

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ENSINAR PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

*TEACHING PORTUGUESE AS A PLURICENTRIC LANGUAGE
CONTINUOUS TEACHERS TRAINING*

Isabel Margarida Duarte¹

*¹Universidade do Porto (U do Porto), Porto, PT, Brasil
<http://orcid.org/0000-0001-7908-5649>
iduarte@letras.up.pt*

Recebido em 10 out. 2022

Aceito em 09 dez. 2022

Resumo: Os professores, no exercício da sua profissão, recorrem com frequência a ações de formação contínua, através das quais pretendem atualizar-se do ponto de vista científico e pedagógico. Tais sessões de formação devem ter caráter oficial, para que os formandos possam, em trabalhos práticos de grupo, produzir os seus próprios materiais pedagógicos e lucram em ser planificadas contando com a experiência profissional desses formandos como ponto de partida para o desenho do programa de formação contínua. Com base nas noções de variação linguística, por um lado e de português como língua pluricêntrica, por outro, reflete-se sobre experiências de dinamização de quatro ações de formação contínua recentes para professores de português com diferentes estatutos. Nomeadamente, parte-se de sessões de formação de Português Língua de Herança e de Português Língua Segunda, para equacionar vários tipos de intervenção e de sugestões pedagógicas. Os cursos de formação contínua sobre que se reflete organizam-se em torno de materiais autênticos provenientes dos diferentes países e outros territórios onde o português é falado. A partir de leituras prévias, do impulso da formadora e das suas próprias inquietações, em trabalho colaborativo com grupos de pares, os formandos selecionam materiais adequados ao seu contexto e produzem planificações, tarefas variadas, estratégias e pequenos projetos que contemplam o português como língua pluricêntrica. Esses produtos caracterizam-se por uma clara adequação ao contexto de trabalho, são geralmente muito motivadores e muito criativos e as ações de formação geram, quer em quem as dinamiza quer em quem as frequenta, um alto grau de satisfação profissional.

Palavras-chave: Formação contínua. Pluricentrismo. Português - língua de herança. Língua segunda.

Abstract: During their professional career, teachers often apply to training courses to preserve or increase their scientific and pedagogical capacities. The best way to implement these training courses is to organise them as workshops, where groups of trainees can do practical work, producing their own materials for classes. Their professional experience as teachers must be the starting point for the design of the training programme. This paper focuses on various recent kinds of programmes designed for on-job training of Portuguese language teachers. It mobilises the concept of linguistic variation and takes into account the pluricentric nature of the Portuguese language. For instance, workshops on Portuguese as Heritage/Legacy Language or Portuguese as Second/Non-Native Language must deal with different methodologies and must propose different pedagogical strategies. And indeed, the programmes analysed here refer to several contexts and materials of communication in Portuguese, coming from different Portuguese-speaking countries or territories. Based on previous readings, motivated by the trainer, or expressing their own doubts and needs, and always trying to privilege cooperation within working groups, the trainees have to choose the materials they consider fit the best to each context, designing the tasks and strategies they think most effective for the teaching of this pluricentric language. This methodology allows to consider different working contexts, giving room to creativity. And thus, the training courses can motivate the applicants, and can reward professionally both the trainers and the trainees.

Keywords: Continuing pluricentrism. Portuguese - heritage language. Second language.

INTRODUÇÃO

A reflexão que segue inicia-se por um breve apontamento sobre formação contínua de professores de português. Num segundo momento, referirei diferenças de estatuto da língua portuguesa com consequências para o seu ensino e, delas decorrentes, para a formação contínua dos respetivos docentes, nomeadamente enquanto Português Língua de Herança (PLH) e Português Língua Segunda (PL2). No ponto 3, falarei sobre a variação na língua portuguesa. Em quarto lugar, serão adiantadas algumas sugestões para a formação contínua de professores de português enquanto língua pluricêntrica e, por fim, serão feitas algumas considerações finais, com pistas para futuro.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Os tópicos alinhados para esta reflexão partem de quatro experiências de formação contínua de professores de português como língua não materna, de herança ou com outros estatutos, abaixo explicitados. O objeto deste exercício de reflexão inclui-se, pois, no âmbito da formação continuada de professores já com experiência de ensino. Essa experiência deve ser valorizada e constituir-se em ponto de partida para o que se lhes propõe como formação. Melhor ainda: conviria a formação ter sempre origem nas respetivas necessidades e anseios, previamente escrutinados e analisados. Seja anteriormente, com antecedência, seja no início das sessões de formação, espera-se que o responsável por ela procure perceber os pontos fortes do público com quem vai trabalhar, as fragilidades que os formandos pretendem colmatar, o que é mais útil para eles e, em consequência, mais produtivo para os respetivos alunos. As sessões de formação serão, assim, espaço para partilha de práticas e valorização de experiências, bem como para problematização dessas práticas e experiências, à luz de leituras e reflexões propostas pelo formador. Por outro lado, a formação continuada terá de contar sempre com momentos de trabalho oficial, em grupo, de modo a que os formandos experimentem, na prática, as vantagens pessoais e profissionais do trabalho colaborativo. Assim se explica a atual participação do grupo de docentes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

no *Heritage Language Consortium*¹. A partir de um inquérito por questionário, esse grupo procurou compreender, entre outros dados recolhidos, quais as necessidades mais prementes de formação dos professores do chamado Ensino do Português no Estrangeiro (EPE), ou seja, que lecionam português, sobretudo apoiado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (a partir de agora, IC), quase sempre com o estatuto de Língua de Herança, em contexto de emigração. Foi também neste contexto que, na sequência de uma proposta de leitura preparatória de uma formação, foi perguntado a um conjunto de professores de uma das coordenações do EPE² quais eram as suas maiores inquietações. A análise atenta da coleção das respostas dos docentes serviu de mote para a primeira sessão de formação e ainda de orientação para um desenho tão adequado quanto possível das sessões às necessidades do público-alvo.

