

DE LISBOA A SÃO PAULO: MANUAIS CÊNTRICOS PARA UMA LÍNGUA INTERCULTURAL

FROM LISBON TO SÃO PAULO: CENTRIC LANGUAGE TEXTBOOKS FOR AN INTERCULTURAL LANGUAGE

Manuel Duarte João Pires*
manueljp@mpu.edu.mo

A língua portuguesa é falada por milhões de pessoas que a utilizam e disseminam por todo o mundo. O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) deve promover uma cidadania intercultural que envolva conhecer, valorizar e respeitar a sua diversidade, reconhecendo que a língua é um veículo de diversas expressões culturais e identitárias. Este estudo desenvolve alguns pressupostos sobre o ensino de português para a interação cultural iniciados no âmbito do trabalho realizado na tese de doutoramento (Pires, 2022b). O principal objetivo do presente artigo é analisar as perspetivas ou referências geográficas, sociais e interculturais presentes em quatro manuais para o ensino-aprendizagem de PLE, nomeadamente, *Português XXI* e *Aprender Português*, de Portugal, e, *Falar... Ler... Escrever... Português* e *Muito Prazer*, do Brasil. A metodologia baseia-se numa pesquisa documental dos materiais sob uma abordagem analítica ou científica (Gil, 2008). Os resultados indicam que estes manuais não exprimem a diversidade e heterogeneidade da língua portuguesa. Nos manuais portugueses e brasileiros analisados, Lisboa e São Paulo, respetivamente, constituem referências recorrentes, cêntricas e hegemónicas em termos geográficos, sociais e culturais.

Palavras-chave: Português. Manuais de PLE. Cidadania intercultural. Diversidade.

The Portuguese language is spoken by millions of people who use and disseminate it throughout the world. The teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) should promote intercultural citizenship that involves knowing, valuing, and respecting its diversity, recognizing that language is a vehicle for various cultural and identity expressions. This study develops some assumptions about the teaching of Portuguese for cultural interaction initiated within the scope of a doctoral thesis (Pires, 2022b). The main objective of this article is to analyze the perspectives or geographical, social, and intercultural references present in four textbooks for the teaching and learning of PFL, namely *Portuguese XXI* and *Aprender Português* from Portugal, and *Falar... Ler... Escrever... Português* and *Muito Prazer* from Brazil. The methodology is based on documentary research of the materials under an analytical or scientific approach (Gil, 2008). The results indicate that these manuals do not express the diversity and heterogeneity of the Portuguese language and the countries that compose it. In Portuguese and Brazilian manuals, Lisbon and São Paulo, respectively, constitute centric, recurrent, and hegemonic references in geographical, social, and cultural terms.

Keywords: Portuguese. PFL textbooks. Intercultural citizenship. Diversity.

* Faculdade de Línguas e Tradução, Universidade Politécnica de Macau, China. ORCID: 0000-0002-1242-5319

•

1. Introdução

O contexto deste artigo está ligado com a experiência de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na China, onde o ensino de português cresceu significativamente nas últimas duas décadas. Atualmente, quase seis dezenas de faculdades (Jatobá, 2020; Pires, 2022a) oferecem diferentes cursos de português, frequentados por mais de cinco mil alunos e envolvendo cerca trezentos professores (Ramos, 2020; Yan & Albuquerque, 2019). Tendo em conta o histórico de utilização de manuais portugueses para ensino de PLE neste país asiático, verifica-se a hegemonia de alguns espaços da língua portuguesa que marcam uma presença dominante nos manuais em detrimento de outros. Este estudo promove uma pesquisa comparativa entre quatro manuais brasileiros e portugueses para ensino/aprendizagem de PLE utilizados na China.

No nível de iniciação em que os estudantes estabelecem os primeiros contactos com a língua, os manuais representam uma influente porta de entrada para a língua portuguesa, particularmente no contexto chinês em que a figura do professor e o papel do manual assumem maior importância enquanto fontes de conhecimento tradicionais e incontestáveis (Han, 2016; Liu, Zhang & Yin, 2014; Zhang, Li & Wang, 2013). Nesse contexto, um dos principais objetivos dos manuais de ensino de língua estrangeira deve ser transmitir uma visão inclusiva e intercultural, a fim de eliminar generalizações negativas e estereótipos (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Jandt, 2015; Neuliep, 2018). A comunicação intercultural na aprendizagem de línguas deve, portanto, promover a diversidade que conduza à compreensão de valores alternativos e ao diálogo desimpedido entre culturas que promova a cooperação e a humanização.

Os manuais de língua estrangeira devem incluir vários tipos de conhecimentos interculturais de acordo com as opções dos autores, das necessidades de aprendizagem e das competências linguísticas dos estudantes. Para este estudo são de particular interesse os conhecimentos da sociedade e da cultura das comunidades onde a língua é falada, por ser provável que estes conhecimentos do mundo “estejam fora da experiência prévia dos estudantes ou sejam distorcidos por estereótipos” (Conselho da Europa, 2001, p. 148). Estes conhecimentos socioculturais e interculturais surgem ligados às capacidades práticas e às competências de realização que os estudantes devem desenvolver para comunicar eficazmente e estabelecer relações interpessoais em diferentes contextos.

