? Já *tá* querendo colocar _____."

Linguística

Instrumentos linguísticos para o lung'Ie

Linguistic instruments for Lung'Ie

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a13

Ana Lívia Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina / Stellenbosch Institute for Advanced Study
a.agostinho@ufsc.br
http://lattes.cnpq.br/8313967152755035

Isabela Reinhold
Universidade Federal de Santa Catarina
belareinhold@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2166760903369039

Janine Silva
Universidade Federal de Santa Catarina
janinesilva.tj@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0124785270031549

Recebido: 22/01/2026
Aceite: 23/04/2026

RESUMO: O lung'Ie (ISO 639-3: *pre*), língua crioula lexificada pelo português falada na Ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe, encontra-se em situação de severa ameaça, marcada pela interrupção da transmissão intergeracional e pelo predomínio do português em praticamente todos os domínios sociais. Diante desse cenário, este trabalho apresenta um panorama da situação sociolinguística do lung'Ie e discute o papel dos instrumentos linguísticos no âmbito do planejamento e da revitalização da língua. Este artigo descreve iniciativas recentes de elaboração de materiais didáticos e lexicográficos voltados tanto à comunidade local quanto ao público acadêmico. São apresentados o método pedagógico *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* (Agostinho & Araujo, 2021), atualmente utilizado no ensino da língua nas escolas do Príncipe, bem como dois projetos lexicográficos em andamento: um dicionário bilíngue português–lung'Ie/lung'Ie–português, desenvolvido no software FLEx (Agostinho & Araujo, em preparação), e um dicionário multimídia online na plataforma Living Dictionaries, que incorpora registros áudio de falantes nativos

(Agostinho et al., 2025). Esses instrumentos contribuem para a documentação linguística, para o fortalecimento das práticas educativas em lung'Ie, assim como para a consolidação da língua como símbolo da identidade principense, em diálogo direto com iniciativas locais de revitalização linguística.

PALAVRAS-CHAVE: línguas crioulas; línguas ameaçadas; planejamento linguístico; documentação linguística, revitalização linguística; São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT: Lung'Ie (ISO 639-3: *pre*), a Portuguese-lexified creole spoken on Príncipe Island in São Tomé and Príncipe, is severely endangered, as evidenced by the breakdown of intergenerational transmission and the dominance of Portuguese across virtually all social domains. Against this backdrop, this article provides an overview of the sociolinguistic situation of Lung'Ie and discusses the role of linguistic instruments in language planning and revitalization. It describes recent initiatives aimed at developing pedagogical and lexicographic resources targeting both the local community and the academic audience. The article presents the teaching method *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* (Agostinho & Araujo, 2021), currently used in Lung'Ie classes on Príncipe, as well as two ongoing lexicographic projects: a bilingual Portuguese–Lung'Ie/Lung'Ie–Portuguese dictionary developed using FLEx (Agostinho & Araujo, in preparation), and a multimedia online dictionary hosted on the Living Dictionaries platform, which incorporates audio recordings by native speakers (Agostinho et al., 2025). These instruments contribute to linguistic documentation, the strengthening of educational practices in Lung'Ie, and the consolidation of the language as a symbol of Príncipe identity, in direct dialogue with local language revitalization initiatives.

KEYWORDS: creole languages; endangered languages; language planning; linguistic documentation; language revitalization; São Tomé and Príncipe.

Introdução

O lung'Ie (código ISO 639-3: pre) é uma língua crioula lexificalizada pelo português falada na República Democrática de São Tomé e Príncipe (STP), localizada no Golfo da Guiné. Também conhecido como principense ou crioulo da Ilha do Príncipe, o lung'Ie, ou 'língua da Ilha', é também chamado lingw'Ie ou lungw'Ie pelos seus falantes. Segundo Agostinho, Bandeira e Araujo (2016), o lung'Ie, de acordo com a tipologia de Crystal (2000: 1-20), pode ser categorizado como uma língua ameaçada, devido à ausência de crianças a adquirindo como

primeira língua, à atitude da comunidade que não tem buscado, majoritariamente, fazer uso regular do lung'Ie em todas as circunstâncias sociais, e, por fim, ao nível de impacto de outras línguas, principalmente o português, língua oficial e mais utilizada em todas as esferas sociais em STP.

STP é um país multilíngue. Atualmente, são faladas no arquipélago quatro línguas crioulas: o lung'Ie, o santome ou forro, o angolar e o kabuverdianu (esta última, nativa de Cabo Verde) e o português, língua oficial. Além destas, ainda são faladas outras línguas como francês e inglês, ambas ensinadas nas escolas.

Antes da chegada dos portugueses, as ilhas de São Tomé e Príncipe eram desabitadas. Segundo Cardoso (2007, p. 275), as ilhas de STP teriam sido descobertas pelos navegadores portugueses João de Santarém e Pedro Escobar, que chegaram em São Tomé em 21 de dezembro de 1470 e ao Príncipe em 17 de janeiro de 1471. De acordo com Bandeira (2017), as três línguas crioulas autóctones de STP (angolar, lung'Ie e santome) emergem do protocrioulo do Golfo da Guiné (PGG), que se desenvolveu a partir do contato de línguas edóides e bantu com o português no primeiro ponto de ocupação, São Tomé. O lung'Ie, em específico, formou-se com o deslocamento de escravizados para a Ilha do Príncipe, conduzindo ao isolamento desses indivíduos e à especiação do PGG, resultando em uma nova língua.

O número de falantes do lung'Ie, dependendo da fonte, varia de 20 (Maurer, 2009) a 200 (Agostinho, 2015, 2016), se forem considerados diferentes níveis de proficiência. Günther (1973, p. 50), aponta que o lung'Ie estaria em processo de extinção, sendo substituído pelo santome e pelo português. Segundo Araujo e Agostinho (Araujo & Agostinho, 2010), a mídia e a escolarização (fenômenos pós-independência) dão ao português um prestígio que não pode ser rivalizado, o que implica um abandono crescente das línguas nacionais. Durante o trabalho de campo, foi possível constatar que o lung'Ie não possui falantes monolíngues. É certo, todavia, apontar que o lung'Ie, como língua materna, possui uso muito restrito e está limitado à população da Ilha do Príncipe.

Alguns jovens têm um conhecimento passivo do lung'Ie, mas não têm competência linguística para falar. É possível observar que a língua não é, portanto, transmitida intergeracionalmente. Um dos motivos apontados pelos próprios habitantes da Ilha do Príncipe é a relutância que os pais apresentavam em transmitir a língua, pois pensavam que o aprendizado do lung'Ie atrapalharia o aprendizado do português. Os locais contam que os pais e avós falavam em lung'Ie, mas as crianças sofriam abusos físicos e psicológicos se não respondessem em português. Durante o trabalho de campo, pudemos também observar que, mesmo entre os falantes inteiramente competentes em lung'Ie, a língua mais utilizada em seu cotidiano é o português.

O planejamento linguístico das línguas crioulas é, em geral, problemático, devido primeiramente a questões relativas à oficialização, manutenção, codificação e padronização destas línguas, que são faladas em contextos multilíngues e de diglossia. Além disso, línguas crioulas, com raras exceções[47], não contam com uma tradição escrita, o que dificulta a padronização a partir de um modelo pré-existente e aumenta a possibilidade de grafias autorais (Agostinho, 2015, 2021). Em relação à STP, a implementação de políticas linguísticas pelo governo é rara, uma vez que envolve, além de recursos humanos, recursos financeiros, ambos escassos no país (Araujo, 2020, p. 73).

A situação do Príncipe é particular pelo convívio do lung'Ie como membro minorizado em um país com falantes de outras línguas crioulas e pelo iminente perigo de extinção linguística. Apesar disso, nos últimos anos, tem havido uma forte associação entre ser principense e conhecer ou se interessar pelo lung'Ie (Agostinho, Bandeira & Araujo, 2016). A frase 'o lung'Ie é nossa carteira de identidade', ou **lung'Ie ê bilêtê no**, pode ser ouvida com frequência no Príncipe, mesmo por pessoas que não falam a língua. Neste capítulo, pretendemos apresentar um panorama geral da situação linguística e social do lung'Ie e dos instrumentos linguísticos para esta língua.

Planejamento linguístico na Ilha do Príncipe

O estatuto político-administrativo da Ilha do Príncipe foi aprovado pela Assembleia Nacional em 1994. A partir de então, a Ilha do Príncipe passou a ser uma Região Autônoma de STP. Segundo Garrett (2008, p. 31), mesmo que qualquer língua seja percebida por seus falantes como inferior em relação à língua oficial, ela pode servir também como um símbolo de sua identidade. Dessa forma, se de um lado o Governo Regional do Príncipe apoia a revitalização do lung'Ie e reconhece sua relação com a identidade principense, o Governo Central se mostra menos entusiasmado em promover tal divisão. Segundo Devonish (2008), há dois tipos de motivações por trás do planejamento linguístico. A primeira é fazer com que a língua venha a ser, ou continue sendo, usada como expressão da identidade nacional de um povo, produzindo uma "língua nacional". A segunda é fazer com que uma variedade da língua seja usada nas instituições do Estado, tornando-se assim uma "língua oficial". No caso do Príncipe, a motivação para a revitalização linguística é a primeira.

[47] O papiamentu, por exemplo, é uma língua com tradição escrita que remonta ao século XVIII (Araujo, 2011).

Uma das questões que surgem no processo de padronização das línguas crioulas é a dificuldade de passar do crioulo para a língua lexificadora com competência em ambas (Appel & Verhoeven, 1995), mas, no caso do Príncipe, o problema é justamente o oposto, ou seja, passar da língua lexificadora para o crioulo, já que praticamente todos os nativos falam português. Desde 2009, a língua vem sendo ensinada nas escolas, resultado do incentivo à cultura principense pelo Governo Regional do Príncipe. No entanto, não há professores treinados para lecionar a língua. Até recentemente, os professores de lung'Ie ensinavam somente listas de palavras e não havia aulas de estruturas linguísticas ou conversação. A falta de instrumentos linguísticos é, portanto, uma grande dificuldade para o aprendizado do lung'Ie nas escolas, já que estes instrumentos permitem notadamente uma maior estabilidade na metodologia de ensino (Auroux, 1998). Em relação aos trabalhos para ensino do lung'Ie nas escolas, temos o método pedagógico de Agostinho (2015), que foi revisado, atualizado e publicado com o título *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* (Agostinho & Araujo, 2021) e o material didático *Vika xina lung'Ie* de Lavres e Lavres (2016), publicado em São Tomé com tiragem de 200 cópias, que consiste em um glossário com palavras e sentenças e uma lista de formas verbais. Os autores do livro *Vika xina lung'Ie* são de STP, sendo o primeiro autor falante nativo de lung'Ie. Atualmente os professores de lung'Ie têm acesso ao material impresso e ao arquivo digital[48] de Agostinho & Araujo (2021) e a Lavres e Lavres (2016).

Durante os trabalhos de campo realizados na Ilha do Príncipe em 2013, 2014, 2016, 2019 e 2023 em comparação com os anos anteriores, foi possível observar que o interesse em aprender o lung'Ie tem crescido, assim como o aumento de interesse em relação à cultura principense. Além das aulas na escola e programas de rádio, havia um encontro semanal que foi encerrado chamado **Palixa na lung'Ie** 'conversar em lung'Ie', onde se elegia um tema sobre o qual os presentes deveriam discorrer em lung'Ie. O encontro também era transmitido pela Rádio Regional do Príncipe.

Instrumentos linguísticos para o lung'Ie

Os instrumentos linguísticos para o lung'Ie fazem parte de um projeto em andamento entre a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de São Paulo e a Universidade de Macau. Pretendemos disponibilizar instrumentos linguísticos para os habitantes da Ilha do Príncipe, servindo, sobretudo, de

[48] Vale ressaltar que, apesar de o arquivo digital ter sido disponibilizado aos professores e ao Governo Regional e estar disponível online, a maioria dos professores não tem acesso a computadores e internet.

auxílio aos falantes da língua, contribuindo com o preenchimento da lacuna em relação a materiais didáticos lung'Ie-português. O público-alvo destes trabalhos é, de um lado, os professores de lung'Ie, que carecem de material para utilizar em sala de aula e, de outro, o público que tiver interesse em aprender a língua, além do público acadêmico, em geral. Dessa forma, o planejamento e a padronização da língua, por meio de instrumentos linguísticos, auxiliam o ensino do lung'Ie, abrindo caminho para novas publicações e materiais didáticos, bem como colaborando com o crescente interesse pela língua e para a sua promoção como língua nacional de STP. Esse material também poderá mostrar aos falantes que sua língua é objeto de interesse fora de seu país (cf. Vaux, Cooper & Tucker, 2007, p. 4) e, ao mesmo tempo, servirá como instrumento para apoiar futuros projetos educacionais.

Livro *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie*

O livro *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* (Figura 1) (Agostinho & Araujo, 2021), baseado em Agostinho (2015), é resultado de anos de trabalho de campo a partir das viagens realizadas entre 2009 e 2014. A distribuição do livro, adiada devido à pandemia de COVID-19, só ocorreu em 2023, quando foi feita uma cerimônia de lançamento no Príncipe e na Universidade de São Tomé, com apoio da Embaixada do Brasil em São Tomé e Príncipe, do Instituto Guimarães Rosa São Tomé e da Presidência do Governo Regional do Príncipe. Na ocasião, 500 exemplares gratuitos foram entregues a professores e alunos de lung'Ie no Príncipe.

Figura 1

Capa e Lição 3 do Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie (Agostinho & Araujo, 2021)



Fonte: Agostinho e Araujo (2021).

Atualmente, o livro *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* é o principal material didático das aulas de lung'Ie e é utilizado por todos os professores. Ele pode ser baixado de forma gratuita juntamente com o material audiovisual que o acompanha em : https://agostinho.paginas.ufsc.br/lungie/. Realizamos três workshops (em 2016, 2019 e 2023), com apoio do Governo Regional do Príncipe, voltados aos professores de lung'Ie com os seguintes objetivos:

i. Ensino, disseminação e promoção do *Alfabeto unificado para as línguas de STP* (Pontífice et al., 2010) entre os professores de lung'Ie e os membros do Governo Regional, a fim de incentivar o seu uso nas escolas.

ii. Treinamento para uso do livro didático *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie* (Agostinho & Araujo, 2021).

Dicionários

Desde 2013, um grupo de pesquisadores tem participado da criação de dicionários do lung'Ie a fim de servir como instrumento de registro e ensino da língua e, assim, contribuir para sua preservação. Este trabalho iniciou com o dicionário bilíngue português-lung'Ie/lung'Ie-português que já conta com mais

de seis mil entradas. Em 2024, foi a vez de começar a construção de um dicionário online do lung'Ie na plataforma *Living Dictionaries*, que possibilita a inclusão de áudios, que conta com mais de 500 entradas atualmente.

Dicionário bilíngue português-lung'Ie/lung'Ie-português

O dicionário bilíngue português-lung'Ie/lung'Ie-português que está sendo desenvolvido desde 2013 atualmente conta com 6.343 entradas, sendo organizadas no software FieldWorks Language Explorer (FLEx) (Agostinho & Araujo, em preparação). O material será gratuito e de livre acesso.

Dentre as informações, que foram coletadas por meio das viagens de campo previamente citadas, constam os vocábulos e suas traduções, exemplos em frase, nomes científicos e transcrições fonéticas. Estes foram alvos de padronização e formatação, organização e revisão de dados.

Este trabalho inicial se deu com a utilização dos programas Excel e Google Sheets, por meio de revisões como a correção de erros de digitação, remoção de duplicatas, preenchimento de informações faltantes (bem como checagem e ajuste de outras) e revisões relacionadas à variação ortográfica e/ou de fala. Esse trabalho resultou em uma última versão da planilha de dados, ainda sendo trabalhada, que posteriormente será importada para o software FLEx.

Figura 2:
Última versão da planilha de dados no Google Sheets

	A	B	C	D	E	F	G
1	\lx	\ph	\ps	\ge	\ge	\ge	\ge
6248	yôyô	jojo	Nome	bala de chumbo	bala de espingarda		
6251	za	za	Verb	lavar	limpar		
6254	zali	zali	Nome	larva	verme		
6255	zali-musuka	zali musuka	Nome	berne	larva de mosca		
6256	zalima	zalima	Nome	alma	espírito	fantasma	
6259	zanêw	zanew	Nome	janeiro	velhice		
6262	zante	zãtɛ	Nome	janta	jantar		
6264	zanvya	zãvja	Verb	entortar	enviesar		
6265	zanvyadu	zãvjadu	Adjetivo	enviesado	torto		
6271	zê	ze	Verb	apanhar (água)	buscar (água)	esfriar	pegar
6272	zeda	zɛda	Verb	azedar	estragar		
6285	zeta	zɛta	Verb	abandonar	rejeitar		
6286	zetadu	zɛtadu	Adjetivo	abandonado	rejeitado		
6290	zo	zɔ	Advérbio	no momento	quando		
6295	zo xi	zɔ̃i	Advérbio	na hora	naquela hora		
6300	zôpô	zopo	Nome	luxo	simulação		
6305	zu	zu	Verb	ficar excitada (para mulher)	latejar	levantar	mexer
6307	zubyan	zubjã	Nome	algibeira	bolso		
6309	zuda	zuda	Nome	ajuda	Judas	traidor	
6315	zuga	zuga	Verb	apostar	atirar	jogar	lutar
6316	zuga bola	zuga bɔla	Expressão	jogar bola	jogar futebol		
6322	zujyan	zuɟjã	Nome	fofoca	varanda		
6323	zuku	zuku	Nome	suco	sumo		
6326	zumbi	zũbi	Nome	espírito	fantasma	zumbi	
6329	zunta	zũta	Nome	as juntas	joelho		
6330	zunta	zũta	Verb	ajuntar	juntar	misturar	reunir
6331	zunta kabese	zũta kabɛsɛ	Expressão	decidir junto	pensar junto	pensar em coletivo	
6335	zuntado	zũtadu	Adjetivo	junto	unido		
6336	zuntamento	zũtamẽtɔ	Nome	ajuntamento	juntamento		
6337	zuntope	zũtɔpɛ	Nome	joelho	tornozelo		
6341	zuzu	zuzu	Verb	jejuar	jejuar na quarta-feira de cinzas		
6343	zuzwa	zuzwa	Verb	iejuar	iejuar na quarta-feira de cinzas		

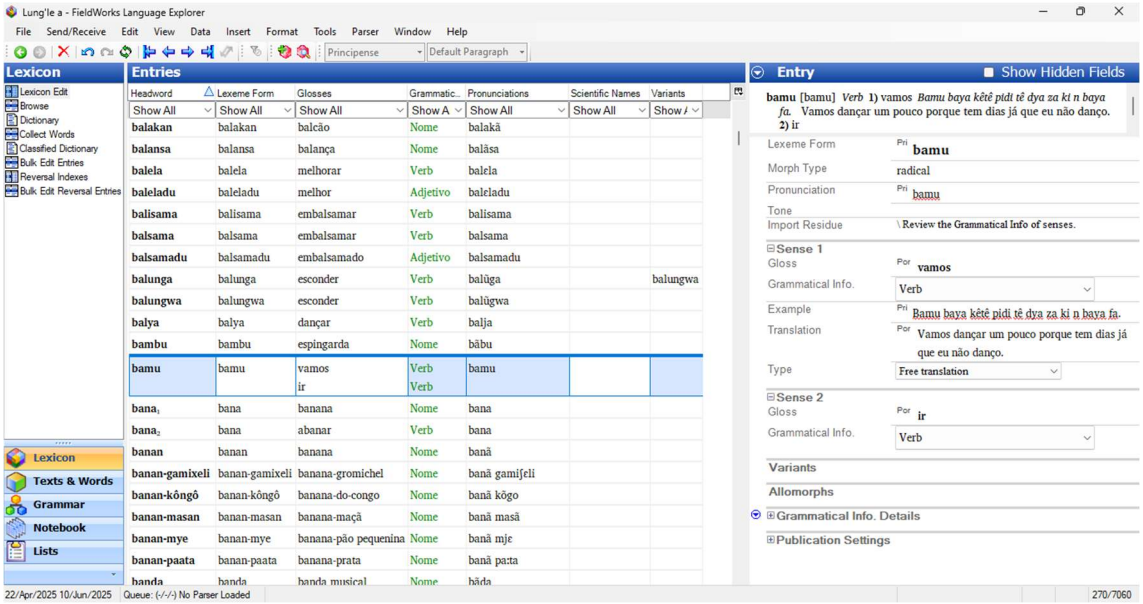
Fonte: elaboração própria.

O software FLEx, desenvolvido pela SIL Global com a sua versão mais recente em 2025, foi o principal recurso para a realização do dicionário. Ele permite a importação de planilhas de palavras, desde que formatadas de forma

a atender os requisitos do programa, como é possível observar na figura 3, onde cada nome de coluna na planilha se refere a uma das categorias no FLEx, desta forma: \lx → lexema; \ph → transcrição fonética; \ps → categoria gramatical; \ge → glosa; \de → definição; entre outros.

A partir disso, é possível iniciar uma base de dados que inclui todos os vocábulos e suas características específicas, passíveis de edição, além da ferramenta para a adição de textos da língua alvo, que podem ser automaticamente traduzidos conforme as palavras disponíveis no corpo do dicionário.

Figura 3:
Tela principal da base de dados formada no FLEx



No centro encontra-se a lista de entradas do dicionário. À direita, apresentam-se as informações específicas de cada entrada, juntamente com um exemplo de sua formatação na parte superior da aba. À esquerda, observa-se a aba com as funções do FLEx. Fonte: Elaboração própria.

Cabe salientar que cada entrada pode possuir múltiplas glosas, desde que pertençam à mesma categoria gramatical, como por exemplo a palavra *êru*, podendo significar 'erro' ou 'euro', que, dessa forma, irá ser atribuída a duas glosas distintas em sua entrada. Com isso, palavras como *fôfô*, que pode significar 'doente' ou 'oco' como adjetivo ou 'ficar oco' ou 'inflamar' como verbo, se apresentam em entradas separadas conforme a quantidade de categorias gramaticais respectivas às glosas.

Além disso, entradas que se referem a adjetivos e substantivos que representam o mesmo objeto/condição são mantidas separadamente, como por exemplo a palavra *faladô* que traduz tanto como o substantivo 'fofoqueiro' quanto

o adjetivo 'fofoqueiro'. Apesar da glosa ser idêntica, assim como o vocábulo, trata-se de categorias gramaticais diferentes, dessa forma, mantidas separadas.

Ainda há questões em aberto que estão em processo de avaliação antes de uma versão final definitiva do dicionário. Dentre elas, questões de representação fonética (como a questão de representação fonética do vocábulo em concordância com o léxico, com a pronúncia, ou até mesmo com ambos), de variações fonéticas e de variações ortográficas. São questões relevantes especialmente por se tratar de uma documentação que se refere a uma língua ameaçada. Desta forma, se mostra crucial o desenvolvimento de um material que seja acessível, compreensível e pedagogicamente viável e facilitador ao ensino e à aprendizagem do lung'Ie, para assim torná-lo mais amplamente utilizado pela comunidade que compõe a Ilha de Príncipe e garantir sua vitalidade futura.

É importante apontar a complexidade que o desenvolvimento de um dicionário apresenta. Além de ser uma tarefa extensa e árdua, deve-se considerar o fato de que o lung'Ie é uma língua em perigo de extinção, de difícil acesso e pouco descrita. Desta forma, as questões linguísticas que permeiam o desenvolvimento do trabalho (como a escolha de representações fonéticas para certos vocábulos) são algo delicado a se considerar, já que é preciso achar um equilíbrio entre a documentação fiel e a fidelidade à língua falada, além de se considerar também a utilização pedagógica do dicionário.

O objetivo após a finalização de todos os processos ainda em andamento é de uma eventual publicação do dicionário, servindo como um material poderoso de documentação linguística (em especial de documentação fonética) que auxilia na tarefa de revitalização da língua, bem como na sua preservação, e também como uma forma de democratização do ensino e do aprendizado do lung'Ie.

Living Dictionary

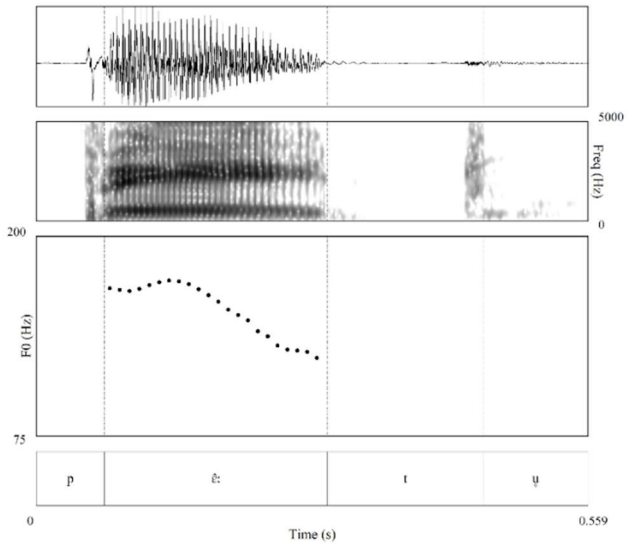
O dicionário do lung'Ie na plataforma online *Living Dictionaries* (Agostinho et al., 2025) vem sendo construído desde 2024 a partir de dados coletados em trabalho de campo em 2019, que foram tratados e organizados utilizando-se os softwares Praat e Dekereke e, posteriormente, o Google Planilhas para o envio em massa das entradas para a plataforma. A primeira versão desse dicionário contém pouco mais de 500 entradas, todas com áudio de falantes nativos – que também são creditados como autores do material. O dicionário online do lung'Ie é gratuito e de livre acesso por meio do endereço https://livingdictionaries.app/lungie/entries.

Living Dictionaries é uma plataforma online colaborativa para a criação de dicionários multimídia de línguas sub-representadas ou ameaçadas. De acordo

com a página web do instituto *Living Tongues for Endangered Languages* (2007), que gerencia a ferramenta, atualmente a plataforma atende mais de 210 comunidades linguísticas ao redor do mundo, com mais de 250 mil entradas publicadas online. O que torna essa ferramenta um recurso de valor para o trabalho que buscamos realizar é seu potencial de disseminação, visto que pode ser acessada de qualquer parte do globo por computadores, *tablets* ou *smartphones* conectados à internet. Outra vantagem é a possibilidade de adicionar áudios aos verbetes, mantendo um registro da pronúncia dos falantes nativos.

Os dados que compõem a primeira versão do dicionário online do lung'Ie foram coletados em 2019, em trabalho de campo na Ilha do Príncipe. Na ocasião, foram gravadas entrevistas com falantes nativos da língua. Esses áudios foram posteriormente tratados na ferramenta Praat (Boersma & Weenink, 2024 [1992]), na qual também foi realizada a análise acústica (Figura 4).

Figura 4
Forma de onda, espectrograma e trilha F0 de /pɛ́ɛtu/ 'perto' no software Praat

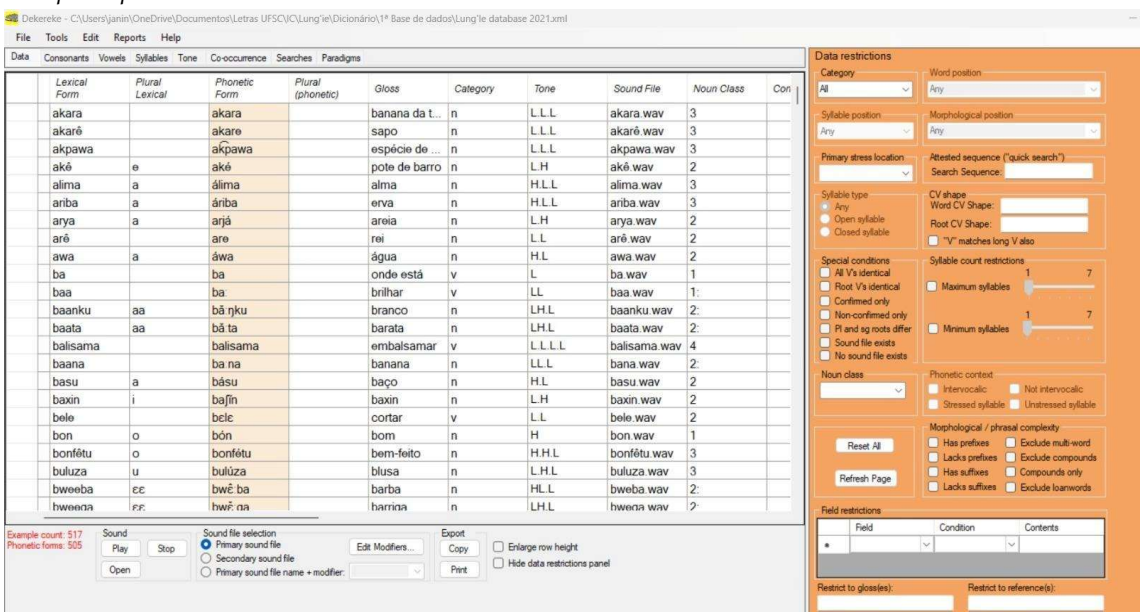


Fonte: elaboração própria.

Após tratados, os dados foram inseridos no software Dekereke, onde foram feitas as transcrições fonéticas e marcações tonais, além da categorização dos vocábulos em nomes ou verbos e da inserção da glossa em português, como exemplificado na Figura 5.

Figura 5

Tela principal da base de dados no Dekereke



Fonte: elaboração própria.

Com os dados tratados e organizados, foi iniciada a construção do dicionário no *Living Dictionaries*. Ao criar o dicionário, é necessário fornecer algumas informações básicas, como o nome da língua, outros nomes pelos quais ela é conhecida, onde é falada, o código ISSO 639-3 e o Glottocode, além de uma declaração de que se tem a permissão da comunidade de fala para criar o dicionário.

Em seguida, partimos para a inserção das entradas. As primeiras 31 palavras foram inseridas manualmente. Atualmente, contamos com cerca de 500 entradas com áudio. Dentre todas as informações que a plataforma permite incluir em um verbete, optamos por: transcrição fonética (obrigatória), glossa em português e em inglês, classe gramatical, domínio semântico, classe nominal e áudio. Os dados restantes foram inseridos em uma planilha fornecida pela equipe moderadora do *Living Dictionaries*, que realizou a importação em massa para a plataforma. A Figura 6 é a visualização de um dos verbetes. Ao clicar no botão "ouvir", o usuário escuta a pronúncia do vocábulo realizada por um falante nativo.

Figura 6:
Visualização do verbete Akarê (sapo)



Fonte: Dicionário online do *Lung'Ie Living Dictionary.*

Com a publicação da versão inicial do dicionário online do lung'Ie, será dada continuidade ao projeto com o tratamento de dados brutos remanescentes e com a elaboração de materiais didáticos para os professores que ensinam a língua na Ilha do Príncipe, dos quais muitos não são falantes nativos. O foco desse material será o tom fonológico.

De acordo com Agostinho e Hyman (2023), o lung'Ie apresenta um sistema tonal privativo e restritivo H/Ø que resulta em pares mínimos cuja distinção semântica depende exclusivamente do contorno tonal. Por exemplo, a diferença entre [pɛ̌ːtu] 'preto' (tom ascendente) e [pɛ̂ːtu] 'perto' (tom descendente) evidencia o papel contrastivo do tom, aspecto particularmente relevante para a descrição da fonologia da língua. A perda progressiva de falantes do lung'Ie coloca em risco a transmissão dessas distinções fonéticas sutis. No material didático que será elaborado, os dados do dicionário serão utilizados como suporte para atividades de ensino focadas na distinção dos tons contrastivos, contribuindo para a revitalização da língua.

Considerações finais

Como uma língua minorizada e com poucos falantes nativos, a transmissão intergeracional do lung'Ie é uma tarefa desafiadora. Nesse sentido, instrumentos linguísticos como o método e os dicionários aqui discutidos podem integrar uma tentativa de revitalização linguística através da educação (cf. Hornberger & De Korne, 2018) e se fazem necessários pelo crescente interesse da comunidade na manutenção do lung'Ie, que funciona como símbolo de sua identidade e já está presente na sala de aula há mais de uma década (Agostinho,

Bandeira & Araujo, 2016). Com os materiais desenvolvidos, buscamos ampliar a descrição linguística do lung'Ie, fornecer recursos para o seu ensino formal e capacitação dos professores, além de democratizar o acesso a conteúdos na língua e sobre ela, dialogando diretamente com o movimento identitário dos principenses de recuperarem esse patrimônio linguístico. A colaboração da comunidade de fala, é preciso ressaltar, foi e continua a ser fundamental na elaboração desses recursos.

Assim, esperamos que os materiais contribuam não apenas para o fortalecimento das práticas educativas em lung'Ie, mas também para a consolidação de políticas linguísticas que assegurem a vitalidade da língua nas gerações futuras.

Agradecimentos

Somos extremamente gratas aos falantes de lung'Ie que fazem este trabalho possível. Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processos 200519/2019-0, 405236/2021-2 e 303636/2026-2, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), processo 88887.911168/2023-00, e ao Stellenbosch Institute for Advanced Study (STIAS), que financiaram parte desta pesquisa.

Referências

Agostinho, A. L. (2015). *Fonologia e método pedagógico do lung'Ie* [Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://doi.org/10.11606/T.8.2014.tde-22062015-141126

Agostinho, A. L. (2016). *Fonologia do lung'Ie*. LINCOM.

Agostinho, A. L. (2021). Contato linguístico no Golfo da Guiné: o caso do lung'Ie. In C. R. Brescancini (Ed.), *Projeto Varsul - Variação Linguística no Sul do Brasil - 36 anos* (pp. 99–108). Zouk.

Agostinho, A. L., & Araujo, G. A. de. (2021). *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie*. FFLCH.

Agostinho, A. L., & Araujo, G. A. de. (Em preparação). *Dicionário lung'Ie-português*.

Agostinho, A. L., & Bandeira, M. (2017). Línguas Nacionais de São Tomé e Príncipe e Ortografia Unificada. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, *31*(31), 207–227. https://doi.org/10.31492/2184-2043.rilp2017.31/pp.209-229

Agostinho, A. L., Bandeira, M., & Araujo, G. A. de. (2016). O lung'Ie na educação escolar de São Tomé e Príncipe. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *55*(3), 591–618. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/010318135164183401

Agostinho, A. L., & Hyman, L. M. (2023). Interpreting Non-Canonical Word Prosody in Afro-European Contact. *In Syllable, Stress, and Sign* (pp. 151–170). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110730081-008

Agostinho, A. L., & Mendes, M. C. (2020). A grafia dos róticos intervocálicos no português da Ilha do Príncipe: Fusão fonológica e ensino. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, *24*(3), 154–176. https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.31830

Agostinho, A. L., & Araujo, G. A. de. (2021). Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie. São Paulo: FFLCH.

Agostinho, A. L., Silva, J., Pernambuco, S. G. F., & Napoleão, J. (2025). *Lung'Ie Living Dictionary*. Living Tongues Institute for Endangered Languages. https://livingdictionaries.app/lungie

Appel, R., & Verhoeven, L. (1995). Decolonization, Language Planning and Education. In J. Arends, P. Muysken, & N. Smith (Eds.), *Pidgins and Creoles: An Introduction*. John Benjamins.

Araujo, G. A. de. (2020). Portuguese language expansion in São Tomé and Príncipe: an overview. *Diadorim*, *22*, 57–78. https://doi.org/https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n1a3201

Araujo, G. A. De. (2011). *Três textos em papiamentu clássico* [Tese de Livre-Docência]. Universidade de São Paulo.

Araujo, G. A. de, & Agostinho, A. L. (2010). Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, *26*, 49–81.

Araujo, G. A. de, & Hagemeijer, T. (2013). *Dicionário livre santome-português*. Hedra.

Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Editora da Unicamp.

Auroux, S. (1998). Língua e hiperlíngua. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, *1*, 17–30.

Bandeira, M. (2017). *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné*. [Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. doi:10.11606/T.8.2017.tde-05042017-134159.

Balduino, A. M. (2018). *A nasalidade no português de STP* [Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações da USP. https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-03072018-123304

Balduino, A. M., Agostinho, A. L., Araujo, G. A. De, & Silveira, A. C. (2015). A nasalidade vocálica em santome e lung'Ie. *PAPIA*, *25*(1), 7–25.

Balduino, A. M., Vieira, N. M. T., & Freitas, S. (2020). A coda no português santomense (PST) e principense (PP): aspectos gerais e processos de apagamento. *Revista Da ABRALIN*, 1–26. https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i1.1690

Boersma, P., & Weenink, D. (2024) [1992]. Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Available at: https://www.fon.hum.uva.nl/praat/.

Bouchard, M.-E. (2017). *Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé* [PhD dissertation, New York University]. Open Library of the Humanities. https://doi.org/10.5334/jpl.192

Bouchard, M.-E. (2019). Ongoing change in post-independence São Tomé: The use of rhotics as a marker of national identity among young speakers of Santomean Portuguese. *Language Variation and Change*, *31*(1), 21–42. https://doi.org/10.1017/S0954394518000182

Braga, G., & Fernandes-Svartman, F. (2019). Associação de eventos tonais em português de São Tomé. *Diacrítica*, *33*(2), 19–40.

Brandão, S. F. (2011a). Concordância nominal em duas variedades do português: convergências e divergências. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, *15*(1), 164–178.

Brandão, S. F. (2011b). Concordância nominal na variedade urbana do português falado em São Tomé. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, *33*(1), 31–42.

Brandão, S. F., & Vieira, S. R. (2012). Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, *56*(3), 1035–1064.

Cardoso, M. (2007). *Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe*. Porto: Edições Afrontamento.

Devonish, H. (2008). Language Planning in Pidgins and Creoles. In S. Kouwenberg & J. V. Singler (Eds.), *The Handbook of Pidgin and Creole Studies* (pp. 615–636). Blackwell.

Ferraz, L. (1976). A origem e o desenvolvimento de quatro crioulos portugueses do Golfo da Guiné. *Revista Brasileira de Linguística*, *3*(2), 70–76.