Em Portugal, a Formação Contínua de professores está fortemente regulada e, para que dê aos formandos créditos de que, por vezes, necessitam para progressão na respectiva carreira profissional, tem de obedecer a certos critérios bastante rígidos e ser acreditada por um organismo central, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua³. Assim, quando refletir, neste texto, sobre formação contínua de professores de português, estarei sobretudo⁴ a referir-me à formação creditada quer por esse organismo quer pela Universidade do Porto. Este tipo de formação, além das orientações legais por que se rege, implica avaliação final dos formandos pelo formador e da própria experiência de formação pelos formandos. Ora os documentos que resultam desses exercícios de avaliação são preciosos para análise e por isso os usaremos para esta reflexão.

Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados para este texto incluiu: documentos reflexivos escritos pelos formandos e prévios à formação (num caso), questionários de avaliação dos cursos (em três deles), trabalhos realizados durante as sessões de formação (nos quatro cursos) e trabalhos efetuados para a

¹ <http://wp.lancs.ac.uk/heritage-language/>

² Concretamente, a da Suíça. Aproveito para agradecer à Coordenadora, a Doutora Lurdes Gonçalves, o tanto que a este respeito tenho aprendido com ela.

³ <https://www.ccpfc.uminho.pt/>

⁴ Só a ação de Cabo Verde não obedeceu aos requisitos previstos para a creditação da Formação Contínua. Quer o Curso de Atualização de Professores de Português Língua Estrangeira (CAPPLE), quer as sessões para a Coordenação do Ensino Português do Estrangeiro da Suíça, quer o curso para os professores de português como língua materna foram ações oficialmente creditadas.

avaliação final dos cursos (em três deles). Por não ter sido uma recolha igual em todas as ações de formação, não iremos proceder a um confronto de dados que, na verdade, tanto quanto nos foi possível verificar, não mostraria diferenças significativas. Percebemos, no entanto, que poderemos melhorar este processo de recolha de dados, estendendo todos os instrumentos aos formandos dos vários cursos.

DIFERENTES ESTATUTOS DO PORTUGUÊS: LÍNGUA DE HERANÇA, LÍNGUA SEGUNDA

Uma das ideias que defenderei neste texto tem a ver com o conhecimento da língua e o ensino do Português Língua de Herança e do Português Língua Estrangeira como um *continuum*. A língua será sempre, neste texto, encarada como mudança e variação. Não é uma construção fixa, produzida por um falante-ouvinte abstrato e ideal. Ao invés, a língua muda e é heterogénea, mormente uma língua falada nos cinco continentes: “o português, como qualquer língua pluricêntrica, acolhe múltiplas faces, sem perder o núcleo comum, que o identifica e distingue das restantes línguas.” (MOTA, 2018, p.20), ou seja, não há homogeneidade linguística e o falante-ouvinte ideal também não existe. Os que ensinam a língua portuguesa têm de ter dela uma noção adequada, sem a qual as soluções encontradas serão sempre ineficazes. Entendemos pluricentrismo no sentido de Clyne (1992) e Muhr (2012), tendo em conta, para o português, o trabalho pioneiro de Baxter (1992) e os mais recentes de Augusto Soares da Silva (por exemplo, 2018; 2017; 2014a; 2014b).

As experiências de formação contínua sobre que se refletirá tiveram como alvo, sobretudo⁵, professores de português como Língua de Herança, em contexto de emigração portuguesa, e também como Língua Segunda, em países em que é língua oficial, mas não é língua materna da população, por exemplo, Cabo Verde e Timor-Leste. A presente reflexão é, portanto, devedora de um conjunto de formações que

⁵ Escreve-se “sobretudo”, porque houve outras experiências que não foram exclusivas destes grupos. No ano letivo de 2021-2022, também estivemos envolvidos em formação contínua de professores de Português como Língua Materna (Curso de formação *Responder a desafios na sala de aula de Português*; https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2021&pv_curso_id=24681&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=UFC) e ainda num curso de atualização, em parceria com o IC, para Professores de Português como Língua Estrangeira (cfr. CAPPLE 2022; https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=337).

tenho vindo a dinamizar para docentes de português, nomeadamente aqueles que ensinam a língua como língua não materna.

PORTUGUÊS: LÍNGUA DE HERANÇA

Apesar de estar consciente do empobrecimento teórico que as etiquetas sempre acarretam, e sabendo que os fenómenos ultrapassam sempre, em complexidade, a estreiteza dos rótulos, tomamos aqui Língua de Herança (LH) no sentido de língua falada em contexto de emigração, em casa, ou na família, ao mesmo tempo que se comunica, também, na língua da sociedade de acolhimento. A abrangência do conceito é referida por Maria José Grosso (2020), no Prefácio ao livro de Maria de Lurdes Gonçalves & Sílvia Melo-Pfeifer *Português Língua de Herança e Formação*:

Embora a etiqueta LH seja restrita e aponte para uma língua minoritária, este é um conceito complexo e abrangente, ligado a uma transmutação, mas que mantém, na sua essência, a transmissão (mesmo que esta se torne ténue), a ligação a contextos temporais e espaço-temporais afetivos. [...] A LH sobressai como uma área profícua de investigação interdisciplinar e de longa vida, mesmo que o conceito tenha de ser redesenhado para se adaptar aos novos tempos e abranger múltiplas heranças linguísticas e culturais que se tornaram a norma no século XXI. (GROSSO, 2020, p.19)

Como a autora sublinha, as “múltiplas heranças linguísticas e culturais” é que são “a norma no século XXI” e por isso há que as compreender e o ensino da língua tem de ser reflexo delas e tem de se lhes adaptar. Por outro lado, não se pode perder de vista que o ensino da LH visa a “transmissão (mesmo que esta se torne ténue), a ligação a contextos temporais e espaço-temporais afetivos”: transmissão da língua, em primeiro lugar, mas também da cultura, das vivências, dos laços familiares e comunitários de que a língua se faz veículo.