Para o desenvolvimento destas competências no âmbito de uma cidadania intercultural, os temas dos manuais didáticos devem ser trabalhados numa perspetiva crítica, pois o objetivo principal é aprofundar as temáticas culturais não apenas para trabalhar competências de comunicação, mas também para veicular os valores de uma educação ativa, humanística e democrática (Porto, Houghton & Byram, 2018; Wagner & Byram, 2017). A educação para a cidadania intercultural defende que os alunos devem adquirir os conhecimentos e competências necessários para viver numa comunidade

internacional e multicultural o que inclui vários conjuntos de valores culturais, crenças e comportamentos. A cidadania intercultural envolve a interação com outras realidades socioculturais acompanhada de uma mudança cognitiva e comportamental do indivíduo bem como da sua percepção das relações com pessoas de diferentes grupos sociais. Estas mudanças cognitivas e comportamentais devem constituir princípios pelos quais os aprendentes pautem a sua vida, independentemente do contexto em que se encontrem.

O desenvolvimento da competência intercultural inclui o foco no Outro que vive além das fronteiras nacionais e fala outras línguas e uma análise comparativa da nossa situação e da situação do Outro. A educação para a cidadania intercultural introduz uma consciência cultural crítica em relação à nossa comunidade local como parte de um grupo local ou nacional dentro de um projeto transnacional (Wagner & Byram, 2017). Neste âmbito, o manual de língua estrangeira deve apresentar-se como um meio frutífero para cada estudante conhecer mais sobre o Outro, e consequentemente sobre si mesmo, e para pôr em prática competências interculturais com a necessária mediação do professor (Carvalho, 2013). O planeamento e o desenvolvimento destas competências na sala de aula - com objetivos claros e métodos que destaquem a importância da aprendizagem através da experiência - constituem uma responsabilidade fundamental dos agentes de ensino para tornar o manual numa ferramenta didática produtiva e significativa para os estudantes.

2. Os perigos dos “centrismos” e a visão plural e intercultural do português

O mundo global facilita o encontro entre diferentes culturas, trazendo vários aspetos positivos, mas também negativos, como a crescente tendência para uma cultura se considerar superior à outra, surgindo dessa forma algumas perspetivas etnocêntricas que podem conduzir à xenofobia e ao racismo. A globalização e os movimentos migratórios conduzem a um crescente reconhecimento da necessidade de um foco intercultural no ensino de línguas. Adquirindo consciência do Outro, da cultura estrangeira e da heterogeneidade, o indivíduo também analisa a sua própria identidade, ampliando a sua percepção de mundo através de uma postura crítica no tratamento das subjetividades, na relação com as mais diversas culturas e na defesa de uma sociedade democrática (Moeller & Nugent, 2014; Samovar, Porter, & McDaniel, 2012).

O etnocentrismo consiste na tendência para privilegiar as normas e tradições de uma sociedade em detrimento de outras, isto é, julgar os outros de acordo com as suas próprias referências culturais, “sobrestimando o grupo ao qual se pertence e subestimando os outros grupos” (Miu, 2016, p.101). Uma definição similar de etnocentrismo é apresentada por Bizumic (2015), que o considera como um tipo de egocentrismo étnico ou cultural que envolve a crença na superioridade do próprio grupo, incluindo os seus valores e práticas, e muitas vezes inclui hostilidade em relação ao Outro. O objetivo da competência intercultural deve ser a capacidade de evitar o etnocentrismo pois uma pessoa etnocêntrica dificilmente se conseguirá adaptar à diversidade (Council of Europe, 2016; The World Bank, 2010). Os indivíduos com competência intercultural aprendem a compreender o Outro nos seus próprios termos. A abordagem da cultura no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras favorece o percurso do etnocentrismo à relatividade. Um ensino

etnorelativista é de extrema importância na sociedade contemporânea, pois promove a compreensão e valorização da diversidade cultural e étnica. A abordagem etnorelativista reconhece que diferentes grupos culturais possuem perspectivas, valores, crenças e práticas únicas que devem ser respeitadas e compreendidas dentro do contexto cultural em que se originam (Miu, 2016; The World Bank, 2010).

De acordo com Aslantaş (2019), no âmbito de uma educação intercultural, o papel dos professores é determinante para evitar etnocentrismos que possam acentuar tensões sociais. Os professores devem munir-se de vários recursos (atividades, aplicativos, livros, etc.) que enfatizem a interação entre as culturas dos alunos e diferentes culturas:

The possibility that the teachers could be providing similar methods of education to their students in the future may prevent or minimize biases, stereotypes and ethnocentrism that could cause tensions between individuals and societies through the knowledge and abilities they will gain. (Aslantaş, 2019, p. 323)

Na perspectiva da variação linguística no ensino de línguas também se verifica a crença na superioridade de uma variedade, considerada exemplar e modelar, sobre as restantes variedades de uma língua. Nessas situações, a variedade favorecida é qualificada como “pura” ou “correta”, enquanto as demais são consideradas “alterações ou desvios” (Herrero, 2019, p. 136). Esse favorecimento ou supremacia de uma variedade geográfica, sedimentada ao longo de séculos, é definido por Herrero (2019) como lectocentrismo ou etnocentrismo linguístico. De acordo com a autora, certos espaços administrativos tendem a impor a sua variedade como mais correta ou aceitável, desconsiderando as outras. Por exemplo, no contexto hispânico, desde tempos remotos, é evidente o lectocentrismo do castelhano que impôs a sua hegemonia em relação a outros dialetos e línguas ibéricas (Herrero, 2019). A variedade hegemónica da língua converte-se num cenário lectocêntrico quando uma das suas variedades dialetais é considerada, em exclusivo, como um modelo de ensino/aprendizagem, sendo tratada como referência absoluta sem reconhecer as suas próprias limitações ou subjetividades nem considerar a importância das outras variedades linguísticas. A resposta ao lectocentrismo deve-se fundar no plurinormativismo (pluralidade normativa). O reconhecimento do plurinormativismo defende o oposto do lectocentrismo, inserindo-se no relativismo cultural, que pratica o respeito pela diversidade da própria língua e pelas outras línguas e culturas, levando à aceitação e valorização da pluralidade linguística, e, por decorrência, da pluralidade cultural (Masuda, 2020; Puertas, 2021).