Ferraz, L. (1979). The Creole of São Tomé. *African Studies*. Witwatersrand University Press. https://doi.org/10.1080/00020187808707508

Garret, H. (2008). Language use, language attitudes and identity among Papiamentu speakers. In N. Faraclas, R. E. Severing, & C. WEIJER (Eds.),

Linguistic Studies on Papiamentu (pp. 27–45). Fundashon pa Planifikashon di Idioma.

Günther, W. (1973). *Das portugiesische Kreolisch der Ilha do Príncipe*. Im Selbstverlag.

Hagemeijer, T. (2009). As Línguas de S. Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, *1*(1), 1–27.

Hornberger, N. H., & De Korne, H. (2018). Is revitalization through education possible? In L. Hinton, L. Huss, & G. Roche (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 94–104). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315561271-9

INE. (2012a). *População segundo Línguas Faladas, RGPH 2012*. Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe. Sistema Estatístico Nacional. https://www.ine.st/phocadownload/userupload/Documentos/Atlas/Características Educacionais/5. População seg. Línguas Faladas - 54.pdf

INE. (2012b). *São Tomé e Príncipe em números 2012*. Instituto Nacional de Estadística. Sistema Estatístico Nacional.

Lavres, N. F. da M. da C., & Lavres, M. da G. de O. (2016). *Vika xina lung'Ie*. Lexonics.

Living Tongues Institute for Endangered Languages. (2007) Who we are. Disponível em: livingtongues.org. Acesso em: 28 nov. 2025.

Maurer, P. (2009). *Principense (Lung'Ie)*. Battlebridge Publications.

Pontífice, J., Alcântara, C., Afonso, B. de C., Hagemeijer, T., & Maurer, P. (2010). *Alfabeto Unificado para a Escrita das Línguas Nativas de S. Tomé e Príncipe (ALUSTP)*.

Santiago, A. M., & Agostinho, A. L. (2020). Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. *A Cor Das Letras*, *21*(1), 39–61.

Santos, V. G. dos, & Braga, G. (2018). Associação tonal em sentenças declarativas neutras do português de Bissau e de São Tomé. *PAPIA - Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, *27*(1), 67–92.

Schuchardt, H. (1889). Beiträge zur Kenntnis des kreolischen Romanischs. Zum Negerportugiesischen der Ilha do Principe. *Zeitschrift Für Romanische Philologie*, *13*, 461–475.

Seibert, G. (2004). Os angolares da ilha de São Tomé: Náufragos, Autóctones ou Quilombolas? *Textos de História*, *12*(n° 1/2), 22.

Severing, R., & Weijer, C. (2007). The Fundashon pa Planifikashon di Idioma: Language Planning and Language Policy in Curaçao. In N. Faraclas, R. Severing, & C. Weijer (Eds.), *Linguistic Studies on Papiamentu* (pp. 247–260). Fundashon pa Planifikashon di Idioma.

Valkhoff, M. F. (1966). Studies in Portuguese and Creole. Witwatersrand University Press.

Vaux, B., Cooper, J., & Tucker, E. (2007). *Introduction to Linguistic Field Methods*. Wipf & Stock.

Warner, N., Luna, Q., & Butler, L. (2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Language Documentation & Conservation*, *1*(1), 58–76.

Línguas Minoritárias e Dinâmicas Familiares em São Tomé e Príncipe
Explorando motivações, desafios e estratégias de preservação: um estudo de caso em Bombom e Chácara

Minority Languages and Family Dynamics in São Tomé and Príncipe
Exploring motivations, challenges, and preservation strategies:
a case study in Bombom and Chácara

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a14

Maria Daniela Pereira de Sousa
Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Universidade Aberta Camões, I.P.
mariadaniela.sousa@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-8282-6183

Dulcineia da Conceição Sousa Pontes
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe
dulcineyasousa801@gmail.com

Recebido: 21/01/2026
Aceite: 28/02/2026

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre as atitudes dos familiares face às línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe, centrando-se nos encarregados de educação de alunos do 9.º ano das escolas secundárias Januário José da Costa (Bombom) e de Chácara. A investigação, desenvolvida no âmbito de um trabalho de final de curso de licenciatura, procurou compreender como os familiares percebem a preservação e a transmissão das línguas minoritárias — Crioulo Forro, Crioulo Angolar e Crioulo Cabo-verdiano — no contexto doméstico. A amostra intencional incluiu 45 encarregados de educação, tendo sido aplicados questionários estruturados com perguntas fechadas e abertas. Os resultados sugerem uma elevada consciência familiar sobre a importância da transmissão linguística, mas revelam um paradoxo: apesar da intenção de preservar as línguas, a prática efetiva é limitada pelo prestígio do Português e pela escassez de recursos educativos. As barreiras externas, incluindo a ausência de políticas linguísticas consistentes, condicionam a ação familiar e reforçam a necessidade de articulação entre família, escola e políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: São Tomé e Príncipe; línguas minoritárias; crioulos; atitudes familiares; transmissão intergeracional.

ABSTRACT: This article presents an exploratory study on family attitudes towards minority languages in São Tomé and Príncipe, focusing on the parents and guardians of 9th-grade students from Januário José da Costa Secondary School (Bombom) and Chácara Secondary School. Conducted as part of an undergraduate final-year project, the research aimed to understand how families perceive the preservation and transmission of minority languages — Forro Creole, Angolar Creole, and Cape Verdean Creole — in the domestic context. The purposive sample included 45 parents and guardians, who completed structured questionnaires with both closed and open-ended questions. Results indicate a high level of family awareness regarding the importance of language transmission, but reveal a paradox: despite the intention to preserve these languages, effective practice is limited by the prestige of Portuguese and the scarcity of educational resources. External barriers, including the lack of consistent language policies, constrain family action and highlight the need for coordinated efforts between families, schools, and public policy.

KEYWORDS: São Tomé and Príncipe, minority languages, creoles, family attitudes, intergenerational transmission.

Introdução

O arquipélago de São Tomé e Príncipe (doravante STP) configura-se como um cenário de multilinguismo singular, onde a língua portuguesa coexiste e se entrelaça com diversas línguas nacionais de base crioula. Segundo os indicadores detalhados pelo Instituto Nacional de Estatística no censo de 2001, este panorama revela uma clara hegemonia do Português, que se consolidou como a língua dominante na administração, educação e comunicação social, sendo já falado por cerca de 95% da população na viragem do milénio. Diferenciando-se de outros contextos lusófonos, o Português em São Tomé não se limita a ser uma segunda língua, tendo-se tornado a língua materna de grande parte dos habitantes das zonas urbanas.

No entanto, a identidade profunda das ilhas continua a ecoar através dos seus crioulos. Na Ilha de São Tomé, destaca-se o Forro (ou Crioulo Santomense), a língua nacional com o maior número de falantes nativos. Com raízes que fundem a base portuguesa com fortes influências das línguas bantas e do Golfo da Guiné, o Forro permanece como o pilar da identidade local, sendo a voz privilegiada nos contextos informais e familiares. Mais a sul, na zona de

Angolares, resiste o Angolar (ou Ngola), um dialeto com uma estrutura gramatical distinta e um vocabulário marcado pelo Kimbundu, legado das comunidades de escravos que ali se estabeleceram. Tomando a perspetiva de Hagemeijer (2009), são faladas quatro línguas crioulas lexificadas pelo português: santome (ou forro), angolar e lung'Ie, línguas autóctones, e o kabuverdianu, língua nativa de Cabo Verde. Apesar de o português assumir o estatuto de língua oficial e de escolarização, a convivência quotidiana com estas línguas crioulas configura um contexto marcadamente multilingue, com implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A diversidade linguística estende-se à Ilha do Príncipe através do Lung'Ie, embora o censo de 2001 já fizesse soar os alarmes sobre o seu estado de conservação. Naquela altura, os dados apontavam para um declínio acentuado no número de falantes fluentes, uma herança que parecia restringir-se progressivamente à população mais idosa. A este mosaico junta-se ainda o Crioulo Cabo-verdiano, fruto das migrações históricas para as roças de cacau e café. Nas comunidades "monas", descendentes desses trabalhadores, o uso deste crioulo persiste, embora o censo e a realidade social demonstrem que este tem sido permeado, ao longo das décadas, pela influência inevitável do português e do forro.

A evolução dos dados entre o censo de 2001 e o de 2012 (referido formalmente como IV Recenseamento Geral da População e da Habitação de 2011, mas publicado em 2012) consolidou de forma inequívoca o fenómeno de substituição linguística a favor do português. Se em 2001 o português já era falado por 95% da população, em 2012 esse número subiu para cerca de 98,4%. Mais do que o aumento numérico, o censo de 2012 confirmou que o português deixou de ser apenas a língua das instituições para se tornar a língua de comunicação diária predominante, mesmo nos contextos informais. A alteração mais drástica registada entre os dois últimos períodos censitários diz respeito ao recuo do Forro (ou santomense). Se, no início do milénio, esta era a língua identitária por excelência e a mais falada no contexto doméstico (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2001), os dados subsequentes revelaram uma quebra significativa, com apenas 36,2% da população a autodeclarar-se como utilizadora desta língua (INE, 2012). Este declínio acentuado é justificado, em grande medida, pela interrupção da transmissão intergeracional, uma vez que os progenitores passaram a privilegiar o uso do português no seio familiar como estratégia para facilitar o sucesso escolar e a integração social dos filhos.

Simultaneamente, as línguas minoritárias do arquipélago permanecem em níveis críticos de sobrevivência. O Angolar tem demonstrado uma estabilização frágil, fixando-se em torno dos 6,6% de falantes (INE, 2012); embora mantenha um núcleo sólido no sul da ilha de São Tomé, não é imune à pressão de

"aportuguesamento" que emana dos centros urbanos. Já na Ilha do Príncipe, o Lung'Ie apresenta uma situação de vulnerabilidade extrema, com os dados de 2012 a apontarem para uma prevalência entre 1,0% e 2,4% da população. Este estatuto de língua em perigo de extinção (INE, 2012) acabou por impulsionar, em anos recentes, a implementação de programas de revitalização linguística nas escolas da Região Autónoma.

Por outro lado, o censo de 2012 conferiu uma visibilidade renovada ao Crioulo Cabo-verdiano, registando a sua utilização por cerca de 8,5% da população. Este dado evidencia a resiliência cultural nas antigas roças, onde os descendentes de trabalhadores contratados preservaram a sua herança linguística. Em termos comparativos, enquanto o Português consolidou a sua hegemonia, passando de uma cobertura de aproximadamente 95% em 2001 (INE, 2001) para 98,4% em 2012 (INE, 2012), as línguas nacionais enfrentam desafios existenciais. Com a recente conclusão da recolha de dados para o Censo de 2024, a comunidade científica e política aguarda agora os novos indicadores para aferir se as políticas de valorização das línguas nacionais conseguiram mitigar a trajetória de declínio observada na última década.

No contexto escolar, esta realidade levanta desafios significativos. Muitos alunos ingressam no sistema educativo com um repertório linguístico marcado pelas línguas crioulas e pela variante oral do português santomense, apresentando níveis de proficiência no português padrão europeu que nem sempre correspondem às exigências da língua de instrução. A persistência de modelos pedagógicos que tratam o português como língua materna homogénea tende a ignorar esta diversidade linguística, o que pode comprometer a compreensão dos conteúdos, a participação em sala de aula e, em última instância, o sucesso escolar dos alunos (Afonso, 2008, 2009).

Diversos autores têm sublinhado a necessidade de uma abordagem didática sensível aos contextos socioculturais e linguísticos dos aprendentes. Freire (2017; 2018) defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve articular-se com as práticas sociais dos alunos, valorizando os seus saberes prévios e a leitura crítica da realidade. De forma convergente, Geraldi (2006) propõe uma pedagogia da linguagem centrada no diálogo e na restituição do "direito à palavra", reconhecendo o papel ativo do aluno na construção do conhecimento linguístico. No campo da didática, Ferreiro (1987) enfatiza igualmente a importância de compreender os processos cognitivos e linguísticos subjacentes à alfabetização, sobretudo em contextos de diversidade linguística.

No caso específico de STP, a influência dos crioulos na formação do português santomense constitui um elemento central da identidade linguística nacional. Esta variedade apresenta traços fonológicos, lexicais e sintáticos

próprios, resultantes do contacto prolongado entre o português e as línguas autóctones, não devendo ser interpretada como um desvio, mas como uma evolução natural do idioma num determinado contexto sociocultural (Afonso, 2009; Agostinho & Bandeira, 2017). Contudo, a ausência de uma política educativa consistente que integre esta realidade no ensino do português contribui para tensões entre a língua efetivamente usada pelos alunos e a norma exigida pela escola.

Face a este enquadramento, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios do ensino e da aprendizagem do português em contexto multilingue em São Tomé e Príncipe, a partir de um estudo de caso realizado em duas escolas básicas situada na comunidade de Mé-Zóchi e em Água Grande. Pretende-se, refletir sobre a necessidade de estratégias educativas que promovam uma educação linguística mais inclusiva, capaz de valorizar a diversidade linguística e de favorecer aprendizagens significativas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem mista e exploratória, recorrendo à aplicação de inquéritos por questionário a encarregados de educação. O trabalho de campo decorreu entre 2023 e março de 2024. No âmbito da investigação sobre práticas linguísticas familiares, trata-se de uma estratégia metodológica comum e realista, dado que a observação direta do comportamento linguístico em contexto doméstico levanta dificuldades éticas e práticas significativas. A análise dos dados recolhidos pretende ressaltar o debate académico sobre o ensino do português em contextos plurilingues, sublinhando a importância da formação científica e pedagógica dos docentes como condição essencial para a eficácia do ensino.

Enquadramento teórico

Línguas minoritárias, poder e políticas linguísticas

As línguas minoritárias são geralmente definidas como línguas faladas por grupos numericamente inferiores ou com menor poder sociopolítico num determinado território, coexistindo com uma língua dominante, frequentemente institucionalizada como língua oficial (Calvet, 2007). No entanto, como sublinha Bagno (2017), importa distinguir entre línguas minoritárias e línguas menorizadas, uma vez que o estatuto de uma língua não decorre apenas do número de falantes, mas sobretudo das políticas linguísticas e das relações de poder que a atravessam.

São variados autores que corroboram que a mutabilidade é uma característica indissociável de qualquer sistema linguístico, permitindo que as línguas se transformem sob a influência de fatores territoriais, sociais e históricos.

Estas alterações dão origem a distintas ramificações da língua, as quais os autores agrupam em três categorias fundamentais: as variedades geográficas (diatópicas), as sociais (diastráticas) e as situacionais (diafásicas). Neste processo, muitas línguas sofrem processos de invisibilidade e desvalorização simbólica, apesar de desempenharem um papel central na construção identitária das comunidades que as falam. Skutnabb-Kangas (2000), alerta para o risco de erosão e desaparecimento dessas línguas em contextos marcados por políticas assimilacionistas, nas quais a língua dominante é associada à escolarização, à mobilidade social e ao sucesso económico. Como educadores sabemos que a defesa das línguas minoritárias constitui não apenas uma questão pedagógica, mas também um problema de justiça social e de direitos linguísticos.

No caso dos crioulos de base lexical portuguesa, como os falados em São Tomé e Príncipe, a sua desvalorização histórica tem sido frequentemente sustentada por discursos que os classificam como "dialetos" ou "variedades imperfeitas" da língua portuguesa. Contudo, diversos estudos demonstram que estas línguas constituem sistemas linguísticos completos e autónomos, resultantes de processos históricos específicos de contacto linguístico (Calvet, 2007; Agostinho & Bandeira, 2017).

Atitudes linguísticas e transmissão intergeracional

As atitudes linguísticas constituem um eixo central para a compreensão das dinâmicas de uso, manutenção ou abandono das línguas minoritárias. Investigadas inicialmente no âmbito da Psicologia Social, as atitudes linguísticas referem-se às crenças, valores, emoções e comportamentos que os indivíduos e os grupos desenvolvem em relação às línguas e aos seus falantes (Lambert & Lambert, 1996).

De acordo com Bem (1973), as atitudes resultam da articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e sociais, sendo profundamente influenciadas pelo contexto sociocultural. No domínio da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem, Fishman (1972) destaca que as atitudes linguísticas estão intimamente relacionadas com o valor simbólico atribuído às línguas e com a organização social do comportamento linguístico.

A Etnografia da Comunicação reforça esta perspetiva ao salientar que as atitudes linguísticas são adquiridas no seio das comunidades de fala, como parte de um processo de aculturação, e tendem a reproduzir hierarquias linguísticas socialmente construídas (Saville-Troike, 2003). Assim, quando uma língua é associada a estigma, atraso ou falta de prestígio, os próprios falantes podem desenvolver atitudes negativas em relação a ela, contribuindo para a sua progressiva marginalização.

O papel da família na valorização das línguas minoritárias

Entre os diferentes domínios sociais, a família assume um papel determinante na transmissão intergeracional das línguas minoritárias. Fishman (1991) identifica o espaço familiar como o núcleo central da manutenção linguística, sublinhando que, sem o uso regular da língua no contexto doméstico, os esforços institucionais de revitalização tendem a ser insuficientes. As decisões linguísticas tomadas pelas famílias — nomeadamente a escolha da língua de comunicação com as crianças — são fortemente influenciadas pelas atitudes que os familiares desenvolvem em relação às línguas em contacto. Tudo aponta para o apoio parental como crucial na construção de identidades linguísticas positivas e para o envolvimento das gerações mais jovens na aprendizagem e no uso de línguas minoritárias. Todavia, em contextos marcados por forte pressão da língua dominante, as famílias enfrentam dilemas complexos. O receio de insucesso escolar, de discriminação social ou de limitação de oportunidades futuras pode levar ao abandono progressivo da língua minoritária em favor da língua oficial (Skutnabb-Kangas, 2000). Estas escolhas não são meramente individuais, mas refletem desigualdades estruturais e ideológicas profundamente enraizadas.

Neste quadro, torna-se fundamental analisar as atitudes dos familiares enquanto elemento-chave para compreender os processos de valorização ou desvalorização das línguas minoritárias, particularmente em contexto multilíngue como o de São Tomé e Príncipe.

O contexto sociolinguístico de São Tomé e Príncipe

A situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe constitui um exemplo paradigmático das dinâmicas descritas pela literatura sobre línguas minoritárias, atitudes linguísticas e transmissão entre gerações. Trata-se de um país oficialmente monolingue, em que o português assume o estatuto de língua oficial e de escolarização, coexistindo, contudo, com várias línguas crioulas de base lexical portuguesa, nomeadamente o santome (forro), o angolar e o lung'le, que integram a ecologia linguística do arquipélago (Agostinho & Bandeira, 2017). À semelhança do que descrevem Skutnabb-Kangas (2000) e Calvet (2007), estas línguas crioulas, embora amplamente utilizadas em contextos informais e comunitários, encontram-se numa posição de subalternidade simbólica face ao português, sendo frequentemente excluídas dos domínios institucionais e educativos. Esta assimetria de prestígio contribui para a sua progressiva menorização, independentemente do número de falantes, confirmando que o estatuto das línguas é determinado sobretudo por fatores políticos, sociais e ideológicos (Bagno, 2017).

No contexto santomense, diversos estudos evidenciam uma diminuição significativa do uso das línguas crioulas entre as gerações mais jovens, associada a uma rutura na transmissão intergeracional (Veiga, 2014; Afonso, 2008). Tal fenómeno pode ser interpretado à luz das teorias de Fishman (1991), segundo as quais a interrupção do uso da língua no seio da família compromete seriamente a sua vitalidade. Em São Tomé e Príncipe, observa-se que muitas famílias optam por privilegiar o uso do português no espaço doméstico, motivadas pela perceção de que esta língua oferece maiores oportunidades de sucesso escolar e mobilidade social. Estas escolhas familiares refletem atitudes linguísticas ambivalentes ou mesmo negativas em relação às línguas crioulas, frequentemente associadas a informalidade, falta de prestígio ou inadequação ao contexto escolar. Conforme apontam Saville-Troike (2003) e Lambert & Lambert (1996), tais atitudes são socialmente construídas e reproduzidas no interior das comunidades, influenciando os comportamentos linguísticos quotidianos. No caso santomense, a escola, ao adotar exclusivamente o português como língua de ensino, tende a reforçar estas representações, contribuindo para a desvalorização das línguas minoritárias no imaginário social. Paradoxalmente, como sublinham Agostinho & Bandeira (2017), os crioulos de São Tomé e Príncipe desempenham um papel central na socialização linguística das crianças, influenciando inclusive o desenvolvimento da variedade local do português. Esta realidade evidencia uma dissociação entre as práticas linguísticas efetivas e os discursos normativos sobre a língua, criando tensões que se refletem nas atitudes dos familiares e nas suas decisões linguísticas. Deste modo, a análise das atitudes dos familiares face às línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe revela-se fundamental para compreender os processos de manutenção, abandono ou reconfiguração dos repertórios linguísticos no contexto atual.

Ao articular as contribuições teóricas sobre línguas minoritárias, atitudes linguísticas e transmissão intergeracional com a realidade sociolinguística santomense, o presente estudo procura dar visibilidade ao papel da família enquanto agente central na valorização (ou desvalorização) das línguas crioulas, estabelecendo a base para a análise empírica que se segue.

Metodologia

Desenho e tipo de estudo

O presente estudo inscreve-se numa abordagem de natureza mista, assumindo um design quantitativo-descritivo apoiado numa análise qualitativa subsequente. Esta opção metodológica revela-se a mais adequada para a compreensão das atitudes dos familiares relativamente à valorização das línguas

minoritárias em São Tomé e Príncipe (STP), permitindo conciliar o rigor da sistematização de dados com a análise exploratória.

Atendendo à complexidade do fenómeno — profundamente enraizado em práticas socioculturais, identitárias e linguísticas — optou-se por um desenho de estudo de caso. A investigação recorreu ao trabalho de campo e à pesquisa documental como estratégias centrais, articulando perspetivas empíricas com o contexto sociolinguístico santomense.

Pela natureza dos dados recolhidos através de questionários, a componente quantitativa assume um papel substantivo na organização e interpretação dos resultados, fornecendo o mapeamento necessário para a descrição e interpretação qualitativa dos significados atribuídos pelos participantes. Desta forma, os dados numéricos não são meramente acessórios, mas constituem a base sobre a qual se exerce a análise interpretativa das atitudes linguísticas no seio familiar. A interpretação foi conduzida com base numa organização categorial, possibilitando a identificação de padrões e divergências num contexto marcado pelo multilinguismo.

O estatuto metodológico adotado permitiu, assim, compreender de que modo as práticas linguísticas familiares, as representações sociais das línguas crioulas e as pressões institucionais e escolares influenciam as decisões relativas à transmissão, uso e valorização das línguas minoritárias, estabelecendo uma ponte direta entre o quadro teórico apresentado e o contexto empírico analisado.

Participantes e contexto da pesquisa

O estudo contou com a participação de 45 encarregados de educação, cujos educandos frequentavam a 9.ª classe em duas escolas públicas da ilha de São Tomé. As instituições selecionadas foram a Escola Secundária Januário José da Costa, situada em Bombom, no Distrito de Mé-Zóchi, e a Escola Secundária de Chácara, localizada no Distrito de Água Grande.

O enquadramento geográfico destas instituições é fundamental para a interpretação dos dados sociolinguísticos. O distrito de Água Grande, embora seja o mais pequeno em extensão territorial, constitui o núcleo urbano da capital e o principal centro administrativo e demográfico do país. Já o Distrito de Mé-Zóchi, o segundo mais populoso, caracteriza-se por uma forte tradição agrícola e uma transição entre as zonas costeiras e o interior montanhoso.

Em termos sociolinguísticos, ambas as áreas situam-se em zonas de influência histórica e geográfica do Santomé, associado às populações nativas e historicamente predominante nestes distritos. Contudo, a composição demográfica de Mé-Zóchi e Água Grande reflete também migrações históricas ligadas à economia de plantação (roças), verificando-se a presença de

comunidades de descendentes de contratados (Tongas), falantes de variedades como o Cabo-verdiano ou o Angolar, ainda que de forma menos expressiva face à hegemonia do Santomé nestes contextos geográficos específicos.

A seleção dos participantes obedeceu a critérios intencionais e estratégicos, visando a recolha de dados junto de famílias num momento considerado particularmente relevante do percurso escolar e linguístico. A 9.ª classe constitui, em São Tomé e Príncipe, uma etapa de transição importante, marcada por exigências acrescidas no domínio da língua portuguesa — língua oficial e de escolarização —, bem como por decisões familiares que podem influenciar as atitudes face às línguas crioulas e à sua valorização no contexto doméstico.

Este cenário, onde o português assume o papel de língua de ensino e de prestígio social, coexiste com o uso quotidiano dos crioulos no seio familiar e comunitário. Tal coexistência confere particular pertinência à análise das atitudes linguísticas dos encarregados de educação, enquanto agentes centrais nos processos de transmissão, manutenção ou abandono das línguas minoritárias no arquipélago.

Instrumento de recolha de dados

O inquérito por questionário constituiu o principal instrumento de recolha de dados da presente investigação. A opção por este instrumento justificou-se pela sua adequação à recolha sistemática de informações junto de um número alargado de participantes, permitindo aceder às perceções, atitudes e práticas familiares relativas às línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe. O questionário foi estruturado com perguntas de resposta fechada e aberta, incidindo sobre o uso, a valorização e a transmissão das línguas crioulas de base lexical portuguesa — designadamente o santome (forro), o angolar, o caboverdiano (kabuverdianu) e o principense (lung'le) — bem como sobre a sua relação com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, enquanto língua oficial e de escolarização. A combinação de questões fechadas e abertas permitiu, por um lado, a recolha de dados objetivos e passíveis de categorização e, por outro, a exploração de opiniões, representações e justificações expressas pelos encarregados de educação. Contudo, importa salientar que, para efeitos deste artigo, foram analisadas exclusivamente as questões de resposta fechada, cujos resultados foram organizados e apresentados segundo categorias de análise previamente definidas, em consonância com os objetivos do estudo. As questões de resposta aberta, embora relevantes no âmbito mais amplo da investigação, não foram consideradas na presente análise, uma vez que o foco deste artigo se centra

na identificação de tendências e padrões gerais das atitudes familiares face às línguas minoritárias no contexto santomense.

Procedimentos de recolha e ética

Antes do início do trabalho de campo, foram solicitadas e obtidas as autorizações formais das direções das escolas envolvidas no estudo, assegurando o enquadramento institucional da investigação.

A recolha de dados foi facilitada pela proximidade da investigadora ao contexto empírico, uma vez que exerce funções docentes numa das escolas participantes — a Escola Secundária de Chácara —, o que contribuiu para uma maior acessibilidade aos encarregados de educação e para a criação de um clima de confiança durante a aplicação dos instrumentos.

Os questionários foram aplicados presencialmente aos encarregados de educação das turmas selecionadas, em momentos previamente acordados. Ao longo de todo o processo, a investigadora manteve-se disponível para prestar esclarecimentos adicionais, garantindo a correta compreensão das questões e evitando interpretações ambíguas.

No que respeita às considerações éticas, foram salvaguardados os princípios fundamentais da investigação em educação: (i) a participação voluntária, (ii) o anonimato dos participantes, e (iii) a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais foram utilizados exclusivamente para fins académicos. Assim, foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza da sua participação e o direito de desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências, assegurando-se, deste modo, o respeito pelos princípios de ética e integridade científica.

Estratégia de análise de dados

Os dados recolhidos foram inicialmente organizados e sistematizados numa base de dados digital, de modo a facilitar o seu tratamento e análise. Atendendo ao foco deste artigo nas questões de resposta fechada do questionário, recorreu-se à estatística descritiva, privilegiando a análise de frequências absolutas e percentuais.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com recurso ao software Microsoft Office Excel, utilizado para o cálculo das frequências e para o tratamento de dados de apoio aos resultados finais. Esta opção metodológica permitiu identificar tendências gerais e padrões de resposta relativamente às atitudes dos encarregados de educação face à valorização das línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe.

Os dados foram analisados segundo um sistema de categorias, definido a partir dos objetivos do estudo e da estrutura do questionário aplicado. As categorias de análise visaram responder a questões de partida, assegurando uma articulação entre o enquadramento teórico, os objetivos do artigo e o contexto empírico estudado e que foram as seguintes:

- **Perfil sociolinguístico dos inquiridos**, correspondente aos dados iniciais do questionário (idade, género e nível de escolaridade), com o objetivo de caracterizar a população amostrada e compreender de que forma o nível de instrução poderia influenciar a valorização das línguas minoritárias.
- **Uso e práticas linguísticas no contexto familiar**, centrada na identificação das línguas minoritárias que coexistem com o português no seio das famílias dos inquiridos, permitindo compreender os padrões de uso linguístico no quotidiano doméstico.
- **Atitudes parentais e transmissão geracional**, englobando as questões relativas à consciência dos encarregados de educação quanto ao seu papel na preservação das línguas minoritárias e ao incentivo ativo à sua transmissão aos filhos, avaliando dimensões como a motivação, o reconhecimento do valor cultural e o "querer" enquanto atitude.
- **Determinantes e barreiras externas** à valorização linguística, incidindo sobre fatores inibidores identificados pelos inquiridos, nomeadamente a escassez de materiais pedagógicos (manuais, livros) e a perceção do papel das políticas públicas e das instituições governamentais na promoção das línguas minoritárias.

Categoria de Análise	**Questões**	**Objetivos**
Perfil Sociolinguístico dos inquiridos	Q0	Caracterizar a população amostrada e perceber se o nível de instrução pode influenciar a valorização das línguas. Dados Iniciais (idade, género, escolaridade)
Uso e Práticas Linguísticas	Q1	Identificar quais as línguas minoritárias que coexistem com o Português no seio familiar dos inquiridos.
Atitudes e Transmissão Geracional	Q2, Q3, Q4 e Q6	Avaliar o "querer". Avaliar se os pais têm consciência do seu papel na preservação e se incentivam ativamente os filhos (motivação).
Determinantes e Barreiras Externas	Q5 e Q7	Analisar o impacto da falta de recursos (manuais, livros) e a importância das políticas do Governo.

Fonte: elaboração própria.

A análise categorial dos dados permitiu, assim, uma leitura estruturada das respostas, contribuindo para a compreensão das atitudes familiares face às línguas minoritárias e para a identificação dos principais desafios à sua valorização e transmissão no contexto sociolinguístico específico de São Tomé e Príncipe.

Apresentação e discussão dos resultados

Perfil sociolinguístico dos inquiridos

Antes de proceder à análise das atitudes linguísticas, importa caracterizar o grupo de 45 pais e encarregados de educação que participaram neste estudo. Esta caracterização é fundamental para contextualizar as respostas obtidas e compreender o perfil sociolinguístico dos inquiridos.

Distribuição geográfica e institucional

A amostra distribuiu-se por duas instituições de ensino estratégicas, abrangendo dois dos distritos mais populosos do país. Como se observa na tabela abaixo, houve um equilíbrio relativo entre as duas escolas, com uma ligeira predominância da Escola de Chácara.

Escola secundária	Distrito	N.º Inquiridos	Percentagem (%)
Januário José da Costa (Bombom)	Mé-Zóchi	20	44,4
Escola Secundária (Chácara)	Água Grande	25	55,6

Perfil de género e faixa etária

Relativamente ao género, verifica-se uma presença maioritária de mulheres (n=30), representando 66,7% da amostra, face a 33,3% de homens (n=15). Este dado é relevante, pois na estrutura familiar santomense, observamos que a mulher assume frequentemente o papel principal no acompanhamento escolar e na transmissão oral das tradições e da língua.

No que respeita à idade, a amostra revela-se madura, situando-se entre os 24 e os 55 anos. Esta amplitude geracional permite captar tanto as perspetivas de pais mais jovens, possivelmente mais expostos à globalização e ao português urbano, como de pais mais velhos, que poderão ter uma ligação mais enraizada aos crioulos nacionais.

Habilitações literárias e valorização académica

Um dos aspetos mais relevantes na caracterização da amostra prende-se com o nível de habilitações literárias dos encarregados de educação inquiridos.

Embora o intervalo de escolaridade se inicie na 9.ª classe, verifica-se uma ampla diversidade de percursos formativos, estendendo-se até ao ensino superior, com destaque para a licenciatura.

Importa salientar que 17 participantes (37,8%) se encontravam, à data da recolha de dados, a frequentar ou a concluir uma licenciatura, o que evidencia uma tendência significativa para a valorização da formação académica. Este dado revela não apenas um investimento pessoal na qualificação escolar, mas também uma possível reconfiguração das expectativas educativas no seio das famílias santomenses, particularmente no que respeita ao papel da escola e da língua na mobilidade social.

O perfil académico observado constitui um indicador analítico relevante para a interpretação das atitudes linguísticas expressas ao longo do estudo. A literatura tem vindo a demonstrar que níveis mais elevados de escolaridade tendem a associar-se a uma maior consciência crítica sobre as questões linguísticas, culturais e identitárias, bem como a uma maior valorização do multilinguismo e do património linguístico imaterial. Neste sentido, é expectável que a presença de um número significativo de encarregados de educação com formação superior, ou em vias de a concluir, influencie positivamente as representações e atitudes relativamente às línguas minoritárias, nomeadamente no reconhecimento do seu valor cultural e na perceção do seu papel na construção da identidade nacional.

Em síntese, o perfil sociolinguístico dos encarregados de educação que integram a amostra caracteriza-se por uma distribuição equilibrada entre duas escolas públicas situadas em distritos centrais de São Tomé, com uma predominância do sexo feminino, refletindo o papel central das mulheres no acompanhamento escolar e na transmissão cultural e linguística no seio familiar. A amplitude etária, que abrange adultos jovens e de meia-idade, permite captar diferentes experiências de socialização linguística, desde contextos mais fortemente marcados pelo uso dos crioulos até práticas linguísticas progressivamente influenciadas pelo português urbano. Destaca-se, ainda, o nível relativamente elevado de escolaridade dos inquiridos, com uma percentagem significativa de participantes com formação superior ou em vias de a concluir. Este dado revela um grupo com potencial maior sensibilidade para as questões educativas e linguísticas, bem como para a valorização do multilinguismo e do património linguístico nacional. Este perfil constitui, assim, um elemento fundamental para a interpretação das atitudes expressas relativamente às línguas minoritárias, uma vez que o nível de instrução e a experiência sociolinguística dos encarregados de educação tendem a influenciar as práticas linguísticas familiares e as estratégias de transmissão intergeracional.

Uso e práticas linguísticas

O primeiro indicador analisado incidiu sobre a vitalidade das línguas minoritárias no quotidiano doméstico, procurando identificar as línguas efetivamente utilizadas pelos encarregados de educação na interação com os seus filhos. Quando questionados (Q1) sobre que outras línguas, para além do português, utilizavam no contexto familiar, as respostas dos 45 participantes revelaram a distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Configuração linguística no contexto familiar

Questão (Q1)	Percentagem (%)	Frequência absoluta (n)
Crioulo Forro (Santome)	84,4	38
Crioulo Caboverdiano (kabuverdianu)	6,6	3
Crioulo Angolar (Ngola)	4,4	2
Outras	4,4	2

Fonte: elaboração própria.

Os dados evidenciam uma predominância expressiva do crioulo forro (santome), presente em cerca de 84% das dinâmicas familiares inquiridas. Esta hegemonia confirma o estatuto do santome enquanto principal língua de herança e de identidade étnico-linguística nas comunidades analisadas, nomeadamente em Bombom e Chácara. O uso recorrente desta língua na interação quotidiana entre pais e filhos sugere não apenas a sua vitalidade, mas também uma forma de resistência cultural face à centralidade institucional do português enquanto língua oficial e de escolarização.

A presença do crioulo caboverdiano, ainda que residual (6,6%), revela-se significativa do ponto de vista sociolinguístico, refletindo a história migratória de São Tomé e Príncipe e a permanência de comunidades de origem cabo-verdiana que mantêm práticas linguísticas próprias no seio familiar. Este dado confirma que o espaço doméstico continua a desempenhar um papel crucial na preservação das línguas de herança, mesmo quando estas não beneficiam de reconhecimento formal no sistema educativo.

No que respeita ao crioulo angolar (ngola), a sua reduzida expressão percentual (4,4%) pode ser interpretada à luz de fatores de natureza geográfica e sociocultural. Por um lado, a localização das escolas envolvidas no estudo situa-se em distritos onde o crioulo forro é historicamente dominante; por outro, este dado poderá indiciar uma fragilidade acrescida na transmissão intergeracional do angolar, língua que, segundo a literatura, enfrenta processos mais intensos de

substituição linguística, apesar da existência de comunidades de resistência, como a de São João dos Angolares.

De um ponto de vista teórico, os resultados corroboram a ideia de que, em contextos multilingues como o de São Tomé e Príncipe, as línguas crioulas de base lexical portuguesa funcionam como marcadores identitários profundos, particularmente quando associadas ao espaço familiar. Todavia, a distribuição desigual observada, com clara predominância do crioulo forro e uma expressão muito reduzida das restantes línguas minoritárias, sugere dinâmicas de hierarquização linguística, em que línguas com menor número de falantes e menor prestígio social ou institucional se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Em síntese, embora o multilinguismo se manifeste de forma consistente no contexto familiar dos inquiridos, este revela-se assimétrico, concentrando-se sobretudo no santome, enquanto o angolar e o caboverdiano ocupam posições mais frágeis no que respeita à sua continuidade e transmissibilidade intergeracional.

Atitudes e transmissão geracional

Nesta categoria analítica procurou-se avaliar o "querer" enquanto atitude linguística, isto é, o grau de consciência, responsabilidade e envolvimento dos encarregados de educação na preservação e transmissão intergeracional das línguas minoritárias. Partiu-se da premissa de que as atitudes familiares constituem um fator determinante para a vitalidade linguística, sobretudo em contextos onde as línguas minoritárias não beneficiam de reconhecimento institucional no sistema educativo.

A Consciência da transmissão e o papel da família

Com o intuito de aferir o grau de consciência dos encarregados de educação relativamente ao seu papel na preservação linguística, cruzaram-se as respostas às questões Q2 e Q3, cujos resultados se apresentam na Tabela 2.

Tabela 2

Consciência dos pais sobre o seu papel na preservação da língua

Questão (Q2 e Q3)	Sim (%)	Não (%)
A atitude familiar resulta na preservação das línguas minoritárias?	71	29
A atitude familiar influencia a transmissão geracional das línguas?	82	18

Fonte: elaboração própria.