Estamos, concretamente, a pensar no português usado por portugueses e descendentes de emigrantes portugueses de segunda e terceira geração espalhados por esse vasto mundo, nomeadamente em países onde a emigração portuguesa foi e ainda é forte. No caso de Portugal, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua coordena e financia o ensino da língua no estrangeiro, a crianças e jovens filhos de emigrantes. Esse ensino é organizado pelas Coordenações do Ensino do Português no Estrangeiro, por exemplo, em países como a Suíça, a Alemanha, a França, a Inglaterra e Ilhas do Canal, Espanha e Andorra, Luxemburgo e Países Baixos, para falar apenas da Europa. As aulas de português dessas crianças e adolescentes não

são frequentadas, obviamente, apenas por portugueses ou descendentes de portugueses: há também crianças de origem brasileira, angolana, cabo-verdiana, etc. Esta abertura coloca, logo à partida, alguns problemas que os professores terão de enfrentar e que podemos resumir na seguinte pergunta: como lidar, dentro da sala de aula, com diferentes variedades do português?

Na maior parte desses contextos, o problema da heterogeneidade dos aprendentes é a mais complexa questão com a qual docentes e alunos se confrontam. Heterogeneidade de variedades, de níveis de proficiência, de idades, de contacto com a língua: há quem a fale mas não a saiba escrever, quem a escreva mas não a consiga falar, quem tenha um convívio frequente com o país de origem e quem nunca o tenha visitado, quem tenha pais que falam outra variedade que não o Português Europeu (PE), quem frequente o ensino regular e quem siga aulas ao sábado ou ao final do dia, em associações de emigrantes ou de outro tipo. Por outro lado, há também uma grande pluralidade de formações no que concerne aos professores que, nos vários países, se encarregam dessas aulas. O inquérito que levámos a cabo no âmbito do Heritage Language Consortium 2⁶ e de que só foi ainda divulgada uma pequena parte⁷, testemunha justamente a diversidade de formações e percursos profissionais dos docentes de português do EPE. Como bem comenta Silvestre (2020, p. 21),

Uma parte significativa dos agentes de ensino de LH são professores de língua materna e línguas modernas, pelo que as ciências da linguagem ocuparam um espaço central na sua formação, enquanto conjunto de disciplinas que descrevem as línguas como sistemas de comunicação. Espera-se que conheçam aspectos de fonética, sintaxe, semântica e pragmática, não apenas para compreenderem o funcionamento da língua, mas para serem capazes de transmitir uma perspetiva metalinguística aos alunos, levando-os a refletir sobre as áreas críticas da aprendizagem e do uso da língua.

Mas, segundo a opinião de João Paulo Silvestre, que partilhamos, se esses professores adquiriram, na formação inicial, frequentemente como professores de língua materna, competências que os habilitam para o ensino do português, as competências concretas que o ensino do EPE valoriza, ainda que possa fazê-lo não explicitamente, relacionam-se com “o ensino da língua materna padrão” e “o conhecimento da variação linguística não parece ser um tópico privilegiado.”

⁶ Ver o sítio <http://wp.lancs.ac.uk/heritage-language/>

⁷ No conferência *Heritage Languages Around the World* (HLAW) em maio de 2022, na Universidade de Lisboa.

(SILVESTRE, 2020, p.23). Pelo contrário, sendo habitualmente considerados “embaixadores da língua”, espera-se que representem, nas salas de aula, uma norma idealizada de pátrias inacessíveis” (SILVESTRE, 2020, p. 24). Ora, como o autor defende, deveriam ser antes ““curadores” da variedade linguística da língua portuguesa, desenvolvendo e ampliando as competências dos falantes de LH, sem cercear o potencial da sua identidade multicultural.” (SILVESTRE, 2020, p. 24). Mesmo porque, como muitos testemunham, nas suas salas se cruzam diferentes variedades do português, as normas idealizadas não existem na boca dos falantes e as pátrias inacessíveis pouco coincidem com os diferentes territórios habitados pelas pessoas concretas.

PORTUGUÊS: LÍNGUA SEGUNDA

O problema é obviamente muito diverso se estivermos não em contexto de PLH mas se trabalharmos na formação contínua com docentes de português de crianças e jovens que não têm essa língua como língua materna, mas cujo país a adotou como língua oficial. Não teremos em conta, por não ser esse o âmbito deste trabalho, as diferenças de estatuto nem de implantação real da língua portuguesa nos diversos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). É sabido que o português, em adiantado estado de nativização, é língua materna da maior parte da população de São Tomé e Príncipe (GONÇALVES, 2016) e é, cada vez mais, a língua materna da população urbana jovem de Angola (INVERNO, 2008), para citar apenas dois exemplos conhecidos. Mas o português não é a língua materna dos habitantes de Cabo Verde, nem dos de Timor-Leste. No primeiro caso, há uma espécie de bilinguismo com diglossia (LOPES, 2011) e a língua materna é o cabo-verdiano, embora o ensino decorra em português e, no artigo 9.º da Constituição da República de Cabo Verde, se diga, no ponto 1, “É língua oficial o Português.”

No segundo caso, a situação linguística é ainda mais complexa, dado que os timorenses falam várias línguas nativas como línguas maternas e o português, que, historicamente, só se tinha difundido numa parte restrita da população, foi proibido durante os quase 25 anos de ocupação indonésia do território. Além das línguas oficiais (português e tétum) e das diferentes línguas autóctones, o inglês é língua de

trabalho, bem como a bahasa indonésia, língua muito presente, por exemplo, por via da televisão.

LÍNGUA PORTUGUESA E VARIAÇÃO

Seja qual for o estatuto e o modo como o seu ensino é encarado, o português, como qualquer outra língua, caracteriza-se pela mudança e pela variação. É usado de forma diversa consoante os lugares em que se fala: “Assumir a existência de um português plural, da pluralidade de gramáticas, é assumir que, em tantos e tão particulares territórios e sociedades, ‘o português são muitos’, afirmação talvez polémica mas, acreditamos, com fundamento linguístico.” (MOTA, 2018, p. 20). É usado de forma diferente nos diversos lugares onde se fala, conforme o estatuto social dos locutores, a época em que é falado, as situações concretas em que cada um utiliza a língua. Recebeu, recebe e continuará a receber influência das línguas com que convive e que a enriquecem e modificam. É da riqueza do contacto entre o português e essas línguas, e dos resultados imprevisíveis dele, que fala Paulina Chiziane, numa recente entrevista ao jornal *Público*, quando diz:

Quanto à língua, o que posso dizer? É a língua do colonizador, ou foi! A língua foi imposta e na altura da retirada esqueceram-se de a tirar do lugar onde foi implantada e ela continuou, cresceu, e está a seguir o seu rumo para algum lugar que será certamente uma língua portuguesa de Moçambique e o mesmo acontecerá à língua portuguesa de Portugal: como será essa língua? Não sei. Se considerarmos a extensão do nosso país, com os diversos idiomas locais, as línguas locais, isso vai-se misturando e com o futuro vai nascer outra coisa mais bonita do que a língua que falamos hoje. Eu viajo de Norte para Sul, estou sempre a circular dentro do país, e é muito bonito ver as pessoas de diferentes lugares a falarem português cada um à sua maneira. A língua portuguesa é nossa e vamos fazer dela aquilo que acharmos melhor. Tem as suas vantagens, sem dúvida. Estou aqui me comunicando com o mundo por causa dessa língua. (CHIZIANE, 2022, n. p.)

Assim, quando arquitetamos sessões de Formação contínua em contextos em que o português não é a língua materna dos falantes, mormente nos países da CPLP em que tem estatuto de língua oficial e convive com outras línguas locais (no mesmo falante também, como lembra Regina Brito (2011)), deveremos equacionar, num momento prévio de reflexão conjunta, o lugar do português entre as diversas línguas com que partilha a comunicação dos locutores, chamando a atenção para a necessidade de uma “irmandade” da Língua Portuguesa com essas outras línguas, nativas ou não (AGUALUSA, 2019, n. p.). Essa irmandade implica que o português

não se sobreponha às restantes línguas nem as faça desaparecer, mas com elas coexista em são convívio. Mas as questões de política linguística de cada país da CPLP são internas a cada um deles e estão, obviamente, fora do escopo desta reflexão.

Como Margarita Correia escreve numa das suas belíssimas crónicas do *Diário de Notícias*, “Para ser verdadeiramente grande, a língua portuguesa deve crescer sem desertificar tudo à sua volta, criando terreno fértil para habitar com outras línguas, tornar-se cada vez mais mestiça, multicolorida e multifacetada, mais rica, mais fortalecida pelos contributos das línguas e das culturas que com ela se irmanam.” (CORREIA, 2022, n.p.).

Ora, a formação contínua de professores de português poderá ser uma ocasião propícia para a reflexão sobre o lugar do português ao lado das outras línguas e até de justas reivindicações dos docentes sobre questões de política linguística dos seus países, como o ensino bilingue, por exemplo e as suas implicações a nível da construção de materiais apropriados em línguas nativas (MAGONA, 2020). Sem essa reflexão prévia que problematize o espaço do português ao lado das outras línguas, a formação fica incompleta porque não terá em conta desconfortos e inquietações legítimas dos docentes, quando se trata de pensar como ensinar português nesses contextos multilingues pós-coloniais.

Saliente-se, ainda, a existência de outros contextos em que o português é ensinado e que determinam a adoção de diferentes materiais e diversas estratégias. Assim, o português pode ser aprendido como uma língua estrangeira, com a qual o falante não tem qualquer contacto fora das aulas, ou como língua de acolhimento, se ele estiver em posição vulnerável, de recém chegado ao país de língua portuguesa que o recebe, a precisar de integração urgente, etc. Mas, qualquer docente que ensine português, seja qual for o estatuto que a língua tem no contexto em que a ensina, terá de ter plena consciência da variação linguística, se quisermos que encontre as soluções mais adequadas para o seu ensino. Pode ocupar-se muito ou pouco da variação nas suas aulas, direta e explicitamente, ou apenas de forma implícita, consoante o nível de proficiência, o grau de ensino e a idade dos aprendentes. Se lecionar a alunos mais velhos e mais proficientes, em contexto universitário, por exemplo, deverá abordar estes tópicos explicitamente. Pelo contrário, não será adequado falar de pluricentrismo a crianças pequenas, mas o professor poderá

fornecer-lhes, como *input* linguístico, canções infantis em português do Brasil (PB) ou de Portugal (PE), ler-lhe contos de Cabo-Verde, de Angola ou de Moçambique. Ou seja, terá de dar atenção ao pluricentismo quando problematiza e planifica o que vai ensinar nas aulas, quando escolhe materiais autênticos e propõe estratégias didáticas. Porque, como Fernanda Irene Fonseca (1994) defendeu há décadas, “só de uma correcta e aprofundada concepção de língua e das relações entre o sujeito falante e a língua” que ensina (FONSECA, 1994, p.119), por parte do professor, decorrerá uma compreensão dos objetivos do ensino da língua e, dela decorrente, uma atuação pedagógica adequada. E as línguas, todas elas, mudam e têm variação. Citando, de novo, Margarita Correia, numa outra das suas crónicas,

A variação é uma característica das línguas. Todas as línguas variam em função de tempo, geografia, condição social ou contexto de uso. Todas as línguas apresentam variação, com exceção de línguas como o latim e o grego clássico, que hoje já não variam porque são línguas mortas, mas que tiveram variedades distintas em épocas, lugares e contextos distintos. A língua portuguesa não é diferente das demais línguas vivas e, como tal, apresenta variação. (CORREIA, 2020, n.p.).

Essa variação, quando diz respeito ao modo como a língua se fala em diferentes países (e não apenas no Brasil e em Portugal), permite falar do português como uma língua pluricêntrica e encarar o seu ensino dessa perspetiva múltipla, constatação da qual partimos para as propostas de programa de formação sugeridas aos formandos que frequentaram as ações de formação contínua que têm vindo a ser objeto desta reflexão. No *continuum* que vai do ensino de uma língua materna, passando pela língua de herança, pela língua segunda, até ao ensino de uma língua estrangeira, as questões de variação não se colocam, a meu ver, do mesmo modo. No que respeita à LH, o docente deve respeitar e valorizar a variedade com que a criança tem contacto em casa ou na comunidade. Geralmente, não é muito fácil a relação do aluno (e, por vezes, dos pais) com a LH, porque é minoritária no país onde vive, porque não é língua de prestígio, porque, por causa da sua língua, é por vezes discriminado socialmente. Torna-se, por isso mesmo, imperioso o professor contribuir para aumentar a autoestima linguística da criança relativamente à sua língua de origem. O fato de o aprendente adquirir consciência de que fala uma língua que vários milhões de outras pessoas usam no mundo pode constituir-se em motivo de identificação e orgulho. Mas a criança inibe-se de utilizar a língua se o professor lhe disser que o pronome “vós” não existe, mas ela tiver contato, em casa e na família, com variedades diatópicas do

PE em que o plural de “tu” é “vós” e o pronome, com a respectiva conjugação verbal, se mantém atual e pleno de vitalidade. Terá tendência para pensar que os seus pais não sabem falar, que a língua de casa está “errada” e que falá-la na escola vai ser mais um motivo para ser estigmatizada.