Os sistemas educativos, em geral, e o ensino de línguas em particular devem preconizar um ensino que promova uma equidade entre espaços urbanos e rurais, superando a “visão urbanocêntrica, que destaca os meios urbanos, e buscando reconhecer tempos e modos específicos de ser, viver e produzir, concebendo a educação e a escola segundo diferentes formatos de organização” (Bonavigo & Caimi, 2018, p. 287). Por vezes, os manuais de ensino de PLE centralizam as referências culturais e os hábitos de vida num meio urbano específico, contribuindo para essa perspectiva urbanocêntrica da sociedade atual. O caráter hegemonicamente urbanocêntrico da educação acentua a subalternização e estigmatização dos meios rurais (Bonavigo & Caimi, 2018; Capucho,

2020; Melo, Queda & Ferrante, 2018). Neste sentido, é relevante refletir acerca dos estereótipos reproduzidos na sala de aula que podem ter um impacto pernicioso na forma como se apresentam as representações culturais da língua estrangeira. A representação mais equilibrada da diversidade cultural e social da língua portuguesa é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade cultural e social, estimulando a compreensão dos desafios enfrentados por diferentes comunidades.

Estas abordagens “cêntricas” no ensino de línguas podem constituir um obstáculo ao diálogo inclusivo, à diversidade, às multitudes geográficas, assim como à verdadeira dimensão internacional da língua portuguesa. Num mundo marcado por intolerâncias, conflitos e preconceitos é importante promover a compreensão e valorização da diversidade linguística, social e cultural. Os currículos, os agentes de ensino e materiais de ensino como os manuais, deverão fomentar o desenvolvimento da empatia, permitindo que os estudantes se coloquem no lugar do outro e adquiram diferentes perspectivas culturais. Estes valores são essenciais para a construção de relações harmoniosas e inclusivas no âmbito da educação para a cidadania intercultural (Byram, et al., 2017; Porto, Houghton & Byram, 2018).

A pluralidade e diversidade que vive dentro da língua portuguesa constitui a sua maior riqueza e um dos seus mais belos traços distintivos. O português como língua de diversidade, de muitos espaços, pessoas e identidades, deve preservar e promover a sua natureza plural e intercultural, sem fundar ou acentuar centros e periferias que pronunciam divisões ou segregação. A riqueza e diversidade de uma língua feita de múltiplas identidades, e das suas interligadas culturas e referências, não deve passar por erigir cêntricos muros, mas por construir abertura, interação e diálogo.

3. Metodologia

Este artigo assenta numa pesquisa documental para recolher informações através do levantamento de referências publicadas em meios escritos de modo a permitir ao pesquisador conhecer o problema a respeito do qual se procuram respostas (Gil, 2008). Segundo Gerhardt e Silveira (2009) por vezes não é de fácil distinção a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, mas, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes compostas por material já analisado cientificamente, constituído essencialmente por trabalhos académicos e científicos, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como diversos livros, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, etc. Os mesmos argumentos são defendidos por Gil (2008, p. 51), explicando que a única diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica faz uso das contribuições científicas dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Através do diálogo com coordenadores e professores de 15 cursos de licenciatura de Português na China,¹ verifica-se que os manuais portugueses mais utilizados são o “Português XXI 1” e o “Aprender Português 1”. A maioria destas universidades contactadas centra-se no português europeu, contabilizando-se três instituições que incluem o português do Brasil e nas quais os professores recorrem aos manuais “Muito Prazer” e “Falar... Ler... Escrever... Português”.

Os coordenadores informaram que a escolha do manual fica ao critério de cada professor e que no primeiro ano de aprendizagem existe uma maior utilização dos manuais. Nos anos seguintes da licenciatura em Português os manuais não são utilizados de forma tão constante e verifica-se maior introdução de outros materiais didáticos.

No capítulo seguinte, a análise dos manuais “Português XXI” e “Aprender Português” consta, na essência, da tese de doutoramento de Pires (2022b, pp. 179–180). O presente estudo expande a investigação para os manuais de origem brasileira “Muito Prazer” e “Falar... Ler... Escrever... Português” de modo a elaborar uma interpretação mais aprofundada, ampla e comparativa do objecto de estudo.

4. Análise reflexiva dos manuais de PLE

A análise reflexiva dos manuais de ensino de língua estrangeira, realizada no âmbito do presente artigo, refere-se a uma leitura cuidadosa dos materiais didáticos utilizados no ensino de PLE, procurando examinar criticamente estes materiais, refletindo sobre os seus conteúdos, e abordando questões amplas como a inclusão de diferentes referências socioespaciais, a representatividade cultural e a promoção da diversidade cultural (García, 2005; McConachy & Hata, 2013; Raigón-Rodríguez, 2018). Este estudo visa compreender a abordagem intercultural e/ou internacional presente nos conteúdos destes materiais didáticos, de modo a identificar possíveis melhorias ou alternativas que possam promover uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Seguidamente, apresenta-se uma análise crítica destes quatro manuais com o objetivo de compreender quais as principais perspetivas ou referências geográficas, sociais e culturais que estes materiais transmitem aos aprendentes de língua portuguesa.