Os dados revelam um nível elevado de consciência parental, evidenciando que a maioria dos inquiridos reconhece a família como agente central na preservação e transmissão das línguas minoritárias. O facto de 82% dos participantes considerarem que a atitude familiar influencia diretamente a transmissão geracional reforça a ideia de que o espaço doméstico continua a ser percebido como o principal *locus* de socialização linguística.

Este resultado está em consonância com a literatura sociolinguística, que sublinha o papel da família enquanto primeiro e mais duradouro contexto de aquisição linguística, sobretudo em sociedades multilingues onde as línguas minoritárias são predominantemente orais e transmitidas intergeracionalmente. No contexto específico de São Tomé e Príncipe, onde as línguas crioulas coexistem com o português oficial, esta consciência revela a existência de um capital simbólico e afetivo associado às línguas de herança, que poderá constituir um ponto de partida relevante para políticas educativas e linguísticas mais inclusivas.

O Paradoxo da motivação em contexto familiar

Apesar da elevada consciência demonstrada pelos encarregados de educação quanto ao seu papel na preservação linguística, os dados relativos à motivação efetiva e às práticas familiares revelam um cenário mais ambíguo, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3

Motivação e estratégias

Questão (Q4 e Q6)	**Sim (%)**	**Não (%)**	**Talvez (%)**
A família tem um papel importante na motivação do aluno para a aprendizagem de línguas minoritárias?	49	51	-----
A prática da língua minoritária no contexto familiar gera atitudes positivas nas novas gerações?	56	22	22

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os resultados evidenciam um paradoxo entre consciência e ação. Embora a maioria dos pais reconheça teoricamente a importância do seu papel, apenas 49% considera que a sua atuação familiar tem, de facto, aumentado a motivação dos filhos para a aprendizagem das línguas minoritárias. Este dado sugere que a consciência linguística nem sempre se traduz em práticas consistentes e sistemáticas de incentivo. Por outro lado, 56% dos inquiridos acredita que o uso das línguas minoritárias no contexto familiar gera atitudes positivas nas novas gerações, embora uma percentagem significativa manifeste dúvidas (22%) ou

discorde dessa premissa (22%). Esta dispersão de respostas poderá refletir tensões internas entre o valor simbólico atribuído às línguas crioulas e as pressões externas associadas ao prestígio social, escolar e económico do português, frequentemente percecionado como língua de ascensão social. No contexto santomense, este paradoxo pode ser interpretado à luz de ideologias linguísticas que hierarquizam as línguas, relegando as línguas minoritárias para o domínio afetivo e identitário, mas não necessariamente para o domínio do sucesso escolar e profissional. Assim, apesar de reconhecerem o seu valor cultural, muitos encarregados de educação poderão hesitar em investir plenamente na sua transmissão, receando que tal comprometa o desempenho académico dos filhos em português.

Em síntese, os dados desta categoria revelam que, embora exista uma consciência clara do papel da família na preservação linguística, persistem dificuldades na conversão dessa consciência em práticas efetivas e sistemáticas de motivação e transmissão intergeracional. Este desfasamento evidencia a necessidade de estratégias educativas e políticas linguísticas que apoiem as famílias, reforcem o prestígio das línguas minoritárias e promovam uma visão integrada do multilinguismo como recurso, e não como obstáculo, no percurso educativo dos alunos.

Determinantes e barreiras externas /fatores inibidores

Apesar da consciência e da predisposição manifestadas pelos encarregados de educação relativamente à preservação e transmissão das línguas minoritárias, os dados desta categoria revelam a existência de barreiras externas significativas que condicionam a concretização dessas atitudes no quotidiano familiar. Entre os principais fatores inibidores identificados destacam-se a escassez de recursos educativos e a ausência de políticas linguísticas claras e consistentes, percecionadas como entraves à valorização das línguas minoritárias.

Com o objetivo de compreender de que forma estes fatores influenciam as práticas e atitudes familiares, analisaram-se as respostas às questões Q5 e Q7, cujos resultados se apresentam na Tabela 4.

Tabela 4
Estratégias e políticas

Questões (Q5 e Q7)	Sim (%)	Não (%)	Talvez (%)
A escassez de recursos educativos e a resistência cultural dificultam a preservação das línguas minoritárias?	76	4	20
Políticas governamentais influenciam as atitudes familiares em relação às línguas minoritárias?	69	9	22

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados evidenciam que 76% dos inquiridos reconhece que a falta de materiais pedagógicos — como manuais, livros e outros recursos didáticos —, aliada a resistências culturais enraizadas, constitui um obstáculo significativo à preservação das línguas minoritárias. Esta perceção revela que, apesar do "querer" identificado na categoria anterior, as famílias sentem-se frequentemente desprovidas de instrumentos concretos que lhes permitam apoiar de forma estruturada a transmissão linguística no seio doméstico. Paralelamente, 69% dos encarregados de educação considera que as políticas governamentais exercem uma influência direta nas suas atitudes linguísticas enquanto pais. Este dado é particularmente revelador, pois sugere que a valorização das línguas minoritárias não depende exclusivamente da vontade individual ou familiar, mas está profundamente condicionada pelo reconhecimento institucional e pela legitimidade simbólica conferida pelo Estado e pela escola. A perceção de que as famílias estão a "lutar sozinhas" pela manutenção das línguas minoritárias emerge de forma implícita nas respostas, evidenciando um sentimento de isolamento e desresponsabilização institucional. Quando a escola e as políticas educativas não reconhecem explicitamente o valor das línguas crioulas, estas tendem a permanecer confinadas ao espaço privado, sem estatuto de saber legítimo. Tal situação pode gerar insegurança linguística nos pais, que hesitam em investir na transmissão dessas línguas por receio de comprometer o sucesso escolar dos filhos em português. Neste sentido, os dados apontam para a necessidade urgente de um suporte institucional estruturado, que passe pela integração das línguas minoritárias no currículo, pela produção de materiais pedagógicos adequados e pela formação de professores para contextos multilingues. A valorização escolar das línguas crioulas poderá funcionar como um fator de legitimação social, reforçando a confiança das famílias e incentivando práticas linguísticas mais consistentes no contexto doméstico.

Em suma, os resultados desta categoria demonstram que a preservação das línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe não pode ser encarada como

uma responsabilidade exclusiva das famílias. Pelo contrário, exige uma ação concertada entre Estado, escola e comunidade, capaz de transformar a vontade individual em práticas sustentáveis e socialmente reconhecidas, garantindo a vitalidade e a continuidade do património linguístico nacional.

Discussão dos resultados

A análise dos resultados permite estabelecer conexões claras entre as atitudes e consciência familiar, o paradoxo da motivação e os fatores externos que condicionam a preservação das línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe (STP). A discussão a seguir articula os dados empíricos recolhidos com referências teóricas, oferecendo uma interpretação crítica e contextualizada.

Consciência familiar e papel da transmissão Intergeracional

Os resultados indicam que a maioria dos encarregados de educação (71%–82%) reconhece o papel central da família na preservação e transmissão das línguas minoritárias (Tabela 2). Este dado confirma que a família continua a ser o primeiro espaço de socialização linguística, como defende Fishman (1991).

A perceção de que a atitude familiar é decisiva para a continuidade linguística revela a existência de um "capital de vontade", que constitui um recurso fundamental para qualquer política de revitalização das línguas minoritárias. Este capital de vontade, entretanto, encontra-se parcialmente condicionado pelo paradoxo identificado nas respostas relativas à motivação das crianças (Tabela 3): apesar da consciência dos pais, apenas 49% acredita que o incentivo familiar aumenta efetivamente a motivação dos filhos para aprender e usar as línguas minoritárias. Este fenómeno evidencia que o querer familiar não se traduz automaticamente em resultado efetivo, sugerindo que outros fatores — sociais, educativos ou culturais — interferem no processo de transmissão.

Paradoxo da motivação e influências contextuais

O paradoxo observado — alta consciência e intenção versus motivação real limitada das crianças — é coerente com estudos sociolinguísticos que indicam que a vitalidade de uma língua não depende apenas da vontade dos falantes, mas também de seu prestígio social e da legitimação institucional (Bourdieu, 1991). A literatura de Afonso (2008, 2009) e Agostinho & Bandeira (2017) sobre o contexto de STP mostra que, mesmo em famílias motivadas, a presença dominante do português, em especial no sistema educativo, reduz a prática quotidiana dos crioulos, afetando a transmissão geracional.

O estudo confirma que a linguagem de prestígio (português) exerce pressão assimilacionista sobre os crioulos, reforçando a tese de Fishman (1991)

de que línguas minoritárias em contextos de hegemonia linguística enfrentam um risco contínuo de substituição. A discrepância entre intenção e prática familiar sugere que o esforço de preservação depende não apenas da consciência, mas também do apoio externo e da valorização institucional, criando um ciclo de reforço positivo quando políticas públicas, escola e comunidade atuam de forma integrada.

Barreiras externas e o papel do estado

Os dados relativos às barreiras externas (Tabela 4) indicam que 76% dos pais percebem a falta de recursos educativos como um obstáculo, e 69% consideram que políticas governamentais adequadas influenciam diretamente a sua própria motivação. Este resultado evidencia a interdependência entre agência familiar e suporte institucional, mostrando que a preservação das línguas minoritárias em STP não pode ser delegada exclusivamente à família.

Os resultados reforçam a importância de políticas públicas inclusivas, formação docente adequada e produção de materiais didáticos que valorizem os crioulos como línguas de instrução e património cultural. Este argumento é suportado por Agostinho & Bandeira (2017), que destacam a necessidade de políticas linguísticas que reconheçam a pluralidade linguística do arquipélago, e por Afonso (2008), que sublinha o impacto do contexto sociolinguístico na aprendizagem e preservação das línguas minoritárias.

Articulação entre consciência, motivação e barreiras

A análise conjunta dos três eixos — consciência familiar, paradoxo da motivação e barreiras externas — oferece uma visão mais complexa e realista dos desafios que a preservação das línguas minoritárias enfrenta em São Tomé e Príncipe. Os dados indicam que os encarregados de educação possuem uma forte perceção sobre o papel central da família na transmissão linguística, reconhecendo que o envolvimento ativo em casa é essencial para a manutenção das línguas de herança, como enfatiza Fishman (1991) na sua abordagem sobre a continuidade linguística intergeracional. No entanto, essa consciência nem sempre se traduz em práticas consistentes, revelando o paradoxo da motivação: ainda que os pais desejem preservar os idiomas minoritários, a predominância do português como língua oficial e o prestígio limitado das línguas locais dificultam a transmissão efetiva e o envolvimento das crianças, corroborando a análise de Afonso (2008, 2009) sobre a tensão entre vontade familiar e condicionamentos socioculturais.

A situação torna-se ainda mais complexa quando se consideram os fatores externos. A escassez de materiais didáticos, a falta de políticas linguísticas

estruturadas e o baixo reconhecimento institucional das línguas minoritárias representam obstáculos significativos que reduzem a eficácia do esforço familiar, ecoando a noção de Bourdieu (1991) de que o capital cultural apenas adquire valor quando legitimado socialmente. Este cenário mostra que a preservação linguística não depende unicamente da atitude e motivação dos pais, mas requer a articulação entre a esfera doméstica, a escola e o Estado, numa relação de interdependência que potencializa os recursos disponíveis e cria condições para a continuidade das línguas.

Em síntese, a integração destes três eixos permite perceber que a sobrevivência das línguas minoritárias em STP depende de uma rede de responsabilidades partilhadas: a consciência familiar cria a base de motivação, mas apenas um suporte institucional coerente — através de políticas educativas, materiais pedagógicos e reconhecimento social — pode transformar essa motivação em práticas concretas de preservação.

Assim, este estudo evidencia que a revitalização linguística exige uma abordagem sistémica, capaz de interligar esforços individuais e coletivos para sustentar o multilinguismo no arquipélago.

Conclusões e recomendações

A presente investigação, centrada nas atitudes dos familiares na valorização das línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe, permitiu mapear um panorama sociolinguístico complexo, embora com uma amostra limitada de 45 encarregados de educação, o que confere ao estudo um caráter exploratório. Os dados recolhidos revelam que, mesmo num contexto restrito, as famílias desempenham um papel central na preservação linguística, sendo o santome (crioulo forro) a língua de herança mais praticada no seio familiar. Este resultado confirma a perspetiva de Fishman (1991), que identifica a família como o primeiro espaço de socialização linguística e de transmissão intergeracional das línguas minoritárias, enquanto Bourdieu (1991) reforça que o capital cultural, incluindo a competência linguística, se reproduz e legitima através das práticas familiares.

Apesar do forte empenho familiar, evidencia-se um paradoxo: a motivação das crianças para aprender línguas minoritárias não é uniforme. Embora 82% dos pais reconheçam a importância da sua atitude na preservação, apenas 56% percebem um efeito direto na motivação das crianças, refletindo a pressão social e mediática exercida pelo Português como língua dominante do ensino e da administração. Este cenário configura uma forma de diglossia, como descrito por Afonso (2008, 2009), em que a língua oficial detém prestígio institucional e simbólico, enquanto as línguas minoritárias permanecem restritas à oralidade e à esfera familiar, dificultando a sua transmissão formal.

O estudo identificou também barreiras externas significativas: 76% dos pais apontaram a falta de recursos didáticos e materiais educativos como fatores limitadores, enquanto 69% reconheceram a importância de políticas governamentais claras para reforçar a preservação. Estes dados corroboram a análise de Agostinho& Bandeira (2017), que sublinham o papel decisivo do Estado e das políticas educativas na manutenção e valorização das línguas minoritárias, reforçando que o compromisso familiar, isolado, não é suficiente para garantir a sobrevivência linguística.

Neste enquadramento, é recomendável a implementação de programas educativos bilíngues que integrem formalmente as línguas minoritárias no currículo escolar, apoiados na produção de materiais didáticos em Crioulo Forro, Angolar e Caboverdiano, e na formação de docentes em contextos multilingues. Paralelamente, campanhas de sensibilização dirigidas às famílias podem reforçar a prática doméstica das línguas de herança, mostrando que o uso do crioulo não prejudica, mas antes complementa, a aprendizagem do Português. Assim, o "triângulo sinérgico" entre família, escola e governo, conforme sugerido por Fishman (1972), torna-se essencial para criar um ambiente propício à valorização linguística e cultural.

Como limitação, identifica-se a utilização de dados declarativos e um universo amostral relativamente circunscrito, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Em todo o caso, os dados recolhidos, embora limitados em dimensão e contexto, reforçam que a preservação das línguas minoritárias em São Tomé e Príncipe depende tanto do capital cultural familiar, como do suporte institucional, sendo necessária uma articulação contínua entre políticas públicas, educação formal e práticas familiares. A observação de encarregados de educação que conciliam trabalho e estudos, valorizando a formação contínua e o papel da escola, evidencia que existe uma base humana motivada a reforçar a preservação linguística, o que confere relevância social e académica a este estudo exploratório.

Em suma, a investigação permite extrair três conclusões fundamentais: a centralidade da família como núcleo de resistência linguística; a influência ambivalente das atitudes familiares perante o prestígio da língua portuguesa; E a dependência crítica do suporte governamental e escolar. Almeja-se que este estudo fundamente investigações futuras e impulsione políticas pedagógicas integradoras. Para trabalhos vindouros, sugere-se o recurso também a quadros teóricos sobre planeamento linguístico familiar e ideologias linguísticas (como os de Spolsky ou Curdt-Christiansen), de modo a dissecar a interdependência entre identidade e quotidiano linguístico.

Referências

Afonso, B. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Afonso, H. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/480

Agostinho, A. L., & Bandeira, M. (2017). Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, *31*, 9-35. https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/download/RILP2017.31.9/35

Agostinho, A., Bandeira, M., & Freitas, S. (2020). Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. In *Lusofonias em debate,* eds. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos; Fábio Marques de Souza. São Paulo: Mentes Abertas (pp. 63-86). https://www.researchgate.net/publication/350592244_Linguas_crioulas_e_o_papel_da_lingua_portuguesa_em_Sao_Tome_e_Principe

Bagno, M. (2017). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (56.ª ed.). Parábola.

Bem, D. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. EPU.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trads.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Calvet, L. (2007). *As políticas linguísticas*. Parábola.

Ferreiro, E. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House.

Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (5.ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (55.ª ed.). Paz e Terra.

Hagemeijer, T. (2009). As línguas de São Tomé e Príncipe. *Revista de crioulos de base lexical portuguesa e espanhola*, *1*(1), 1-27.

INE, Instituto Nacional de Estatística (2001). *São Tomé e Príncipe em números*. https://www.ine.st

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2012). *IV Recenseamento Geral da População e da Habitação 2011: Resultados definitivos*.

https://www.ine.st/phocadownload/Relatorio_dos_Resultados_Globais_IV_RGPH_2011.pdf

Lambert, W. W., & Lambert, W. E. (1996). *Psicologia social*. Zahar.

Ortiz, J., & Elias, V. (2021). Paulo Freire e o ensino de língua portuguesa em perspetiva. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, *9*(1), 227–241. https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11710

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction* (3.ª ed.). Blackwell.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.

Veiga, A. (2014). *Línguas nacionais e identidade cultural em São Tomé e Príncipe*. Edições UNEAS.

"Espetacular, és uma máquina, 'tá bem?": Estratégias de gestão de *stress* em chamadas de emergência realizadas por crianças

"Spectacular, you're a machine, okay?": Stress management strategies in emergency calls made by children

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a15

Sofia Meneses-Silva[49]
CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
asmsilva@letras.up.pt

Rui Sousa-Silva[50]
CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
rssilva@letras.up.pt

Isabel Margarida Duarte[49]
CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
iduarte@letras.up.pt

Recebido: 06/03/2026
Aceite: 24/04/2026

RESUMO: As chamadas de emergência constituem uma área de investigação específica no âmbito da Análise Conversacional (AC) e da Linguística Forense, marcada por um interesse crescente nas últimas décadas. Entre os temas que mais têm atraído a atenção dos investigadores estão os aspetos que favorecem desentendimentos na comunicação, desde assimetrias institucionais a barreiras linguísticas (Garcia, 2015; Perera et al., 2025; S. J. Tracy, 2002), e contextos específicos de maior vulnerabilidade, como chamadas realizadas por vítimas de violência doméstica (Stokoe & Richardson, 2023), falantes não nativos (C. W. Raymond, 2014) ou crianças (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012;

[49] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00022/2025 e pela bolsa de doutoramento REF.2023.00589.BD.

[50] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00022/2025.

Osvaldsson et al., 2012), grupo este que aqui nos interessa particularmente. Este artigo propõe-se analisar a estrutura sequencial de uma chamada de emergência realizada por uma criança de nove anos em Portugal, focando-se nas estratégias de gestão de *stress* mobilizadas pelo operador e na forma como contribuíram para a progressividade da interação e para a mobilização eficaz de meios de socorro. Após a transcrição detalhada dos dados, conforme as convenções estipuladas por Jefferson (2004), analisamos, de forma qualitativa, como os vários recursos discursivos e conversacionais como, por exemplo, elogios, formas de tratamento, técnicas conversacionais (como *en passant*), mudanças de tom de voz, instruções e atenuadores são integrados na chamada, assim contribuindo para a fluidez da interação. Terminamos com uma reflexão sobre o contributo da Linguística Forense e da AC para a compreensão destas interações e para o desenvolvimento da literacia em saúde e emergência em idade escolar, assim como para a consolidação de boas práticas no atendimento em centrais de emergência.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Forense; Análise Conversacional; interação forense; chamadas de emergência.

ABSTRACT: Emergency calls have been a specific focus of research within Conversation Analysis (CA) and Forensic Linguistics, and have attracted growing interest in recent decades. Among the topics that have attracted the most attention from researchers are details that favour misunderstandings in communication, such as institutional asymmetries and language barriers (Garcia, 2015; Perera et al., 2025; S. J. Tracy, 2002), as well as specific contexts of greater vulnerability, such as calls made by victims of domestic violence (Stokoe & Richardson, 2023), calls made by non-native speakers (C. W. Raymond, 2014) or by children (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012; Osvaldsson et al., 2012). The latter is a group that is of particular interest to us in this research. This article aims to analyse the sequential structure of an emergency call made by a nine-year-old boy in Portugal, by focusing on the stress management strategies employed by the operator and how they contributed to the progression of the interaction and the effective mobilisation of the emergency services. After a detailed transcription of the data, following the conventions laid out in Jefferson (2004), we conducted a qualitative analysis of how the different discursive and conversational resources (such as compliments, forms of address, conversational techniques like *en passant*, changes in tone, instructions and hedges) are integrated into the call, thus contributing to the progression of the interaction. The article concludes with a reflection on the combined contribution of Forensic Linguistics and CA to the understanding of this type of interaction and to the encouragement of health and emergency literacy in children. The contribution to

the consolidation of best practices in emergency call centres will also be discussed.

KEYWORDS: Forensic Linguistics, Conversation Analysis, interaction in forensic contexts, emergency calls.

Introdução

No panorama da interação em contextos de emergência, a competência comunicativa dos interlocutores, designadamente os/as contactantes e os/as operadores/as, revela-se um fator determinante para a resolução de situações críticas, que nem sempre terminam da forma mais desejada. Em vários estudos de caso (ou *single case analysis*), de acordo com a tradição proposta por Emanuel Schegloff (1993), um dos fundadores da Análise Conversacional (AC), disciplina que tem dominado a investigação sobre chamadas de emergência, analisam-se as dificuldades que emergem durante este tipo de interações. Ora, estas dificuldades podem impedir uma troca comunicativa fluida e inteligível, resultando, em casos extremos, num desfecho trágico (Garcia, 2015; Svennevig, 2012; J. Whalen et al., 1988). Como seria de prever, o contexto comunicativo em que estas interações têm lugar, marcado pela natureza de urgência, pelas tensões e pelas emoções fortes, é favorável a que os interlocutores nem sempre estejam coordenados ou "alinhados" na interação (G. Raymond & Zimmerman, 2016), proporcionando um terreno fértil para falhas na comunicação e desentendimentos entre os interlocutores.

A investigação sobre chamadas de emergência desenvolveu-se de forma significativa ao longo das últimas décadas, dando origem a literatura diversificada. Os aspetos que favorecem desentendimentos na comunicação são um dos subtemas que, sem qualquer dúvida, mais têm atraído a atenção dos investigadores sob diferentes perspetivas, desde indicadores de assimetrias institucionais até barreiras linguísticas (ver, e.g., Garcia, 2015; Perera et al., 2025; S. J. Tracy, 2002). Ora, a esta grande diversidade de estudos acrescem ainda outras problemáticas que têm sido objeto de análise, tais como chamadas de emergência cujos/as contactantes são vítimas de violência doméstica (Stokoe & Richardson, 2023), falantes de uma língua que o/a operador/a não domina (C. W. Raymond, 2014) ou, para o caso que agora nos interessa essencialmente, menores de idade. Embora este último grupo de contactantes não figure entre os temas predominantes, tem vindo a revelar um gradual aumento de interesse na literatura (Cromdal et al., 2008; Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012; Osvaldsson et al., 2012).

Numa outra perspetiva, os trabalhos existentes têm também tentado investigar os mecanismos operacionalizados pelos/as operadores/as para construírem, colaborativamente, uma interação favorável à cooperação e evitarem desentendimentos com estes intervenientes, que são tipicamente considerados mais vulneráveis. Falamos, por exemplo, de estratégias que visam gerir emoções, mitigar a tensão e potenciais conflitos durante a interação, geralmente conhecidas como *coping mechanisms* (Garcia, 2017, 2022; Kevoe-Feldman, 2021), a que chamaremos "estratégias de gestão de *stress*".

Felizmente, no universo das chamadas de emergência, as situações trágicas representam casos excecionais, já que a grande maioria das situações reportadas tende a ser resolvida com sucesso (Garcia & Parmer, 1999, p. 319). O estudo de caso abordado neste trabalho é justamente uma situação cujo desfecho, marcadamente positivo, se tornou um grande fenómeno mediatizado em Portugal. Trata-se de uma chamada de emergência divulgada no dia 11 de fevereiro de 2026 pelo Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), com um duplo objetivo: assinalar o Dia Europeu do Número de Emergência, o 112 e promover a literacia em saúde da população (infantil), nomeadamente em matéria de emergência médica. Mais concretamente, a chamada de emergência a que aqui nos reportamos foi realizada, em dezembro de 2025, por uma criança de nove anos cuja mãe, com antecedentes cardíacos e portadora de *pacemaker*, se encontrava desmaiada no interior de um veículo, juntamente com os três filhos. Como se poderá observar na nossa análise, a atitude colaborativa do filho mais velho, juntamente com as estratégias e técnicas colocadas em prática pelo operador, que se revelaram fundamentais para manter o equilíbrio emocional e o alinhamento dos interlocutores durante a interação, permitiu a mobilização imediata de meios de socorro, culminando na chegada de uma Viatura Médica de Emergência e Reanimação (VMER) e dos bombeiros ao local[51].

Situamos este trabalho no âmbito de operação da Linguística Forense, cujos interesses começaram, numa fase mais recente e, conforme o sentido lato da disciplina (Ferraz de Almeida & Drew, 2026; Sousa-Silva & Coulthard, 2016), a incluir as chamadas de emergência, pelo facto de constituírem uma interação verbal de natureza assumidamente forense (Coulthard et al., 2017; Drew & Walker, 2010). Neste contexto, temos, como principal objetivo, desenvolver uma análise qualitativa das estratégias linguísticas e conversacionais utilizadas pelo operador na gestão de *stress* da interação.

[51] Todos os detalhes sobre esta chamada poderão ser encontrados no site oficial do INEM, https://www.inem.pt/2026/02/11/aos-9-anos-rodrigo-soube-o-que-fazer-ligar-112/, consultado pela última vez a 20/02/2026.

Consideramos ainda que a inexistência de estudos empíricos em Português Europeu sobre chamadas de emergência, adotando uma perspetiva linguística, e a escassez de trabalhos em que os/as contactantes são crianças contribuem para a natureza inovadora deste trabalho.

Neste contexto, a divisão que propomos é a seguinte: primeiramente, no ponto 2., reuniremos alguns contributos de estudos existentes para procurarmos identificar e descrever técnicas ou estratégias de gestão de *stress*; de seguida, em 3., passaremos em revista trabalhos que têm em consideração a realização de chamadas de emergência por crianças; posteriormente, em 4., explicaremos e justificaremos as opções metodológicas adotadas para, depois, em 5., partirmos para a análise da chamada de emergência que propomos; finalmente, no ponto 6., encerraremos este trabalho refletindo sobre as potencialidades da Linguística Forense, assente numa perspetiva de AC, para desvendar as estratégias utilizadas pelo operador, que foram essenciais para o progresso da chamada e para o seu desfecho feliz. Deixaremos, ainda, algumas considerações sobre a importância do desenvolvimento da literacia em saúde e emergência de outras crianças.

Estratégias de gestão de *stress* em chamadas de emergência

As chamadas de emergência são consideradas uma das várias interações do tipo institucional, uma vez que são orientadas por/para um objetivo específico (a prestação de um serviço), com papéis interlocutivos preestabelecidos ("requerente" versus "prestador de ajuda", conforme Cromdal, Landqvist, et al., 2012, pp. 373-374) e com uma estrutura sequencialmente ordenada e predefinida (Heritage & Clayman, 2010; Zimmerman, 1984). No entanto, a existência de uma organização aparentemente previsível e bem orientada não significa necessariamente que a interação decorra sempre de forma fluida e bem distribuída, sem que nela se verifiquem dificuldades comunicativas que culminam em conflitos e em desfechos menos felizes. Considerando o contexto comunicativo emocionalmente carregado que se verifica nesta interação, marcado por grande tensão resultante, por sua vez, de emoções fortes, da natureza sensível ao tempo e das assimetrias que emergem dos papéis e das expectativas dos interlocutores (Heritage & Clayman, 2010, pp. 87-100), entendemos que facilmente se proporciona um terreno fértil para falhas na comunicação e desentendimentos entre os interlocutores.

Neste contexto, as dificuldades comunicativas que emergem nestas interações e, em particular, a manifestação de resistência na fase interrogativa face às perguntas institucionais e protocolares, são fenómenos que estão já bem documentados na literatura existente sobre o tema (citando apenas alguns

autores, Garcia & Parmer, 1999; K. Tracy & Tracy, 1998; S. J. Tracy, 2002; J. Whalen & Zimmerman, 1998). Estes estudos demonstram que, pese embora o facto de os interlocutores iniciarem uma chamada de emergência de forma coordenada e alinhada, a situação pode alterar-se no decurso da chamada (Zimmerman, 1992, p. 433), caso se verifique, por exemplo, uma colisão de expectativas quanto ao desenvolvimento da interação, aos procedimentos institucionais que esta exige e aos papéis que cada um deve adotar. Assim, em momentos em que os interlocutores não se encontram mutuamente "sintonizados", registando-se interferências no fluxo natural e sequencial da interação, verifica-se um "desalinhamento" entre contactante e operador/a (Drew, 2006; G. Raymond & Zimmerman, 2016). Todavia, neste trabalho, interessa-nos particularmente passar em revista não os pontos que motivam o surgimento de conflitos interacionais, como muitos dos estudos citados têm documentado, mas os contributos que demonstram, do ponto de vista interacional, quais as estratégias fundamentais para a gestão de *stress* em chamadas de emergência e que são essenciais para evitar esse "desalinhamento" entre contactante e operador/a.

Paoletti (2012a), num estudo em que compara diferentes níveis de fúria manifestados por contactantes em quatro chamadas de emergência, explica que ignorar as emoções pode ser contraproducente, ou seja, se o/a operador/a simplesmente ignorar o sofrimento ou o desespero do/a contactante, a probabilidade de gerar sentimentos de frustração ou mesmo raiva é muito maior, o que agrava o desalinhamento entre os interlocutores (Paoletti, 2012a, p. 678). Neste contexto, as hipóteses de cooperação perdem-se facilmente e a eficácia da chamada fica totalmente comprometida. Ora, a cooperação do/a contactante é uma condição indispensável para que os meios de socorro possam ser acionados; porém, como é possível prever, este trabalho cooperativo pode ficar comprometido devido ao estado emocional em que se encontra o/a contactante (Kevoe-Feldman, 2021).

Assim, os/as operadores/as, além de desempenharem funções estritamente institucionais como a formulação de instruções para a realização de cuidados de saúde, têm a função de gerir as emoções (Garcia, 2022; Kevoe-Feldman, 2021; Kevoe-Feldman & Iversen, 2022) e fazem-no através do uso de recursos linguísticos marcados e da aplicação de diversas técnicas como indicações para respirar fundo e indicadores de escuta ativa (Garcia, 2017, 2022), instruções que demonstram segurança e empatia (J. Whalen & Zimmerman, 1998), técnicas para a transmissão de resiliência (S. J. Tracy & Huffman, 2017) e, mais comum ainda, a formulação de atos diretivos que funcionam como estratégia de tranquilização (Zimmerman, 1992, p. 428): por exemplo, em português, "Preciso que se acalme", "Tenha calma", "Acalme-se, por favor",

"Vamos lá ter calma" ou "Respire fundo". O recurso a diretivos nestes contextos é muito comum. J. Whalen e Zimmerman (1998), naquele que representa um estudo clássico em AC e em que avaliam concretamente o caso de "histeria", foram pioneiros a demonstrar, justamente, a recorrência deste fenómeno. Já Kevoe-Feldman (2019, p. 237) explica que a formação dos/as operadores/as ensina uma técnica designada "persistência repetitiva", que assenta na "fórmula" *diretivo* + *justificação* (ver exemplo 1, ll. 27–28, *tell me what happened I need to know so I can help you* / "diga-me o que aconteceu, preciso de saber para o poder ajudar") e que visa manter o controlo da chamada e captar rapidamente a atenção e a colaboração do/a contactante, muitas vezes bloqueado/a pelas suas emoções. Ainda assim, a autora sublinha que há muito pouco trabalho empírico a explicar como e porque funciona esta prática.

Exemplo 1

Excerto adaptado de Kevoe-Feldman (2021, p. 90)

```
19 DIS:   Okay. Tell me exactly what happened.
20 CLR:   I woke up he's been (0.5) PLE(hh)SE ~Hurry~
21 DIS:   [Al- ]
22 CLR:   [.hh He]'s ti- I'm (spying) it's- it's- it's-
23        not a s- i(h)t's- .hh he's had a heart b'f-
24        [I th]ink he's having a stro:ke or [a fit. ]I don't know=
25 DIS:   [Okay.]                            [Tell me]
26 CLR:   =what [he is.
27 DIS:         [Tell me what you're seeing right now. Tell
28        me what ha:ppened I need to k[no ]w so I can help you.
29 CLR:                                [He-]
30 CLR:   His body was sha:king all over, he's not conscious
31        he can't respond t'me. .hh He's jus'- (.) making
32        stra:nge sounds outta his throa:t he's
33 DIS:   O:kay.
34 CLR:   He:'s=hhhh He's not conscious [.hh ]=
35 DIS:                                 [Okay.]
36 CLR:   I think he's DY:ing.=hh
```

Adicionalmente, outras estratégias implementadas incluem (1) a formulação de elogios, que não só servem como forma de distração, como contribuem para incentivar a cooperação (Garcia, 2022, p. 5) e, ainda, (2) o ajuste do ritmo e da velocidade da fala à do/a contactante (Paoletti, 2012a, p. 689). Ora, ao "igualar" e ajustar estes aspetos do discurso oral, o/a operador/a demonstra sintonia com a gravidade da situação, dando origem ao que Paoletti (2012a, p. 674) denomina "alinhamento emocional", isto é, uma simetria observável em determinados aspetos do discurso.

De um modo geral, todas estas técnicas, descritas de forma mais detalhada em trabalhos como Garcia (2017, 2022) e Kevoe-Feldman (2021), constituem *coping mechanisms*, ou seja, estratégias de gestão de *stress* fundamentais em situações de crise, como as que se verificam em chamadas de emergência.

Apesar de tudo, sublinhe-se que o trabalho não recai totalmente no lado da instituição e dos/as operadores/as; trata-se de um serviço público, disponível de forma gratuita a todos os cidadãos, para o qual é essencial que estes, por sua vez, possuam um certo grau de literacia, para o caso de a ele terem de recorrer. Assim, M. R. Whalen e Zimmerman (1990) demonstraram que os procedimentos a adotar em chamadas de emergência não são totalmente aleatórios para que a situação possa ser categorizada como válida e legítima; na verdade, há uma série de exigências a seguir, cujo desconhecimento por parte dos/as contactantes constitui uma fonte de problemas de comunicação. Ora, num estudo sobre chamadas de emergência realizadas para uma central de atendimento italiana, Paoletti (2012b) revelou que a maioria dos/as contactantes nas chamadas que constituem o *corpus* recolhido não tem efetivamente ideia de como o serviço está organizado (Paoletti, 2012b, p. 207). Deste modo, a autora chama a atenção para a importância de informar o público sobre como cooperar numa emergência e sublinha que iniciativas como *workshops* em escolas e campanhas de informação ajudam a esclarecer como o sistema está organizado e como os cidadãos devem agir, contribuindo para intervenções mais eficazes e para a redução de custos associados a estas situações.

Chamadas de emergência efetuadas por crianças: breves considerações

Na secção anterior, julgamos ter ficado claro que as chamadas de emergência são interações "carregadas emocionalmente" (Heritage & Clayman, 2010, p. 87), o que interfere com a capacidade de comunicação dos/as contactantes, mais concretamente, com a elaboração de um discurso coerente e inteligível e com a sua capacidade de cooperar eficazmente. De forma a que o/a operador/a faça uma avaliação adequada da situação e adote as diligências necessárias que esta requer, afigura-se fundamental o uso de estratégias para que a comunicação possa fluir.

Nos numerosos estudos existentes sobre chamadas de emergência e, mais concretamente, sobre a configuração que os pedidos de ajuda podem assumir, há uma significativa diversidade de trabalhos que se debruça sobre casos específicos, nomeadamente sobre a existência de barreiras linguísticas, se o/a contactante é apenas proficiente numa língua que o/a operador/a não domina (Osvaldsson et al., 2012; Svennevig, 2012), se em causa está um caso de "silêncio ativo", muito comum quando os/as contactantes são vítimas de violência doméstica (Kevoe-Feldman & Sutherland, 2018; Stokoe & Richardson, 2023) ou se o/a contactante é pessoa com baixa literacia ou com algum tipo de incapacidade, categoria em que se incluem contactantes infantis (Cromdal et al., 2008; Osvaldsson et al., 2012). Se as chamadas de emergência representam, por si

só, uma situação de alta vulnerabilidade, como confirmámos na secção anterior, o problema, naturalmente, agrava-se quando se verificam estas situações com as suas próprias especificidades.

Num trabalho que tem como objeto de estudo um *corpus* de chamadas de emergência efetuadas por crianças na Suécia, Cromdal et al. (2008) analisam a produção de descrições "suficientemente densas" (*thick-enough descriptions*), no sentido de pormenorizadas, na fase de pedido; em particular, procuram averiguar quais as estratégias utilizadas para fazer cumprir as exigências institucionais que as chamadas de emergência requerem. Os autores demonstram que as crianças são capazes de participar de forma competente na interação, fornecendo informação relevante e respondendo às questões que lhes são colocadas. Contudo, a eficácia das chamadas de emergência não resulta de uma "competência individual", mas de um trabalho colaborativo entre a criança e o/a operador/a, no qual a formulação do problema, a clarificação da informação e a sua validação institucional são progressivamente alcançadas, ao longo da interação (Cromdal et al., 2008, p. 950). Ainda assim, Cromdal, Persson-Thunqvist, et al. (2012), recorrendo ao mesmo *corpus* de Cromdal et al. (2008), lançam a hipótese de que parte desta competência talvez seja indicadora de alguma preparação prévia feita por adultos sobre como as crianças se devem comportar neste tipo de situações (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012, p. 199). Neste último estudo, os autores destacam a existência de desafios específicos de gestão emocional e dificuldades na descrição precisa da situação e da sua localização. No entanto, defendem que as crianças não devem ser consideradas apenas como interlocutores "problemáticos" ou menos competentes, mas antes como participantes com as suas próprias formas de comunicação (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012, p. 201).