Por outro lado, a consciência da variação linguística contribui para a tolerância linguística, ou seja, o aluno compreende que há muitas outras formas, todas elas igualmente legítimas, de um falante comunicar em português.

Um conhecimento mais profundo da língua e da sua variação poderá ajudar o professor a selecionar as opções mais certas, ou seja, as que permitam melhorar a relação afetiva ou identitária dos aprendentes com a língua que aprendem e que façam com que eles se tornem mais competentes nos seus desempenhos e conhecimento dessa língua.

SUGESTÕES DIDÁTICAS TENDO EM CONTA A VARIAÇÃO

A primeira sugestão para a planificação e a concretização de oficinas de formação contínua de professores de Português (indiferentemente entendido como LM, LE, LH e / ou L2) é, como dissemos, partir das inquietações profissionais dos próprios professores. Elencar essas preocupações e devolvê-las aos docentes no início da formação parece um passo fundamental, porque o formador as objetiva e as dá a ver, contribuindo para que os formandos melhor tomem consciência delas. Os professores vêm para a ação de formação com saberes próprios, experiências bem e mal sucedidas, anseios, dificuldades que gostariam de ver solucionadas, sucessos de que gostam de dar conta e que querem partilhar⁸.

Uma segunda sugestão, não quanto a questões de tipo metodológico mas já quanto a conteúdos concretos, relaciona-se com a escolha dos materiais que o formador propõe aos formandos, isto é, com os documentos selecionados para as sessões oficinais em que os formandos trabalharão em grupo, de forma colaborativa. Esses documentos deverão ser de diferentes tipologias, ou seja, textos variados (orais e escritos), para diversos públicos (quanto à idade e à proficiência em português), de

⁸ Numa ação recente (janeiro de 2022), a partir de uma leitura prévia sugerida, pediu-se aos formandos que selecionassem algumas reflexões e as enviassem à formadora que, assim, se pôde organizar a partir dessas reflexões, procurando fazer-se eco delas, problematizando-as.

diferentes proveniências quanto à origem (ou seja, dos diferentes países da CPLP, e não só: podemos propor trabalho com documentos de Goa, de Macau, etc.). Por outro lado, dentro de um mesmo país, é interessante ter em conta a variação diatópica, diastrática, diafásica, sem descurar, naturalmente, a variedade *standard*. Quanto mais rico e variado for o *input* linguístico disponibilizado aos aprendentes, mais probabilidades haverá de estes aprenderem a língua em uso, em toda a irredutível riqueza dos seus matizes.

Nas várias sessões a que me reporto, os formandos trabalharam, com muito proveito, a partir de materiais de diferentes proveniência: contos, canções, receitas culinárias de origem diversa, páginas da Internet do turismo de diferentes países da CPLP, entrevistas e depoimentos orais de falantes dos diversos territórios, artigos de jornais e revistas, programas de televisão. Alguns desses textos foram trazidos por professores para as sessões, para se somarem às propostas da formadora. Destaco, recentemente, entre muitos outros, a sugestão de um texto de um jornal local, sobre os festejos do S. João em Goa⁹. Esses textos, de diferentes origens e gêneros discursivos, dão conta de uma grande variedade e vitalidade culturais, fatores de atração para o estudo da língua portuguesa.

Com efeito, a ligação entre língua e cultura é crucial e uma língua pluricêntrica como o português existe em espaços multiculturais e todos eles também multilingues, em maior ou menor grau, com manifestações culturais, literárias, musicais, gastronômicas, etc. muito atrativas para quem estuda a língua alvo. Por outro lado, é igualmente interessante mostrar que há fusão entre as culturas dos diferentes espaços, isto é, que, se podemos atribuir os diferentes pratos a lugares específicos, como a catchupa, o funge, o arroz de matapa, a katupa, o sabuco, a bebinca e o sarapatel, muitos deles viajaram com a língua e estão hoje presentes bem longe do espaço onde nasceram, com as suas especificidades próprias e as matérias primas exigidas para a sua confeção. E outros sofreram adaptações e fusões várias. O mesmo se passa, por exemplo, com a música, sendo hoje frequente e apreciada a mistura de ritmos e gêneros musicais variados, com canções interpretadas a meias por portugueses e cabo-verdianos, para citar só um exemplo. Refira-se apenas,

⁹ O uso da literatura goesa escrita em português para o ensino da língua em Goa é, aliás, uma proposta recorrente de Delfim Correia, leitor do IC naquele estado indiano.

porque a lista destas experiências é longa, a colaboração de Mariza com Tito Paris, ou deste com Rui Veloso ou, para mudarmos de continente, de Roberta Sá e Yamandú Costa com António Zambujo¹⁰.

Também pode ser interessante, nesta apresentação da pluralidade que envolve a língua portuguesa, ouvir música que não seja cantada em português (como a morna, quase sempre cantada em crioulo de Cabo Verde), porque são oportunidades para se falar das outras línguas com as quais o português convive. Ou, se quisermos refletir sobre a complexidade do real, podemos ouvir o fado de Goa, na voz de Nadia Rebelo.