4.1. “Português XXI 1”

O manual “Português XXI 1” (Tavares, 2012) destina-se ao nível inicial (A1/A2) do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas da Europa (Conselho da Europa, 2001) e é composto por 12 unidades. Na introdução informa que cobre as estruturas gramaticais e lexicais básicas e que tem um particular enfoque no desenvolvimento da

¹ Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU); Universidade de Macau (UM); Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS); Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JLU); Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (MUST); Universidade Yuexi de Línguas Estrangeiras Zhejiang (ZYUFL); Universidade Normal de Harbin (HNU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Xi'an (XISU); Universidade de Hubei (HU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TFSU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU); Universidade de Língua e Cultura de Pequim (BLCU); Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai (SHISU); Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU); Universidade de Comunicação de Pequim (CUC).

compreensão e da expressão oral do aluno através de situações reais de fala. Este manual recorre bastante à expressão “os portugueses”, em temas como o Natal, as touradas, as férias, as atividades quotidianas, etc., centrando-se em exclusivo nos hábitos (estereotipados) das pessoas de Portugal. O manual introduz bastantes generalizações como “os jovens portugueses à noite voltam tardíssimo” (Tavares, 2012, p. 136), ou “os portugueses não viajam muito para outros países da União Europeia nas suas férias.” (p. 186) ou ainda “no Natal gasta-se sempre muito dinheiro” (p. 151) que tendem a generalizar ou estereotipar determinados costumes socioculturais.

A única referência a um país de língua portuguesa que não Portugal ocorre numa frase isolada de um exercício de gramática sobre a preposição em: “No Carnaval há uma grande festa no Brasil” (Tavares, 2012, p. 92). Em termos dos locais mais referidos no manual, a cidade de Lisboa destaca-se sobremaneira. A palavra “Lisboa” surge 48 vezes no livro, sendo que, por exemplo, na página 118 surge quatro vezes. Além do nome da cidade, também estão presentes diversos elementos da cidade como o Centro Cultural de Belém, a Torre de Belém ou o Cinema Monumental. O nome da cidade do Porto surge apenas cinco vezes, em frases isoladas de exercícios de gramática. Contudo, apenas num pequeno exercício da página 138, na qual se pede para colocar algumas frases no Pretérito Perfeito Simples, são feitas referências a elementos da cidade do Porto (“sair e ir a pé para o centro da cidade do Porto; visitar a Sé e passear na zona da Ribeira”; atravessar a ponte; visitar as Caves do Vinho do Porto.”). As referências tangíveis de cultura referem-se todas a Portugal e a Lisboa, em particular. O manual “Português XXI 1” dedica vários textos à cidade de Lisboa e às suas peculiaridades, mas não dedica nenhum texto à cidade do Porto, segunda maior cidade de Portugal. Algumas cidades, vilas ou regiões como Évora, Sintra, o Algarve, a Madeira e Porto Santo surgem no manual como tema de alguns textos que as apresentam como destinos turísticos.

Este manual, embora não o refira diretamente, parece direcionar-se para estudantes europeus, sobretudo espanhóis, pois as personagens utilizadas são sempre europeias e, inclusive, tem um exercício na página 191 dedicado aos falsos amigos comuns entre português e espanhol (oficina/escritório; esquisito/raro; tenda/loja, etc.). Pelas referências tão diretas a cidades ou bairros portugueses (de Lisboa, sobretudo) parece ser um manual pensado para os alunos estrangeiros que estudam em Portugal e não para os que aprendem a língua fora do país. Embora tenha algumas referências breves sobre a cultura portuguesa, como os pratos típicos (bacalhau, sardinhas), as festividades (Natal) ou alguns hábitos sociais portugueses (tomar café, ir à praia, sair à noite), o manual carece de informação ou de elementos mais aprofundados orientados para a diversidade social e cultural de Portugal e, especialmente, da língua portuguesa.

Este manual não inclui informação ou elementos sobre outros países de língua portuguesa, centrando-se unicamente em Portugal, e, em especial, na capital do país. Desconsiderar a diversidade (geográfica, cultural, social, artística, etc.) da língua e o contributo dos países onde se fala português diminui o valor da língua portuguesa. Na perspetiva intercultural, é fundamental difundir uma abordagem que valorize a diversidade e promova a interação entre os países de língua portuguesa, de modo a enriquecer e fortalecer a língua como um todo, e a expressar as várias identidades e realidades que coabitam dentro da língua portuguesa.

4.2. “Aprender Português 1”

O manual “Aprender Português 1” (Oliveira et al., 2012), nível inicial (A1/A2), é um manual elaborado sob a égide da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O manual está dividido em 14 unidades organizadas em áreas temáticas e vocabulares que abordam situações de comunicação prioritárias mais frequentes. Na introdução pode ler-se que a sua utilização é adequada a qualquer curso de introdução à língua portuguesa, tendo em conta que se dirige a um público diversificado, por mais heterogéneo que seja. Depois do prefácio, da introdução e do índice, mas antes de iniciar a primeira unidade, o manual tem uma página intitulada “países lusófonos” em que apresenta dados sobre a superfície, a população, a capital, a moeda e a bandeira de oito países segundo a seguinte ordem: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Apesar de conter algumas referências a Lisboa ao longo do manual, os textos são na sua maioria neutros em termos de referências geográficas, ou seja, abordam as temáticas de forma generalizada sem mencionar um país ou a contexto sociocultural concreto, ao contrário do “Português XXI 1” que opta sempre por cidades portuguesas (com grande destaque para Lisboa) para situar espacialmente os seus textos. Por exemplo, na página 102, pode ler-se num texto sobre trânsito que “os engarrafamentos nesta cidade estão cada vez piores”, ou na página 128, que “O Afonso está a trabalhar fora da sua cidade e teve que ir para o hotel.”