Em cenários como os descritos, a situação pode ainda tornar-se mais complexa. Num estudo de caso realizado por Osvaldsson et al. (2012), é analisada uma chamada de emergência cuja contactante, além de ter apenas 12 anos de idade (o que, desde logo, requer cuidados específicos na comunicação, Cromdal et al., 2008), não é falante nativa de sueco (língua em que a operadora é proficiente). Neste cenário, os autores identificaram as práticas comunicativas que ambos os interlocutores acionam para evitarem desentendimentos e para alcançarem uma "compreensão mútua". Assim, entre as estratégias conversacionais que mais se destacaram com vista à verificação da compreensão da contactante, os autores referem, não só a formulação de perguntas confirmativas colocadas de forma explícita (exemplo 2, l. 161), mas também o recurso a frases declarativas que incluem *repairs*/reformulações, repetições e paráfrases *en passant* (exemplo 2, l. 169). Conforme os autores, *en passant* consiste

numa técnica conversacional em que o falante mostra a sua compreensão daquilo que o outro disse sem lhe exigir confirmação, isto é, sem recorrer a perguntas explícitas de confirmação (Osvaldsson et al., 2012, p. 205). Veja-se o seguinte exemplo em que a operadora, na linha 169, corrige implicitamente a formulação anterior da contactante *so we're helping* / "então nós estamos a ajudar", presente na linha 168, reformulando *no you have to help him* / "não, tens de o ajudar", sem qualquer confronto direto e acompanhando o fluxo natural da conversa. Além disso, observa-se uma passagem imediata para a recolha de informação institucional essencial, neste caso, a morada/número da porta. Assim, tal como se verifica, a transição, ou seja, a mudança de foco da interação, é feita de forma fluida, sem um pedido explícito do tipo "agora preciso que me diga a sua morada".

Exemplo 2

Demonstração de compreensão pela operadora

Excerto da tradução em inglês retirado de Osvaldsson et al. (2012, pp. 211-212)

```
156 op          but he ha:s been able to {wee n all}
157                                      {  ~~~~~  }
158             during thesedays.
159 cl          cuz ye: b[ut wecarry anyway.
160                       {background talk ###}
161 op          ye you got to carry hi:m:?=
162             ########################
163 cl          =ye::.
164             ###
165 op          ye:::}
166             ### }
167 cl          but hecan't wa::lk from the bed
168             so we're helping.=
169 op          =no:↓you have to help ↓him. (.)
170             .hhh ↑wha's your ↑↑homenumber to
171             your ↑↑place↑ to:↑e:: kronhöjdstreet?
```

Outras estratégias identificadas pelos autores incluem o adiamento de questões potencialmente consideradas "problemáticas" para a contactante até que a compreensão esteja estabilizada (Osvaldsson et al., 2012, p. 216). No caso analisado pelos autores, a dificuldade residia em obter o nome completo do irmão da contactante, isto é, a pessoa que precisava de assistência. Trata-se de um procedimento que permite que a interação prossiga, em vez de ficar desde logo presa em detalhes que podem não ser relevantes no momento. Apesar das barreiras linguísticas e da faixa etária, a operadora demonstra claramente controlar a interação e a informação que é divulgada para que a sua interlocutora coopere ativamente.

Num outro trabalho, Garcia (2022), embora não se dedique exclusivamente à análise conversacional de chamadas de emergência efetuadas por crianças, inclui três casos em que se destacam estratégias relevantes e que vale a pena referir aqui. No primeiro caso, que diz respeito a um menino de quatro anos cuja mãe se encontrava inconsciente, os elogios ocupam um papel crucial para 1) reduzir a ansiedade do/a contactante, desviando a sua atenção da situação crítica em que se encontra a mãe e 2) incentivar a cooperação, motivando-o a agir de forma adequada sob pressão (Garcia, 2022, p. 8). A autora sublinha ainda que, embora os elogios também sejam utilizados com adultos, são sobretudo usados com crianças (Garcia, 2022, p. 7). Observe-se este comportamento no exemplo 3, na linha 5, *you are doing an excellent job* / "estás a fazer um excelente trabalho":

Exemplo 3
Criança de quatro anos liga para pedir ajuda para a mãe inconsciente
Excerto retirado de Garcia (2022, p. 10)

```
1 CT:        is your mommy (0.3) awake yet?
2            (0.7)
3 C:         she can't speak. she kind of- she passed out (0.2) there's
4            nobody here to take care of (0.2) her
5 CT:        okay that's fine you are doing an EXcellent! job did you
6            know that?
```

No segundo caso, de uma criança de cinco anos que encontra os pais feridos por disparos de uma arma de fogo, a autora reconhece a importância da "adaptação interacional" que sobressai da interação da operadora face a uma contactante menor que se encontra num contexto altamente vulnerável. Após uma abertura institucional prototípica *nine one one where's your emergency* / "nove um um, qual é a sua emergência" (l. 1), os sons produzidos pela criança tornam reconhecível a sua "identidade etária" e, a partir desse momento, observa-se a mudança do papel interacional da operadora, que abandona parcialmente um registo estritamente institucional e adota um mais próximo da identidade da contactante. Veja-se, a este propósito, o seguinte excerto em que a operadora se apercebe de que está a falar com uma criança e adapta o tom de voz utilizado (exemplo 4, ll. 4 e 5).

Exemplo 4

Criança de cinco anos reporta disparos

Excerto retirado de Garcia (2022, p. 10)

```
1 CT:        nine one one where's your emergency?
2            (0.3)
3 C:         .h um hello ((sing song))
4 CT:        ->hello ((sing song--tone of voice immediately changed to
5            "child talk mode"---friendly)) (0.2) is everything okay?
6            ((sounds concerned))
7            (0.2)
8 C:         um (0.5) my mommy and daddy?
9            (0.2)
```

Já o terceiro caso analisado por Garcia (2022, pp. 11–13), que diz respeito a contactantes menores, trata de uma criança de 12 anos que reporta um caso de intrusão, mais concretamente, um assaltante que entrou na sua casa, enquanto estava sozinha. Perante esta situação, a autora destaca que o trabalho da operadora não se limita à recolha de informação necessária para enviar os meios adequados, neste caso a polícia, mas também fornece indicações para ajudar a contactante a manter-se calma e a permanecer escondida e em silêncio, até ao momento em que as autoridades chegam ao local (Garcia, 2022, pp. 12-13). Para tal, recorre a um conjunto diverso de estratégias, como instruções para se acalmar (exemplo 5, ll. 179 e 181) e expressões de empatia (*I know it's hard* / "eu sei que é difícil", l. 183). Entre as ll. 183 e 184, a operadora pergunta à contactante se tem um peluche ou algo a que se possa agarrar e, logo a seguir, condiciona esse conforto à segurança da criança, que permanece prioritária enquanto a ajuda não chega (*only if you can do it without moving though* / "mas só se conseguires fazer isso sem te mexeres", ll. 185–186).

Exemplo 5

Criança de 12 anos reporta assalto em casa

Excerto retirado de Garcia (2022, p. 12)

```
179 CT:      okay take deep breaths okay?
180 C:       ((sniffling))
181 CT:      think of something really fun okay?
182 C:       ((sniffling))
183 CT:      try not to cry okay I know it's hard! (1.5) do you have a
184          stuffed animal? or something you could hold on to?
185          ((sympathetic tone of voice)) (0.2) only if you can do it
186          without moving though okay
187          (0.2)
188 C:       yeah it's on the floor
```

Embora as chamadas de emergência realizadas por crianças não constituam o foco predominante da investigação que tem sido desenvolvida,

quer no âmbito da AC, quer em Linguística Forense, os trabalhos existentes demonstram que a interação é caracterizada por aspetos linguísticos e conversacionais particulares, principalmente no que diz respeito às estratégias de gestão de *stress*, à negociação de papéis e à adaptação do registo institucional. Além disso, o que foi aqui explanado não deixa dúvidas sobre a importância do desenvolvimento de literacia em contextos de emergência e do impacto que o (des)conhecimento dos procedimentos pode ter no desenvolvimento da interação. Partindo deste curto enquadramento, apresentamos, de seguida, os dados em estudo e explicitamos os procedimentos metodológicos adotados, que sustentarão a análise sequencial e interacional do caso em estudo.

Metodologia

No presente trabalho, pretendemos desenvolver uma análise qualitativa de uma chamada de emergência, de acordo com princípios assentes em AC (C. W. Raymond et al., 2024). A decisão de desenvolver um estudo de caso inscreve-se na tradição da AC (Nishizaka, 2024), pois basta atentar na quantidade de estudos citados neste trabalho que se debruçam sobre casos únicos de interação para determinar essa pertinência. Em conformidade com o que explica Schegloff (1993), a relevância analítica de um fenómeno não depende da sua frequência estatística. Na verdade, segundo o autor, a análise de um único caso constitui evidência suficiente para revelar aspetos fundamentais da interação e abrir caminhos para estudos mais amplos; ora, citando as suas próprias palavras, "um é também um número" (Schegloff, 1993, p. 101). Este modelo de análise não tem necessariamente como principal objetivo propor novas abordagens, mas antes recorrer ao conhecimento preexistente para analisar e compreender um evento em particular (Garcia, 2017, pp. 497-498). Deste modo, esta opção metodológica não decorre de uma limitação empírica, uma vez que não pretendemos obter generalizações estatísticas, mas examinar de forma minuciosa as estratégias de gestão de *stress* mobilizadas pelo operador neste episódio específico de emergência médica.

No que diz respeito à AC, trata-se de uma disciplina de raiz sociológica, cujo objetivo é analisar e descrever, de forma sistemática e empírica, as competências que os falantes comuns utilizam para "participar em interações inteligíveis e socialmente organizadas" (Heritage & Atkinson, 1984, p. 1). Desde a sua génese que a disciplina se tem vindo a revelar cada vez mais verdadeiramente interdisciplinar, sendo a Linguística e, nomeadamente, a Linguística Forense, uma das áreas com as quais tem vindo a dialogar e cujo contributo se tem vindo a revelar muito produtivo (Ferraz de Almeida & Drew,

2026). Além disso, convém sublinhar que esta não é uma abordagem assente em inferências psicológicas, não toma como objeto de análise "pensamentos, intenções, emoções, crenças ou experiências de vida, assumidos como subjacentes à fala" (Ostermann, 2008, p. 246), mas tem por base, essencialmente, uma análise das práticas observáveis no discurso que vai sendo construído, de forma colaborativa, ao longo da interação.

Face à interdisciplinaridade que caracteriza a AC, não é de surpreender que o investigador adote e privilegie o ponto de vista que mais se aproxima da sua formação, o qual, à partida, mais domina e com que se sente mais confortável (ten Have, 2007, p. 9). Portanto, é importante esclarecer que aqui será, de forma inequívoca, adotada uma perspetiva de Linguística (Forense), não só pela nossa intervenção e experiência na área, mas também tendo em consideração os mais diversos pontos de contacto da AC com a Linguística (Fox et al., 2012; Schegloff et al., 2002) e, mais concretamente, com a Pragmática (Drew, 2018).

É essencial, ainda, reconhecer que a AC atribui uma enorme importância metodológica a duas etapas concretas no processo investigativo: (1) a recolha de dados autênticos, o que quer dizer que os dados fabricados pelo investigador não têm qualquer lugar neste tipo de investigações (ten Have, 2007, pp. 9, 68–69), daí que Coulthard (1985, p. 59) designe a AC como "disciplina de observação naturalista"; (2) a transcrição detalhada de fenómenos conversacionais, que representa uma fase fundamental e indispensável pela qual devem passar os dados após serem recolhidos (Hepburn & Bolden, 2017).

A chamada de emergência que constitui o objeto empírico deste trabalho representa uma gravação de áudio autêntica, que se encontra divulgada em acesso aberto no canal do YouTube do INEM[52], que a disponibilizou, como já atrás referimos, justamente com o duplo propósito de assinalar o Dia Europeu do Número de Emergência, o 112, e sensibilizar a população para a literacia em emergência médica, face ao elevado uso indevido do número de assistência em Portugal.[53] A chamada foi por nós transcrita, em conformidade com as convenções propostas por Jefferson (2004), o modelo mais representativo e convencionalmente adotado na esmagadora maioria de investigações no âmbito

[52] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ruDM2uL8lFM, consultada pela última vez a 19/02/2026.

[53] Adicionalmente, foram divulgadas, como é hábito, estatísticas alarmantes sobre o uso indevido desta linha em Portugal. Veja-se, a título meramente ilustrativo, a seguinte notícia: https://www.jn.pt/nacional/artigo/pedir-uma-pizza-ou-chamar-um-taxi-tres-em-quatro-chamadas-feitas-para-o-112-sao-indevidas/18050288, consultada pela última vez a 20/02/2026. Sobre este assunto, que se afigura de grande relevância, tencionamos dedicar-nos noutro momento.

da AC. No Anexo 1, poderá encontrar-se um quadro com o glossário dos símbolos e caracteres que compõem o modelo citado.

Análise e discussão dos dados

Em dezembro de 2025, uma mulher de 35 anos, com problemas cardíacos e portadora de um *pacemaker*, ao sentir desconforto no peito, encostou o carro junto de uma paragem de autocarro e perdeu os sentidos. De acordo com relatos da mãe, que mais tarde surgiram na comunicação social[54], esta questionou o seu filho mais velho, de nove anos, se se lembrava do que tinha de fazer. Embora muito emocionado e apreensivo, o menino respondeu afirmativamente, desbloqueou o telemóvel, tal como a mãe lhe havia ensinado, e ligou de imediato para o 112. Além da mãe e do filho mais velho, encontravam-se no interior do veículo outras duas crianças, dois irmãos gémeos mais novos. Apesar de a chamada ter uma duração completa de 23 minutos, conforme as informações divulgadas pelo INEM, o áudio divulgado por esta instituição tem apenas aproximadamente sete minutos. Não teremos, ainda assim, oportunidade aqui de passar, de forma exaustiva, por todos os aspetos desta interação; por isso, daremos destaque aos pontos que, a nosso ver, tiveram um papel de especial importância enquanto estratégias de gestão emocional.

De acordo com a ordem sequencial estipulada nos estudos pioneiros de Zimmerman (1984, 1992), as chamadas de emergência são tipicamente divididas em cinco fases distintas: *abertura, pedido, fase interrogativa, resposta ao pedido* e *fecho*, o que testemunha, desde logo, o caráter institucional desta interação. Neste contexto, uma das particularidades institucionais mais salientes das chamadas de emergência, que constitui uma verdadeira "impressão digital" (Drew & Heritage, 1992, p. 26) identificativa deste tipo de interações, é o facto de terem uma sequência de abertura bastante mais reduzida do que uma chamada social prototípica (Wakin & Zimmerman, 1999; M. R. Whalen & Zimmerman, 1987). Deste modo, na chamada de emergência analisada, o operador responde à interpelação[55], que é o próprio toque do telefone, com uma abertura institucional que identifica o serviço e inclui uma saudação e o seu nome (l. 1, "Emergência médica, boa tarde, fala o João"). Segue-se um silêncio de três segundos (l. 2), no

[54] Por exemplo, na seguinte entrevista: https://sic.pt/programas/estamos-em-casa/videos/2026-02-21-video-com-apenas-9-anos-rodrigo-salvou-a-vida-da-mae-estava-a-pensar-em-mil-e-uma-coisas-num-segundo-b6b51dca, consultado pela última vez a 3/03/2026.

[55] Utilizamos "interpelação" como equivalente em Português Europeu para *summons*, de acordo com a estrutura proposta por Schegloff (1986).

lugar em que se esperava o primeiro turno do contactante, ao qual o operador responde com uma nova interpelação (l. 3, "Estou?"). Só então o contactante responde, com uma saudação que o operador retribui (ll. 4 e 5), e passa quase de imediato à descrição do problema (ll. 6–11).

As aberturas das chamadas de emergência dispensam habitualmente as saudações e as sequências de "como está?" (Wakin & Zimmerman, 1999, pp. 412 e 416; Zimmerman, 1992, p. 435). Nesta chamada, porém, os interlocutores saúdam-se e só a sequência de "como está?" (*howareyou*) fica de fora, sem que a sua omissão tenha qualquer consequência para a face dos interlocutores. Esta redução deve-se aos condicionamentos de tempo impostos pela necessidade de resolver a emergência e enviar assistência o mais rapidamente possível.

Excerto 6

Abertura e descrição do problema

```
01 OP:    .hhh emergência médica boa tarde fala o João.
02        (3.0)
03        Estou?
04 CT:    ↑~Olá: hh~ a[qui ] sou eu hhh eu me chamo Rodrigo=
05 OP:               [↑olá] ((mudança no tom de voz))
06 CT:    =((soluços)) tá aqui a minha mãe que tem [um um:: ] p:=
07 OP:                                             [Rodrigo?]
08 CT:    =tem um problema aqui no:: .hhh (.) que tem um problema
09        ali no:: [aqui no: co coração]=
10 OP:             [ro- ro- Rodrigo?   ]
11 CT:    =e tem um pacemaker.
12 OP:    Certo, Rodrigo, que idade tens, Rodrigo?
13 CT:    (Quê? hh)
14 OP:    Que idade é que tens?
15 CT:    ↓No:ve
```

No excerto 6, o "olá" do contactante (l. 4) é trémulo e instável, com entoação ascendente e alongamento da vogal final, traços que se associam à voz de uma criança a iniciar um choro (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012; Hepburn, 2004). Ora, a resposta do operador mostra que o ouviu e reconheceu esta identidade, já que retribui o "olá" com uma subida acentuada da entoação (l. 5) e, logo que pode, pergunta a idade ao contactante, tratando-o por *tu* (l. 12). Neste contexto, verifica-se de imediato uma mudança no papel interacional do operador, já que este adapta o registo ao seu interlocutor, para se alinhar adequadamente às condições da situação comunicativa, fenómeno que transparece de forma nítida na mudança para um tom de voz mais "amigável", marcado por uma subida marcada da entoação na ratificação com "olá", na linha 5. Contudo, esta adequação não se reflete apenas no tom de voz, mas também,

por exemplo, na forma de tratamento consistentemente adotada ao longo de toda a chamada. Na nossa experiência de análise de chamadas de emergência, o tratamento com recurso à 2.ª pessoa do singular não é o mais comum. Aliás, nas chamadas italianas que analisa, Paoletti (2012a, pp. 684, 689) observa que a passagem do operador para formas de tratamento informais surge como uma tentativa de estabelecer contacto emocional com o contactante, embora ressalve que o fenómeno precisa de ser mais estudado.

Além disso, a fase de formulação do pedido corresponde às linhas 6 a 11, em que o contactante descreve a situação, tendo o operador inferido o pedido de ajuda. A partir da confirmação deste pedido, com "certo" na linha 12, inicia-se a fase interrogativa da chamada, com perguntas protocolares comuns. Decorre um momento de confirmação da localização (entre as ll. 21–27), em que o operador intercala as questões protocolares com diferentes recursos linguísticos que visam transmitir tranquilização (ll. 18, 21, 29–30 e 38) e, ainda, elogios, que procuram validar a competência do contactante (ll. 29 e 38). Para ilustrar esta ideia, veja-se "pronto pronto" (l. 18), que encerra a sequência anterior e marca a passagem à atividade seguinte, com um valor próximo de "Ok, está tudo bem, avancemos". Deste modo, o operador mostra implicitamente que deu o pedido de ajuda por recebido e legitimado; acresce ainda o uso da 1.ª pessoa do plural na expressão "bamos manter a calma" (l. 18), que contribui para a criação de uma relação de cumplicidade entre os dois interlocutores, que é essencial para passar a mensagem de que o contactante não está sozinho nesta situação. Ora, este trabalho colaborativo e, nomeadamente, a presença do operador, ainda que virtual, confere uma sensação de segurança ao contactante e é confirmada de forma explícita através do uso da 1.ª pessoa do singular em inúmeros atos compromissivos, por exemplo, nas linhas 29–30 do excerto 7 ("só quero que mantenhas a calma que *eu vou-te* ajudar, tá bem?") e, mais adiante, nas linhas 62–63 ("mantém a calma por favor *eu vou ficar contigo*") e nas linhas 69–70 ("Rodrigo, *eu preciso que mantenhas a calma* porque estás aí com a tua irmã e *eu vou ficar sempre em chamada contigo*") do excerto 8. A elevada força ilocutória compromissiva presente nestes atos é de destacar, sobretudo, com recurso à perífrase verbal *verbo ir no presente do indicativo + infinitivo*.

Cabe ainda aqui referir um outro ponto que é relevante para análise e que está relacionado com o uso frequente de marcadores de interação com o alocutário. São, de facto, bastante diversos e vão surgindo ao longo de toda a interação ("certo?", ll. 19 e 22; "'tá bem?", l. 30; "está bem?", l. 123; "é isso?", l. 36; entre outros) que ora constituem verificadores de compreensão (Osvaldsson et al., 2012), ora vão atenuando e retirando força ilocutória aos atos de pedido de confirmação que são sucessivamente colocados.

Excerto 7

Fase interrogativa e confirmação da localização

```
18 OP:        [Pronto] pr pronto bamos manter a calma ↑disseste-me que
19            tabas a pedir ajuda pá tua mãe, certo?
20 CT:        Sim [~por favo:r~     ]
21 OP:        Ok  [(.) estás- pronto] calma estás junto da paragem de
22            autocarro, certo?
23 CT:        Sim, na Malpica do ~Tejo~.
24 OP:        Na ru::a a Francisco Marques Diogo?
25 CT:        .hh eu não sei qual que é o nome da ru:a
26 OP:        Pronto, mas é mas estás aí numa paragem de autocarro, não
27            é?
28 CT:        ↓Sim
29 OP:        Pronto olha tás-te a portar muito bem só quero que:
30            mantenhas a calma que eu bou-te ajudar, tá bem?
31 CT:        Tá [↓bem]
32 OP:           [Que ] que idade é que tem a mãe ↑sabes >mais ou menos<
33            vintes trintas [cinquentas]
34 CT:                       [a mãe     ] tem trinta e cinco ↓a:nos
35 OP:        Trinta e cinco anos ↑muito bem (.) olha a:: e disseste-me
36            que ela lhe dói o peito, é isso?
37 CT:        Ela tem um problema no cora↓ção ((choros))
38 OP:        Ok olha mantém a calma [tás ta]
39 CT:                               [ela   ] tem um <pacemaker>
40            ((choros))
```

Nas linhas 66 e 67, no excerto 8, assistimos à primeira vez em que o operador confirma explicitamente o pedido de assistência, "nós já bamos enviar a ajuda, nós já bamos enviar a ajuda", o que, conforme as fases estipuladas por Zimmerman (1984, 1992), consiste na quarta fase de uma chamada de emergência prototípica, designadamente, a de resposta ao pedido. Ora, a confirmação explícita do envio de meios de socorro tem, na realidade, uma dupla função: por um lado, institucional, ao informar sobre o progresso do procedimento e, por outro, emocional, por representar uma estratégia de tranquilização, acalmando e estabilizando o contactante (Zimmerman, 1992, pp. 428-430). Note-se ainda que, logo a seguir, o operador garante que fica em linha ("eu vou ficar sempre em chamada contigo", l. 70), o recurso que Zimmerman (1992, p. 430) descreve para evitar que o contactante, uma vez assegurado o envio de ajuda, desligue a chamada. Esta estratégia surge após uma fase em que o contactante demonstra estar claramente abalado e emocionado com a situação, soluçando e chorando entre as respostas que vão sendo dadas ao operador (ll. 6, 37, 40, 43, 53, 55–56, 60 e 65). Assim, resulta aqui uma tentativa de restabelecer as condições para que o contactante torne a assumir o seu papel de informante, estado que vem a ser alcançado apenas a partir da linha 128, no excerto 10.

Sem entrar em muitos pormenores, de acordo com Hepburn (2004), que dedica um trabalho ao choro na interação oral, é comum que, em chamadas para linhas de apoio telefónico, os/as operadores/as ofereçam explicitamente uma pausa para os/as contactantes se recomporem (Hepburn, 2004, p. 282). Contudo, como é natural, nas chamadas de emergência não há tempo suficiente para esta fase de *take your time* / "não tenha pressa", por isso, após a confirmação explícita do envio de ajuda, o que se verifica por parte do operador é, entre as linhas 69-70, a formulação de uma sequência comum nestes contextos: *ato diretivo* + *justificação* (Kevoe-Feldman, 2019, 2021), presente em "eu preciso que mantenhas a calma" + "porque estás aí com a tua irmã"[56]. Trata-se de uma estratégia de "persistência repetitiva", que já atrás explicámos, cujo objetivo é recuperar a atenção do interlocutor, para que o operador possa continuar com o questionário protocolar (Kevoe-Feldman, 2021, p. 86). Por outro lado, o operador, ao utilizar esta formulação, que Kevoe-Feldman (2021, p. 86) designa especificamente como "diretivo focado no contactante", delega, em certa medida, agência e, sobretudo, responsabilidade ao contactante pelo bem-estar e pela segurança da (suposta) irmã mais nova na resolução da emergência.

Excerto 8

Confirmação do envio de ajuda

```
54 OP:    Ela não (.) ela não ↑ela não acorda?
55 CT:    ((choros intensificam)) ~Ela só abriu os olhos agora~ e
56        tava a mexer a boca mas já ↓parou [((choros))]
57 OP:                                       [el- ela abriu ↑os
58        olhos] Rodrigo?
59 CT:    Sim mas agora já tá com os olhos já (fechados) outra vez
60        [((choros))]
61 OP:    [Rodrigo   ] ↑Rodrigo Rodrigo ((dirige-se aos colegas))
62        tem nove anos mantém a calma por favor eu vou ficar
63        contigo ↑.h a mãe não acorda é isso que me estás a dizer?
64        °já tem pacemaker°
65 CT:    Sim ela ainda não falou ((choros))
66 OP:    Olha nós já bamos enviar <a ajuda> nós já bamos enviar a
67        ajuda [Rodrigo     ]
68 CT:          [(°obrigada°)]
69 OP:    Rodrigo eu preciso que mantenhas a calma porque estás aí
70        cua tua irmã e eu vou ficar sempre em chamada contigo
71        ((dirige-se aos colegas)) >não na rua tá na rua tá na rua<
72        .hhh junto à paragem hh
73 OP2:   Junto à paragem? E num tá mai ninguém co ele?
74 OP:    Não só tá ele e a irmã mai nova hhh a: hum: Rodrigo?
```

[56] Nesta fase, o operador ainda não tinha confirmado que, na verdade, estavam presentes no interior do veículo mais dois irmãos gémeos e não uma irmã.

No excerto 9, observa-se a técnica que descrevemos na secção 3, isto é, *en passant*, sobretudo na linha 98, em que o operador repete "dentro do carro" e passa de imediato à pergunta seguinte, sem pedir confirmação. Já nas linhas 94 e 109, a repetição tem entoação interrogativa e funciona como pedido de confirmação explícito, a que o contactante responde (l. 95). Ambas as práticas integram um conjunto mais amplo de competências de escuta ativa. Ora, o operador confirma e demonstra a sua atenção e o entendimento das respostas que lhe vão sendo dadas, "em eco", ou seja, através do espelhamento das falas, estratégia muito nítida nas linhas 97–98 ("estou dentro do carro" / "dentro do carro...") e bastante eficaz em contextos de negociação e gestão de crises (Sikveland et al., 2022, p. 56). Por outro lado, de forma progressiva, o operador vai introduzindo novas perguntas, mantendo a fluidez da interação sem qualquer quebra (ver l. 98, "e que carro é, sabes?"). Como se verifica, o cenário, neste momento, é verdadeiramente complexo, uma vez que vão acontecendo vários eventos discursivos em ato contínuo: confirmação de informação dada pelo contactante, passagem dessa mesma informação aos colegas que se encontram na central de atendimento, portanto, presença de um outro tipo de alocutário, desta vez adulto e técnico, e introdução de novas perguntas necessárias para a reorganização do cenário de emergência (ll. 98 e 103–105).

Excerto 9

Identificação do veículo

```
 91 CT:    Sim [e eles   ] e eles estão agora=
 92 OP:        [Pronto ok]
 93 CT:    =a dormir no carrohh
 94 OP:    Tão a dormir no carro .hhh?
 95 CT:    Sim [(     ) ]
 96 OP:        [E e e   ] tu estás dentro do carro com a mãe ou não?
 97 CT:    Estou dentro do carro.
 98 OP:    Dentro do carro e que carro é sabes? [(pede aí para)]
 99 CT:                                         [é um °<Fo:rd  ]
100        Focus>° é um Ford Focus
101 OP:    [↑Di:z]
102 CT:    [É um ] Ford Focus [(     )        ]
103 OP:                       [↑Um Ford Focus ] ((dirige-se aos
104        colegas)) eles estão dentro de um Ford Focus .hhh cos
105        irmã- (.) os irmãos tão a dormir no banco de trás
106 OP2:   Os irmãos?
107 OP:    É o- quantos irmãos tens é só um ou são dois?
108 CT:    Dois.
109 OP:    Dois tás tu tás tu e mais dois gémeos certo?
```

A negociação da forma de tratamento surge como estratégia de aproximação à identidade do interlocutor; veja-se, nas linhas 125 e 126, um momento em que o próprio operador formula um pedido explícito para ser tratado pelo primeiro nome "pronto olha eu chamo-me João, tá bem? Podes-me tratar por o nome tá bem?". Esta negociação não só não representa uma tentativa de criar uma distância institucional maior, como também procura consolidar uma relação de proximidade entre o operador e o contactante. Adicionalmente, uma outra estratégia relevante que se vai materializando a partir da linha 115 está relacionada com a simetria "fingida" de uma relação assimétrica, mas com natureza tranquilizante, que se constrói nos pedidos feitos pelo operador ao contactante, numa primeira instância, para cuidar dos irmãos (ll. 115–118) e, de seguida, para descrever a sintomatologia da mãe, cujo pedido tem início na linha 128 (excerto 10) e se prolonga até à linha 153 (excerto 11). É nesse sentido que estes pedidos parecem conferir ao contactante, de certa forma, um estatuto ou caráter de "adulto", de grande, ajuizado, quase igual ao operador João, resultando numa interação "quase profissional" do contactante com o operador, com a mãe e até com os irmãos mais novos (ora veja-se a l. 176, no excerto 13). Deste modo, o operador atribui ao menino a responsabilidade de ação, que passa a participar ativamente na resolução da emergência.

Um outro ponto que merece destaque é o efeito positivo que as instruções fornecidas adquirem, uma vez que a formulação de questões encadeadas ou o facto de dar instruções produz efeitos emocionais distintos em chamadas de emergência. Na sequência do que demonstra Paoletti (2012a, p. 688), dar instruções é um recurso mais eficaz para gerir momentos de ansiedade e assegurar a cooperação do contactante do que apenas colocar questões que, não raras vezes, são percecionadas como um atraso no envio de meios e contribuem para o aumento de *stress*. Assim, ao orientar o contactante para a realização de ações concretas (ll. 115–118, 128–129, 137, 144–145, 152–155 e 174–175), o operador envolve-o na atividade de socorro.

Excerto 10

Pedido para cuidar dos irmãos e tratamento pelo nome

```
115 OP:         Pronto vamos tentar que eles não acordem pa não ficarem
116             mais assustados ↑tá bem consegues fazer isso? hh bamos
117             falar um bocadinho mais baixo ↑pra eles não acordarem pra
118             num os preocupar tá bem hh?
119 CT:         ↓Está bem
120 OP:         Pronto <e tu> como é que estás dói-te alguma coisa? (.)
121             Precisas [de alguma] coisa?
122 CT:                  [°Não°    ]
123 OP:         Pronto eu já tenho a ajuda a caminho, está bem?
124 CT:         Está bem.
125 OP:         Pronto, olha eu chamo-me João ↑tá bem podes-me tratar por
126             o nome tá bem?=
127 CT:         =°Está bem°=
128 OP:         =>Tenta tenta< mexer com a mãe a ver se ela: responde
129             tenta mexer nela hhh
```

A partir da linha 128, o operador deixa de pedir ao contactante que se acalme e passa a orientá-lo para a mãe ("tenta mexer com a mãe a ver se ela responde", l. 128, e "pergunta à mãe se lhe dói alguma coisa", l. 137). Kevoe-Feldman (2021, p. 86) designa esta prática por "diretivo focado no paciente" e mostra que os/as operadores/as recorrem a ela quando os diretivos focados no contactante não resultam. Com efeito, a partir daqui o contactante coopera sem resistência e transmite ao operador as perguntas que faz à mãe e as respostas que dela obtém (ll. 138–151), o que permite obter uma descrição clara e organizada da sintomatologia. Assim, seguindo as instruções do operador, de forma fluida, o contactante ligou os quatro piscas do veículo (ll. 153–158), identificando o botão pelo símbolo do triângulo, para facilitar a localização pelas equipas de socorro. Importa aqui destacar o uso do diminutivo em "bamos falar um bocadinho mais baixo" (ll. 116–117, excerto 10) e "botõzinho" (l. 154, excerto 11), que atenua a força ilocutória do pedido e, no caso do segundo, sublinha também a importância da simplificação de instruções técnicas nestas situações.

Excerto 11

Sintomas da mãe e quatro piscas

```
137 OP:     Pronto, pergunta à mãe se lhe dói ↑alguma coisa
138 CT:     °Mãe°
139 OP:     Rodrigo tás-te a portar [muito bem mantém a]
140 CT:                             [dói-te alguma     ] coisa mãe?
141         (.) O CORAÇÃO >é o coração no peito<
142 OP:     Tá-lhe tá-lhe a doer o coração?
143 CT:     SIM [no pei]to:
144 OP:         [Pronto] essa dor no peito vai palgum lado? >pergunta
145         só isso à mãe< ↑se vai palgum lado a dor no peito
146 CT:     °Mãe° (     ) vai pra que lado a dor? (.) Vai pra
147         esquerda, pá direita, pra cima, para baixo, prá onde?
148 CT2:    °Dói-me o braço esquerdo° [o bra]ço esquerdo dói-me
149 OP:                               [↑Dói ] dói o braço esquerdo?
150 CT2:    °Está dormente°
151 CT:     °S↓im o braço esquerdo está dormente°
152 OP:     Ok pronto a mãe que não faça esforços diz mesmo isto à mãe
153         ↑tá bem ↓que não faça esforços ↑(.) olha consegues ligar
154         os quatro piscas num botõzinho que tem aí no meio hh por
155         cima do [rá::dio (.) é um   ]
156 CT:             [(Já sei qual que é)] quatro piscas
157 OP:     [É um triâ::n] gulo
158 CT:     [Já liguei   ]
```

Da linha 159 em diante, terminam por completo, aparentemente, as perguntas estritamente protocolares. O que se observa, de seguida, é uma mudança abrupta de tópico, marcada por um momento de silêncio na linha 161 e por uma velocidade de elocução mais lenta e pontual na pronúncia da expressão "a escola" (l. 162), que surge de forma descontextualizada face ao assunto anterior. Entre as linhas 162 e 166, o operador pergunta ao contactante em que ano anda na escola, uma pergunta que nada tem a ver com a emergência, e regressa à ocorrência logo na linha 168 ("os manos ainda estão a dormir?"). A resposta do contactante (l. 163) sugere que esta mudança de tópico tem efeitos de regulação emocional, já que, ao contrário das respostas anteriores (ll. 37, 55–56 e 59–60), surge sem choro nem voz trémula. Assim, a pergunta desvia momentaneamente a atenção do contactante da situação da mãe, enquanto os meios de socorro não chegam ao local. Conforme Garcia (2022, p. 15), que retoma Holt e Drew (2005), estamos perante uma "mudança de tópico disjuntiva", que quebra o foco institucional de forma imediata, através do deslocamento temático da interação. Conforme a autora, quando o/a contactante é uma criança, estas perguntas aparentemente "laterais" e descontextualizadas, como a referência à escola, são estratégicas por terem efeitos de regulação emocional, ou seja, funcionam como mecanismos de distração que suspendem temporariamente o

foco no evento crítico, sem comprometer a eficácia institucional da chamada (Garcia, 2022, pp. 15-16).

Excerto 12

Elogios e pergunta sobre a escola

```
159 OP:    Já ligASTE? espetacular Rodrigo és uma máquina, tá bem?
160        ↑espetacular ↓é mesmo isso
161        (1.0)
162 OP:    ↑<A escola> ↓em que ano é que andas Rodrigo hh?
163 CT:    Eu estou no quarto ano.
164 OP:    ↑No quarto ano pronto amanhã podes dizer à escola que
165        foste um herói tás mesmo a ser um herói pra nós ↑tá bem e
166        pá mamã (2.0) tá bem?
167 CT:    Ok
168 OP:    Ok? Só quero que mantenhas a calma, os manos ainda estão a
169        dormir? hhh
170        (2.0)
```

No excerto 12, os atos de elogio nas linhas 159, 160 e 165, que se consubstanciam em estratégias de reforço positivo, não representam meros gestos de cortesia, mas constituem uma estratégia de validação e reconhecimento da capacidade de cooperação do contactante. Aliás, Garcia (2022, pp. 7-8), relativamente à dupla função que os elogios adquirem, explica que, em casos como o que analisamos, não só servem para o/a operador/a validar o desempenho do/a contactante e a sua competência para cooperar, como ajudam a regular o estado emocional, redirecionando o foco da gravidade da situação.

Excerto 13

Chegada da ambulância («tinoni tinoni»)

```
174 OP:    hh ok pronto tenta falar cos manos pa mantê-los calmos
175        tamém, tá bem?
176 CT:    MANOS tem ca::lma (.) (o mano resolve) (.) está calmo ok
177        Dani? ↑consigo ouvir TI NO NI: [NO: NI:]
178 OP:                                   [Ouviste] >tinoni tinoni<?
179 CT:    °Sim°=
180 OP:    =↓Ok=
181 CT:    =Estou ouvir
182 OP:    [Estás a ouvir?]
183 CT:    [(°Já chegou°) ]
184 OP:    Pronto calma ↑Rodrigo
185 CT:    Agora mesmo
186 OP:    Rodrigo tá continuas a ouvir o >tinoni tinoni<?
```

No excerto 13, e na sequência da excelente adequação ao alocutário que temos vindo a verificar por parte do operador, vale a pena, principalmente, assinalar a escolha de palavras que o próprio operador utiliza. Mais concretamente, este "espelha" (Sikveland et al., 2022, p. 56) as palavras do contactante, retomando nas ll. 178 e 186 a onomatopeia *tinoni tinoni* com que este anuncia a chegada da ambulância (l. 177).