Hoje, com a Internet, nada mais fácil do que encontrar documentos que permitam, por exemplo, contrastar traços do Português Brasileiro e do Português Europeu. Desde conversas em que falantes das duas variedades discutem as diferenças mais salientes entre elas, até novelas em que os interlocutores são brasileiros, portugueses ou angolanos, a textos literários de autores dessas variedades, é hoje normal aceder a material que facilite a diferenciação delas. Uma sugestão será, por exemplo, ver quais características do PB José Eduardo Agualusa inclui, presentemente, nas crônicas que publica no jornal brasileiro *O Globo* e contrastá-las com os textos do escritor angolano publicados em Portugal. Uma delas, talvez a mais saliente, tem a ver com a colocação dos clíticos. Sugere-se, a propósito, a leitura de dois textos teóricos fundamentais: sobre como ensinar a colocação dos clíticos, em português como LE, em Portugal (COSTA, 2018), e sobre a dificuldade de ensinar este tópico a estudantes estrangeiros, fora de Portugal, justamente devido à existência de várias regras em cada uma das variedades da língua e aos desvios dos falantes relativamente às regras das respectivas variedades *standard*. (DÖLL, HUNDT, STANGE, 2022).

Consoante o contexto de aprendizagem e as características dos grupos de alunos, assim poderemos centrar-nos mais em diferenças de um tipo ou de outro: fonéticas (aquelas que, geralmente, mais atrapalham a compreensão oral entre falantes de diversas variedades; atente-se na importância da inteligibilidade (DERWING, MUNRO, 2005; JENKINS, 2000) no ensino das chamadas línguas globais), diferenças pragmáticas (que podem gerar situações linguísticas socialmente

¹⁰ Vejam-se, respetivamente, os seguintes links: <https://www.youtube.com/watch?v=rU-0RP4UGoM>;
<https://www.youtube.com/watch?v=u-QEggOSVr4>;
<https://www.youtube.com/watch?v=CnCAi3OdDeA>

embaraçosas, como o uso indevido de formas de tratamento, a ausência de atenuação em atos diretivos de pedido, ou expressivos de crítica, por exemplo), diferenças morfosintáticas e lexicais, provavelmente as mais estudadas. Assim, pode treinar-se a “competência variacional recetiva” de que fala Reimann¹¹, se a finalidade central das aulas for que os falantes de diferentes variedades se entendam oralmente sem problemas, insistindo nas diferenças fonéticas entre elas, para o que contribui o treino da escuta atenta de documentos orais de origem variada. Ou, para outros aprendentes, poderemos apenas propor o contacto com textos orais ou escritos de diversas variedades do português, de modo a partirmos deles para o conhecimento dessas variedades (algumas ainda em constituição) e daí para a história que as explica, quer dizer, numa viagem ao contrário, para as circunstâncias e os tempos em que o português “foi levado para outros territórios”. (MOTA, 2018, p. 20), onde contactou e contacta com outras línguas, que o enriquecem e que ele enriquece também.

Embora tenhamos falado num *continuum* entre ensinar LM, PLH e ensinar PLE, numa gradação que vai do mais próximo afetivamente e linguisticamente ao mais distante, temos consciência de que o estatuto da língua que se ensina determina diferentes opções. A experiência destes meses de guerra na Europa, de ensino do português como Língua de Acolhimento a alunos ucranianos veio lembrar que as necessidades específicas do público-alvo direcionaram a escolha dos materiais a usar. Nas aulas¹², foram utilizados, por exemplo, formulários de centros de saúde ou outros com utilidade imediata para a vida dos aprendentes.

No que diz respeito às diferenças entre formandos que são professores de PLH e os que são professores de PL2, vale a pena referir algumas, com consequências para o tipo de trabalho que ambos propõem. Como dissemos, o problema da heterogeneidade dos grupos com os quais os docentes de PLH geralmente trabalham é o mais complexo que têm de enfrentar. E se todos escolhem materiais adaptados aos respetivos alunos, neste conjunto de professores/formandos, é possível que um

¹¹Vejam a definição do conceito: “A competência de variedades recetiva é a capacidade de descodificar variedades diatópicas e normas-padrão regionais na perceção auditiva (aqui: a compreensão do oral de variedades regionais do português).” (REIMANN, KOCK, 2019, p. 11).

¹²A Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o Secretariado das Migrações, organizou um Curso gratuito de Português para 270 ucranianos, com professores voluntários. (Cf: <https://noticias.up.pt/flup-oferece-cursos-de-portugues-para-refugiados-ucranianos/>)

mesmo material seja objeto de diversas propostas de tratamento didático, isto é, um dado material pode servir de base a propostas de planificação variadas, porque podem coexistir, na mesma sala, alunos de idades e níveis de proficiência diversos. Por outro lado, notou-se, nas ações com estes formandos, uma grande preocupação com a criação de uma boa relação entre os seus alunos e o português, tendo sido pensadas estratégias para lhes mostrarem que esta é uma língua falada por muitos milhões de pessoas e em todos os continentes. Essa boa relação afetiva entre alunos e a língua que aprendem passa, no caso dos professores de PLH, por incentivarem a ligação dos alunos às famílias, nomeadamente a eventuais familiares distantes ou que falem, sobretudo, português, como os avós. Também propuseram, tendo em conta as mesmas preocupações de tipo afetivo, a planificação de viagens reais ou virtuais a países da CPLP, consoante a origem dos alunos que ensinam¹³. Por fim, cuidaram, com frequência, de relacionar os aprendentes com associações locais em que se fale português, ou de propor comunicações virtuais com outros falantes de português geograficamente distantes da sala de aula.

Já no que toca a outros contextos, por exemplo, o dos professores de PL2, a preocupação maior das propostas apresentadas pelos grupos prendeu-se com a relação do português com a língua materna dos aprendentes (no caso concreto, o cabo-verdiano), com a dificuldade de os alunos desenvolverem a sua produção oral, com a tentativa para os envolverem na aprendizagem a partir da pluricentricidade da língua, apresentando-lhes materiais de outros países¹⁴, ou documentos da Internet em que cabo-verdianos utilizam o português. A seleção dos materiais autênticos a sugerir para os formandos trabalharem deve ter em conta, também, a valorização da variedade que esses formandos usam. É frequente, em países onde o português é língua oficial, como Timor-Leste ou Cabo-Verde, os docentes privilegiarem materiais com origem nos seus próprios territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹³Numa sessão de formação nos Estados Unidos, em 2018 (*Ler para aprender mais português na 15th Annual Conference on Portuguese Language Education, University of Massachusetts Dartmouth*), dos variadíssimos materiais propostos para os professores construírem tarefas e Unidades Didáticas para os seus alunos, a esmagadora maioria selecionou um dossiê da revista *Time-Out* sobre os Açores, testemunho de que a ligação às origens é fortemente motivadora em contexto de PLH.