No final de algumas unidades existe uma secção chamada “Para ir mais longe” onde são dadas algumas premissas para os alunos criarem diálogos ou debates com os colegas ou professores. Os tópicos para esses diálogos ou debates versam sobre temas da sociedade global como os cuidados de alimentação e os distúrbios alimentares, a mediatização dos padrões de beleza, as medicinas alternativas ou as transformações que têm ocorridos nas relações e estruturas das famílias portuguesas.

Em geral, o manual “Aprender Português 1” contém uma reduzida quantidade de conteúdos culturais o que se poderá explicar pelo nível de aprendizagem a que se dirige e sobretudo pelo facto de os textos não serem específicos ou concretos em termos de localizações geográficas. No entanto, é um manual que faz referência a todos os países de língua oficial portuguesa e que procura conscientizar os alunos para determinados tópicos ou discussões que dizem respeito à sociedade atual e global. O manual contém alguns exercícios que promovem o debate sobre tópicos e desafios que se colocam à sociedade e aos jovens em particular. Entender as questões sociais e culturais relevantes contribui para os jovens tomarem decisões que estejam alinhadas com seus valores e objetivos, contribuindo para uma sociedade mais informada e inclusiva.

A informação sobre os assuntos mais prementes da sociedade atual é determinante para construir uma cidadania intercultural, baseada na empatia e na compreensão entre os diferentes elementos da sociedade, uma vez que ensino de línguas estrangeiras deve não apenas trabalhar competências linguísticas e de comunicação, mas veicular os valores de uma educação ativa, humanística, crítica e democrática (Porto & Byram, 2015; Porto, Houghton & Byram, 2018; Wanger & Byram, 2011).

4.3. “Muito Prazer”

O manual “Muito Prazer – Fale o Português do Brasil 1: Básico” (Fernandes et al., 2014) é constituído por 20 unidades dirigidas a alunos iniciantes e intermediários. As três autoras do livro possuem em comum o facto de terem um percurso académico ligado à Universidade de São Paulo. Segundo se pode ler na introdução, o principal objetivo do livro é fazer com que os alunos interajam entre eles e/ou com os professores, com especial ênfase na comunicação oral. A introdução revela também que as informações culturais do manual permitem entrar em contacto com os costumes dos brasileiros e propiciam ao aluno oportunidades de comparação com a sua própria cultura.

Cada unidade deste manual é constituída por um texto sobre determinado tópico, seguido de exercícios de estruturas gramaticais, da ampliação do vocabulário sobre o tema e de exercícios de compreensão auditiva.

É pertinente salientar que este é um manual cujos textos utilizam referências geográficas que se referem maioritariamente a São Paulo e às particularidades desta cidade. Os textos que abordam São Paulo dão a conhecer vários lugares destacáveis como o Terminal Rodoviário Tietê, os Parques de São Paulo (Parque da Aclimação e Parque Ibirapuera), ou alguns bairros da cidade (Vila Mariana, Vila Clementino, Alphaville, Jardins, Teodoro Sampaio, Vila Clementino, Aclimação), bairros que parecem circunscrever-se à zona mais cara ou pecuniosa da cidade.

A cidade, destacadamente, mais referida é São Paulo, cujo nome surge diretamente 18 vezes, não contando com todos os bairros ou outros locais da cidade abordados. A segunda cidade mais mencionada é o Rio de Janeiro, cujo nome marca presença por cinco vezes ao longo do manual (menos de um terço), mas apenas em frases isoladas e estruturais nas quais o foco é praticar a gramática. Neste âmbito, surgem também os nomes do Leblon e do Pão de Açúcar. No caso do Rio de Janeiro, apenas se refere o nome da cidade em frases soltas, sem dedicar textos, fotografias ou desenvolver a informação sobre esta metrópole. De outra forma, os locais da cidade de São Paulo estão presentes diversas vezes em textos e fotografias onde se dão a conhecer particularidades intrínsecas da cidade, como os bairros, os parques, as festividades ou, inclusive, os SESC’s.

De acordo com a pesquisa para este estudo, a acrónimo SESC parece representar Serviço Social do Comércio, embora o manual não elucide o significado desta abreviatura. Em alguns temas, esta obra parece ser tão centrada nas peculiaridades e no quotidiano da cidade de São Paulo que esta pesquisa tem dúvidas de que, inclusive, a generalidade dos cidadãos brasileiros conheça determinados aspetos tão específicos da capital paulista. Os nomes dos bairros, a festa da achiropita, a avenida Teodoro Sampaio “para comprar móveis” (Fernandes et al., 2014, p. 148) ou os “SECS” sugerem um foco micro-sociocultural, ou seja, um manual que parece muito mais reflexo da realidade paulista em concreto do que da vivência brasileira em geral. O diálogo refere as SESC sem mais esclarecimentos como se o usuário do manual fosse um habitante conhecedor da cidade.