Excerto 14

Fecho da chamada

```
196 OP:         Rodrigo?=
197 CT:         =[↑°Sim°]
198 OP:          [Muito ] obrigado por a tua ajuda Rodrigo ↑tá bem foste
199             uma máquina (.) ↑tá bem [um abraço tchau]
200 CT:                                 [(é aqui) ↓ok   ]
```

A gravação da chamada a que tivemos acesso termina numa curta e simples fase de fecho (Zimmerman, 1984, 1992), transcrita acima no excerto 14. Nela, observa-se um ato de agradecimento do operador pelo envolvimento do contactante na resolução da emergência (l. 198) e a validação da sua competência e a atitude cooperante que demonstrou ao longo da interação, através de um ato de elogio, "foste uma máquina" (ll. 198–199). Note-se, aliás, a adequação desta metáfora à idade do contactante. Importa notar que este fecho coincide, aparentemente, com a chegada dos meios ao local ("(é aqui)", l. 200) e que o áudio divulgado corresponde apenas a cerca de sete dos 23 minutos da chamada, pelo que não é possível saber se a chamada terminou deste modo.

Em jeito de conclusão, acreditamos ter ficado clara a produtividade de uma análise que cruza a AC e a Linguística Forense, sobretudo para descrever, turno a turno, as estratégias de gestão de *stress* do operador e o efeito que têm no contactante. Com efeito, a análise mostra que essas estratégias surgem encaixadas na sequência, nomeadamente o tratamento por *tu* e pelo nome logo que reconhece que fala com uma criança (ll. 12–14), a passagem de diretivos focados no contactante para diretivos focados na mãe (l. 128) e a pergunta sobre a escola quando as perguntas protocolares se esgotam (l. 162). Em cada caso, o turno seguinte do contactante permite observar o efeito destas escolhas. Deste modo, este caso em português europeu confirma o que a literatura descreveu sobretudo em chamadas norte-americanas, suecas e italianas (Cromdal, Persson-Thunqvist, et al., 2012; Garcia, 2022; Kevoe-Feldman, 2021; Paoletti, 2012a).

Considerações finais

Considerando a análise aqui desenvolvida, a aplicação da AC revelou-se muito produtiva por ter permitido compreender quais as estratégias linguísticas e conversacionais que sustentaram o desfecho bem-sucedido da chamada de emergência analisada, e ter demonstrado que a eficácia dessas mesmas estratégias reside no seu posicionamento sequencial e na forma como são integradas no fluxo da interação. Ora, não basta que o/a operador/a tenha consciência da existência de uma série de técnicas recomendadas em manuais e trabalhos de referência e as aplique de forma "mecânica", mas deve também ser capaz de as integrar de forma fluida, intercalando com as perguntas de natureza mais protocolar e alternando entre o papel institucional e um papel de suporte emocional, conforme as reações do/a contactante ao longo da interação (Garcia, 2017, p. 513). Portanto, foi possível demonstrar, de forma empírica, que a adequação ao alocutário pelo operador foi uma estratégia essencial para garantir a fluidez da interação e a cooperação do contactante, o que mostra a competência profissional do operador na gestão da interação.

Assim, perante o trabalho sério do operador na gestão de *stress* na interação que pudemos demonstrar, concluímos que seria naturalmente desejável que todas as interações, nestes contextos críticos de emergência, decorressem desta mesma forma, o que reforça a necessidade de levar para as instituições públicas o conhecimento científico produzido sobre este tipo de interações, de forma a ser integrado nos protocolos e na formação dos seus profissionais. Neste sentido, somos de opinião que não há outra forma de avaliar as práticas atuais sem ser descrevendo-as de forma empírica e científica (Garner & Johnson, 2006, p. 63) e, para tal, é necessário aumentar a cooperação (passe a redundância) entre a academia e as instituições públicas. Só através de uma colaboração ativa entre estes dois contextos é que será possível garantir que o conhecimento linguístico e, designadamente, a investigação em Linguística Forense sejam baseados em casos autênticos e não em exemplos fabricados. Deste modo, asseguramos que as análises realizadas em ambiente académico possam efetivamente, na prática, melhorar o serviço prestado à sociedade pelas instituições que do nosso trabalho possam beneficiar, posição, aliás, que temos vindo a defender convictamente noutros contextos (Sousa-Silva, 2020).

De facto, foram várias as estratégias bem-sucedidas para manter a criança calma e focada na tarefa de auxílio que desempenhava, designadamente, pedir informações que permitam uma comunicação mais próxima (nome, idade, etc.), tratamento pelo nome próprio e por *tu*, atos expressivos de elogio e atos diretivos claros; contudo, devemos considerar que o trabalho neste tipo de interações não é unilateral, antes é verdadeiramente um trabalho colaborativo entre as duas

partes. É certo que as estratégias utilizadas pelo operador foram fundamentais para o desfecho deste caso e constituem exemplos de boas práticas no atendimento em situações de emergência com contactantes menores de idade; porém, foi também a atitude cooperativa que o contactante revelou, face às instruções do operador, que contribuiu para que a interação prosseguisse de forma fluida.

De modo geral, o desfecho desta situação deixa bem claro que gerir emoções não é algo meramente "acessório" no trabalho dos técnicos de emergência pré-hospitalar, mas parte integrante da competência profissional necessária para garantir a cooperação dos/as contactantes e permitir uma prestação adequada de assistência médica. Por outro lado, há ainda que considerar a importância de que se reveste o desenvolvimento e a promoção da literacia em saúde e emergência em menores de idade, para que possam dar uma resposta adequada e eficaz em situações reais de emergência. Aliás, no caso analisado, a mãe fez questão de sublinhar, em entrevistas dadas a diferentes meios de comunicação social, que a preparação que incutiu no filho mais velho sobre como proceder neste tipo de situações, face a um problema de saúde crónico que enfrenta, foi fundamental para o desfecho positivo desta situação.

Referências

Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis* (2.ª ed.). Routledge.

Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2017). *An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence* (2.ª ed.). Routledge.

Cromdal, J., Landqvist, H., Persson-Thunqvist, D., & Osvaldsson, K. (2012). Finding out what's happened: Two procedures for opening emergency calls. *Discourse Studies*, *14*(4), 371–397. https://doi.org/10.1177/1461445612439960

Cromdal, J., Osvaldsson, K., & Persson-Thunqvist, D. (2008). Context that matters: Producing "thick-enough descriptions" in initial emergency reports. *Journal of Pragmatics*, *40*(5), 927–959. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.006

Cromdal, J., Persson-Thunqvist, D., & Osvaldsson, K. (2012). "SOS 112 what has occurred?" Managing openings in children's emergency calls. *Discourse, Context & Media*, *1*(4), 183–202. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2012.10.002

Drew, P. (2006). Misalignments in "after-hours" calls to a British GP's practice: A study in telephone medicine. Em J. Heritage & D. W. Maynard (Eds.), *Communication in Medical Care* (pp. 416–444). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511607172.016

Drew, P. (2018). The interface between Pragmatics and Conversation Analysis. Em C. Ilie & N. R. Norrick (Eds.), *Pragmatics and its Interfaces* (pp. 59–84). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.294.04dre

Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. Em P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* (pp. 3–65). Cambridge University Press.

Drew, P., & Walker, T. (2010). Citizens' emergency calls: Requesting assistance in calls to the police. Em M. Coulthard & A. May (Eds.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (pp. 95–110). Routledge.

Ferraz de Almeida, F., & Drew, P. (2026). CA in Forensic Linguistics and Legal Discourse. Em M. J. Burdelski & T. Greer (Eds.), *The Routledge Handbook of Conversation Analysis* (pp. 471-488). Routledge.

Fox, B. A., Thompson, S. A., Ford, C. E., & Couper-Kuhlen, E. (2012). Conversation Analysis and Linguistics. Em J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 726–740). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118325001

Garcia, A. C. (2015). 'Something really weird has happened': Losing the 'big picture' in emergency service calls. *Journal of Pragmatics*, *84*, 102–120. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.05.005

Garcia, A. C. (2017). What went right: Interactional strategies for managing crisis negotiations during an emergency service call. *The Sociological Quarterly*, *58*(3), 495–518. https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1331713

Garcia, A. C. (2022). Doing "care work" in emergency service calls. *Western Journal of Communication*, 1–21. https://doi.org/10.1080/10570314.2022.2138526

Garcia, A. C., & Parmer, P. A. (1999). Misplaced mistrust: The collaborative construction of doubt in 911 emergency calls. *Symbolic Interaction*, *22*(4), 297–324. https://doi.org/10.1525/si.1999.22.4.297

Garner, M., & Johnson, E. (2006). Operational communication: A paradigm for applied research into police call-handling. *International Journal of Speech, Language and the Law*, *13*(1), 55–75. https://doi.org/10.1558/sll.2006.13.1.55

Hepburn, A. (2004). Crying: Notes on description, transcription, and interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *37*(3), 251–290. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3703_1

Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for Social Research*. SAGE Publications.

Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. Em J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 1–16). Cambridge University Press.

Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. Wiley-Blackwell.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Em G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (Vol. 125, pp. 13–31). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/pbns.125

Kevoe-Feldman, H. (2019). Inside the emergency service call-center: Reviewing thirty years of language and social interaction research. *Research on Language and Social Interaction*, *52*(3), 227–240. https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631038

Kevoe-Feldman, H. (2021). Calming emotional 911 callers: Using redirection as a patient-focused directive in emergency medical calls. *Language & Communication*, *81*, 81–92. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.09.001

Kevoe-Feldman, H., & Iversen, C. (2022). Approaching institutional boundaries: Comparative conversation analysis of practices for assisting suicidal callers in emergency and suicide helpline calls. *Journal of Pragmatics*, *191*, 83–97. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.01.004

Kevoe-Feldman, H., & Sutherland, C. B. (2018). The "four-second rule" for identifying the active silent 911 caller. *Annals of Emergency Dispatch & Response*, *6*(1), 5–9.

Nishizaka, A. (2024). Single-Case Analysis. Em J. D. Robinson, R. Clift, K. H. Kendrick, & C. W. Raymond (Eds.), *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis* (pp. 487–511). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108936583.018

Ostermann, A. C. (2008). Análise da Conversa (Aplicada) como uma abordagem para o estudo de linguagem e gênero: O caso dos atendimentos a mulheres em situação de violência no Brasil. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (14), 245–266.

Osvaldsson, K., Persson-Thunqvist, D., & Cromdal, J. (2012). Comprehension checks, clarifications, and corrections in an emergency call with a nonnative speaker of Swedish. *International Journal of Bilingualism*, *17*(2), 205–220. https://doi.org/10.1177/1367006912441420

Paoletti, I. (2012a). Operators managing callers' sense of urgency in calls to the medical emergency number. *Pragmatics*, *22*(4), 671–695. https://doi.org/10.1075/prag.22.4.06pao

Paoletti, I. (2012b). The issue of conversationally constituted context and localization problems in emergency calls. *Text & Talk*, *32*(2), 191–210. https://doi.org/10.1515/text-2012-0010

Perera, N., Riou, M., Birnie, T., Whiteside, A., Ball, S., & Finn, J. (2025). Language barriers in emergency ambulance calls for cardiac arrest: Cases of missing vital information. *Social Science & Medicine*, *365*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117623

Raymond, C. W. (2014). Negotiating entitlement to language: Calling 911 without English. *Language in Society*, *43*(1), 33–59. https://doi.org/10.1017/S0047404513000869

Raymond, C. W., Clift, R., Kendrick, K. H., & Robinson, J. D. (2024). Methods in Conversation Analysis. Em J. D. Robinson, R. Clift, K. H. Kendrick, & C. W. Raymond (Eds.), *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis* (pp. 3–48). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108936583

Raymond, G., & Zimmerman, D. H. (2016). Closing matters: Alignment and misalignment in sequence and call closings in institutional interaction. *Discourse Studies*, *18*(6), 716–736. https://doi.org/10.1177/1461445616667141

Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, *9*(2–3), 111–151. https://doi.org/10.1007/BF00148124

Schegloff, E. A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction*, *26*(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601_5

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*, 3–31. https://doi.org/10.1017/S0267190502000016

Sikveland, R. O., Kevoe-Feldman, H., & Stokoe, E. (2022). *Crisis Talk: Negotiating with Individuals in Crisis*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429354892

Sousa-Silva, R. (2020). Apresentação. Linguística Forense: Novas aplicações e desafios no contexto da Língua Portuguesa. Em A. C. Land, B. Deusdará, M. Azzariti, & M. Pessôa (Eds.), *Práticas de análise em Linguística Forense*. Cartolina. https://hdl.handle.net/10216/129142

Sousa-Silva, R., & Coulthard, M. (2016). Linguística Forense. Em R. J. Dinis-Oliveira & T. Magalhães (Eds.), *O que são as Ciências Forenses? Conceitos, abrangência e perspetivas futuras* (pp. 137–144). Pactor.

Stokoe, E., & Richardson, E. (2023). Asking for help without asking for help: How victims request and police offer assistance in cases of domestic violence

when perpetrators are potentially co-present. *Discourse Studies*, *25*(3), 383–408. https://doi.org/10.1177/14614456231157293

Svennevig, J. (2012). On being heard in emergency calls: The development of hostility in a fatal emergency call. *Journal of Pragmatics*, *44*(11), 1393–1412. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.06.001

ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis* (2.ª ed.). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781849208895

Tracy, K., & Tracy, S. J. (1998). Rudeness at 911: Reconceptualizing face and face attack. *Human Communication Research*, *25*(2), 225–251. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1998.tb00444.x

Tracy, S. J. (2002). When questioning turns to face threat: An interactional sensitivity in 911 call-taking. *Western Journal of Communication*, *66*(2), 129–157. https://doi.org/10.1080/10570310209374730

Tracy, S. J., & Huffman, T. P. (2017). Compassion in the face of terror: A case study of recognizing suffering, co-creating hope, and developing trust in a would-be school shooting. *Communication Monographs*, *84*(1), 30–53. https://doi.org/10.1080/03637751.2016.1218642

Wakin, M. A., & Zimmerman, D. H. (1999). Reduction and specialization in emergency and directory assistance calls. *Research on Language and Social Interaction*, *32*(4), 409–437. https://doi.org/10.1207/S15327973rls3204_4

Whalen, J., & Zimmerman, D. H. (1998). Observations on the display and management of emotion in naturally occurring activities: The case of "hysteria" in calls to 9-1-1. *Social Psychology Quarterly*, *61*(2), 141–159. https://doi.org/10.2307/2787066

Whalen, J., Zimmerman, D. H., & Whalen, M. R. (1988). When words fail: A single case analysis. *Social Problems*, *35*(4), 335–362. https://doi.org/10.1525/sp.1988.35.4.03a00030

Whalen, M. R., & Zimmerman, D. H. (1987). Sequential and institutional contexts in calls for help. *Social Psychology Quarterly*, *50*(2), 172–185. https://doi.org/10.2307/2786750

Whalen, M. R., & Zimmerman, D. H. (1990). Describing trouble: Practical epistemology in citizen calls to the police. *Language in Society*, *19*(4), 465–492. https://doi.org/10.1017/S0047404500014779

Zimmerman, D. H. (1984). Talk and its occasion: The case of calling the police. Em D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications* (pp. 210–228). Georgetown University Press.

Zimmerman, D. H. (1992). The interactional organization of calls for emergency assistance. Em P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* (pp. 418–446). Cambridge University Press.

Anexo 1

Convenções de transcrição de Jefferson (2004), adaptadas ao Português Europeu

(2.0)	Números entre parênteses simples indicam pausas em segundos.
(.)	Micropausa (inferior a 0,2 segundos).
(( ))	Comentário do transcritor.
[	Início de fala simultânea (sobreposição).
]	Fim de fala simultânea (sobreposição).
=	Enunciados encadeados, sem pausa entre turnos.
( )	Fala inaudível; o espaço entre parênteses é proporcional à duração.
(palavra)	Melhor opção do transcritor.
→	Destaca uma característica específica discutida no texto.
:	Prolongamento do som precedente.
sublinhados	Ênfase marcada.
MAIÚSCULAS	Aumento significativo do volume.
°palavra°	Descida significativa do volume.
palavra	Voz rouca.
~palavra~	Voz trémula.
£palavra£	Voz sorridente.
↑/↓	Subida ou descida de entoação.
?	Entoação interrogativa.
,	Entoação de continuidade.
.	Entoação final.
-	Interrupção abrupta ou corte de palavra.
>palavra<	Fala mais rápida do que o discurso envolvente.
<palavra>	Fala mais lenta do que o discurso envolvente.
.hh	Inspiração audível.
hh	Expiração audível.

Varia

(Des)influencers: pedagogia inclusiva e experiência interpares na prevenção dos impactos das redes sociais

(De)influencers: inclusive pedagogy and peer-to-peer experience in preventing the impacts of social media

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a16

Sara Tavares
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
srtavares@letras.up.pt
https://orcid.org/0009-0005-4305-373X

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 23/05/2026

RESUMO: Este artigo descreve um projeto pedagógico desenvolvido fora da sala de aula, com estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Em março de 2024, juntaram-se cinco estudantes para formar os (Des)Influencers, sob a coordenação da sua professora de francês, para refletirem sobre o uso das redes sociais e o impacto que estas tinham no seu desenvolvimento pessoal. Desde então, intervêm em escolas, junto dos alunos e encarregados de educação para partilhar as suas preocupações e alertar para os perigos que correm com um uso precoce e desinformado das redes sociais. Com a experiência destas intervenções, os estudantes demonstram um aperfeiçoamento das competências oratórias e organizacionais, desenvolvem um sentido crítico e uma reflexão mais consciente na sua vida académica e pessoal. Os jovens a quem se dirigem as nossas palestras mostram-se motivados pela nossa abordagem interpar e quando nos dirigimos a adultos, estes também valorizam muito o trabalho dos estudantes porque a mensagem é transmitida com a confiança da experiência. De facto, a nossa abordagem baseia-se numa pedagogia ativa aliada a uma metodologia reflexiva para um projeto informativo e preventivo, que os estudantes investem como uma missão.

PALAVRAS-CHAVE: (Des)Influencers; metodologia ativa; pedagogia de projeto; intervenção social; redes sociais; processos de aprendizagem em autonomia.

ABSTRACT: This article aims to describe an educational project developed out of the classroom by students of the Faculty of Arts of the University of Porto. In

March 2024, five students came together to form the (Des)Influencers, under the coordination of their French professor, to reflect on their use of social media and the impact it had on their personal development. Since then, they share their worrying conclusions in schools, with younger students, parents and the educational community, to alert them to the dangers of early and uninformed use of social media. Through these interventions, participating students improve their public speaking and organizational skills, develop a critical sense and more conscious reflection in their academic and personal lives. The young people to whom our lectures are addressed are motivated by our peer-to-peer approach, and adults greatly value the work of the students, who convey the message with experience confidence. Active teaching combined with a reflective methodology for an informative and preventive project, which the students invest in as a mission.

KEYWORDS: (Des)Influencers, Active methodology, Project pedagogy, Social intervention, Social networks, Autonomous learning processes.

Introdução

No seguimento da comunicação "(Des)influencers: de sala de aula para sala de aula, pedagogia inclusiva e experiência interpares" apresentada na "II Jornada - Explorando fronteiras: Novas abordagens no ensino de línguas estrangeiras", organizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a 16 de dezembro de 2025, em formato online, pela Professora Doutora Simone Auf der Mauer e a Professora Doutora Ângela Carvalho, este artigo propõe descrever um projeto académico fundado e coordenado pela sua autora, Sara Tavares, leitora de francês na referida instituição: os (Des)Influencers.

Os (Des)Influencers nascem de um desafio lançado numa aula de Francês, no início do segundo semestre do ano letivo 2023-2024, ao qual respondeu um pequeno grupo de cinco estudantes, que aceitou, sob a orientação e coordenação da sua professora, (re)pensar o seu próprio consumo de redes sociais e o impacto que estas podem ter sobre a sua vida e sobre a sociedade que os rodeia. Depois de uma primeira fase de reflexão, rapidamente cresceu a vontade de partilhar a tomada de consciência, para a tornar coletiva, e prevenir efeitos potencialmente devastadores na próxima geração cuja exposição aos ecrãs é ainda mais precoce que a dos estudantes universitários de hoje, que, na sua maioria, não tiveram acesso ao telemóvel antes da adolescência.

Desde março de 2024, até hoje, os (Des)Influencers intervieram em mais de vinte estabelecimentos de ensino públicos, na sua grande maioria públicos, numa colónia de férias e no ATL de um centro social, da Área Metropolitana do

Porto. Contactaram com mais de mil e quinhentos alunos de entre o 6.º e o 12.º ano e foram ouvidos por mais de trezentos encarregados de educação e/ou profissionais da área educativa, como docentes e funcionários não-docentes das escolas onde deram palestras. Assim, da pedagogia de projeto estabelecida em contexto de aula, nasceu um projeto de pedagogia ativa e uma experiência interpares, em que jovens se dirigem a jovens. Este projeto de intervenção social abrange ainda uma faceta intergeracional, com jovens a desempenhar uma função educativa frente a plateias de adultos.

Sendo os (Des)Influencers um projeto nascido numa aula de Francês, da preocupação de uma professora de Francês, cuja vida pessoal e profissional gira em torno dessa língua, a maioria das leituras e das pesquisas que levaram à criação, elaboração e atualização constante do projeto e dos seus materiais de divulgação foram efetuadas nessa língua, e não em português. Como tal, decidimos, neste artigo, por uma questão de transparência e fidelidade ao trabalho efetuado, manter as citações e conceitos próprios ao assunto tratado em francês, sempre com a devida explicação ou tradução em português, no corpo do texto ou em nota de rodapé.

Génese do projeto

Como referido acima, os (Des)Influencers têm a sua origem em contexto de sala de aula, no início do mês de março de 2024, durante um debate acerca da influência das redes sociais nas vidas e na saúde mental dos estudantes. Com alguma surpresa, apercebemo-nos de que os jovens têm noção dos efeitos nocivos que as redes sociais têm na sua vida, e não as utilizam ingénua e cegamente. Vários estudantes mostraram, durante este debate em francês, um certo cansaço - ou até raiva - da sua própria incapacidade de ser menos dependente do telemóvel e, principalmente, das redes sociais. De facto, estas cativam-nos de tal forma que, naquele dia e sempre que o assunto é abordado com estudantes, uma larga maioria concorda na utilização de um campo lexical ligado à toxicodependência para as descrever, referindo "vício" e "dependência" às redes sociais. Assim, lançámos um desafio aos estudantes presentes, que manifestavam preocupação com o seu próprio consumo de redes sociais, mas principalmente com o das gerações mais novas: o de criar um grupo de trabalho e reflexão, para juntos tentarem reduzir o tempo de exposição aos ecrãs e, numa segunda fase, irem partilhar as suas preocupações e experiências próprias nas escolas que os quisessem receber. Esta intervenção nas escolas focou-se inicialmente em estabelecimentos de 3.º ciclo e ensino secundário, visto que os seus alunos nos pareciam o alvo mais sujeito e sensível ao vício dos smartphones que o grupo se propunha combater. Visto que o projeto assenta numa partilha de experiências,

os estudantes não se sentiram confortáveis em abordar estes assuntos com crianças de menos de doze anos, em turmas de 1.º ou 2.º ciclos, por não terem tanto conhecimento da realidade da utilização dos smartphones nessas faixas etárias.

As preocupações na génese do projeto

Ce que nous faisons subir à nos enfants est inexcusable. Jamais sans doute, dans l'histoire de l'humanité, une telle expérience de décérébration n'avait été conduite à aussi grande échelle. (Desmurget, 2019)

Michel Desmurget, investigador em neurociências cognitivas, no seu livro *La fabrique du crétin digital*[57], emite um alerta profundamente inquietante sobre o estado cognitivo e neurológico das crianças da segunda década do século XXI. Segundo o autor, a geração Z (indivíduos nascidos entre 1997 e 2012) será a primeira geração a contrariar o chamado Efeito Flynn, que determina que todas as gerações das últimas décadas apresentaram sempre resultados melhores, em termos de testes de QI, do que a geração imediatamente anterior à delas anteriores. Poderíamos, portanto, considerar que, até hoje, todas as gerações estudadas foram vulgarmente identificadas como mais inteligentes que a geração anterior, havendo globalmente um aumento progressivo e constante da inteligência humana, que deixa de progredir a partir da Geração Z.

Não obstante o termo "décérébration" usado por Desmurget possa parecer exagerado e de alguma forma violento, consideramos que o uso desta terminologia por parte do autor tem por intuito provocar uma tomada de consciência brutal dos adultos cuja responsabilidade Desmurget aponta, em todas as esferas da sociedade. Este tom provocatório do autor assemelha-se ao que os (Des)Influencers levam às suas palestras para os encarregados de educação. Uma terapia de choque necessária para acordar a consciência dos adultos.

Na génese deste projeto, além da motivação de alguns estudantes e da sua incapacidade de se livrarem do vício do smartphone, encontra-se uma profunda preocupação da docente com esta "décérébration" não só dos mais jovens, mas da sociedade em geral. Junto dos estudantes, observamos um certo decréscimo das capacidades cognitivas, nomeadamente com uma capacidade de atenção extremamente reduzida e interpretações mais limitadas de enunciados complexos. Além disso, a ausência total de pensamento crítico por parte da grande maioria dos estudantes leva-os a apresentarem uma visão simplificada e

[57] Tradução em língua portuguesa: "A fábrica de cretinos digitais", na editora Contratempo.

polarizada de questões societais, claramente inspirada por *influencers* ou pelos vídeos curtos de redes sociais, sem contextualização nem interpretação. Regularmente, os alunos demonstram uma falta de cultura geral que nos provoca algum constrangimento e por vezes até um choque, quando a questão se prende com algo que deveria assumidamente ser do conhecimento comum de um estudante universitário. Mas os alunos muitas vezes parecem não ter interesse por nada do que aconteça fora do seu alcance direto. Além disso, surpreende também a superficialidade demonstrada por estas gerações mais jovens, que se desresponsabilizam de todas as decisões ou ações concretas, como se o seu papel fosse apenas o de obedecer e seguir as orientações de quem decide. Reproduzem de alguma forma, na vida real, o comportamento típico dos seguidores de *influencers* na vida digital.

No centro das nossas inquietações, encontra-se a omnipresença das redes sociais na sociedade de hoje. Nos últimos anos, numa era pós-pandemia, temos a sensação de viver num mundo novo, diferente do que conhecíamos na década passada, tão rápida tem sido a evolução das tecnologias e das suas ferramentas, assim como a consequente evolução da sociedade com alterações globais difíceis de acompanhar. Assim, uma das grandes transformações sociais dos últimos anos prende-se com esta superficialidade supramencionada na abordagem de factos concretos, confusa e erradamente considerados como equivalentes à mera opinião. De facto, a pandemia da COVID19 no início desta década trouxe consigo outra epidemia que tem marcado presença desde então e afetado todos os meios de comunicação social e os cidadãos em geral: *l'ultracrépidarianisme*[58]. Jean-Christophe Pellat, Professor jubilado de Linguística da Universidade de Estrasburgo, define este conceito em 2023 no blogue "Le Blog Chroniques Grevisse" da famosíssima gramática francesa "Le Grévisse" como "le comportement qui consiste à donner son avis sur des sujets à propos desquels on n'a pas de compétence crédible ou démontrée"[59][60], fazendo ainda uma contextualização que nos parece relevante:

[58] Optamos por usar a palavra em francês por não encontrar tantas ocorrências da sua tradução portuguesa (*ultracrepidarianismo*) e, por conseguinte, não termos a certeza de que se popularizou tanto o seu uso em Portugal quanto em França.

[59] https://www.grevisse.fr/le-blog-chroniques-grevisse/histoire-des-mots/ultracrepidarianisme-un-mot-la-mode (consultado a 15 de fevereiro de 2026)

[60] Tradução própria: "o comportamento que consiste em dar a sua opinião sobre temas a propósito dos quais não temos competências credíveis ou demonstradas".

> Il désigne une pratique très répandue, devenue tendance en 2020 avec le covid19, qui a provoqué un afflux dans les médias privés de spécialistes autoproclamés qui parlaient de l'épidémie sans rien y connaitre.[61]

Este conceito vai ao encontro do conhecido efeito Dunning-Kruger, viés cognitivo que distorce a perceção das próprias capacidades. Este estudo conclui que indivíduos mais competentes acerca de uma temática tendem a subestimar o seu próprio conhecimento, pondo sempre em causa e repensando sempre as suas opiniões, enquanto quem tem um menor nível de competência tende a sobrestimar as suas capacidades e nunca põe em causa o que lhe parece ser verdade. A sua verdade.

Ultracrepidarianismo e Dunning-Kruger constituem algumas das inquietações basilares que motivaram o aparecimento dos (Des)Influencers. De facto, as redes sociais, hoje usadas constantemente por grande parte da população, jovem ou não, vieram amplificar estes comportamentos, trazendo uma quantidade infinita de suposta informação a todos, sem que seja necessário procurá-la, interpretá-la ou até percebê-la. Respostas rápidas e superficiais substituíram a procura de conhecimento profundo, levando os utilizadores das redes sociais a terem a sensação de que sabem muito sobre muitas coisas, ou pior, que têm de saber muito sobre tudo. Em sala de aula, reencontramos estas tendências, com estudantes que formulam opiniões muito pouco fundamentadas, mas que consideram bem definidas, ou assumem supostas verdades que apenas se baseiam em experiência própria, sem factos concretos. Além disso, é sempre surpreendente a facilidade com que citam fontes de redes sociais como se de fontes fidedignas se tratasse. Ver um vídeo no TikTok parece ser tão válido como ler um artigo de jornal ou ver uma reportagem jornalística televisiva.

Por todas estas razões, um dos eixos de trabalho dos (Des)Influencers e tema de alerta que estes têm destacado nas suas apresentações aos mais jovens, mas também aos encarregados de educação, tem sido a polarização das opiniões e da sociedade portuguesa, influenciada pela polarização global nas sociedades ocidentais. É importante, hoje, explicar aos mais jovens que é possível debater sem ter de concordar, respeitando a opinião do outro. De facto, todos os dias nos deparamos com esta incapacidade dos jovens de ouvir opiniões contrárias ou que simplesmente não estão totalmente alinhadas com as suas. Esta falta de respeito

[61] Tradução própria: "Designa uma prática muito comum, que se tornou tendência em 2020 com o Covid19, que provocou uma grande afluência de especialistas autoproclamados que falavam da epidemia sem nada saber sobre ela."

pela opinião alheia leva a uma polarização societal perigosa, em que os movimentos e partidos políticos mais extremistas desempenham um papel inegável e notório.

No seu ensaio *La petite fabrique de l'inhumain*[62], Marilyn Maeso analisa o desumano à luz da obra-prima de Camus, *A peste*. Camus, no final do seu livro, alerta-nos para um eventual retorno da epidemia de peste, numa óbvia metáfora aos piores momentos da história da humanidade, afirmando que a praga da peste não morre nem desparece nunca. Marilyn Maeso transpõe no ensaio este alerta para a nossa sociedade e analisa este "veneno"[63], desumano segundo ela, que espalhamos atualmente nos nossos discursos, modelos de pensamento e até modos de vida. Veneno esse que a autora designa mais concretamente como sendo a raiva e o ódio pelo outro: a xenofobia, homofobia, racismo, misoginia, entre outros.

Segundo a autora, de entre os elementos que permitem à *peste* reproduzir-se nos dias de hoje, na nossa sociedade contemporânea, encontram-se: "le développement des réseaux sociaux", "les média qui ont changé de format" et "l'information en continu"[6465].

Na mesma linha de combate à polarização e consequente extremismo das opiniões políticas, Salomé Saqué, jovem jornalista francesa, escreve em *Résister*, um ensaio pedagógico para ajudar os mais jovens – e os menos jovens que não consigam resistir aos discursos de ódio – a entenderem a mecânica de normalização do discurso extremista e de banalização de partidos e opiniões políticas consideradas tradicionalmente como não aceitáveis no espetro democrático. No seu ensaio, a jornalista visa as redes sociais como instrumento de disseminação de ideias extremistas e perigosas, culpando-as de participar no alargamento muito rápido da janela de Overton[66]. Além disso, a jornalista

[62] Tradução própria do título: *A pequena fábrica do desumano.*

[63] A autora usa o francês "poison".

[64] Tradução própria: "o desenvolvimento das redes sociais, os média que mudaram de formato e a informação contínua"

[65] Entrevista da autora à radio France Inter a propósito do lançamento do livro, a 8 de outubro de 2021 (consultada a 10 de dezembro de 2025 em https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien-du-vendredi-08-octobre-2021-8417449)

[66] A janela de Overton designa originalmente o espaço de ideias admissíveis e admitidas pela maioria da população, no qual os políticos devem focar para aumentar a sua credibilidade e ilegibilidade. A janela de Overton não é fixa, move-se em função dos discursos políticos e sociais e do seu teor. Assim, se discursos extremistas forem repetidamente ouvidos nos média ou nas redes sociais, a janela de Overton vai deslocar-se e acabar por considerar no espaço do "aceitável" discursos que não o eram até então.

deplora que as opiniões, por mais extremas que sejam, numa suposta proteção da liberdade de expressão, acabam por confundir-se com factos.

> C'est ça, la force de l'extrême droite : les faits deviennent des opinions et les opinions deviennent des faits. C'est vraiment un danger qui est, je pense, complètement sous-estimé[67].

A reflexividade na génese do projeto

Todas estas preocupações com o futuro da nossa sociedade foram levadas, evidentemente, para as nossas aulas, numa perspetiva de reflexão com os estudantes, levando-os a pensarem e reconsiderarem o impacto das redes sociais nas suas vidas. Esta reflexão partilhada com os estudantes enquadra-se na nossa prática pedagógica, baseada na metodologia reflexiva, como teorizada por Donald Schön. O pedagogo americano define a reflexividade do docente como a transparência de si para si e de si para os outros, numa reflexão contínua e uma reconsideração constante das nossas práticas pedagógicas. De acordo com esta teoria, o docente tem de ter noção de que a sua prática pedagógica depende de quem ele é e de quem são os seus aprendentes, tendo sempre de a repensar em função do perfil do público estudante.

> En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique[68]. (Guillaumin, 2009).

Esta reflexividade permitiu o nascimento do projeto em si, pois foi a partilha de preocupações e objetivos concretos de uma parte e de outra que levou os estudantes a juntarem-se à sua professora para formar uma equipa conjunta com uma missão única. Todo o projeto dos (Des)Influencers assenta na base da reflexividade, sendo que trabalhamos em total transparência, entre membros do grupo, mas também do grupo para com os outros.

Os estudantes participantes do projeto adotam a reflexividade como prática de transmissão, apesar de não ser obviamente teorizada essa prática no projeto. Os seus testemunhos provam-no:

> O projeto criou em mim algum conflito interior por não praticar tudo aquilo que tento passar aos mais novos, mas sinto que é um "bom

[67] Entrevista de Salomé Saqué à revista EDL, 7 de agosto de 2025, disponível em https://edl.laicite.be/salome-saque-resister-cest-possible-et-urgent/ (consultada a 10 de dezembro de 2025).

[68] Tradução própria: "Enquanto competência, é para aptidão a reconsiderar, repensar, reconstruir mentalmente as suas experiências e as suas ações de uma forma pensada e mais ou menos sistemática."

> conflito", por vir de autoquestionamento e do começo da mudança. (L.[69], 18 anos, estudante de Línguas Aplicadas, no projeto há quatro meses)[70].

Donald Schön considera que os investigadores em didática e os docentes que pelas suas teorias serão formados, têm de refletir em conjunto, para a investigação e a prática profissional estarem alinhadas. Estas partilhas são, segundo o pedagogo, "éminemment éducatives dans leur intention et, parfois, dans leur résultat, qu'elles aient ou non, un quelconque rapport avec l'école"[71] (Schön, 1983). Acreditamos que a partilha entre a docente e os seus estudantes, de uma visão mais teorizada e exterior às redes sociais e outra mais prática e vivida, permitiu uma melhoria educativa significativa para ambas as partes. Esta partilha e aprendizagem em conjunto segue-nos na parte prática da nossa missão, quando levamos as nossas preocupações aos alunos ou aos pais. Nunca nos colocamos em posição de sábio, mas sempre num patamar de igualdade com o nosso auditório. Quando nos dirigimos aos pais, tentamos ouvir as suas preocupações e partilhamos as nossas, as de uma encarregada de educação no caso da docente, que vive com os seus educandos os mesmos desafios que os pais a quem se dirige, e também as preocupações dos jovens, que assumem figura de filhos, no caso dos estudantes, e podem alertar os adultos sobre aquilo que eles próprios atravessam e identificam como sendo problemático. Frente aos alunos, os estudantes intervêm como pares, como aqueles que consomem os mesmos conteúdos, que se sentem também presos num mundo irreal e que não conseguem deixar de usar uma ferramenta que sabem estar que está a prejudicá-los. Partilhar com os jovens as suas próprias experiências permite que os alunos se sintam compreendidos e não vejam as nossas intervenções como "mais uma palestra sobre os perigos das redes sociais"[72].

> Estar no projeto permitiu-me aprender com os meus erros, ansiedades e medos e ainda ajudar os outros, mais novos que eu, a reconhecer comportamentos nocivos. Quando vejo que o meu trabalho pessoal de

[69] Serão utilizadas as iniciais do primeiro nome dos estudantes em todas as citações dos seus testemunhos, para preservação do seu direito ao anonimato.

[70] Na preparação da comunicação da II Jornada - Explorando fronteiras: Novas abordagens no ensino de línguas estrangeiras, pedimos aos estudantes (Des)Influencers o seu testemunho, sem guião, conferindo-lhes liberdade para se focarem no que lhe parecesse mais importante nesta experiência. Partilhamos aqui alguns excertos desses testemunhos.

[71] Tradução própria: "eminentemente educativas na sua intenção, e, por vezes, no seu resultado, quer tenham quer não, uma qualquer ligação com a escola."