¹⁴São de muita qualidade as propostas apresentadas no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE): <https://ppple.org/> [consultado a 15/08/2022].

O aspecto mais interessante das sessões de formação contínua que temos dinamizado é que são os próprios formandos quem mais depressa percebe o que lhes convém adotar para os seus públicos. Fiz esta constatação várias vezes, durante o presente ano letivo (2021-2022). Para a preparação das sessões, baseei-me sempre nos pressupostos acima referidos e, fornecendo um elenco de materiais autênticos que foi variando, consoante o contexto, a partir de uma lista inicial comum, os formandos chegaram a propostas de tarefas a fazer com os respetivos alunos muito originais e diferenciadas, conforme eram professores de língua materna¹⁵, de língua segunda¹⁶, de língua estrangeira¹⁷, ou ainda de língua de herança¹⁸ e tendo escolhido os materiais para os quais fizeram propostas de planificação concretas, sempre de acordo com o seu público-alvo. Prova isto, a meu ver, que a formação contínua é um excelente momento de consciencialização e problematização dos obstáculos que se colocam aos professores em sala de aula, para levarem a cabo a sua tarefa, nos casos que me interessam, de ensinar português. E é uma oportunidade para ensaiarem, em conjunto, a ultrapassagem desses obstáculos. As reflexões teóricas que o dinamizador e as leituras sugeridas convidam os professores a fazer deverão ir no sentido da problematização das suas práticas, o que a rotina e a solidão da profissão docente nem sempre permitem. Depois, o trabalho em grupo e colaborativo bem como as trocas de experiências de quem partilha um contexto comum encarregam-se de produzir as melhores propostas, as mais adequadas, as mais criativas e motivadoras.

Uma característica comum a estas formações têm sido a forma muito positiva como os formandos as avaliam no final¹⁹. Temos procurado sempre conhecer a opinião dos docentes sobre a qualidade da formação ministrada quanto a vários itens,

¹⁵Presentes na ação de formação contínua enquadrada pelo PRR, *Responder a desafios na sala de aula de Português*, de que fui formadora com as colegas Sónia Rodrigues e Fátima Outeirinho. (Cf.: https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=24681)

¹⁶Presentes na ação de formação dinamizada no início de junho de 2022, na Universidade de Cabo Verde, na cidade da Praia, intitulada *Ensinar Português Língua Não Materna como língua pluricêntrica*.

¹⁷Presentes nas sessões do CAPPLE por mim dinamizadas, em julho de 2022. (Cf.: https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=337)

¹⁸Presentes nas sessões dinamizadas para os professores do EPE e organizadas pela coordenação do EPE na Suíça, em janeiro de 2022 (online) e em junho de 2022, presencialmente.

¹⁹De todas as ações de formação referidas no texto, apenas a que teve lugar em Cabo Verde não foi avaliada por questionário anónimo. As restantes foram objeto de avaliação e o grau de satisfação dos formandos é muito elevado, situando-se, em quase todos os itens, no máximo ou perto do máximo possível.

de modo a podermos ir introduzindo modificações que a tornem mais útil e atrativa. Por exemplo: temos alargado o tempo para o trabalho de grupo, bem como aquele que é previsto para a partilha do resultado desse trabalho, por termos percebido que eram momentos cruciais da formação. A satisfação revelada pelos inquiridos por questionário administrados anonimamente aos professores prende-se, a nosso ver, com o facto de os cursos não fazerem tábua rasa dos conhecimentos e experiências profissionais que os formandos trazem com eles. Por outro lado, pode também decorrer de a formadora não lhes apresentar lições teóricas, expositivas e magistrais, mas se colocar como interlocutora que propõe leituras, que tem uns saberes, mas não possui outros, igualmente relevantes. Essa avaliação muito positiva talvez tenha outros motivos, por exemplo, pode vir do contacto dos docentes em formação com textos teóricos inspiradores cuja leitura prévia é solicitada e / ou com materiais autênticos variados e motivadores com diferentes origens e testemunhando o pluricentrismo da língua portuguesa, que poderão utilizar nas suas aulas, com os seus próprios alunos. Por fim, decorrerá, com certeza, da oportunidade de conversarem com os seus pares que, por vezes, nem conhecem, de poderem pôr em comum angústias e sucessos, de trabalharem em grupo e de forma colaborativa, de partilharem, no final, um conjunto de propostas que, além de úteis, porque práticas, são, quase sempre, criativas e motivadoras. Um dos pontos para futura investigação será propor uma melhor afinação dos questionários e respetiva análise, na tentativa de compreender, de forma mais fina, que características das ações de formação geram a satisfação de que falamos e que outros passos poderiam ser dados para que essa satisfação aumente.

O rastilho para pensar estas ações de formação contínua de professores foi a consideração do português como língua pluricêntrica. Por um lado, é uma perspetiva motivadora e atrativa, quer para os docentes que a ensinam, quer para quem a aprende. Por outro lado, porque a variação deve fazer parte do seu ensino. Queremos que a Língua Portuguesa seja amada e seja ponte, veículo de prazer, por exemplo, para os que leem o que a literatura em português de melhor tem produzido. Queremos que respeite as outras línguas que com ela convivem e todos os seus falantes possam chamar-lhe sua. Para citar, mais uma vez, Margarita Correia:

À língua portuguesa não lhe basta, porém, ter muitos milhões de falantes, ou, melhor dizendo, os países que a tomaram como sua serem demograficamente jovens e cheios de vitalidade. À

língua portuguesa não basta ser uma das mais faladas do mundo se os seus falantes não puderem chamar-lhe sua. (CORREIA, 2022)

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, J. E. Por uma irmandade da língua. Lisboa. **Expresso**, [s. l.], 10 jun. 2019. Disponível em <https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua><https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BAXTER, A. N. Portuguese as a pluricentric language. *In*: M, CLYNE (ed.). **Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations**. Berlin: De Gruyter, 1992, p.11-43.