Por exemplo, na página 201 existe um diálogo sobre as festas juninas onde um indivíduo faz a pergunta “onde tem festa junina hoje em dia?” e o interlocutor responde

“em São Paulo tem nas escolas ou em algum SESC.” Neste diálogo, as festas juninas parecem ser apenas uma realidade (em declínio) de São Paulo, omitindo-se por completo toda a vivacidade e simbolismo que estas festas representam para a cultura brasileira e para algumas regiões do Brasil em especial.

Embora a introdução do manual refira que este é dirigido a todos os que pretendem aprender o Português do Brasil, a forma como os temas são apresentados parece sugerir que os usuários do “Muito Prazer” conheçam ou estejam familiarizados com a realidade intrínseca da cidade São Paulo.

Além das cidades supraditas, existem poucas localidades brasileiras às quais o manual faz referência. A unidade 16, dedicada ao tema das viagens e do turismo, é a única que inclui outras cidades ou regiões do Brasil. As cidades de Fortaleza e o arquipélago de Abrolhos merecem um pequeno texto acompanhado de fotografias. Nesta unidade existem também cinco fotografias sobre destinos turísticos para ajudar os alunos a contruírem o seu próprio roteiro de viagem. O título que acompanha as fotografias apresenta o Gramado Hotel & Spa; os carnavais cariocas e paulista; Fernando de Noronha e Natal; Belo Horizonte e as Cidades Históricas Mineiras; e Campos do Jordão. Alguns destes destinos sugerem ser particularmente comuns entre os cidadãos de São Paulo. É interessante verificar ainda que, inclusive quando se fala de Carnaval, é feita referência conjunta aos “Carnavais cariocas e paulista” (p. 294), sendo que o Carnaval do Rio de Janeiro, que muito mais famoso à escala mundial, aparece aqui equiparado ao Carnaval paulista. O Carnaval do Rio parece ser destacadamente o mais famoso, seguido do Carnaval da Bahia e dos seus trios elétricos, ao contrário do Carnaval paulistano que terá um alcance internacional mais discreto.

No manual são ainda mencionadas as cidades de Curitiba (Fernandes et al., 2014, p. 86 – exercício gramatical) e de Brasília (p. 95 – texto), sem que seja dada qualquer outra informação sobre estas cidades, além da referência isolada dos seus nomes.

O manual de PLE “Muito Prazer” é um manual com pouca informação sociocultural, centrando-se mais no plano das competências linguísticas. É uma obra elaborada sem grandes preocupações de incluir a diversidade sociocultural, antes veiculando uma forma de estar e uma perspetiva fortemente paulista do Brasil. Nos agradecimentos que as autoras fazem no prólogo do manual, dedicam algumas palavras aos “orientadores e professores que nos influenciaram na busca pelo conhecimento de outras culturas”, (p. 15), no entanto, o modo como apresentam a cultura brasileira parece ser pouco aberta ou heterogénea, como se, na prática, o manual fosse um material para transmitir aos aprendentes o conhecimento da cidade de São Paulo e das vivências generalizadas de um determinado de tipo de cidadãos paulistas.

4.4. “Falar... Ler... Escrever... Português (走遍巴西)”

O manual “Falar... Ler... Escrever... Português (走遍巴西)” (Lima & Iunes, 2014) é uma versão chinesa do manual original. Tal como se pode ler na introdução, este manual para o nível elementar de aprendizagem consiste numa tradução autorizada para mandarim (em 2014) de um manual originalmente editado no Brasil em 1999. Este manual bilingue

não possui novos conteúdos direcionados para os estudantes chineses, embora permita a leitura dos enunciados e dos textos explicativos em português e mandarim. Desta forma, os estudantes poderão compreender melhor os conteúdos e trabalhar o manual de forma mais autônoma, bem como conhecer diversos temas sobre festividades, hábitos ou tradições brasileiras.

O manual “Falar... Ler... Escrever... Português (走遍巴西)” (doravante, denominado FLEP) é constituído por 18 unidades que além do vocabulário e das estruturas gramaticais contêm textos narrativos de carácter histórico e civilizacional, assim como provérbios, poesias e canções que conferem um carácter mais autêntico a este manual. Comparativamente com os manuais analisados anteriormente, O FLEP contém bastante informação social e cultural, contendo vários poemas que pontuam o manual, de autores consagrados como Millôr Fernandes, Rubem Braga, Manuel Bandeira ou Luís Fernando Veríssimo, assim como letras de músicas como “A Banda”, de Chico Buarque ou “Garota de Ipanema”, de Vinícius de Moraes e António Carlos Jobim. O FLEP é um manual que se dedica a transmitir desde o nível básico uma visão holística da sociedade, da história e da cultura brasileira.

O FLEP possui uma grande quantidade de textos sobre a cultura brasileira. Por ordem crescente em relação à sua presença no manual, inclui textos dedicados às lendas do Brasil como a Vitória Régia e a Criação da noite (Lima & Iunes, 2014, pp. 194–195); aos índios do Brasil (pp. 301–302); ao Carnaval com destaque para o Rio de Janeiro, Salvador da Bahia e a dança do Frevo em Recife (pp. 325–326); a cultura do café (pp. 377–378); a imigração e o povoamento do Sul do Brasil (pp. 409–410).

Em termos de referências geográficas, existem textos que dão a conhecer o essencial sobre diversos lugares como Porto Alegre, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasília, Salvador, Recife, além do Rio Amazonas, das cataratas do Iguaçu ou dos usos e costumes típicos da Bahia, do Ceará e do Rio Grande do Sul (Lima & Iunes, 2014, p. 171).