[72] Usamos aqui as palavras exatas de uma aluna de 9ºano do Agrupamento de Escolas de São João da Madeira que nos veio agradecer depois da nossa intervenção, no dia 13 de fevereiro de 2026.

consciencialização ajuda outras pessoas, deixa-me mais motivada para fazer ainda mais. (C., 21 anos, *alumni* da FLUP, no projeto há 18 meses.)

Epistemologia da génese do projeto

Além da abordagem reflexiva que levamos da nossa prática docente para o projeto e, consequentemente, para as intervenções em sala de aula ou frente aos encarregados de educação, a escolha epistemológica na génese deste grupo de intervenção reflete todo um contexto histórico, cultural e político. Segundo Didier Robillard, investigador na área da sociolinguística, especialista da epistemologia da sociolinguística e das políticas linguísticas, e globalmente de acordo com os trabalhos de todo o grupo de investigadores do Dynadiv da Universidade de Tours (França), que ele integra, as nossas escolhas epistemológicas são influenciadas por forças exteriores, como as condições nas quais desenvolvemos a nossa investigação, mas também por forças pessoais, como a nossa bagagem identitária e cultural ou o nosso posicionamento político.

Consideremos aqui a noção política na sua definição mais abrangente, não se tratando de um posicionamento partidário. Ressalvamos, a propósito, que o projeto é totalmente apolítico no sentido apartidário. Não obstante, parece-nos evidente que intervir em escolas para alertar sobre o impacto de uma ferramenta extremamente popular e contestada por muito poucos, carrega um peso político. Da mesma forma, na génese do movimento, quando nas nossas turmas de Francês, optamos por levar repetidamente o assunto das consequências nefastas do uso das redes sociais, adotamos um posicionamento político, no sentido de objetivar a consciencialização de cidadãos para uma problemática concreta e pouco assumida, bem como incentivar estes mesmos cidadãos a tomarem uma posição e a agirem concretamente para implementar uma mudança na sociedade. Mais do que à construção de um saber, grande parte da atividade do investigador e do docente fundamenta-se na construção da sociedade e, para tal, na procura do desenvolvimento de um pensamento crítico, de uma reconsideração das realidades e do *status quo* que pode parecer imutável aos estudantes.

Assim, os (Des)Influencers são, de facto, uma escolha política. Pretendem entender, para transformar e partilhar. Sair da FLUP para levar a sua reflexão a outras entidades e outros públicos assenta este projeto no paradigma da ação interventiva. Aqui, não nos parece fortuito que o projeto nasça numa aula de Francês. De facto, os estudantes associam evidentemente a língua francesa a França (esquecendo-se muitas vezes de que existem muitos outros países de língua francesa), país este que os estudantes consideram na sua grande maioria

como o país europeu de mais ação interventiva, o país das greves e manifestações, o herdeiro da revolução e do seu famoso lema "Liberté, Égalité, Fraternité". Castellotti e Moore consideram que as representações em sala de aula constituem "une donnée intrinsèque de l'apprentissage"[73] e que são "constitutives de la construction identitaire du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances"[74] (Castellotti & Moore, 2002). Assim, a representação da França como país de intervenção e defesa dos valores comuns poderá assemelhar a língua francesa à língua da contestação, da reivindicação social e política. Interessante será dizer que, nas aulas de Francês da FLUP, todo o nível B2 é deveras dedicado à expressão e defesa da opinião, à reflexão sobre temas da atualidade e ao debate em sala de aula, sob várias formas, escritas e orais.

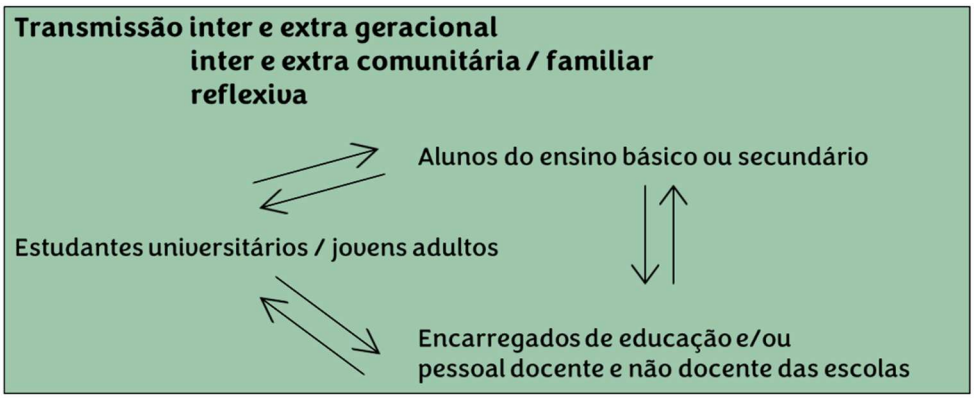
Pedagogia do projeto

O grupo dos (Des)Influencers reúne estudantes voluntários, sem restrições nem compromissos formais em termos de disponibilidade ou de número de intervenções anuais. Cada estudante pode participar neste projeto da forma que melhor lhe convier: pode inspirar-se dos colegas e encontrar motivação e estratégias junto do grupo para reduzir a sua própria dependência das redes sociais, participando também no trabalho de criação dos materiais utilizados nas apresentações com o *input* das suas próprias experiências e partilhas; e pode, se tiver disponibilidade para tal, participar ativamente nas apresentações e palestras, em função da sua disponibilidade horária. Nada é imposto, exceto a honestidade de pensar e reconsiderar o seu próprio consumo e tempo de ecrã, para podermos assumir a transparência da nossa postura. Não queremos promover a hipocrisia de não seguirmos as nossas próprias recomendações.

Pedagogia inclusiva e experiência interpares

No esquema abaixo[75], pretendemos mostrar como os (Des)Influencers revestem uma dimensão reflexiva também na transmissão e no processamento da própria mensagem que é levada às escolas, depois do trabalho de reflexão dos estudantes, interno e em partilha entre eles.

[73] Tradução própria: "um dado intrínseco da aprendizagem".
[74] Tradução própria: "constitutivas da construção identitária da relação entre si e os outros e da construção dos conhecimentos."
[75] Esquema ilustrativo usado na comunicação da II Jornada - Explorando fronteiras: Novas abordagens no ensino de línguas estrangeiras.



Fonte: elaboração própria.

O nosso projeto fundamenta-se numa transmissão *inter* e *extra* de um ponto de visto geracional, comunitário e familiar. De facto, o projeto tem uma dimensão intergeracional na reflexão e na preparação dos materiais e temáticas a abordar, apesar de existir uma coordenação de um docente. O seu papel limita-se a orientar e ajudar na organização das ideias e dos conteúdos a abordar. O conhecimento profundo vem da experiência intergeracional, da partilha entre jovens das suas próprias experiências e vivências, bem como das suas preocupações com a sociedade que os rodeia e os comportamentos que observam.

> No início, tinha receio de estar com os mais novos, porque sentia o choque de gerações, mas cada vez mais acho gratificante estar com os miúdos e poder falar com eles, percebê-los e ajudá-los no final, quando nos vêm pedir conselhos. E com os pais é igual, sinto que podem aprender comigo. (C.)

A verdadeira dimensão extrageracional verifica-se na participação direta dos estudantes nas escolas, a transmitirem o seu conhecimento a alunos mais jovens, mas também a encarregados de educação, que aprendem com a geração dos seus filhos. Queremos destacar aqui esta transmissão de "jovem" para "adulto" que contraria a normalidade da transmissão educacional da nossa sociedade, em que o "adulto" educa e/ou ensina o "jovem". Raras são as ocasiões em que os adultos aprendem (assumidamente) com os mais novos. Além disso, o objetivo das nossas palestras de informação prende-se também com a fomentação da comunicação extrageracional nas próprias famílias e/ou comunidades educativas. Queremos abrir o diálogo entre os jovens e os seus encarregados de educação e/ou professores e educadores, depois de todos terem

mais consciência da realidade dos perigos encontrados *online* e das suas consequências reais e concretas.

> Relativamente aos pais, é gratificante quando no final, nos vêm fazer perguntas de forma muito aberta e ouvir o que temos para dizer, para entenderem melhor os filhos e poder ajudá-los. (M.L., 21 anos, *alumni* da FLUP, membro-fundador do projeto).

Da mesma forma, esperamos que haja uma partilha intra e extracomunitária depois das nossas intervenções. É certo que as plateias de encarregados de educação frente às quais temos conferenciado nunca correspondem à dimensão das escolas onde intervimos. Em geral, as nossas palestras para encarregados de educação reúnem entre cinco a cinquenta pais, sendo que, em média, podemos contar apenas com uma dezena ou quinzena de pais presentes. Mas, mesmo que a plateia não corresponda aos números que gostaríamos de alcançar para espalhar a informação mais rapidamente pela população, confiamos na transmissão intra e extracomunitária para alcançar o objetivo. Pedimos sempre aos presentes para falarem com os restantes membros da família depois das nossas apresentações, para levarem a informação para o emprego e partilharem com os colegas, alertarem os amigos e pais dos colegas dos filhos. Assim, temos com alguma regularidade encarregados de educação que participam em palestras por terem ouvido falar de nós por pessoas próximas. Da mesma forma, somos regularmente contactados por escolas que nos convidam para sessões, por terem sabido de outras intervenções nossas por colegas diretores e/ou professores. Assim, por exemplo, no início deste ano letivo, recebemos vários convites da região sul da área metropolitana do Porto, nomeadamente de São João da Madeira, Santa Maria de Feira e Oliveira de Azeméis, depois de uma formação de professores bibliotecários durante a qual uma das professoras presentes, docente de uma escola em que há meses tínhamos estado, partilhou com os colegas a nossa atividade e a relevância da informação transmitida.

Pedagogia de projeto

Pedagogia ativa e autónoma

Abordámos os (Des)Influencers sob o prisma de uma pedagogia de projeto: uma metodologia que procura organizar a construção do saber em redor dos interesses e das competências prévias do aprendente, ajudando-o a traçar objetivos, delinear estratégias e incentivando uma visão sempre pluridisciplinar.

Assim, levámos os estudantes a analisar problemas concretos e reais que enfrentam na sua vida e observam ao seu redor. Foi para isso necessário fomentar o espírito crítico de todos e desenvolver a capacidade de questionar as suas próprias práticas tanto como as dos outros. O estudante passa a ser protagonista, tanto como sujeito da investigação quanto investigador. Esta dupla faceta obriga ao desenvolvimento de uma capacidade de análise mais objetiva, que permitirá ao estudante, aquando das suas visitas às escolas, poder partilhar as suas experiências de uma forma educativa e com a distância emocional necessária.

Numa segunda fase, a pedagogia de projeto deixa ao aprendente a liberdade de ser autónomo na construção da sua aprendizagem. No nosso caso, foi deixada aos estudantes a autonomia de realização das apresentações em concreto, como explicaremos no ponto seguinte. Desenvolveram a sua própria pesquisa para recolher a informação que lhes pareceu necessária à transmissão da informação pretendida. A docente assumiu um papel de colaboradora, não de professora ou avaliadora, limitando-se a supervisionar o resultado das pesquisas e a sua adequação às faixas etárias alvo. Desenvolvemos no projeto uma capacidade de autonomia notável, com uma distribuição das tarefas facilitada pela responsabilidade e pelo compromisso de cada um.

Além disso, aos (Des)Influencers foi potenciada uma experiência inigualável de intervenção prática, com uma exposição quase imediata das suas pesquisas e do trabalho efetuado nas primeiras escolas em que interviemos e uma possibilidade de avaliar o mesmo trabalho diretamente com os alunos. Sem margem para dúvidas, o público-alvo reage ao conteúdo apresentado e/ou ao discurso dos estudantes com a espontaneidade da adolescência. Desta intervenção concreta em sala de aula, destacamos o aprimoramento da prática do discurso oral e em público nos estudantes envolvidos. Numa geração de estudantes para quem falar em público se revela muitas vezes um desafio muito constrangedor, os (Des)Influencers desenvolveram a sua capacidade oratória notavelmente, tanto na prosódia e isocronia, como na articulação do discurso e na capacidade de resposta e reformulação face à dúvida.

> Com os (Des)Influencers, aprendi a questionar e a pensar antes de tudo. Desenvolvi um espírito crítico. Também me ajudou na minha capacidade de falar e me expressar em público. No final do ano estava a dar palestras como presidente de um núcleo académico. Sem o projeto provavelmente nunca teria tido a coragem/a vontade de o fazer, (T.[76], 21 anos, *alumni* da FLUP, membro-fundador do projeto).

[76] A Tatiana faz parte dos membros fundadores dos (Des)Influencers. Na primeira intervenção em sala de aula, levava uma folha A4 com o guião da sua parte – que tinha memorizado - todo escrito, e consultou os seus apontamentos repetidamente durante a intervenção. Depois de

Além das competências pedagógica e academicamente úteis que a elaboração e a concretização do projeto traz aos estudantes, os (Des)Influencers permitem ainda aos seus membros desenvolver um conhecimento mais concreto do modo de funcionamento de entidades públicas, como estabelecimentos de ensino ou câmaras municipais com as quais contactam, fisicamente, ou por correio eletrónico em fases preparatórias, além de criarem redes de contactos potencialmente úteis para futuras atividades de investigação ou profissionais.

Deste modo, os (Des)Influeucers cumprem um objetivo que nos parece essencial na educação e no ensino: criar cidadãos conscientes, autónomos, com um sentido de responsabilidade individual e comum, comprometidos com a sociedade na qual se envolvem, além de lhes potenciar capacidades de expressão oratória e pensamento crítico, essenciais para uma cidadania assumida e segura.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Além destes objetivos inerentes ao contexto académico citados acima, as ações dos (Des)Influencers respondem a vários Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030.

Destacamos o terceiro objetivo – Saúde de qualidade, pois o nosso trabalho visa, acima de tudo, proteger e melhorar a saúde mental dos jovens, e não só, profundamente afetada pelas redes sociais.

Além disso, revemo-nos no quarto objetivo – Educação de qualidade – por todas as competências desenvolvidas pelos estudantes no projeto e pela fomentação de uma colaboração educativa entre estabelecimentos de ensino, nesta experiência de transmissão entre pares e de sala de aula para sala de aula.

O quinto objetivo – Igualdade de género – reveste-se de uma importância singular para o projeto. De facto, uma das mensagens mais importantes que passamos tanto nas apresentações aos jovens quanto nas palestras aos pais prende-se com o retrocesso brutal a que assistimos nas redes sociais no que diz respeito aos estereótipos de género e à condição feminina. Junto dos mais jovens, trabalhamos para o empoderamento feminino e o reconhecimento da sensibilidade masculina, ambos ausentes da maioria do conteúdo consumido hoje pelos jovens. Junto dos encarregados de educação, alertamos veementemente para estes posicionamentos que a maioria dos adultos pensa estarem em desuso nas nossas sociedades.

algumas semanas, a transformação era notável. Sem apontamentos, já podia adaptar o seu discurso ao público e à situação, improvisando quando necessário.

Outro ponto para o qual aponta a nossa apresentação aos mais jovens diz respeito ao 12.º ODS: Produção e consumo sustentáveis. De facto, levamos os adolescentes a repensarem as suas necessidades e a incentivamo-los a resistirem ao apelo constante ao consumismo extremo a que são confrontados nas redes sociais. O sobreconsumo, a poluição que dele advém e a insatisfação que provoca por terem a sensação de que nunca possuem tudo o que é necessário para serem felizes, são alguns dos pontos abordados junto dos jovens e dos encarregados de educação a quem pedimos para estarem mais atentos aos gastos e ao desperdício.

Por fim, o 16.º objetivo – Paz, justiça e instituições eficazes – parece-nos corresponder ao resultado assumido dos (Des)Influencers, na criação de jovens cidadãos conscientes e com forte sentido de compromisso para com a sociedade.

Elaboração prática

Apresentação aos alunos de 3º ciclo e Secundário

Antes de podermos visitar escolas e conferenciar frente a jovens ou encarregados de educação, foi necessário criar uma base de dados a partir das problemáticas que os estudantes foram apontando como sendo, segundo eles, as mais impactantes e, em certos casos, as mais perigosas. Sempre em contexto de reunião presencial, com os estudantes disponíveis e a docente coordenadora, as partilhas de experiências e opiniões levaram a um *brainstorming* que permitiu identificar as temáticas a abordar com os jovens e, mais tarde, com os pais.

As reuniões do grupo aconteciam, e acontecem, sempre fora de aulas, e a professora passa a ter um papel exclusivamente de coordenadora, ou até de moderadora quando o debate fica demasiado aceso, mas deixa de ter um papel de docente. Aliás, o relacionamento que naturalmente se estabeleceu entre os membros do grupo e a docente é neutro, sem hierarquias e todo o trabalho é distribuído de forma igual e equilibrada entre os membros do grupo que se voluntariam para fazê-lo. Mais uma vez, nada é imposto, pelo que os estudantes e a coordenadora se encarregam de realizar o que lhes parece estar mais ao seu alcance. Assim, inicialmente, individualmente ou em pequenos grupos, os estudantes prepararam uma apresentação sobre uma temática específica, a que normalmente lhes era mais familiar e os tocava mais, com fotografias tiradas diretamente das redes sociais ou de artigos de jornais, que compilaram depois, para terem uma apresentação, com uma identidade visual única.



Fonte: elaboração própria.

Em abril de 2024, a primeira versão da apresentação procurava usar cores fortes, que, do ponto de vista dos estudantes, seriam mais impactantes junto dos alunos de 3.º ciclo, os nossos primeiros ouvintes. Também na mesma apresentação original eram usadas referências às cartas *Uno*, a principal atividade encontrada e adorada pelos estudantes para substituir o telemóvel e voltar a partilhar momentos conscientes e aprazíveis com os amigos.

Na primeira versão da apresentação para os mais jovens, abordavam-se os problemas seguintes, pela ordem em que apresentamos os slides:



Fonte: elaboração própria.

A apresentação começava com uma demonstração do tempo perdido *online* com um esquema composto por bolinhas representando um período de tempo, que desapareciam em função das horas passadas em diferentes atividades, nomeadamente no telemóvel. Procurávamos causar um choque inicial nos jovens, deixando-os a pensar sobre melhores formas de passar o seu tempo. Infelizmente, depois de alguns meses, decidimos retirar esta parte da apresentação por não ter o impacto esperado. Os jovens não levavam a sério esta demonstração, provavelmente por não terem maturidade suficiente para perceber a noção de tempo limitado, nem o valor do tempo.



Fonte: elaboração própria.

A procura de ideais irrealistas copiados das vidas dos *influencers* das redes sociais constituiu desde sempre uma das nossas maiores preocupações. Insatisfação com o corpo, com a vida, com a situação familiar, com o curso ou o (futuro) emprego, tudo é potencialmente gerador de insatisfação e frustração quando nos comparamos a realidades artificiais, criadas com recursos a filtros e/ou manipulação de imagens ou ainda a realidades elaboradas não a partir de quadros completos mas de fragmentos.



Fonte: elaboração própria.

O terceiro ponto prendia-se com as *fake news*, por nos preocupar as bolhas de informação em que os jovens se estão a fechar e a dificuldade crescente de todos em reconhecer falsas informações. Este ponto levava-nos a abordar outras questões como a polarização da sociedade e um dos maiores problemas que os jovens identificam concretamente: o *cyberbullying*.



Fonte: elaboração própria.

Finalmente, alertávamos os jovens para toda a violência das redes sociais, violências física e sexual, para as quais não estão (nem deveriam estar) preparados, mas com as quais são confrontados diariamente, criando na geração mais jovem uma diminuição drástica da empatia.

Além destes conteúdos, todas as nossas participações em sala de aula revestiam, e revestem ainda, uma abordagem mais científica, para uma maior capacitação e consciencialização dos jovens na sua utilização das plataformas em causa. Assim, explicamos que todos "temos um problema"[77] e que grande parte de "nós" sofre de uma dependência do telemóvel, explicando-a com o efeito da libertação de dopamina constante provocada pelos vídeos curtos, nomeadamente.

Esta apresentação foi evoluindo visualmente ao longo dos meses e hoje apresenta cores mais neutras, em sintonia com a apresentação elaborada para os encarregados de educação, com o intuito de dar ao nosso trabalho um aspeto menos infantil, para além de estabelecer uma identidade gráfica em todos os nossos documentos.



Fonte: elaboração própria.

[77] Esta frase serve de introdução para as apresentações aos alunos, de forma a criar um clima de confiança entre estudantes e (Des)Influencers, com este realce do "nós"

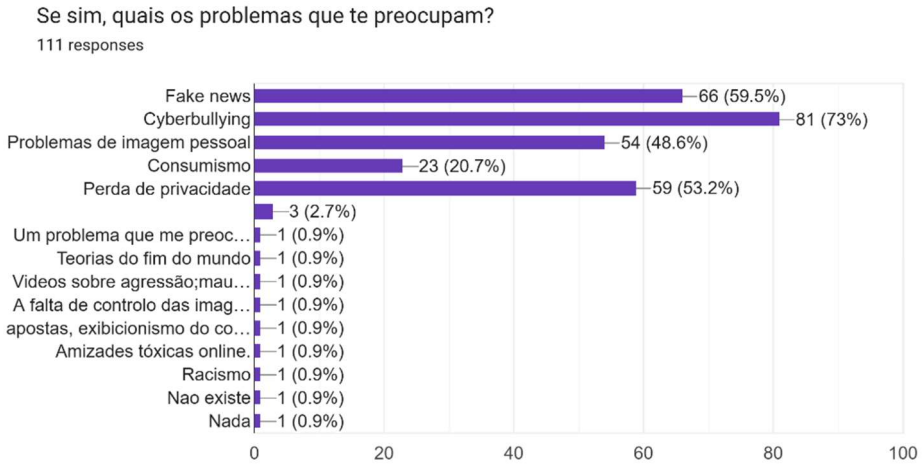
Desde setembro de 2025, a nossa intervenção em sala de aula começa com a abordagem mais científica, explicando aos jovens o efeito da dopamina e o impacto que tem na sua dependência, mas também na sua capacidade de concentração, no seu humor, na sua (in)capacidade em encontrar atividades aprazíveis alternativas. Além disso, insistimos mais num ponto que nos parece de extrema importância, porque percebemos no decorrer dos meses, que nem alunos nem encarregados de educação o percebem: o algoritmo. Sem entrar em pormenores de funcionamento matemático ou demasiado técnico, descrevemos aos alunos como o algoritmo por trás das redes sociais funciona: que informações ele usa para lhes oferecer sempre um conteúdo mais personalizado e que consequências nefastas o mecanismo pode desencadear. Assim, abordamos temáticas que são geralmente desconhecidas dos alunos como o comércio dos dados pessoais, a informação enviesada e as consequentes bolhas polarizadas em que a sociedade se divide hoje, as *fake news* e a dificuldade de transmissão das suas correções, entre outros.

Para estarmos em sintonia com as turmas diante de nós, elencamos na nossa apresentação os perigos que nós identificamos nas redes sociais e para os quais os queremos sensibilizar, deixando os alunos escolher o assunto que querem discutir connosco, a partir do esquema abaixo.



Fonte: elaboração própria.

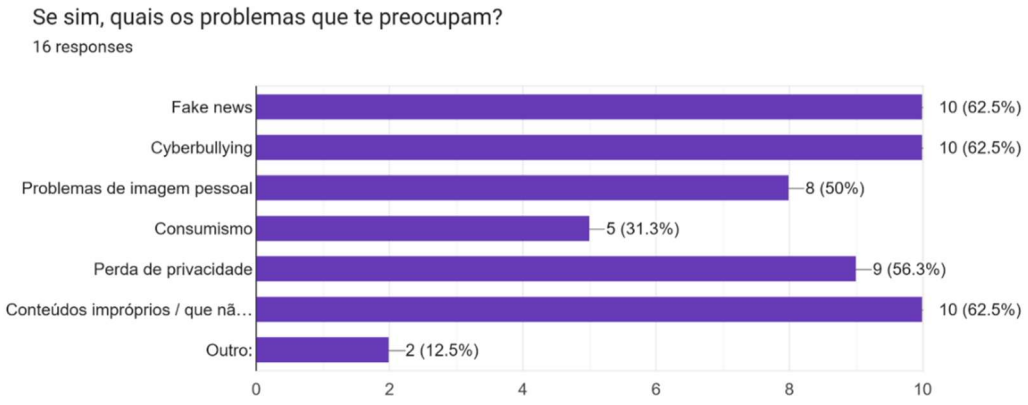
Esta lista de perigos foi desenvolvida com base nas nossas próprias experiências e preocupações e, ainda, a partir das respostas dadas pelos alunos aos questionários que enviamos para as escolas antes das nossas apresentações. Analisando estes resultados, concluímos que os maiores perigos apontados pelos mais jovens coincidem com os que os estudantes também tinham identificado[78].



Fonte: Questionário enviado aos alunos.

Nesta tabela, vemos as repostas de 111 alunos de 7.º ano da Escola Secundária de Penafiel, dadas em abril de 2025. O *cyberbullying* é claramente a temática mais identificada pelos alunos como problemática nas redes sociais. Nas nossas apresentações, o assédio *online* é abordado não apenas por si só, mas a vários níveis e de várias formas. De facto, podemos relacioná-lo com violência, *fake news* e também com a proteção dos dados pessoais. Existe claramente uma tendência a partilhar muita informação *online* sem se aperceberem de que esta pode ser usada contra eles. Muito perigosa é a normalidade com que hoje jovens adolescentes enviam fotos íntimas, por exemplo, e que por vezes acabam por ser partilhadas. Outro alerta que procuramos destacar prende-se com os vídeos realizados em balneários ou espaços públicos sem consentimento. Deparamo-nos frequentemente com uma falta de entendimento no que diz respeito ao consentimento e ao direito à imagem, principalmente nos mais jovens. Assim, a proibição dos telemóveis nas escolas parece-nos uma excelente medida para reduzir esse risco de fotografias e vídeos não consentidos. Aliás, os números do *cyberbullying* desceram desde a interdição, segundo a Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas[79].

[78] Disponibilizamos um link de acesso ao questionário: https://forms.gle/WmhEFxs34ein5fb19.
[79] Notícia da Sic Notícias a 2 de fevereiro de 2026 disponível em
: https://sicnoticias.pt/pais/educacao/2026-02-02-proibicao-de-telemoveis-nas-escolas-reduz-



Fonte: Questionário enviado aos alunos.

Na tabela acima, uma turma de 16 alunos de 8.º ano da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo de Valadares, em Vila Nova de Gaia, mostra globalmente o mesmo panorama de temáticas mais problemáticas, permitindo-nos confirmar que estes são os assuntos em que temos de insistir. Mais uma vez, tal como aconteceu com os estudantes universitários, é surpreendente perceber que os jovens têm noção dos perigos existentes, apesar de não saberem como evitá-los e como proteger-se. No entanto, durante as nossas visitas às escolas, percebemos também que, apesar de terem noção dos riscos acarretados pelo uso das redes sociais, os jovens, e os pais em parte, demonstram uma ingenuidade bastante alarmante face às redes sociais e às empresas que as gerem. Parecem nunca terem pensado no modelo económico em que assentam estas plataformas e no papel que os usuários desempenham neste esquema.

Apresentação aos encarregados de educação e comunidade educativa

> A experiência de ver o confronto dos pais dos alunos com a realidade, que ainda é pouco falada, foi marcante para mim. Expõem os filhos a algo tão perigoso e descontrolado e não têm noção do que estão a fazer às pessoas que são o presente e o futuro da sociedade. (C., 18 anos, estudante de Línguas e Relações Internacionais, há quatro meses no projeto).

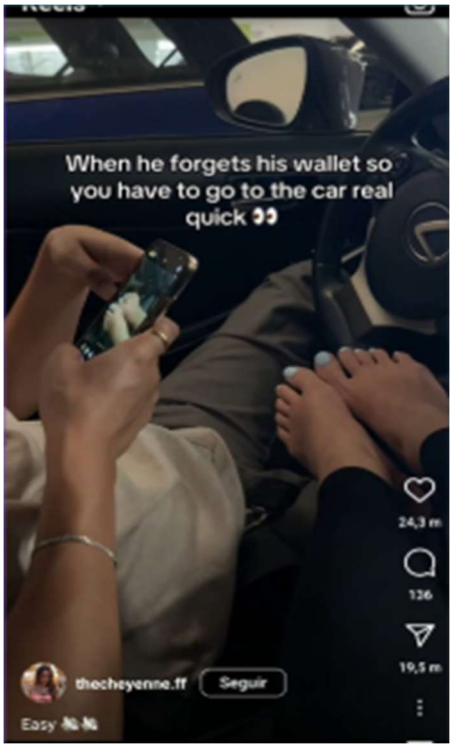
A partilha da C., estudante de 1º ano de Licenciatura, com apenas dezoito anos e pertencente há pouco meses a este grupo, é elucidativa das palestras que

cyberbullying-e-aumenta-interacao-entre-alunos-93864be7 (consultado a 22 de fevereiro de 2026)

organizamos para os encarregados de educação. As nossas apresentações para os adultos focam numa exposição aos conteúdos reais e quotidianamente consumidos pelos jovens. Precisamente por causa do funcionamento algorítmico das redes sociais, a experiência de conteúdos propostos e consumidos pelos adultos difere totalmente do que é oferecido e repetidamente apresentado aos jovens. Infelizmente, a maioria dos adultos não tem essa consciência e, por isso, não imagina que as redes sociais possam impactar negativamente os seus filhos. Deste modo, os (Des)Influencers pretendem mostrar a realidade das plataformas com material concreto, *print screens* de Instagram ou TikTok ou ainda vídeos do X, a fim de confrontar os encarregados de educação com o mundo em que os filhos crescem e desenvolvem a sua personalidade. Relembremos que o amadurecimento cerebral ocorre apenas perto dos trinta anos, segundo os estudos mais recentes[80], pelo que a exposição a estes conteúdos tem um efeito deveras modelador do cérebro dos jovens. Além das consequências físicas, como a dependência à dopamina ou a incapacidade de concentração, o jovem constrói a sua personalidade em função da realidade que lhe propõem estas plataformas às quais está exposto várias horas por dia. Assim, procuramos que os adultos entendam que o mundo em que eles cresceram já não existe mais e que não podem analisar as atitudes ou comportamentos dos filhos através dos filtros da sua própria realidade ou da sua própria adolescência. O mundo *online* propõe aos jovens uma realidade alternativa que eles consideram como sendo a deles e que tem mais influência no seu desenvolvimento do que a sociedade real em que se movem, pois é nessa realidade que acabam por passar a maior parte do seu tempo livre durante o dia.

A fim de exemplificar esta nova realidade de forma concreta e demonstrar aos encarregados de educação esta distância entre o mundo dos adolescentes e o nosso, propomos, nomeadamente, a seguinte *story* de Instagram.

[80] https://www.publico.pt/2025/11/26/ciencia/noticia/ha-cinco-fases-cerebro-longo-vida-alteracoes-nove-32-66-83-anos-2155989 (consultado a 22 de fevereiro de 2026).



Fonte: *Feed* da nossa conta Instagram

Esta *story* provém de uma conta que criámos para perceber que tipo de conteúdo associa o Instagram aos mais jovens. Assim, abrimos uma conta falsa, assumindo o nome de Sofia e a idade de 14 anos. Em poucas horas, apesar de estas serem as únicas informações dadas à plataforma e não termos atividade de pesquisas de conteúdo nem interesses designados, a conta foi invadida por conteúdo patrocinado ou sugerido, maioritariamente de teor hipersexualizado e com uma promoção da divisão mais tradicional dos papéis de género. A fotografia acima, como dissemos, serve para confrontar os encarregados de educação à sua ignorância e incapacidade de interpretação de conteúdos absolutamente legíveis e transparentes para os filhos. Em geral, nenhum adulto presente na sala percebe o teor implícito da mensagem escrita na fotografia, enquanto os jovens presentes[81] entendem imediatamente de que se trata de uma referência implícita à plataforma OnlyFans e à normalidade crescente de vender fotografias de parte do seu corpo para ganhar dinheiro rápida e facilmente. Esta exemplificação tem por intuito validar a nossa abordagem e demonstrar concretamente aos adultos presentes que não possuem todos os códigos das

[81] Ressalvamos aqui que as nossas palestras para adultos destinam-se unicamente aos encarregados de educação e comunidade escolar, mas, por vezes, temos jovens na plateia, geralmente irmãos mais velhos dos alunos da escola em que nos encontramos, maiores de idade.

redes sociais e, por conseguinte, das novas realidades do mundo no qual estão a crescer os filhos.

Assim, a nossa abordagem assemelha-se a uma terapia de choque para os encarregados de educação por, do nosso ponto de vista, não existir, por enquanto, alertas concretos sobre os perigos das redes sociais e dos conteúdos que estão a moldar a sociedade de amanhã. Os pais, até os mais preocupados e conscientes, descobrem connosco um mundo *online* que desconheciam totalmente. Para aqueles que demonstram preocupação com as redes sociais, sem saber exatamente por que razão, as nossas apresentações representam uma concretização das suas desconfianças e uma validação da sua postura parental. Para os outros, mais permissivos, mas curiosos, a tomada de consciência pode ser brutal. Muitos pais que reencontramos depois das nossas palestras confessam terem ficado em estado de choque depois de nos ouvirem e terem imediatamente procurado dialogar com os filhos no sentido de levar a uma diminuição da exposição aos ecrãs.

Também nas palestras aos encarregados de educação, não é raro surgirem perguntas ou partilhas pessoais que vêm confirmar o nosso ponto de partida: os pais não conseguem entender certos comportamentos dos filhos, porque não percebem a sua origem nem a sua fundamentação, principalmente quando estes apresentam um carácter oposto aos valores e princípios da família. Assim, por exemplo, nestas palestras, reage sempre pelo menos um encarregado de educação quando abordamos a questão dos distúrbios alimentares, altamente patrocinados e normalizados pelas redes sociais e damos alguns conselhos muito concretos para os reconhecer. Podemos entender até pela linguagem corporal, quando o adulto não intervém diretamente, que a nossa descrição vem validar uma preocupação já existente ou elucidar alguns pais sobre uma mudança de comportamento alimentar dos filhos.

Do mesmo modo, e mais concretamente, no passado mês de novembro, no final da apresentação aos encarregados de educação que fizemos na Escola Básica Soares dos Reis, em Vila Nova de Gaia, um casal dirigiu-se a nós para agradecer termos mostrado o "verdadeiro rosto das redes sociais"[82] e os modos de pensar e de viver mais promovidos pelas ditas plataformas. Os pais partilharam então connosco ter um filho de 19 anos cujas tomadas de posições e atitudes mais recentes não estavam a conseguir entender, algo que os preocupava bastante. Durante a palestra, acabaram por rever todo o recente comportamento do filho na nossa abordagem aos conteúdos promovidos pelos *influencers* masculinistas

[82] Esta citação é aproximativa das palavras exatas que foram usadas pelo pai do jovem em questão, em conformidade com a nossa memória.

de sucesso e na nossa exposição da manipulação de informações levada a cabo pelos grupos mais extremistas, que não hesitam em veicular desinformação, não identificada como tal pelos mais jovens e desconhecida pelos adultos[83].

Do mesmo modo, a nossa releitura dos comportamentos juvenis à luz das realidades impostas pelas redes sociais traduz-se na abordagem à tendência das *Sephora Kids* ou *Sephora Girls*, expressão usada para designar adolescentes muito jovens, normalmente de género feminino como indica a segunda designação, com idades inferiores aos 14 anos. Estas crianças incluem na sua rotina quotidiana uma denominada *skin care routine*, seguindo os conselhos de *influencers* também elas pré-adolescentes que todos os dias postam nas redes sociais, em contas públicas, os seus *get ready with me*[84]. Estas crianças repetem e copiam exatamente a rotina de tratamento de pele e maquilhagem de mulheres adultas. Esta tendência tornou-se de tal modo mundialmente presente *online* que levou empresas cosméticas a lançarem no mercado linhas de produtos de beleza para crianças, muito similares às linhas tradicionais para adultas, sendo a mais famosa a linha Drunk Elephant, exclusivo das lojas Sephora. Para ilustrar esta nova realidade, apresentamos normalmente o caso da jovem portuguesa Carolina, que desde os 11 anos de idade, posta quase diariamente vídeos que começam sempre com a mesma frase: "*Hi guys, get ready with me para*…" Deste modo, frente à câmara, a criança acumula as camadas de creme e maquilhagem, arranja o cabelo e a roupa para, por exemplo, ir à catequese, para ir a uma festa de aniversário, para a escola ou até mesmo para ir dormir[85]. Este tema das *Sephora Kids* pode parecer muito superficial comparativamente a outros aspetos muito mais danosos para a nossa sociedade, mas, paradoxalmente, é a temática que mais oposição cria no nosso público, em geral, exatamente por não existir por parte dos pais a perceção das implicações reais desta tendência e das consequências que podem ter sobre o desenvolvimento psicológico dos mais jovens, nomeadamente do ponto de vista da autoestima e da relação ao corpo. Assim, por várias vezes, quando abordámos esta questão, fomos confrontados com mães a reagirem com alguma veemência, lembrando-nos que as meninas

[83] A 21 de fevereiro, o jornal francês *Le Monde* publicou um artigo completo de Julien Chavanes que descreve famílias que vivem uma situação exatamente idêntica à deste casal : https://www.lemonde.fr/intimites/article/2026/02/21/un-soir-mon-fils-me-dit-c-est-quand-meme-ton-role-de-nous-servir-le-desarroi-des-parents-face-a-leur-garcon-masculiniste_6667743_6190330.html (consultado a 21 de fevereiro de 2026).

[84] Assim começam geralmente todos os vídeos curtos de demonstração de maquilhagem ou do OOD (Outfit Of the Day)

[85] A conta da Carolina é pública e seguida por mais de 25 mil pessoas: @https://www.instagram.com/makescaroloficial/

sempre gostaram de pôr batom ou verniz nas unhas quando iam a uma festa e que nunca foi um problema. Estas reações revelam claramente a impossibilidade de ler a realidade atual dos jovens com o filtro da realidade da geração anterior. Não é possível comparar um uso pontual, para uma ocasião festiva, de um batom ou verniz, com um uso quotidiano e considerado necessário de toda uma gama de produtos de beleza, muitos deles potencialmente nocivos para peles tão jovens. Aqui, tem de ser interpretado este comportamento à luz do sobreinvestimento na imagem e da pressão da cultura do corpo e da beleza, que, aliás, não é só destinada às raparigas, pois sabemos que os rapazes, cada vez mais jovens, também sofrem desta pressão do corpo perfeito, nas redes sociais.