BRITO, R. H. P. Papel do português em Timor-Leste. **Agália**, n. 104, p. 79-99, 2º semestre, 2011.

CHIZIANE, P. Paulina Chiziane: “No momento da guerra entre o preto e o branco, onde é que fica o mulato?” [entrevista concedida a] Isabel Lucas. **Público**, [s. l.], 23 maio 2022. Disponível: <https://www.publico.pt/2022/05/27/culturaipsilon/entrevista/paulina-chiziane-momento-guerra-preto-branco-onde-fica-mulato-2007516>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CLYNE, M. (ed.). **Pluricentric Languages: Differing norms in different nations**. Berlin: De Gruyter, 1992.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (CCPFC). Braga, [20--]. Disponível em: <https://www.ccpfc.uminho.pt/>. Acesso em 12 dez. 2022.

CORREIA, M. E ainda bem! **Diário de Notícias**, [s. l.], 26 maio 2020.

CORREIA, M. A língua dos mapas ao contrário. **Diário de Notícias**, [s. l.], 02 maio 2022.

COSTA, A. Variação linguística e ensino do Português, Língua Não Materna: o caso dos pronomes átonos. **Medi@ções**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 147-160, 2018.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. **TESOL Quarterly**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 379-397, set. 2005.

DÖLL, C.; HUNDT, C.; STANGE, S. Os pronomes oblíquos no ensino do PLE a alunos adultos: a questão do PE e do PB. *In*: DÖLL, C.; HUNDT, C.; REIMANN, D. (ed.). **Pluricentrismo e heterogeneidade: O Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contato e Língua Estrangeira**. Tübingen: Narr Francke Attempt, 2022, p.364-415.

DUARTE, I. M.; RODRIGUES, S. V.; OUTEIRINHO, F. **Responder a desafios da sala de aula de Português**. Porto: U. Porto, [2022]. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2021&pv_curso_id=24681&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=UFC. Acesso em: 12 dez. 2022.

FONSECA, F. I. Ensino da Língua Materna: do objecto aos objectivos. *In*: FONSECA, F. I. **Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 117-131. (Coleção Linguística).

GONÇALVES, R. **Construções ditransitivas no português de São Tomé**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

GROSSO, M. J. Nota Prévia. *In*: GONÇALVES, M. de L.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Português Língua de Herança e Formação de Professores**. Lisboa: Lidel, 2020, p.19.

HERITAGE LANGUAGE 2 CONSORTIUM (HL2C). [S. l.], [20--]. Disponível em: <http://wp.lanacs.ac.uk/heritage-language/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INVERNO, L. Transição de Angola para o português vernáculo: uma história sociolinguística. *In*: TORRALBA, L. R.; PIMENTA, F. T.; SOUSA, J. S. (coord.). **Comunidades Imaginadas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008, p.169-182.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. United State of America: Oxford University Press, 2000.

LOPES, A. **As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MAGONA, V. Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique. **Multilingual Margins**, Cidade do Cabo, v. 7, n. 1, p. 48-68, 2020.

MARIZA - Beijo de Saudade. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (4 min e 26 seg). Publicado pelo canal Spinny. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rU-0RP4UGoM>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MOTA, M. A. O português: uma língua e várias gramáticas. *In*: Jornadas de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino. **Atas [...]**. Praia: Universidade de Cabo Verde; Cátedra Eugénio Tavares Da Língua Portuguesa, 2018, p. 9-21

MUHR, R. (ed.). **Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages: Getting the Picture**. Frankfurt; Wien: Peter Lang, 2012.

PORTAL do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna. **Homepage**. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://ppple.org/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

REIMANN, D.; KOCH, C. O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula. *In*: REIMANN, D.; KOCH, C. (ed.). **As variedades do português no ensino de português língua não materna**. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, p. 9-16.

ROBERTA Sá, António Zambujo e Yamandú Costa - "Eu Já Não Sei". [S. l.: s. n], 2015. 1 vídeo (6 min e 13 seg). Publicado pelo canal Roberta Sá Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CnCAi3OdDeA>. Acesso em 12 dez. 2022.

SILVA, A. S. (ed.). **Pluricentricity: Language variation and sociocognitive dimensions**. Berlin: De Gruyter, 2014a.

SILVA, A. S. The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. *In*: SILVA, A. S. (ed.). **Pluricentricity: Language variation and sociocognitive dimensions**. Berlin: De Gruyter, 2014b, p. 143-188.

SILVA, A. S. Modelos cognitivos da lusofonia: romantismo e racionalismo nas políticas de língua e comunicação de unidade/diversidade do português europeu e brasileiro. *In*: MARTINS, M. L. (org.). **A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas: O Caso das Ciências da Comunicação**. Famalicão: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho; Edições Húmus, 2017, p. 319-335

SILVA, A. S. O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. *In*: BARROSO, H. (coord.). **O Português na casa do mundo, hoje**. Braga/CEHUM: Edições Húmus, 2018, p. 111- 132.

SILVESTRE, J. P. Prefácio. *In*: GONÇALVES, M. de L.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Português Língua de Herança e Formação de Professores**. Lisboa: Lidel, 2020, p. 21-24.

TITO Paris & Rui Veloso - Lua Nha Testemunha "Morna" B.Leza. [S. l.: s. n], 2018. 1 vídeo (7 min e 05 seg). Publicado pelo canal JSM CVMusic. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-QEggOSVr4>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Sobre a autora

Isabel Margarida Duarte

Agregação em Ciências da Linguagem (2021) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Doutoramento em Linguística (2000), Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa (1990) e Licenciatura em Filologia Românica (1977) pela mesma instituição, onde é Professora Catedrática. Faz parte do Centro de Linguística da UP. Áreas de investigação: Pragmática e análise do discurso (relato de discurso, marcadores discursivos); confronto entre línguas românicas e aplicação da Linguística ao ensino do Português (Língua Materna e Não Materna). Atualmente, é responsável local pelo Projeto LMOOC4SLAV, financiado pela União Europeia. Tem dezenas de artigos publicados.