Ainda assim, a cidade de São Paulo assume um papel destacado, surgindo o seu nome diretamente por 26 vezes. Ao longo do manual são explicitados diferentes aspetos como os hábitos dos paulistas (Lima & Iunes, 2014, p. 15), a avenida Paulista (p. 72), a história de São Paulo (pp. 101–103), o Rio Tietê, “inteiramente paulista” (p. 282) e a vida do baiano Cícero Alves da Silva que “viajou para SP para tentar mudar de vida” (p. 292). Por outro lado, o nome do Rio de Janeiro surge metade das vezes (13), mas o único texto que lhe é dedicado serve para estabelecer uma comparação entre o estilo de vida em São Paulo e no Rio de Janeiro. A cidade de São Paulo tem mais protagonismo, enquanto referência sociogeográfica. Salientando que as autoras deste manual estão ligadas à Universidade de São Paulo, a presença desta cidade no FLEP é maioritária, mas não unifocal. Poder-se-á, no entanto, argumentar que o espaço dedicado ao Rio de Janeiro é mínimo tendo em conta que é uma obra extensa (com mais de 400 páginas) e que muitas outras cidades merecem atenção mais detalhada.

O FLEP, dirigido a um público de nível básico ou intermédio, é um manual elaborado com a preocupação de relacionar a aquisição de competências linguísticas com a reflexão sobre acontecimentos históricos, bem como com as questões geográficas e as

características socioculturais do Brasil. A multiplicidade de tópicos que aborda é significativa e frugífera para um conhecimento amplo da sociedade brasileira. No entanto, ao longo das suas extensas páginas, este manual não faz qualquer menção a outros países ou culturas da língua portuguesa, centrando-se exclusivamente no Brasil. Este manual contribui para introduzir a heterogeneidade social e cultural do Brasil, mas não a diversidade da língua portuguesa feita de múltiplos quadrantes, referências e manifestações socioculturais.

5. Considerações finais

Nos manuais analisados verifica-se uma representação pouco heterogénea da cultura dos países de língua portuguesa. As cidades de Lisboa e São Paulo afiguram-se como os principais espaços hegemónicos nos manuais de PLE elaborados em Portugal e no Brasil, respetivamente. Nos manuais portugueses predominam as referências socioculturais relacionadas com a cidade de Lisboa. O mesmo acontece com a presença dominante de São Paulo comparativamente com a pouca dedicação a outras cidades e regiões do Brasil. Os manuais para ensino/aprendizagem de PLE parecem ter a intenção de estabelecer um binómio entre as duas maiores cidades dos respetivos países, embora com indiscutível e desequilibrada vantagem para a presença de locais, monumentos, ou hábitos sociais de Lisboa e de São Paulo. Inclusive quando não se referem diretamente sítios ou particularidades específicas, os nomes destas duas metrópoles surgem como local maioritário onde decorrem os diálogos. Apenas o manual FLEP - apesar de São Paulo ter um papel destacado – procura veicular uma visão mais abrangente e variada da história e da cultura brasileira sem se centrar exclusivamente numa metrópole em particular.

A análise dos manuais portugueses permite verificar que existe pouca informação que prepare os alunos para a diversidade da língua portuguesa, e que também não se verifica uma representação heterogénea dos países de língua portuguesa. Ambos são elaborados por autores portugueses e os temas culturais referem-se sempre a Portugal, centrando-se sobretudo na cidade de Lisboa. As referências a outros países são concentradas num único anexo no qual se dá a conhecer o número de países de língua oficial portuguesa e alguns elementos concisos que os caracterizam, tal como Jatobá (2019) faz referência no seu estudo.

Os manuais analisados não apresentam uma visão internacional ou intercultural da língua portuguesa porque não incluem personalidades, localidades ou características de países de língua oficial portuguesa além dos que fazem parte do país onde o manual é elaborado. Os manuais elaborados por autores portugueses ou brasileiros contêm temas sociais e culturais que se referem sempre a Portugal ou ao Brasil. Os manuais portugueses por norma dedicam algumas páginas na introdução ou no final do livro (numa unidade anexa), para apresentar os outros países de língua portuguesa e assim concentrar a informação sumária relativa a outros países que não Portugal. Se, por um lado, os manuais portugueses referem (superficialmente) os outros países da língua portuguesa, os manuais brasileiros omitem completamente a presença dos outros espaços de língua portuguesa.

No âmbito desta investigação, conclui-se que os manuais de PLE analisados são tendencialmente etnocêntricos, lectocêntricos e urbanocêntricos, não só porque não são

abertos às variedades linguísticas e socioculturais dos vários países de língua portuguesa, mas porque cingindo-se ao país onde são produzidos, são também bastante centrados em torno de um meio urbano específico. Ou seja, verifica-se que estes manuais são redutores em relação à dimensão internacional da língua, assim como na abordagem intranacional que veiculam, na qual existe um meio urbano modelar e predominante e os outros espaços da sociedade e da cultura merecem uma atenção mais reduzida. O Português, como língua global de múltiplas culturas e identidades, é servido por manuais homogeneizantes que transmitem a quem se inicia uma visão reducente e polarizada das culturas e das sociedades de língua portuguesa.

Em futuras investigações relacionadas com esta temática, poderá ser pertinente incluir um maior número de manuais de PLE, analisando também as suas versões correspondentes aos níveis intermédio e avançado, a fim de compreender melhor como cada manual (ou coleção) aborda a dimensão inclusiva e (inter)cultural do ensino de Português a estrangeiros.

Para finalizar, alude-se ao papel fundamental dos professores para suplantar as limitações dos manuais didáticos e para trabalhar as temáticas socioculturais de uma forma crítica e construtiva para os estudantes. Deste modo, devem ser usados materiais diversificados para permitir que os alunos comparem e analisem os manuais criticamente e garantir que compreendem os diferentes contextos e propósitos que transmitem. Uma vez que a informação intercultural destes manuais didáticos de PLE é parcimoniosa, o papel do professor adquire uma importância decisiva no desenvolvimento de competências de análise crítica nos alunos e no desenvolvimento de estratégias de ensino vocacionadas para os conhecimentos sociais e culturais dos países de língua portuguesa numa perspetiva internacional de diversidade, inclusão, paridade e cidadania.

Financiamento: Esta investigação foi financiada pela Universidade Politécnica de Macau (RP/FLT-03/2023).

Referências

- Aslantaş, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 319–326. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450790>
- Bizumic, B. (2015). Ethnocentrism. In R. Segal, & K. von Stuckrad (Eds.), *Vocabulary for the study of religion* (pp. 533–539). Brill Academic Publishers.
- Bonavigo, L., & Caimi, F. E. (2018). A pedagogia da alternância no contexto da educação do campo: A experiência do Instituto Educar. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 287–312.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division: Council of Europe.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Capucho, A. (2020). *Os estigmas sobre o campo e o rural no ambiente escolar*. [Trabalho de conclusão de curso, Instituto Federal do Espírito Santo] Repositório Institucional do

- Instituto Federal do Espírito Santo.
<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/538?locale-attribute=en>
- Carvalho, J. (2013). Didática do Português Língua Materna – Língua Segunda / Língua Estrangeira: Entre a generalização e a especificação. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino* (pp. 146–154). Lidel.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Ensino, aprendizagem e avaliação*. (M. J. do Rosário, & N. V. Soares, Trans.). Edições Asa.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Fernandes, G., Ferreira T. & Ramos, V. (2014). *Muito prazer – Fale o Português do Brasil 1: Básico*. DISAL.
- García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57–68. <http://doi.org/10.1080/14636310500061831>
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): Um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44378>
- Herrero, M. A. (2019). Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios Filológicos*, 64, 129–148. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>
- Jatobá, J. R. (2019). Uma China de distância: a cultura dos PLP em materiais didáticos para o ensino de PLE. *Pelos Mares da Língua Portuguesa*, 4, 397–409.
- Jatobá, J. (2020). Política e planejamento linguístico na China: Promoção e E ensino da língua portuguesa [Tese de Doutorado, Universidade de Macau]. Repositório Institucional da Universidade de Macau. https://library.um.edu.mo/lib_info/newbooks_pt/all
- Jandt, F. (2015). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global communit*. (8.ª ed.). Sage.
- Lima, E., & Iunes, S. (2014). *Falar... ler... escrever... português – Um curso para estrangeiros (走遍巴西)* (Y. Zhiliang & Z. Jianbo, Trans.; 2.ª ed.). FLTRP.
- Liu, Y., Zhang, M., & Yin, Q. (2014). Challenges in intercultural language education in China. *Canadian Social Science*, 10(6), 38–46. <https://doi.org/10.3968/%25x>
- Masuda, K. (2020). *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de ELE en Japón*. [Tese de doutoramento, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/151344>
- McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67(3), 294–301. <https://doi.org/10.1093/elt/cct017>
- Melo, M., Queda, O., & Ferrante, V. (2018). O rural-urbano na educação escolar do campo: uma revisitação teórica de uma escola em construção. In V. Ferrante (Coord.), *VIII Simpósio Reforma Agrária e Questões Rurais* (pp. 1–13). Universidade de Araraquara.
- Miu, A. (2016). Ethnocentrism: The danger of cultures' collision. *IFIJISR*, 2(4), 101–105.
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. (7.ª ed.). Sage Publications.
- Oliveira, C., Coelho, L., Ballmann, M., & Casteleiro, J. M. (2012). *Aprender Português 1*. Texto Editores.
- Pires, M. J. (2022a). Português Língua Estrangeira na China: Os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602–614. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.602-614.2442>
- Pires, M. J. (2022b). *Português no ensino superior da China: Os estudantes chineses de mobilidade de crédito em Portugal e o ensino para a interação cultural*. [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54737>

- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718>
- Puertas, J. D. (2021). Plurinormativismo y ELE en Taiwán. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las variedades geográficas. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 44, 297–321.
- Raigón-Rodríguez, A. (2018). Analysing cultural aspects in EFL textbooks: A skill-based analysis. *Journal of English Studies*, 16, 181–300. <https://doi.org/10.18172/jes.3478>
- Ramos, L. F. (2020). *Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>
- Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2012). *Intercultural communication*. (13.^a ed.). Wadsworth.
- Tavares, A. (2012). *Português XXI I*. Lidel.
- The World Bank (2010). *Intercultural communication: Communication for governance and accountability program*. CommGap.
- Wagner, M. & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. In Y. Y. Kim (Ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1–6). John Wiley & Sons.
- Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In Y. Qiaorong, & F.D. Albuquerque (Org.), *O ensino do português na China – Parâmetros e perspectivas* (pp. 329–352). Edufrn.
- Zhang, D., Li Y., & Wang, Y. (2013). How culturally appropriate is the communicative approach with reference to the Chinese context? *Creative Education*, 4(10a), 1–5. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.410A001>

[recebido em 24 de agosto de 2023 e aceite para publicação em 20 de junho de 2024]