No caso deles, o modelo a alcançar tornou-se muito musculado, com traços firmes e angulares e um formato corporal de triângulo invertido, levando inúmeros jovens a praticarem musculação e desporto sem medida, com a tentação de começarem a usar produtos dopantes para obter resultados mais rápidos. Note-se que em todas as apresentações em sala de aula em que abordamos a questão da musculatura masculina, ouvem-se imediatamente pela sala umas referências em tom de brincadeira à "bomba"[86]. Para todos os jovens com quem falámos até hoje, parece uma normalidade usar produtos que possam "bombar" o corpo mais rapidamente. Quando interrogados sobre o conteúdo da "bomba", nem sempre recebemos uma resposta concreta, mas deixa claro que todos os jovens estão condicionados para a normalidade de tomar produtos dopantes, sejam eles quais forem, para alcançar resultados visíveis e rápidos. Sublinhamos aqui, como nas nossas palestras, que este novo modelo corporal masculino se prende também ao novo modelo "virilista" veiculado pelos *influencers* masculinistas, para demonstrar que todas as tendências das redes sociais e os modos de vida por elas promovidas se interligam e participam de uma mesma manipulação societal dos gestores das plataformas.

Se Desmurget considera que, de alguma forma, os pais são responsáveis da "décérébralisation" dos filhos, nós consideramos que as empresas gestoras das plataformas de redes sociais e de todos os setores que se associam a elas são os verdadeiros responsáveis, apesar da ingénua incapacidade dos pais para imporem uma linha de conduta saudável aos filhos. De facto, como já exposto acima, a falta de informação disponível explica em parte o desconhecimento dos encarregados de educação e a nebulosa comunicação à volta das redes sociais sustenta esta ingénua ignorância. Assim, nas nossas palestras, alertamos os adultos para os perigos das novas tendências literárias para a juventude,

[86] Reproduzimos a expressão exata usada pelos (pré)adolescentes e muito comum nos conteúdos de *fitness* nas redes sociais.

principalmente para as jovens leitoras. Muitas notícias foram lançadas nos últimos anos, nos meios de comunicação social mais tradicionais, enfatizando o papel positivo do TikTok no aumento da leitura nas faixas etárias mais jovens. Assim surgiram as contas dos famosos *BookTokers*, *influencers* especializados na divulgação de recomendações de leituras. No entanto, os meios de comunicação social limitaram-se a vangloriar este aumento da leitura sem nunca investigarem o tipo de livros promovidos junto dos nossos adolescentes, acabando por dar a entender aos adultos, e à sociedade em geral, que o TikTok pode constituir um aliado de boas práticas para os adolescentes, sendo fiável no que diz respeito aos conteúdos literários propostos. Mas, na realidade, as tendências literárias vindas da plataforma chinesa, na sua grande maioria, baseiam o seu enredo em pilares problemáticos de relações amorosas tóxicas, muitas vezes violentas, esquemas familiares totalmente disfuncionais e relatos pormenorizados de cenas sexuais, claramente não apropriadas a jovens menores, escondidos atrás de capas muito infantis, de cores claras e figuras semelhantes a desenhos animados. Partilhamos com os pais alguns excertos dos livros que as estudantes do grupo consideram ser os mais populares e comuns entre os leitores mais jovens, para perceberem o teor deste tipo de literatura *young adult* e alertamos para a normalização de géneros literários como o *dark romance*, facilmente acessíveis a todos os leitores, que contêm descrições extremamente explícitas e perturbadoras de cenas sexuais e/ou de violência, não aconselháveis a menores de idade ou a um público não preparado. Quando abordamos esta questão, geralmente a reação dos pais é imediata e o impacto muito forte, pois todas as mães presentes reconhecem pelo menos um autor ou um título nas listas que propomos e percebem que as filhas, até as mais novas, já leram alguma literatura deste tipo. Frisamos ainda que, acerca deste tópico, o nosso alerta se estende sempre aos professores presentes nas palestras e, principalmente, aos bibliotecários, pois sabemos que algumas destas obras podem encontrar-se em bibliotecas escolares. Descobrimo-lo numa das bibliotecas de uma escola de 2.º e 3.º ciclos em que fizemos uma palestra e, com grande espanto nosso, depois de abordarmos a professora bibliotecária, fomos informados que os livros em questão se inserem no Plano Nacional de Leitura 2024-25[87].

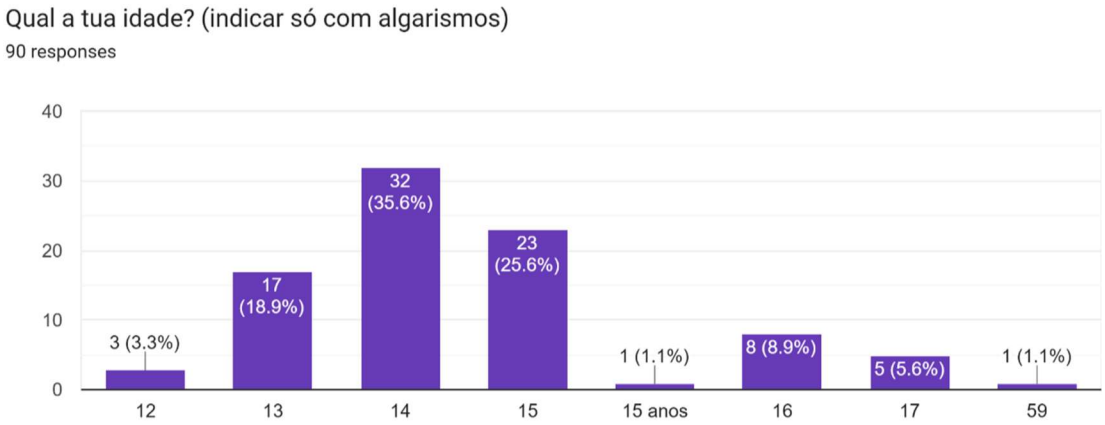
[87] Neste caso concreto, referimo-nos a *Culpa minha* de Mercedes Ron e *Isto acaba aqui* de Coleen Hoover, ambos com conteúdo sexualmente explícito e relacionamentos amorosos tóxicos e abusivos.

Impacto(s) do projeto

O impacto do projeto nos alunos de 3.º ciclo e Secundário

Nas nossas primeiras deslocações às escolas, pedíamos aos alunos que preenchessem um inquérito de avaliação da palestra, logo a seguir à nossa intervenção, na sala de aula, através de um QR Code, que podiam ler com o seu *smartphone*. Este inquérito foi elaborado pelos estudantes participantes do projeto[88]. Nele, além da avaliação à nossa intervenção, os alunos eram convidados a partilhar a sua situação mais pessoal, respondendo ao questionário que partilhámos e que, nos primeiros meses do projeto, não era enviado antecipadamente, por ainda haver a possibilidade de os alunos usarem os telefones na sala de aula.

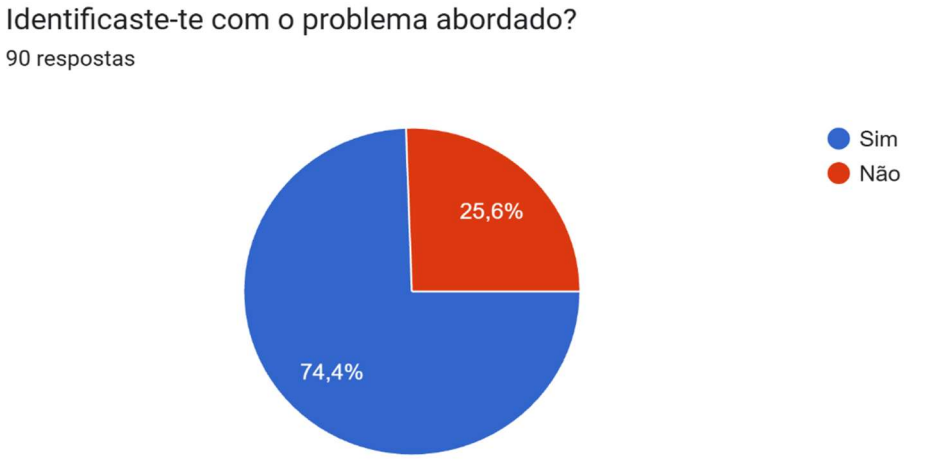
Durante o primeiro semestre do ano letivo 2024/2025, responderam 89 alunos de 3.º ciclo e um professor, de duas escolas de Vila Nova de Gaia (Escola Básica Soares dos Reis e Escola Secundária Almeida Garrett) e uma do Porto (Conservatório do Porto), distribuídos pelas seguintes idades:



Fonte: Questionário enviado aos alunos (elaboração própria).

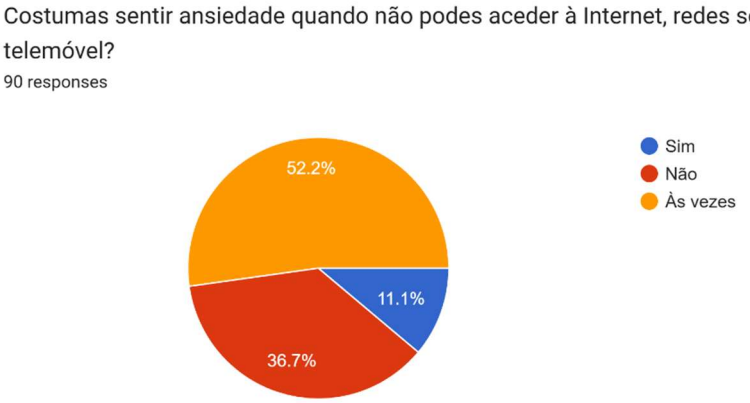
As perguntas são diretas, com opções de respostas, havendo sempre a opção de uma caixa "Outro" para dar uma resposta diferente.

[88] Disponibilizamos um link para o questionário : https://forms.gle/ELN3ZWnQ5iyG5EzD6

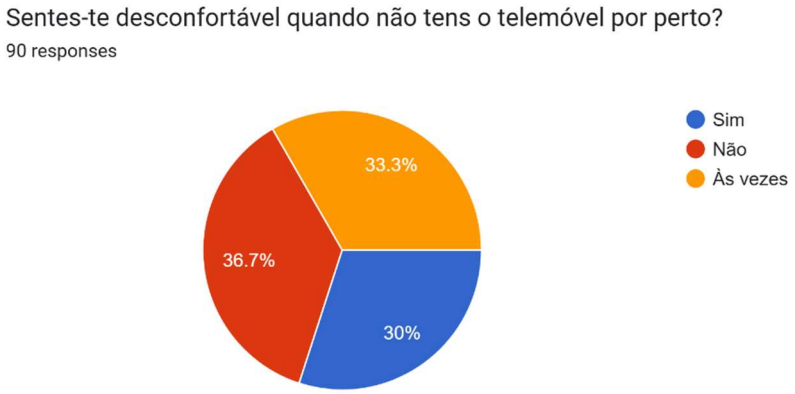




Destes dois diagramas sobressai a grande prevalência das respostas afirmativas, o que nos leva a acreditar que a nossa intervenção teve um impacto concreto nos alunos que a ouviram, apesar de 25% dos respondentes considerar que os problemas abordados lhe são alheios. Na análise de todos os questionários que conseguimos recolher, entendemos que as respostas dadas revelam uma certa consciência da dependência às redes sociais, apesar de nem todos perceberem o impacto concreto que tem no seu comportamento e no seu entorno direto. Estes jovens, entre os 12 e os 17 anos assemelham-se assim aos estudantes universitários com quem partilhamos estas preocupações em sala de aula, ou seja confessam alguma dependência aos seus telemóveis, mas não admitem tão facilmente que esta possa ter uma influência na sua vida, nem procuram melhorar o seu consumo de ecrãs.

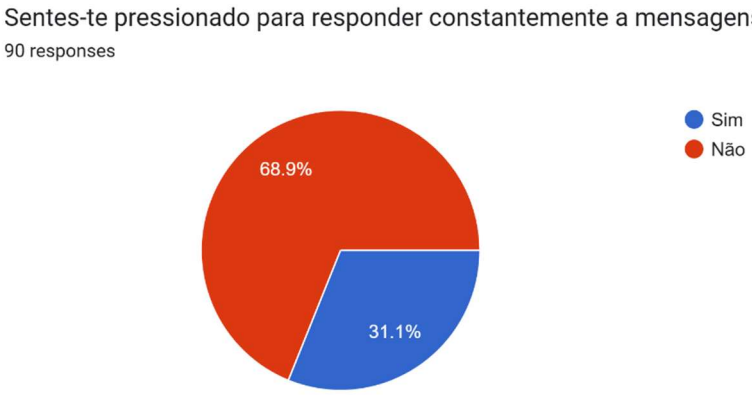


A partir deste gráfico concluímos que 63% dos inquiridos já sentiu alguma ansiedade quando não pode ter acesso à Internet e às redes sociais e, analisando o gráfico abaixo, podemos também concluir que o telemóvel representa a principal ferramenta de acesso a essas plataformas e, por isso, constitui uma potencial fonte de ansiedade se não estiver por perto.

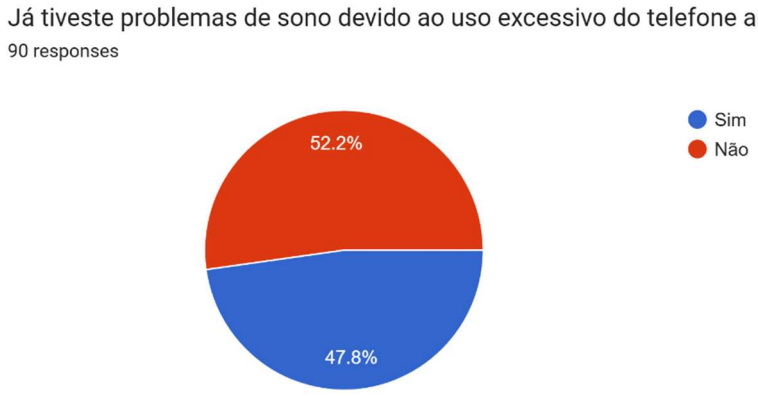


Apesar destes números significativos, os alunos permanecem convencidos de que a sua dependência dos telemóveis não se traduz na sua vida e, por isso, não parecem medir a seriedade deste vício e das suas consequências. Por exemplo, apenas 22% admite já ter ignorado as pessoas ao seu redor por estarem no telemóvel e 31% identifica a pressão que sentem para responder às mensagens. Das nossas intervenções e das partilhas em sala de aula, sabemos que o imediatismo e a urgência da comunicação representam, contrariamente ao que sobressai desta análise às respostas, uma das principais razões pelas quais os jovens não suportam estar longe do seu telemóvel.





Além disso, menos de metade associa o uso excessivo dos ecrãs a perturbações de sono, muito frequentes nas camadas jovens devido à luz azul dos ecrãs antes de dormir.



Depois destes 90 inquéritos, não recolhemos mais repostas, pois os telemóveis começaram a ser banidos das aulas nas escolas onde interviemos e,

como tal, para não desautorizar uma regra escolar, não voltámos a pedir o preenchimento do inquérito em sala. Enviámos *a posteriori* o inquérito a algumas escolas, mas infelizmente, não recebemos respostas em quantidade suficiente para serem analisadas.

O impacto do projeto nos estudantes (Des)Influencers

Além de todos os aspetos de empoderamento académico dos estudantes, que já citámos acima, como a consolidação de competências oratórias, organizacionais e de trabalho em equipa, ressalvamos o crescimento humano e cidadão dos participantes no projeto. Os estudantes estão no coração do projeto, todo ele baseado na sua motivação. É de destacar que todo o trabalho desenvolvido é voluntário, não remunerado e pode, em alguns casos, representar um investimento importante de tempo – quando, por exemplo, passamos uma manhã ou um dia inteiro numa escola, ou ainda quando nos deslocamos fora do grande Porto – além de um investimento monetário, para refeições, por exemplo.

O projeto permite uma realização pessoal inegável, que os estudantes reconhecem e que constitui, aliás, uma motivação:

> Sinto que ganhei tempo. Tempo para existir, tempo para viver, não estar constantemente a bombardear o meu cérebro com nova informação. (Maria Luís).

Como já foi mencionado, num prisma de reflexividade, os estudantes analisaram a sua própria relação com as redes sociais, o que lhes permitiu concretamente melhorar a sua saúde mental e a sua vida, com uma maior consciência dos perigos ligados às redes sociais. Assim, para os mais novos do projeto, que já fazem parte de uma geração precocemente exposta aos ecrãs, os (Des)Influencers podem ser uma oportunidade para descobrir, literalmente, uma nova forma de vida.

> Percebi que o facto de "não ter nada para fazer" não significa ter de estar a fazer *scroll*. (Leonor).

Da mesma forma, todos sentem que conseguiram afastar a dependência ao telemóvel, como a T., por exemplo, uma das fundadoras do projeto:

> Estou mais consciente que o telemóvel e outros dipositivos são apenas objetos e não uma extensão do que sou. O telemóvel está tão presente que muitas vezes temos a sensação de que ele é uma parte de nós. (T.).

Além disso, graças ao projeto e à reflexão levada a cabo pelo grupo, aliada às investigações científicas que realizam para melhor fundamentar os alertas que

levam às escolas, desenvolvem a capacidade para usar os telemóveis de uma forma mais segura e mais consciente, ou seja, mais próxima da que preconizamos junto dos alunos mais jovens. Saber usar as redes sociais com plena consciência dos mecanismos que estão por trás das publicações e poder reconhecer os efeitos eventuais que procuram provocar em nós. Assim, a M., estudante do 3.º ano de Licenciatura, que se juntou ao grupo há cerca de três meses, já se sente mais capacitada na sua relação às redes sociais:

> Ganhei mais sensibilidade ao algoritmo: já consigo perceber quando existe uma tentativa de manipulação. Também consigo perceber quando as minhas emoções estão a ser exploradas. Acho que tenho uma relação mais consciente com as redes sociais. (M.)

Por fim, valorizamos o espírito crítico e a capacidade de reflexão – interior e exterior – que desenvolveram os estudantes. Mais uma vez, citamos a Tatiana, que participou durante mais de um ano no projeto: "aprendi a questionar e a pensar antes de tudo. Desenvolvi um espírito crítico". Da mesma forma, a L., que só integrou o grupo há quatro meses, mas tem tido uma participação muito ativa, reconhece:

> O projeto trouxe-me muito pensamento crítico, humanizou-me também, pelo contacto que temos com as outras pessoas e pelos debates que temos juntos. Tenho a sensação de estar mais informada, aprendo muito. (L.)

Conclusão

Os (Des)Influencers, entre março 2024 e março 2026, visitaram sete escolas do concelho de Vila Nova de Gaia, seis agrupamentos escolares do concelho de Penafiel (a convite da Câmara Municipal de Penafiel, no âmbito do programa CLDS 5G Sentir+ Penafiel), três escolas da cidade do Porto, duas escolas de Santa Maria da Feira, um agrupamento escolar de São João da Madeira, além de uma intervenção na colónia de férias para os filhos dos funcionários da RTP, em Vila Nova de Gaia, num Centro Social e Paroquial da Baixa Histórica do Porto e, obviamente, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Em todos esses estabelecimentos, exceto no caso da faculdade, em que o público-alvo foram estudantes e docentes, dirigiram-se sempre a alunos entre o 7.º e o 12.º ano, aos encarregados de educação e a toda a comunidade educativa.

Por todas as características que o compõem, este projeto fomenta nos estudantes que nele participam pensamento crítico, reflexão, capacidade de escuta ativa, empatia, sentido de responsabilidade coletiva e compromisso, além das competências mais pragmáticas como a capacidade organizacional e a competência oratória.

Cremos, portanto, que criamos com os (Des)Influencers cidadãos melhores, preparados para desempenhar um papel ativo e assertivo na sociedade em que se enquadram, com uma experiência relevante para a sua futura vida profissional e adulta.

Aos alunos e encarregados de educação a quem nos dirigimos, levamos experiência e informação, esperando que as transformem em conhecimento e que nele fundamentem novos comportamentos, para podermos travar a célere e imparável transformação da sociedade a que assistimos nos últimos anos.

Este trabalho prova que a pedagogia inclusiva e interpares traz aos jovens uma motivação notável, capacitando-os para uma autonomia inabitual que se revela fonte de compromisso. No entanto, dois anos depois da sua criação, o maior desafio na coordenação deste projeto tem sido o recrutamento de novos membros, pois a maioria dos membros fundadores já terminou a Licenciatura e deixou de ter disponibilidade para aceitar estas missões de intervenção presencial nas escolas. Por isso, organizamos regulamente, na FLUP, reuniões abertas, para dar a conhecer o projeto e recrutar novos voluntários. Contudo, o número de estudantes suficientemente motivados para se entregarem a este projeto não é suficiente, neste momento, para responder às dezenas de pedidos de intervenção que temos recebido desde o início do ano letivo. Por isso, e para terminar, queremos homenagear os (poucos) estudantes (Des)Influencers que, desde setembro de 2026, se entregaram por completo ao grupo e percorreram centenas de quilómetros, entre Penafiel e São João da Madeira, tendo apenas em retorno a satisfação e o orgulho de uma missão cumprida.

Referências

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement* (Etude de référence). Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Desmurget, M. (2019). *La Fabrique du crétin digital*. Seuil.

Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. Cahiers de sociolinguistique, 14(1), 85-101. https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085.

Maeso, M. (2021). *La petite fabrique de l'inhumain*. Edition de l'Observatoire.

Robillard D. de (2014). La magie des signes : Elémentaire mon cher Watson ! Réflexivité, 'pratiques réelles', 'corpus', 'interactions' et autres 'données', In : Forlot, G., Martin, F., dir., Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexité de la recherche, *Carnets d'Ateliers de sociolinguistique*, p. 39-56. Disponível em https://hal.science/hal-04972058/document.

Saqué, S. (2024). *Résister*. Payot.

Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner*. Basic Books.

Schön D. A. *dir.*,(1996) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas, (The reflective turn. Case studies in and on educational practice)*. Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon. Les éditions logiques.

Alfabetização e letramento na educação especial: Um estudo de caso no atendimento educacional especializado com uma criança com transtorno do espectro autista

Literacy and literacies in special education:
A case study on specialized educational support for a child with autism spectrum disorder

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a17

Aline Carol Stock
Graduada em Pedagogia pelo IFC – *Campus* Rio do Sul
aline.cl.stock@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7288445742857430

Camila Will
Graduada em Pedagogia pelo IFC – *Campus* Rio do Sul
camilawill2014@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4408384979217611

Nakita Ani Guckert Marquez
Doutora em Educação pela UDESC, Professora do IFC – *Campus* Rio do Sul
nakita.marquez@ifc.edu.br
http://lattes.cnpq.br/0074379204461210

Recebido: 24/02/2026
Aceite: 07/06/2026

RESUMO: Este estudo investigou o processo de alfabetização e letramento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de um estudo de caso conduzido na rede municipal de Rio do Sul. A pesquisa combinou revisão bibliográfica e coleta de dados em campo, com aplicação de questionário misto e entrevista semiestruturada com a professora do AEE, além de observação direta de atendimentos pedagógicos, visando compreender a interação da professora com um aluno com autismo e as estratégias mobilizadas no cotidiano do atendimento. Os resultados apontam que a aplicação de abordagens multissensoriais em conjunto com o método fônico promove avanços no processo de ensino e aprendizagem, promovendo avanços como reconhecimento de letras e maior engajamento do aluno. Persistiram, contudo, desafios relacionados à

generalização da leitura para novos contextos e ao manejo de estruturas linguísticas mais complexas, somados a dificuldades de articulação entre escola e família e a limitações de tempo e de recursos para o atendimento. Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem no AEE demanda planejamento individualizado, adaptação das práticas às necessidades sensoriais e cognitivas do estudante, integração entre os profissionais envolvidos e formação continuada docente, como condições centrais para a efetivação de um processo inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: transtorno do espectro autista; alfabetização; letramento; atendimento educacional especializado; educação inclusiva.

ABSTRACT: This study investigated the literacy and early reading development process of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of Specialized Educational Support Services (AEE), through a case study conducted in the municipal school network of Rio do Sul. The research combined a literature review and field data collection, including the administration of a mixed questionnaire and a semi-structured interview with the AEE teacher, as well as direct observation of instructional sessions, in order to understand the teacher's interaction with an autistic student and the strategies employed in day-to-day support. The results indicate that the use of multisensory strategies and the phonics method supports learning, promoting advances such as letter recognition and greater student engagement. However, challenges persisted regarding the generalization of reading to new contexts and the handling of more complex linguistic structures, along with difficulties in coordination between school and family and limitations in time and resources available for support. It is concluded that teaching and learning in AEE require individualized planning, adaptation of practices to the student's sensory and cognitive needs, integration among the professionals involved, and ongoing teacher training, as central conditions for the implementation of an inclusive process.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; literacy and Reading Development; Specialized Educational Support Services (AEE); Inclusive Education.

Introdução

A alfabetização e o letramento, além de constituírem dimensões centrais da escolarização, ganham contornos ainda mais exigentes quando se trata de estudantes compatível com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dadas as singularidades de comunicação, atenção, flexibilidade cognitiva e processamento sensorial que podem impactar a aprendizagem dos mesmos. No Brasil, o acesso

a práticas pedagógicas que promovam a leitura e a escrita em contexto inclusivo é parte do compromisso educacional assegurado pela legislação e pelas políticas públicas, o que torna o debate sobre estratégias efetivas uma necessidade concreta do cotidiano escolar.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa um lugar estratégico porque permite organizar intervenções planejadas, intencionais e ajustadas ao perfil do estudante, articuladas com a escolarização na sala comum. Ainda assim, a efetividade desse atendimento não depende apenas do repertório metodológico, mas também de condições institucionais e de uma rede de cooperação, especialmente na comunicação entre escola e família e na articulação entre os profissionais envolvidos.

Este artigo apresenta recorte de um estudo de caso realizado em uma escola de educação básica da rede municipal de Rio do Sul, centrado no acompanhamento do processo de alfabetização e letramento de uma criança com TEA no AEE, com foco na interação professora-aluno e nas estratégias mobilizadas no cotidiano do atendimento. A investigação adotou abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e delineamento descritivo e explicativo. A coleta de dados ocorreu em uma instituição de ensino, por meio de entrevista semiestruturada e questionário com questões abertas e fechadas aplicados à professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de observação direta das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas no contexto escolar. Essa combinação de procedimentos possibilitou a análise das concepções e estratégias adotadas no atendimento aos estudantes, relacionando os dados empíricos aos referenciais teóricos estudados.

Ao discutir os achados deste caso, o texto busca contribuir para o refinamento de práticas inclusivas no AEE, destacando, de um lado, estratégias que favorecem avanços na aprendizagem e, de outro, desafios que permanecem no percurso, especialmente quando se exige generalização das habilidades para novos contextos e quando a rede de articulação entre escola, família e profissionais ocorre de forma pouco sistemática e com comunicação insuficiente entre os envolvidos.

Alfabetização e Letramento na Educação Especial

Alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis no cotidiano escolar. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, saber ler, escrever, decodificar letras, sílabas e palavras bem como regras gerais da escrita, como posição inicial da escrita na folha - de cima para baixo, da esquerda para direita - e a organização do texto na página (Soares, 2020). O letramento, por sua vez, diz respeito ao uso social da leitura e da escrita

em diferentes contextos, de modo a permitir a participação ativa do sujeito em práticas sociais mediadas pela língua escrita (Soares, 2020).

No campo da Educação Especial, essa compreensão amplia a exigência pedagógica, pois alfabetizar e letrar implica garantir acesso, participação e aprendizagem por meio de práticas planejadas, centradas no estudante e ajustadas às suas necessidades. Quando o foco recai sobre alunos com TEA, a diversidade de perfis torna inadequada qualquer proposta única e padronizada. Há estudantes que enfrentam barreiras importantes relacionadas à comunicação, à compreensão simbólica e à coordenação motora fina, enquanto outros evidenciam interesses específicos por letras, capacidade de memorização ou leitura mecânica inicial. Diante dessa diversidade, destaca-se a importância de que o ensino seja acessível, utilizando metodologias flexíveis, recursos visuais, estratégias multissensoriais e o apoio de tecnologias assistivas[89] sempre respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Nesse contexto, algumas escolhas pedagógicas ganham relevância por sua coerência com as necessidades frequentemente observadas. O desenvolvimento da consciência fonológica constitui uma base para avançar na leitura e na escrita, pois favorece a percepção e a manipulação de unidades sonoras da língua, apoiando a aprendizagem das correspondências entre sons e letras. Da mesma forma, o uso de materiais concretos e de recursos visuais contribui para tornar as tarefas mais previsíveis e acessíveis, reduzindo barreiras na atenção e compreensão e sustentando o engajamento do estudante nas atividades. Assim, a articulação entre alfabetização e letramento, quando mediada por estratégias adaptadas e por um planejamento individualizado, pode fortalecer a construção de aprendizagens mais funcionais e significativas para alunos com TEA.

O TEA e o processo de aprendizagem: estratégias e práticas

O TEA é caracterizado por alterações na comunicação e interação social, bem como por padrões de comportamento repetitivos. Essas características podem impactar diretamente o processo de alfabetização e letramento, tornando necessário o uso de abordagens pedagógicas específicas (Pedrosa et al., 2018).

Além disso, crianças com TEA podem apresentar interesses restritos, dificuldades na generalização da aprendizagem e necessidade de rotinas estruturadas. Nesse sentido, o uso de estratégias multissensoriais, atividades lúdicas e metodologias, como o método fônico, contribui para o avanço no

[89] Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

reconhecimento de letras, sons e palavras, promovendo maior engajamento no processo educativo. (Cunha, 2015)

Alfabetizar uma criança com TEA pode ser um desafio, mas é um processo possível quando realizado com conscienciosidade e estratégias adequadas. Dentre as estratégias mais adequadas estão aquelas fundamentadas na ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada). Nesse conjunto, práticas como retomar atividades em momentos posteriores para verificar a manutenção das habilidades e empregar reforçadores positivos, por exemplo, carimbos, adesivos e sinais visuais de aprovação, podem favorecer o engajamento e sustentar a participação do estudante nas tarefas.

A ciência ABA é uma referência nesta utilização, principalmente com crianças com autismo e deficiências intelectual e cognitiva, visto que torna o processo mais motivador. De acordo com os princípios da ABA, o reforço positivo é um dos métodos utilizados para promover o aprendizado de habilidades e associar estímulos que já possuem função reforçadora para a criança - geralmente de caráter sensorial - a estímulos sociais, de forma que estes passem a adquirir valor reforçador (Oliveira & Silva, 2023).

Cunha (2019) observa que, mesmo quando o estudante não atingiu integralmente os objetivos educacionais previstos, o processo educativo tende a produzir avanços relevantes em dimensões essenciais, como interação social, comunicação, desenvolvimento cognitivo e habilidades motoras. A trajetória de aprendizagem é marcada por progressos e dificuldades, e os equívocos podem ocorrer com maior frequência do que as conquistas em determinados momentos. Ainda assim, as intervenções pedagógicas mantêm valor formativo e cumulativo, pois cada experiência contribui para a construção de repertórios e para o fortalecimento da participação do aluno. Nesse contexto, o vínculo afetivo exerce papel fundamental, atuando como fator de mediação para o enfrentamento de dificuldades e para a sustentação do envolvimento do estudante nas atividades de aprendizagem.

No que diz respeito às práticas e estratégias pedagógicas, é possível adotar uma variedade de abordagens, levando em conta o contexto e os interesses da criança com TEA. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de jogos didáticos, como a “forca” e “palavras cruzadas”, além de recursos lúdicos como músicas, parlendas e poemas da cultura popular, como as quadrilhas. Menezes (2021) identifica

> algumas estratégias que propiciam a aprendizagem e alfabetização de crianças autistas. Dentro delas estão: o uso de imagens e materiais concretos, estimulação da consciência fonológica, uso de narrativas curtas e objetivas, intervenções trabalhando com o nome, rotina e antecipação

> dos fatos através de imagens, nomeação dos objetos do ambiente alfabetizador, contação de histórias, atividades lúdicas, uso de tecnologias e adaptação de atividades a partir do gosto da criança (p. 29).

Compreende-se que a qualidade do ensino no processo de alfabetização não depende apenas da aplicação de técnicas adequadas, mas também do envolvimento e da participação ativa da família, da escola e do professor. Soares (2016) assinala que nenhum método opera de forma isolada ou imune a condicionantes. Por se constituírem em procedimentos que organizam a interação entre docente e estudantes, os métodos se concretizam nas relações estabelecidas entre sujeitos com características distintas, em uma situação de aprendizagem coletiva. Sua efetividade, portanto, depende das condições reais em que o ensino ocorre, incluindo o contexto escolar e as determinações socioeconômicas e culturais da comunidade em que a escola está inserida.

O papel do docente é essencial, pois lhe compete planejar e implementar estratégias pedagógicas que reconheçam o estudante como eixo do processo de aprendizagem, com mediações pautadas na paciência e na flexibilidade. Essa atuação deve assegurar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento e, simultaneamente, articular-se ao trabalho dos demais profissionais que acompanham a criança, como psicólogos, neurologistas, e psicopedagogos, de modo a promover intervenções coerentes, contínuas e ajustadas às suas necessidades.

O papel do Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, conforme a Resolução nº 4/2009. Ele tem como objetivo complementar ou suplementar a formação de alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009). Sua função consiste na disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias voltadas a eliminar barreiras na participação e no desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo a inclusão escolar. O atendimento é organizado, em regra, no contraturno do ensino regular e pode ocorrer na escola de matrícula, em outra unidade escolar ou em centro especializado conveniado. O público-alvo inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com referência expressa de inclusão do TEA nesse conjunto (Brasil, 2009).

A formação do profissional do AEE é tratada como requisito estruturante para a qualidade do serviço. Além da exigência de formação inicial para docência, é indicado como parâmetro de formação específica preferencial para

educação especial inclusiva, com menção à atualização normativa que eleva a exigência de capacitação mínima. O papel do AEE é aprofundado ao explicitar que não se trata apenas de um espaço separado, mas de um serviço que deve operar por articulação com o ensino comum, como suporte pedagógico e organizador de recursos para reduzir barreiras (Brasil, 2009).

Nesse sentido, as atribuições profissionais abrangem identificar e organizar recursos e estratégias conforme necessidades específicas, elaborar e executar planos de atendimento, definir tipo e número de atendimentos, acompanhar funcionalidade dos recursos também na sala comum e em outros ambientes escolares, orientar professores e famílias, ensinar o uso de tecnologia assistiva para ampliar autonomia e participação e, manter articulação contínua com docentes da sala regular para sustentar a participação do estudante nas atividades escolares.

O estudo de caso

A metodologia desta pesquisa foi definida visando a resposta da questão central, a partir dos resultados obtidos na coleta de dados, que consiste em investigar o processo de alfabetização e letramento de uma criança com autismo no contexto do AEE, analisando como ocorre esse processo, as metodologias de ensino aplicadas, os obstáculos enfrentados e os ajustes necessários à prática pedagógica. Para realização da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva ancorada no estudo de caso, estratégia metodológica que possibilita uma observação densa e longitudinal de fenômenos complexos (Gil, 2002). Para o desenvolvimento de pesquisas científicas, utilizou-se diversas modalidades de investigação, dentre as quais a pesquisa bibliográfica se destaca.

A análise dos dados empíricos foi conduzida por análise de conteúdo, com foco nas especificidades do estudante, nos desafios do processo, no papel docente e na contributo do AEE para a alfabetização e o letramento. Os procedimentos de coleta combinaram questionário misto, entrevista semiestruturada e observação direta, o que permitiu cruzar o que a professora relata sobre seu planejamento com o que se observou em situação de ensino.

Questionário aplicado à professora do AEE

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação de um questionário à professora do AEE, com a finalidade de caracterizar seu perfil profissional e compreender sua trajetória formativa e sua atuação no contexto escolar, com ênfase no AEE. O instrumento foi composto por 13 questões. As três primeiras

buscaram delinear aspectos do perfil e da formação da docente. As três questões seguintes abordaram sua prática profissional no AEE e a organização do atendimento. As questões 7, 8 e 9 focalizaram as estratégias e práticas pedagógicas mobilizadas nas aulas, especialmente no acompanhamento do estudante participante do estudo. Por fim, as últimas questões investigaram os principais desafios enfrentados pela professora e elementos relacionados às condições concretas de funcionamento do AEE.

Os resultados indicaram que a professora participante possui formação inicial em Educação Especial, além de especializações e cursos voltados às necessidades educacionais especiais, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendendo às recomendações legais para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE): "O professor que atua no AEE deverá possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, preferencialmente, formação específica para a educação especial inclusiva com carga horária de, no mínimo, oitenta horas" (Brasil, 2025, p. 1). Sua experiência de nove anos no AEE evidencia consolidação de conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento desse público.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, constatou-se planejamento individualizado, considerando as habilidades e necessidades de cada aluno, em consonância com as Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009). As práticas pedagógicas incluem estratégias diversificadas, como recursos visuais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, metodologias lúdicas, estímulos multissensoriais e reforço positivo, com evidências de uso de princípios da ABA, como por exemplo uso de reforçadores positivos, como carinhas felizes, carimbos e adesivos para incentivar e motivar a participação nas atividades. Esses achados corroboram estudos que defendem intervenções diversificadas e baseadas em evidências para o processo de alfabetização de alunos com TEA (Uzêda, 2019).

Os principais desafios relatados referem-se à comunicação, atenção, interesses restritos, dificuldades sensoriais e sociais, resistência a mudanças e ansiedade. A comunicação foi apontada como fator crítico no processo de alfabetização e letramento, em consonância com Menezes (2021), que destaca a linguagem e a interação social como variáveis determinantes para a aprendizagem significativa em alunos com TEA.

A professora também destacou a necessidade de ampliação de recursos tecnológicos e estruturais, incluindo realidade aumentada, inteligência artificial, ambientes multissensoriais e suporte multidisciplinar, reforçando o potencial das tecnologias emergentes na educação inclusiva (Filho, 2024). Ademais, ressaltou a importância da formação continuada, do currículo flexível, do Plano Educacional

Individualizado (PEI) e da articulação intersetorial entre educação e saúde, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Nas questões do instrumento, buscou-se identificar as práticas pedagógicas mobilizadas pela professora em suas aulas, com ênfase nas estratégias utilizadas no acompanhamento do estudante participante do estudo. Observou-se a adoção de diferentes recursos e procedimentos, selecionados conforme as demandas do aluno e as características das atividades propostas, conforme síntese apresentada na tabela 1.

Tabela 1

Estratégias pedagógicas, recursos e tecnologias utilizadas pela professora do AEE

Estratégias pedagógicas com o aluno com TEA	**Uso de tecnologias assistivas e outros recursos**	**Técnicas para captar a atenção do aluno**
Metodologias lúdicas	Softwares de leitura e escrita assistida	Ambiente estruturado e previsível
Consciência fonológica	Tablets e aplicativos educacionais	Uso de estímulos visuais
Textos significativos	Recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA)	Aula com atividades curtas e objetivas
Abordagem multissensorial	Audiobooks e livros digitais	Reforço positivo imediato
Leitura interativa	Ferramentas de reconhecimento de fala	Interesses específicos como motivação
Produção de textos	Recursos táteis e visuais	Estimulação sensorial controlada
Jogos	Jogos de alfabetização e raciocínio lógico	Instruções claras e simplificadas

Note. Elaborado pelas autoras, 2024.

De modo geral, os resultados evidenciam que a atuação docente no AEE demanda formação especializada, planejamento individualizado, práticas baseadas em evidências e suporte institucional, sendo fundamentais políticas públicas que garantam infraestrutura, formação continuada e integração entre setores para a efetivação da educação inclusiva.

Análise da entrevista e da observação com a professora do AEE e o aluno com TEA

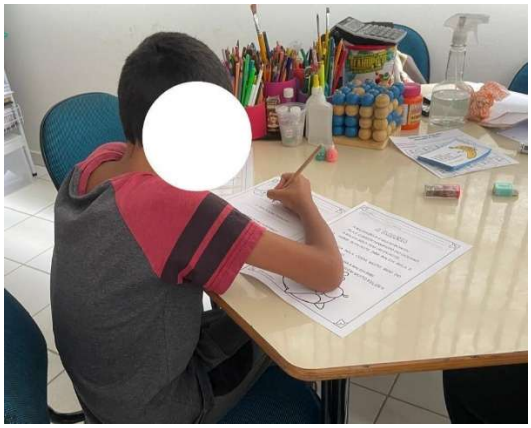
Na sequência da etapa de coleta, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora do AEE responsável pelo acompanhamento do estudante com TEA. A entrevista teve como finalidade aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento acadêmico, social, comunicativo e comportamental do aluno, bem como identificar estratégias pedagógicas adotadas, recursos empregados, desafios enfrentados e formas de articulação com a família e com a equipe escolar. O roteiro foi composto por 19 questões, organizadas em eixos temáticos que abarcaram as características do estudante, as práticas pedagógicas, as habilidades acadêmicas, a participação social e o planejamento educacional individualizado.

Os resultados indicam que o aluno frequenta o AEE há aproximadamente um ano, com atendimento individualizado em duas sessões semanais de 45 minutos. No início do acompanhamento, encontrava-se na fase silábica da alfabetização, sem habilidades consolidadas de leitura e escrita. A professora relatou que o processo de alfabetização ocorreu de forma gradual, considerando o ritmo de aprendizagem e aspectos emocionais do aluno, o que reforça a importância do diagnóstico pedagógico inicial para o planejamento das intervenções (Pedrosa et al., 2018).

As estratégias pedagógicas utilizadas incluíam o método fônico, leitura compartilhada, jogos educativos e atividades contextualizadas, visando ao desenvolvimento da consciência fonológica e do letramento. Essas práticas dialogam com evidências que reconhecem o método fônico como uma abordagem especialmente consistente para a alfabetização de estudantes com TEA (Menezes, 2021). Além disso, o uso de atividades lúdicas - como jogos educativos que envolvem letras, sílabas, palavras e frases, e textos e histórias - foi destacado como estratégia para promover engajamento e motivação, corroborando a literatura que enfatiza a ludicidade como elemento facilitador da aprendizagem (Lima, 2025), conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 1

Atividade de leitura de texto e perguntas



Note. Arquivo pessoal das autoras, 2025.

No que se refere ao contexto externo ao AEE, a professora relatou participação limitada da família, associada às restrições socioeconômicas e à ausência de acompanhamento multiprofissional, considerada um dos principais fatores que dificultam o apoio familiar ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Também foi apontada a fragilidade na articulação com a professora da sala regular, evidenciando desafios na implementação de práticas colaborativas, conforme preconizado pelas Diretrizes Operacionais do AEE (Brasil, 2009).

Em relação às competências sociais e comunicativas, o aluno demonstrou boa capacidade de expressão verbal, compreensão de instruções e participação em atividades grupais, ainda que com necessidade de mediação docente. No âmbito acadêmico, observou-se reconhecimento de letras e sons, leitura e escrita de palavras e frases simples, além de comportamentos de fuga e preferência por atividades lúdicas, indicando a importância de adaptações pedagógicas contínuas (Leucas, 2024).

O aluno possui um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado com objetivos específicos e estratégias adaptadas às suas necessidades. A professora também relatou o uso de estratégias flexíveis, incluindo planos alternativos para situações imprevistas, e a incorporação dos interesses do aluno (música e dobradura) no processo de alfabetização, o que favorece o engajamento e a aprendizagem significativa (Cavalcante & Rodrigues, 2022).

Complementarmente, foi realizada observação direta em duas sessões de 45 minutos, nas quais o aluno demonstrou reconhecimento de letras, formação de sílabas e palavras, leitura assistida e compreensão textual, com uso de recursos visuais e materiais concretos. Observou-se ainda desempenho satisfatório em

habilidades lógico-matemáticas, com reconhecimento numérico e resolução de operações simples, corroborando a relevância de estratégias concretas e mediadas para a construção do conhecimento (Passos, 2006).

De modo geral, os resultados evidenciam a relevância do atendimento individualizado, do uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências e da articulação entre escola, família e profissionais especializados para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA.

Reflexões finais

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de alfabetização e letramento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando suas especificidades, os desafios enfrentados, o papel do professor e a importância desse serviço para a promoção de uma educação inclusiva. A partir da análise teórica e dos dados empíricos obtidos por meio do estudo de caso, foi possível alcançar resultados significativos que contribuem para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e baseadas nas necessidades reais dos estudantes com TEA.

Os resultados evidenciam que a alfabetização e o letramento de alunos com autismo não seguem um percurso linear ou padronizado, exigindo planejamento individualizado, flexibilidade pedagógica e intervenções fundamentadas em evidências científicas. Observou-se que o uso de estratégias multissensoriais, do método fônico, de recursos visuais, de atividades lúdicas e do reforço positivo favoreceu o reconhecimento de letras, sons e palavras, além de promover maior engajamento e participação do aluno nas atividades propostas. Tais achados confirmam a importância de práticas que respeitem o ritmo, os interesses e as características sensoriais e cognitivas do estudante com TEA.

O papel do professor, especialmente do docente do AEE, mostrou-se central em todo o processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação vai além da aplicação de métodos, envolvendo mediação constante, observação atenta, adaptação de materiais e construção de vínculos afetivos que favorecem a aprendizagem. A formação inicial e continuada, aliada à experiência profissional, revelou-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva, conforme preconizam as legislações e diretrizes educacionais vigentes.

Entretanto, o estudo também evidenciou desafios importantes, como a dificuldade de generalização da aprendizagem, a limitação de recursos materiais e tecnológicos, a fragilidade na articulação entre o AEE, a sala de aula regular e a

família, bem como a ausência de acompanhamento multiprofissional contínuo. Esses fatores impactam diretamente o desenvolvimento integral do aluno e reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam suporte institucional, infraestrutura adequada e trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento de crianças com esse tipo de transtorno, desde que esteja articulado com a escola regular, a família e outros profissionais da rede de apoio. A efetivação de um ensino verdadeiramente inclusivo exige a integração entre teoria e prática, investimento na formação docente e adaptação constante das práticas pedagógicas, assegurando o direito à aprendizagem, à participação social e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Assim, este estudo contribui para a ampliação das discussões sobre alfabetização e letramento na educação especial, apontando caminhos para práticas educativas mais sensíveis, equitativas e inclusivas.

Referências

Brasil. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

Brasil. (2025). *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025: Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos.

Cavalcante, L., & Rodrigues, P. (2022). *Plano educacional individualizado: Prática pedagógica e inclusão escolar*. Cortez.

Cunha, E. (2019). Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. *Wak.*

Filho, M. A. A. (2024). Inteligência artificial e atendimento educacional especializado: Estratégias para a personalização eficaz do ensino. In *Anais do X CONEDU*. Realize Editora. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108986.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4th ed.). Atlas. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Ânima Educação. https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf

Leucas, A. (2024). Adaptação pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista: Práticas inclusivas. *SciELO Preprints*. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/8972/16783/17382

Lima, F. (2025). Práticas lúdicas e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Delos*. https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/5145

Menezes, T. B. A. (2021). *O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: Um estudo do tipo "estado do conhecimento"* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Ouro Preto.

Oliveira, N. A., & Silva, C. A. (2023). A importância dos reforçadores sensoriais do método ABA para alunos com TEA. *Revista Científica Excellence, 21*(1), 34–39. https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_V_21_julho_2023_artigo_05.pdf

Passos, C. L. B. (2006). Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores. In S. Lorenzato, *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores* (pp. 77–92). Autores Associados.

Pedrosa, D. O., Santiago, D. M. G., Monique, L., … Sedícias, É. (2018). Transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar. *Revista Científica Semana Acadêmica*. https://semanaacademica.org.br/artigo/transtorno-do-espectro-autista-tea-e-inclusao-escolar

Soares, M. (2016). Alfabetização: O método em questão. In M. Soares, (Eds.) *Alfabetização: A questão dos métodos* (pp. 16–53). Contexto.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Uzêda, S. Q. (2019). *Alfabetização e letramento (Educação inclusiva)*. Universidade Federal da Bahia. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30882/1/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf

Entrevista

Colonialidade: da América Latina para África?[90]

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a18

Michel Cahen
Historiador
Diretor emérito de investigação no CNRS, Centro "Les Afriques dans le Monde", Sciences Po Bordeaux (França)
m.cahen@sciencespobordeaux.fr

Entrevista realizada por

Philippe Lavigne Delville
Socio-antropólogo
Diretor de Investigação do IRD (França)
philippe.lavignedelville@ird.fr

&

Mame-Penda Ba
Professora de Ciências Políticas, Universidade Gaston-Berger, Senegal
Chefe de redação da *Global Africa*
mame-penda.ba@ugb.edu.sn

Michel Cahen

Historiador da colonização portuguesa, Michel Cahen interessa-se pelo tema da colonialidade há cerca de vinte anos. Publicou recentemente o livro* Colonialidade. Plaidoyer pour la précision d'un concept, *publicado pela

[90] Versão traduzida e com supressões da entrevista originalmente publicada em francês na revista *Africa Global* (Saint-Louis, Université Gaston Berger, Sénégal), 9, pp. 98-105, 2025 (https://www.globalafricasciences.org/fr). A tradução é da responsabilidade do proponente da publicação desta entrevista e o processo de revisão e edição foi levado a cabo pelos editores da *Sêbê Non Linguagens*. Garante-se que o processo editorial e de revisão não comprometeu ou deturpou a mensagem veiculada pelo autor, tendo sido extraídos segmentos apenas por motivo de limitação de páginas. Caso o leitor pretenda consultar a entrevista na íntegra, recomenda-se a leitura da versão francesa disponível em: https://www.globalafricasciences.org/fr/issues/numero-9/colonialite-de-lamerique-latine-a-lafrique/ (consultado a 01/10/2026).
O entrevistado Michel Cahen gostaria de agradecer à revista *Global Africa* pela autorização para traduzir e republicar. O comité editorial da revista *Sêbê Non Linguagens* agradece igualmente a autorização para republicar, em português, a entrevista ao Professor Doutor Michel Cahen.

Karthala (Paris, maio de 2024), que propõe uma leitura do conceito e das suas implicações, em diálogo crítico com autores, sobretudo sul-americanos, teóricos da decolonialidade. Destaca, em particular, a diversidade de "regimes de colonialidade", ligados a diferentes experiências históricas coloniais e pós-coloniais, que considera necessário diferenciar. Mame-Penda Ba e Philippe Lavigne Delville entrevistaram-no.

Philippe Lavigne Delville & Mame Penda Ba

No prólogo do seu livro, explica que inicialmente estava reticente em relação ao conceito de colonialidade, antes de se convencer gradualmente "de que este era indispensável para compreender a expansão do sistema-mundo capitalista a longo prazo, respeitando, simultaneamente, as inúmeras nuances necessárias" (p. 13, tradução do editor). Poderia explicar como é que estas leituras se integram numa história do pensamento crítico sobre o capitalismo e o que acrescentam relativamente às abordagens póscoloniais[91] e subalternas, por exemplo?

Michel Cahen

Há duas questões na vossa pergunta! Em primeiro lugar, sim, durante muito tempo fui muito reticente em relação aos estudos póscoloniais (na verdade, ainda não falávamos à época de estudos decoloniais). Sou um historiador com formação marxista – pois, defensor do materialismo histórico – pelo que já estava muito familiarizado com os conceitos de exploração, opressão, alienação, imperialismo, dependência, sistema-mundo capitalista, etc. Tinha dificuldade em ver o que havia de realmente novo no póscolonial, e havia uma boa razão para isso: não conseguia ver as consequências políticas da abordagem póscolonial.

Enquanto marxista, eu era obviamente muito crítico dos regimes de paternalismo autoritário em África (e noutros lugares) e do neocolonialismo, incluindo no caso dos países que estudava, as antigas colónias portuguesas em África. Apesar de os cinco países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) adotarem um discurso radical, até "marxista-leninista", pude constatar que se tratava de um discurso de poder e não de emancipação do povo, por parte de elites político-burocráticas que não constituíam verdadeiras burguesias e que, por isso mesmo, necessitavam absolutamente da propriedade do Estado para a

[91] Distingo a teoria póscolonial – sem hífen – do período pós-colonial – com hífen.

sua reprodução social. Além disso, apenas dez anos depois de terem chegado ao poder, estas elites "revolucionárias" embarcaram na viragem neoliberal.

Os textos póscoloniais não eram particularmente críticos desta situação de integração subalterna no sistema-mundo capitalista. O que mais lhes interessava era a análise textual, a crítica epistemológica, a colonialidade do saber, em primeiro lugar, e só depois a colonialidade do poder. Atenção, não estou a dizer que a questão epistémica é secundária! Estou a dizer que não pode ser tratada separadamente da questão do poder e da natureza de classe (ou mesmo de raça, em certos contextos) dos Estados e das sociedades.

Mas – para responder à segunda parte da vossa pergunta – estive no entanto atento a estas novas produções (e aos *Subaltern Studies* do Bengala nos anos 1980) por duas razões: via em muitos marxistas uma espécie de economicismo e hiper-classismo. Em última análise, a economia teria sido determinante e só a consciência de classe não seria uma falsa consciência. Estou a exagerar, mas há nisso uma parte de verdade. Ora, "em última análise" não quer dizer "no fim" nem "afinal, na realidade": quer dizer que, na análise que se faz de uma sociedade, a questão material é determinante. Mas na vida quotidiana e na consciência das pessoas, isso está longe de ser sempre o caso. Se todos os membros do proletariado tivessem uma consciência de classe que correspondesse exatamente à sua situação social proletária, a revolução socialista mundial já teria sido realizada há muito tempo!

Pela mesma razão, ainda que isso pareça resolvido hoje, alguns marxistas tiveram dificuldade em integrar a questão feminista, porque esta não era redutível à opressão capitalista e porque o movimento das mulheres devia ser autónomo (no entanto, como bem sabem, o feminismo interseccional não nega de modo algum a luta de classes!).

Além disso, como podem os historiadores analisar a expansão colonial a partir do século XV? Não seria já capitalismo, com certeza esclavagista e mercantilista, mas capitalista? Sim, era, mas não era o modo de produção capitalista (MPC), quer porque ainda não existia (antes do final do século XVIII), quer porque o capitalismo moderno não tinha interesse em implantá-lo. Os meus estudos sobre Moçambique colonial e a leitura de Immanuel Wallerstein ajudaram-me a compreender este facto: exportar o MPC durante a era imperialista teria significado proletarizar sociedades inteiras. Ora, um proletário vive (ou vive muito principalmente) da venda da sua força de trabalho. Se um patrão lhe pagar menos do que o custo da sua reprodução social, ele morre ou foge. É por isso que era mais rentável não proletarizar, mantendo as sociedades indígenas (nas quais o trabalho das mulheres resultava na produção da maior parte dos bens de subsistência) subalternizadas e sujeitas ao trabalho forçado. Os

homens saíam para o trabalho forçado dos colonos, enquanto as mulheres ficavam na aldeia para produzir alimento e garantir a sobrevivência dos filhos. Este espaço social produzido pela expansão capitalista sem a implantação do MPC é o espaço da colonialidade, uma formação social na qual o proletariado (no sentido de Marx) é fraco e não é necessariamente a classe mais explorada, um espaço onde as sociedades indígenas conseguiram sobreviver com parte das suas epistemes e modos de produção doméstica.

Houve estudos marxistas sobre isso, é claro, nomeadamente sobre o conceito de articulação dos modos de produção, que foi muito útil. Contudo, para além do conceito preciso (mas puramente económico) de capitalismo periférico, parece-me que era difícil conceptualizar estas *sociedades inteiras* moldadas por uma integração não capitalista (no sentido de "sem MPC") no sistema-mundo capitalista. Neste sentido, uma parte da reflexão póscolonial e, sobretudo, decolonial, pode ser útil para enriquecer o marxismo.

Alguns marxistas (estou a pensar, em particular, na obra colectiva *Critique de la raison décoloniale. Sur une contre-révolution intellectuelle*, *L'Échappée*, Paris, novembro de 2024), sem cair no hiper-classismo ou no economicismo que acabo de criticar, criticam o essencialismo, o culturalismo, o neotradicionalismo de muitos pensadores decoloniais, etc., e, consequentemente, afirmam-se anti-decoloniais (ao mesmo tempo que denunciam a crítica reacionária do decolonial). Sinto-me muito próximo destas críticas, e até acrescento outras (o orientalismo, o campismo, o hispanocentrismo dos decoloniais *mainstream*, etc.). Mas defendo que pensar a colonialidade, entendida como o espaço social produzido pela expansão capitalista sem implantação do MPC, com todas as suas consequências culturais e epistémicas, permite compreender melhor o sistema-mundo e evitar o eurocentrismo. É claro que não estou a dizer que o marxismo é eurocêntrico (discuto isto de forma aprofundada no meu livro), mas há usos eurocêntricos do marxismo. Refletir sobre a colonialidade de um ponto de vista materialista permite recriar a unidade das sociedades: não há, por um lado, a luta de classes – e que classes, num contexto de colonialidade? – e, por outro, uma resistência epistémica. Tudo isso é unificado no *indivíduo* (que não pode ser dividido). É inútil tentar determinar se é a classe ou a cultura (incluindo a consciência de raça) que desencadeia «primeiro» a luta: nos movimentos sociais, as coisas não funcionam dessa forma. Um movimento pode começar por razões económicas, mesmo que não tenha havido rutura ideológica em relação à classe dominante, mas o movimento provocará essa rutura, pelo menos em parte. Inversamente, a agressão cultural pode provocar um movimento social para melhorar as condições de vida e assim por diante. Uma vez despojada das suas armadilhas essencialistas, a abordagem decolonial parece-me permitir ser "melhor marxista",

sem economicismo e hiper-classismo. Além disso, é preciso acabar com a ideia de que Marx raciocinava exclusivamente com base na realidade europeia. Se há um conceito hoje muito desatualizado que ele forjou com a documentação insuficiente de que dispunha, é o do "modo de produção asiático": mas isso pelo menos prova que ele não pensava apenas em termos de uma evolução de classes à maneira europeia.

Colonialidade não é sinónimo de colonização ou de neocolonialismo. A colonização é uma forma de colonialidade, mas a colonialidade é um conceito mais amplo. A colonialidade é o conjunto de relações sociais (com todas as consequências culturais que delas decorrem) de tipo colonial, independentemente do estatuto formal do território. O que significa "de tipo colonial"? As colonizações foram extremamente diversas, mas todas elas tiveram em comum certos pontos "fundadores": a presença de um invasor, depois ocupante, historicamente exógeno (mesmo que se crioulize ao permanecer no local ao longo das gerações) e que se mantém no poder através de políticas discriminatórias em relação às populações indígenas (emprego este termo no sentido antropológico), a subalternização de sociedades inteiras (através de trocas desiguais, dívidas imaginárias, paternalismo autoritário, implantação de escravos exógenos em partes significativas dos seus territórios), uma ideologia de evangelização/ desenvolvimento baseada num complexo de superioridade, etc.

[...]

Note-se que não estou a falar de neocolonialismo: o neocolonialismo é a política de um Estado ou de um governo que defende e pratica a integração subalterna no sistema-mundo capitalista. A colonialidade é relativa ao país, à sociedade. As duas coisas estão ligadas, claro, mas não se encontram no mesmo nível de análise.

Philippe Lavigne Delville & Mame Penda Ba

Ao mesmo tempo, faz uma série de críticas muito fortes a estas teorias. Em particular, nas passagens sobre os "regimes de colonialidade", considera que tendem para uma "reificação do 'Ocidente' e da 'Modernidade'", e que pecam por "latinocentrismo". Pode explicar o que quer dizer com isto?

Michel Cahen

A corrente dominante dos estudos decoloniais (W. Mignolo, H. Dussel, R. Grosfgoguel, N. Maldonado-Torres, etc.) acentuou a deriva epistémica já patente no seu fundador, o peruano Aníbal Quijano (1992). Em vez de verem a

colonialidade como um sistema social completo, reduzem-na a uma "matriz epistémica" (uma ideologia, como diria Marx). Resta praticamente apenas o aspeto subjetivo, cognitivo. Assim, para eles, é preciso romper com essa matriz, e, então, falam cada vez menos de capitalismo e cada vez mais de "Ocidente" e de "Modernidade", sem nunca os definir. A emancipação vem da rutura com os valores ocidentais – "desobediência epistémica", diz Walter Mignolo. Isto reifica e homogeneíza o Ocidente (apesar de ser uma parte imensa do planeta com sociedades muito diferentes), e responsabiliza toda a população do "Norte" (mesmo os proletários) pela miséria do "Sul Global" – note-se que este conceito ("Sul") substituiu os de capitalismo periférico e de Terceiro Mundo, numa "geografização" de conceitos.

[...]

Mas, como salienta na sua pergunta, esta deriva tem as suas origens no latino-centrismo. O póscolonial denunciou, com razão, o eurocentrismo que continuava a estar presente em muitos textos literários, jornalísticos e das ciências sociais produzidos na Europa ou na América do Norte. O movimento decolonial prosseguiu nesta via, inicialmente de uma forma mais política e militante. Mas sucumbiu às suas origens geográficas, na América andina e entre os académicos latinos residentes nos Estados Unidos. Estes consideravam que tudo partia deles: "1492" (data da chegada de Cristóvão Colombo ao "Novo Mundo") seria a data de nascimento do sistema-mundo capitalista, da raça, do género, do Estado-nação... Não posso entrar em muitos pormenores, mas trata-se de um desconhecimento total do funcionamento do Velho Mundo (Europa-África-Ásia), com um sistema-mundo que já existia há séculos (comércio com a China, ouro do Gana que irrigava toda a Europa medieval), um tráfico de escravos brancos a partir dos países eslavos até 1453 – queda de Constantinopla – ou através da pirataria no Mediterrâneo, um tráfico de escravos negros trans-saariano e, muito cedo (1440), um tráfico Leste-Atlântico ao longo da costa da África Ocidental. No início do século XVI, havia mais de 150 000 escravos negros na Península Ibérica e em Itália. Não quero com isto dizer que "1492" não seja uma data importante, longe disso. Digo que o surgimento e o alargamento do sistema-mundo foi um processo multissecular, e não data de 1492. Os nossos decoloniais *mainstream* também parecem desconhecer que, inicialmente (digamos até meados do século XVI), a expansão portuguesa ao longo das costas de África e da Ásia era mais lucrativa do que a pilhagem das Américas *pelos Descobridores* (que, aliás, começou vinte ou trinta anos depois de 1492).

[...]

Philippe Lavigne Delville & Mame Penda Ba

Salienta a importância da diversidade das histórias coloniais e póscoloniais (no sentido de "depois da colónia") e as diferentes relações entre descolonização e independência. Quais são, na sua opinião, as chaves para analisar esta diversidade e, em particular, como é que as situações africanas diferem das latino-americanas?

Michel Cahen

[...]

A descolonização significa que um território que já foi indígena e depois colonizado volta a ser indígena (o que não significa que os europeus tenham de sair; podem ficar, mas sem privilégios raciais, sob um *regime da maioria* que não proíbe as minorias). Esta descolonização pode ser encabeçada por um *governo* neocolonialista, mas o *país* foi descolonizado. É o caso do Senegal, por exemplo. O Brasil, onde apenas 0,6%[92] da população é indígena, nunca poderá ser descolonizado. Mas é possível lutar contra a colonialidade do poder.

Mencionei a Bolívia e o Brasil. Mas se utilizar a mesma palavra para África que utilizo para as Américas, em África (exceto na África do Sul) os "indígenas" constituem 99% da população. Quer isto dizer que não há colonialidade económica, social ou cultural em África? Claro que há. Ela está presente na própria definição do país: na grande maioria dos casos, foram as fronteiras coloniais que definiram o espaço dos novos países africanos, que foram convocadas para eles se tornarem nações, apesar de essas fronteiras cortarem as nações africanas pré-coloniais em dois, ou mesmo em vários pedaços (hoje em dia, são desvalorizadas ao serem descritas como "grupos étnicos" ou "tribos"). Por exemplo, o mesmo povo será mauritano ou senegalês porque o colonizador decidiu que um rio serviria de fronteira, quando ele sempre foi um elo, um fator de unificação. Há muitos outros exemplos.

O vocabulário político, e mesmo a antropologia, subestimaram as nações africanas pré-coloniais como pré-modernas, que deveriam desaparecer gradualmente em nome da nação pós-colonial. É a ideia de que "a tribo deve morrer para que a nação viva", quando outros modelos são possíveis, como uma nação de nações, um "encaixe" de identidades. O colonizador iniciou esta negação, nomeadamente nos casos francês e português, em que todos os nativos tinham de se tornar pouco a pouco franceses e portugueses – o que não impediu

[92] Nota dos editores: De acordo com o recenseamento de 2022, levado a cabo pelo IBGE, a população indígena no país, à época, representava 0,83%.

a discriminação de classe e de raça. Mas é preciso notar que a maioria das elites africanas que chegaram ao poder continuaram este trabalho. Tendo aceitado o território da colónia – apesar de um pan-africanismo de conveniência –, continuaram de várias maneiras (não posso entrar em pormenores aqui) a "produção da nação" sem respeito pelas nações pré-coloniais. Acabo de dizer que outros modelos são possíveis, como o de nação de nações: não é essa a realidade do Reino Unido, que inclui as quatro nações de Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte? No meu país, a França, isso seria inimaginável – só pode haver uma nação e um povo em França! Assim, negamos os bretões, os bascos, os corsos, etc., para não falar dos "territórios ultramarinos".

Há também uma certa ideia de "construção da nação" que é muito copiada do modelo europeu e do modelo latino em particular: não é somente a desvalorização das velhas nações, já referida, mas também a ideia de que a modernidade é o betão e não o barro melhorado (para os edifícios "modernos"), que é a alfabetização na língua colonial (mesmo que, por vezes, nas primeiras classes, também se utilizem as línguas nacionais, mas sobretudo para aprender melhor a língua colonial depois e não com o objetivo de alcançar um multilinguismo generalizado), que as religiões tradicionais são inferiores às religiões monoteístas. Por último – e não abordo este aspeto no meu livro – creio que a integração regional é também muito marcada pela colonialidade. Temos de distinguir a questão do pan-africanismo em geral da questão das organizações de integração. Discute-se muito sobre as dificuldades da integração e a melhor forma de a tornar um sucesso, mas a questão inicial quase nunca é colocada: será a integração necessária? Com que objetivo? Se um país A produz milho e um país B produz milho, o que é que eles vão trocar? Estou a fazer uma caricatura, claro! Mas o objetivo não deve ser clonar a União Europeia, como a CEDEAO [Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental] está a fazer. Contrariamente à crença popular, a unidade deve ser, em primeiro lugar, política, e veremos mais tarde se isso conduz à unidade económica. A integração regional não pode ser bem-sucedida se for construída como uma mera "circunscrição" do capitalismo globalizado.

Isto levanta naturalmente a questão da natureza do capitalismo (ou melhor, dos capitalismos) periférico(s). Aqui, o neocolonialismo governamental encontra a colonialidade dos países. O facto de preferirem exportar o máximo possível de petróleo bruto em vez de se limitarem a extrair apenas o que podem transformar localmente (indústrias químicas, adubos, etc.), o facto de preferirem a agricultura comercial e o agronegócio de exportação em vez de darem prioridade à agricultura familiar e às culturas alimentares é típico da colonialidade das elites dominantes: gerar moeda convertível para assegurar a

sua reprodução social através do Estado e viver de acordo com o seu *habitus* mais ou menos europeu.

Philippe Lavigne Delville & Mame Penda

A sua definição do decolonial e da decolonialidade difere da dos teóricos latino-americanos. Escreve que "definir a decolonialidade apenas como um afastamento da hegemonia ideológica 'ocidental' é um impasse idealista que rapidamente se transforma em culturalismo" (p.172, tradução do autor). Pode esclarecer esta crítica e explicar como é que as suas definições a evitam?

Michel Cahen

O anticolonialismo luta contra a colonização e o colonialismo. O decolonial luta contra a colonialidade e desemboca na decolonialidade. Está relacionado, mas não é a mesma coisa. A teoria decolonial *mainstream* derivou para uma perspetiva puramente epistémica e, apesar de um vocabulário que por vezes parece radical, na realidade despolitizou-se: quais são as consequências políticas das propostas feitas? Estamos simplesmente a propor que os senegaleses "rompam com os valores ocidentais"? Mas o que são os valores ocidentais? Não se trata apenas da defesa dos direitos LGBTQ+ ou da luta, por vezes desajeitada, contra a circuncisão feminina financiada por ONG europeias! Será que isto vai enfraquecer a dominação económica capitalista (e não a dominação económica "ocidental"), venha ela de onde vier (a Rússia é tão capitalista como a França)? Não pode haver decolonialidade sem movimentos sociais, feminismo interseccional e lutas de classes.

O decolonial *mainstream* (puramente epistémico), ao apontar o "Ocidente" como inimigo, uniformiza este imenso espaço heterogéneo. De certa forma, faz como os orientalistas de outrora que inventaram o "Oriente" das suas fantasias, numa espécie de orientalismo invertido. Faz o mesmo com a "Modernidade", que se diz ter "nascido" em 1492, sem ver que esse período histórico incluía correntes muito diversas, incluindo correntes anti-esclavagistas e anti-coloniais (usando as palavras e os conceitos da época, claro). Não defende a ideia de "modernidades alternativas", como faziam os *Subaltern Studies,* mas defende que é necessário romper com a modernidade (no singular), caindo assim no neotradicionalismo. Homogeneíza o "Ocidente", mas considera que existe um número infinito de epistemes no "Sul", embora acuse, com razão, o colonialismo de ter provocado um epistemicídio generalizado. Como é que essas duas proposições podem ser possíveis ao mesmo tempo? E como é que pode haver um Ocidente (ou "Norte") uniforme e um "Sul" proteiforme? Porquê? Dito isto, a questão das epistemes é

importante, e qualquer militante revolucionário sério sabe que os sistemas de pensamento de cada povo devem ser tidos em conta ao máximo. Todavia, não precisamos de os transformar em sistemas fechados.

Além disso, a grande pluralidade de epistemes no "Sul" que é destacada não garante de modo algum que não haja uma essencialização do próprio "Sul". Os escritos decoloniais são frequentemente muito vagos e nunca mostram como a episteme de um povo indígena é libertadora ou contém elementos libertadores substanciais. Assumir que todas estas formações sociais têm em comum o facto de se fundarem em princípios radicalmente opostos aos do "Norte" obscurece a sua imensa diversidade e, de certa forma, reproduz a "grande divisão" do século XIX entre "sociedades modernas" e "sociedades tradicionais", apenas invertendo o estigma. Transformar esta gama infinita de epistemologias do Sul num penhor global de anti-ocidentalismo é tão homogeneizador e reificador como o abuso das noções de "Ocidente" e "Modernidade". No fim de contas, o decolonial *mainstream* essencializa tanto o "Norte" como o "Sul".

Deste erro deriva outro: a confusão catastrófica entre universalismo e uniformidade. Será que o facto de muitas políticas imperialistas terem adotado um discurso "universalista" significa que devemos abandonar este conceito? O mesmo se poderia dizer de muitos outros, como "nação" e "democracia". Na realidade, o universalismo concreto opõe-se ao universalismo abstrato da burguesia, é a convergência do que é comum a todos os povos, é a afirmação de que não há diferenças radicais (intransponíveis) entre os povos. É por isso que o "pluriversalismo" dos decoloniais não é, de todo, a pluralidade de universais (se é que isso faz algum sentido), mas a negação de qualquer universal. Além disso, o decolonial *mainstream* não distingue entre universalismo abstrato e universalismo concreto; condena qualquer universalismo.

Também explico no livro que "Sul Global" não significa nada. Em primeiro lugar, "Sul", por si só, não significa nada. A palavra entrou em uso quando, com a queda dos países estalinistas (ditos "comunistas") que deveriam ser o "segundo mundo", deixámos de falar do "terceiro mundo". Em vez de dizermos "capitalismo periférico" ou mesmo "Terceiro Mundo" (expressão que incluía a noção de dependência), utilizámos esta expressão geográfica, o "Sul". Mas o que é o Sul? Um bilionário indiano, angolano ou brasileiro? Um califa mourisco? Um separatista da Casamança? Um quilombola brasileiro? Uma criança de rua de Maputo? Um ditador fascista chileno? etc.

Quanto à expressão "Sul global", é ainda pior porque significa o contrário do que pretende explicar: o "Sul" (capitalismo periférico) é certamente *globalizado*, tal como o "Norte" (capitalismo central), mas é o mundo que é *global*! Usar a

expressão "Sul global" significa que estamos a falar de uma zona com um sistema-mundo próprio, "global" por direito próprio.

As minhas definições são historicizadas e materialistas. Falo de sistemas sociais, de processos multisseculares, da diversidade de situações (daí o meu conceito de "regimes de colonialidade"), não essencializo um "Ocidente" e um "Sul", e julgo as teorias críticas de acordo com as suas consequências práticas e políticas. Afirmo que não pode haver decolonialidade sem movimentos sociais. Integro a questão epistémica (e a subjetividade em geral) no movimento social decolonial.

Como disse no início, alguns marxistas que apresentam críticas muito próximas das minhas são "anti-decoloniais", contra o próprio conceito de colonialidade. Pelo contrário, penso que é possível e desejável um decolonial materialista, de modo a ter em conta na análise marxista a grande diversidade de capitalismos na Terra. Mas há trabalho a fazer para desenvolver esta orientação, que é certamente crítica, mas que não deita tudo a perder.

A abordagem decolonial, praticamente inexistente em África há dez anos, está agora a desenvolver-se rapidamente (nomeadamente na África do Sul, no Senegal e em Cabo Verde). Existe o perigo de simplesmente "africanizar" as insuficiências da abordagem decolonial de origem latino-americana. O debate deve prosseguir.

18 de dezembro de 2024 e 8 de janeiro de 2025.

Michel Cahen, nascido em Strasbourg (França) em 1953, é historiador. É especialista em colonização portuguesa em África e analista político dos atuais Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Mas, a partir deste "terreno" lusófono, interessou-se também por temas mais vastos e por reflexões conceptuais sobre as relações entre etnicidade e democracia, fascismo e colonialismo, marxismo e nacionalismo, subalternidade e crioulidade, etc. Nos últimos vinte anos, tem-se interessado criticamente pelas abordagens pós-coloniais e decoloniais. Atualmente, trabalha sobre os fenómenos de longo prazo da crioulização, além de acompanhar sempre a evolução dos PALOPs, em particular Moçambique e Cabo Verde.

CV e lista de trabalhos:
<https://www.lam.sciencespobordeaux.fr/membre/michel-cahen/>.

ISSN 3051-7036

Sêbê Non Linguagens

REVISTA CIENTÍFICA

A "Sêbê Non Linguagens", nome inspirado na expressão na língua forro santomense para "nosso saber", é a primeira revista científica de São Tomé e Príncipe na área das Letras e das Humanidades, concebida pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP), em parceria com o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões em São Tomé e Príncipe, com o Leitorado do Instituto Guimarães Rosa em São Tomé e o Centro de Linguística da Universidade do Porto. Este periódico, que se pretende abrangente e aberto a contribuições científicas advindas das áreas dos estudos linguísticos, didáticos, culturais e literários, procura colocar São Tomé e Príncipe no mapa da investigação mundial de modo a possibilitar aos estudantes da USTP maior proximidade com estudos académicos literários e linguísticos, assim como, contribuir para um intercâmbio profícuo entre especialistas cujo interesse comum é o estudo da língua portuguesa, dos crioulos de base lexical portuguesa e dos artefactos culturais e literários advindos dos diversos países da lusofonia.

USTP UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Faculdade de Ciências e Tecnologias
IGR Instituto Guimarães Rosa
CAMÕES CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
Centro de Linguística da Universidade do Porto
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia