



A Tradução como elemento facilitador da Promoção da Leitura, no contexto do Ensino Português no Estrangeiro: Uma experiência no seio da Coordenação de Ensino Português em França – Camões I.P.

Kelly Ana Martins Vermelho

Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Tradução.

Orientado por:

Professora Doutora Ana Maria Alves

Bragança
novembro 2015

A Tradução como elemento facilitador da Promoção da Leitura, no contexto do Ensino Português no Estrangeiro: Uma experiência no seio da Coordenação de Ensino Português em França – Camões I.P.

Kelly Ana Martins Vermelho

Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Tradução.

Orientado por:

Professora Doutora Ana Maria Alves

Bragança

novembro 2015

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram nesta etapa da minha vida e ainda a todos aqueles que permitiram que esta etapa chegasse.

À minha família e ao Paulo pelo apoio e carinho.

À minha tutora de estágio, Dr.^a Magda Borges, sempre simpática, disponível e amável.

Às Professoras Doutoradas Ana Maria Alves e Isabel Chumbo, que me guiaram e ajudaram sempre que o caminho se dificultava.

Aos meus colegas que nestes dois anos se revelaram verdadeiros amigos.

A todos vocês, obrigada.

Resumo

A Tradução como elemento facilitador da Promoção da Leitura, no contexto do Ensino Português no Estrangeiro: Uma experiência no seio da Coordenação de Ensino Português em França – Camões I.P., consiste numa reflexão de teor prático, com base numa fundamentação teórica, das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, entre os dias 5 de março e 5 de junho do ano de 2015.

A divisão da presente reflexão é feita em quatro partes diferentes que, apesar de distintas, se relacionam intensamente. As primeiras duas assumem um teor apenas teórico enquanto as últimas duas consistem na reflexão acerca das tarefas desenvolvidas com base na teoria previamente referida. Neste sentido, a primeira parte consiste essencialmente na revisão da literatura dos temas da Tradução e da Literatura Infanto-Juvenil e numa exposição acerca do Camões, I.P., da Coordenação do Ensino Português em França e do Plano de Incentivo à Leitura. A parte mais prática inicia-se com uma reflexão acerca da metodologia usada aquando do desenvolvimento dos trabalhos de tradução e segue com uma reflexão sobre os vários parâmetros que envolveram toda a panorâmica da tradução com a finalidade de promoção de leitura.

Abstract

Translation as a facilitating element of Reading promotion, in the context of the Portuguese Teaching abroad: an experience at the Coordination of Portuguese Teaching in France-Camões I.P., results from a practical reflection, based on a theoretical foundation, about the activities developed throughout the training, between March 5 and June 5 2015. The division of this reflection is carried out in 4 different parts which, however distinct, are intensely related. The first two possess a theoretical approach, while the last two are a reflection on the tasks completed, based on the theory previously referred to.

In this sense, the first part consists essentially in literature review of Translation Theory and Children and Youth Literature, a presentation of Camões, I.P., the Coordination of Portuguese Teaching in France and, finally, the Reading Incentive Plan.

The practical part begins with considerations about the methodology used during the development of the translation work and is followed up with a reflection about the various parameters that were involved in the translation process with the aim of promoting reading.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Figuras	vii
Lista de Siglas.....	viii
Introdução.....	9
1. Fundamentação teórica.....	11
1.1. A tradução: definição e objetivos	11
1.1.1. Tipos de tradução.....	13
1.1.2. Técnicas de tradução	14
1.2. Breve definição de Literatura Infanto-Juvenil	16
1.2.1. Especificidades da sua tradução	18
1.3. A Tradução como experiência intercultural na Literatura Infanto-Juvenil.....	22
1.4. As noções de adequação e aceitabilidade	28
2. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.: Breve percurso histórico.....	31
2.1. A Coordenação de Ensino Português em França na atualidade.....	34
2.2. A Tradução como promotora e difusora da Leitura no âmbito do Plano de Incentivo à Leitura do Ensino Português no Estrangeiro – França.....	36
2.2.1. Os propósitos do Plano de Incentivo à Leitura.....	36
2.2.2. As premissas gerais para a promoção da leitura.....	37
2.2.3. Os constrangimentos à criação de hábitos de leitura.....	37
2.2.4. As tendências do Plano de Incentivo à Leitura do EPE	38
3. Enquadramento metodológico.....	43
3.1. Processo usado	43
4. O incentivo à leitura e a utilização da literatura como instrumento pedagógico: o caso da LIJ.	48
4.1. As ações sugeridas para a implementação do Plano de Incentivo à Leitura no EPE	48
4.2. A leitura de obras de autores nativos ou de língua portuguesa.....	49
4.2.1. A tradução de obras de LIJ em língua francesa: uma aproximação intercultural	50

4.2.2. A aplicação das noções de adequação e aceitabilidade na tradução de obras de LIJ efetuadas no âmbito das ações desenvolvidas no Camões I.P.....	51
4.2.3. Propostas pedagógicas e culturais no âmbito do PIL	52
4.3. Conceção de materiais didáticos para a promoção da leitura	53
4.4. Ferramentas de apoio à Tradução	54
4.5. Resultados, sugestões e futuras expetativas das ações desenvolvidas	55
Conclusão	58
Bibliografia.....	60
Sitografia	62
Anexos.....	64

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema recapitulativo das etapas da tradução	44
--	----

Lista de Siglas

CEPE – Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro
CEP-França – Coordenação do Ensino Português em França
EPE – Ensino Português no Estrangeiro
IAC – Instituto da Alta Cultura
IC – Instituto Camões
ICAP – Instituto de Cultura Portuguesa
INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica
JEN – Junta de Educação Nacional
LIJ – Literatura Infanto-Juvenil
PIL – Plano de Incentivo à Leitura
PNL – Plano Nacional de Leitura
TAC – Tradução Assistida por Computador
TC – Texto de Chegada
TP – Texto de Partida

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional, elaborado durante e após o período de estágio, foi concretizado no Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, mais especificamente na Coordenação do Ensino Português em França, entre os dias 5 de março e 5 de junho do ano de 2015, e consiste numa análise da experiência levada a cabo, onde a pesquisa bibliográfica, a reflexão e interiorização dos dados ajudaram e ajudarão à resolução de problemas e dúvidas que foram surgindo ao longo do estágio e continuarão a surgir ao longo do meu percurso como tradutora.

Com a finalidade de terminar o grau de estudos e conseqüentemente obter o grau de Mestre, o Instituto Politécnico de Bragança propõe 3 diferentes alternativas: uma Dissertação, um Trabalho de Projeto ou ainda um Estágio Profissional, objeto de Relatório Final. Uma vez que o meu percurso profissional é restrito e, conseqüentemente, pouco diversificado, pareceu-me que a terceira das opções seria a mais adequada, uma vez que me permitiria dar os primeiros passos no campo profissional, pondo em prática conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares lecionadas ao longo do curso de mestrado.

Com o apoio da professora orientadora e da tutora da instituição de acolhimento, fez-se uma reflexão relativa ao tema a ser investigado, tendo desde o início a certeza de que o mesmo teria de estar diretamente relacionado com as atividades desenvolvidas. Tratar-se-ia de uma sinergia profunda entre a teoria e a prática, de onde resultaria um crescimento profissional da estagiária, por um lado, e da comunidade envolvida nesta experiência, por outro.

O relatório está globalmente dividido em quatro partes que, apesar de distintas, se interligam. Desta forma, as partes constituintes do relatório são uma primeira de teor mais teórico, a Revisão da Literatura, uma segunda relativa à Instituição de Acolhimento, o Camões I.P., uma terceira relativa à metodologia usada e, finalmente, uma última relativa à interação entre o plano de incentivo à leitura e a utilização da tradução como instrumento facilitador do incentivo à leitura.

1. Fundamentação teórica

Considerando que a teoria e a prática não podem ser dissociadas, dada a relação dialética que liga ambas, é relevante que haja uma contextualização teórica no seio do presente Relatório de Estágio Profissional. Esta opção justifica-se uma vez que são os pressupostos teóricos adquiridos que norteiam as nossas práticas e é da sua aplicação que reformulamos as concepções teóricas que possuímos, à luz dos problemas que emergem e das soluções encontradas para cada um deles. Sendo os Estudos de Tradução uma área consideravelmente vasta, não seria possível dar a conhecer, mesmo que de forma breve, toda a conjuntura envolvente. Por esse motivo, optou-se pela reflexão de aspetos diretamente relacionados com o tipo de traduções que foram sendo desenvolvidas ao longo da experiência profissional.

1.1. A tradução: definição e objetivos

No mundo contemporâneo, definido pela globalização e envolvimento numa sede de informação, a tradução assume um papel cada vez mais importante. É neste sentido que questionamos o conceito de tradução.

A tradução é, segundo Nida e Taber (1971), nomes conhecidos dos Estudos de Tradução, um processo no qual se reproduz “dans la langue réceptive le message de la langue source au moyen de l'équivalent le plus proche et le plus naturel, d'abord en ce qui concerne le sens, ensuite en ce qui concerne le style” (1971: 11). Segundo estes autores, a tradução consiste em reproduzir uma mensagem numa língua diferente daquela em que a recebemos, com base na equivalência mais próxima e natural, nos aspetos do sentido e do estilo da mensagem recebida.

Com uma opinião semelhante surge Dubois (1973), um estudioso francês conhecido na área da tradução e da linguística, que considera a tradução como sendo um processo no qual se enuncia “dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques” (1973: 490). Desta forma, este autor vai ao encontro dos autores precedentes ao considerar a tradução um processo de transmissão de mensagem de uma língua para outra diferente, tendo em conta a conservação dos aspetos semânticos e estilísticos da mensagem original.

Apesar de não se opor às opiniões apresentadas, Yebra (1989) acrescenta um outro aspeto e propõe dois significados para o conceito de tradução. Segundo este autor, para além de a tradução consistir no ato de traduzir ou transpor de uma língua para outra, a tradução refere-se ainda ao resultado desse ato ou processo, ou seja, ao texto já traduzido, ao produto final de uma tradução, denominado no mundo da tradução de Texto de Chegada (TC).

Souza (1998) detém uma ideia ainda mais vasta e complexa relativamente à definição do termo. Segundo o autor, a tradução não possui uma definição fixa e unanimemente aceite, afirmando que este termo pode assumir diferentes significados como por exemplo: o de um produto (o texto resultante do ato de traduzir) tal como Yebra (1989) tinha anteriormente feito; o do próprio ato de traduzir, indo ao encontro de Nider e Taber (1971) e Dubois (1973), ao considerá-lo um processo; o do ofício daqueles que têm como atividade a de traduzir; e ainda o da disciplina de estudo, que pode, por sua vez, ser dividida na medida em que pode tomar uma atitude autónoma ou interdisciplinar.

Apesar de ainda não ser um nome conhecido da área da tradução, parece-me importante falar da opinião de Corrêa (2007) pelo facto de se ter preocupado em definir os objetivos da tradução aquando da explicitação da mesma. Desta forma, Corrêa (2007) também define a tradução como o processo pelo qual um texto produzido numa determinada língua se transforma num texto noutra língua e ainda como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas, de forma oral ou de forma escrita, cujo objetivo é passar o conteúdo de um discurso ou texto para outro discurso ou texto. De forma a sintetizar o conteúdo das duas definições, a autora propõe ainda uma terceira, afirmando que “a tradução é o ato de passar um texto de uma língua para a outra mantendo o sentido do texto de partida (TP) no texto de chegada (TC)” (2007: 1).

Na minha perspetiva, a tradução pode ser definida através da associação de todas as opiniões anteriormente referidas. De facto, traduzir é um processo de transferência de conteúdo e estilo de uma língua para outra, é o resultado desse mesmo processo, é uma disciplina e é ainda, tal como Robinson (2006) sustentava, uma forma de fazer com que a informação, as ideias, as opiniões e o poder circulem num mundo cada vez mais global resultante, em parte, da existência de um número cada vez maior de traduções.

1.1.1. Tipos de tradução

Após conhecer a definição e os objetivos da tradução é, no meu ponto de vista, pertinente evidenciar o facto de poder seguir diferentes vertentes.

Tendo então em conta a existência de diferentes tipos de tradução, Duarte (2013) apresenta a distinção proposta por Jakobson (1959), que divide a tradução em três diferentes tipos: a Tradução Intralinguística, a Tradução Interlinguística e a Tradução Intersemiótica. A Tradução Intralinguística, também por vezes chamada de reformulação, diz respeito àquela que ocorre entre diferentes variedades de uma única língua, como exemplo deste tipo de tradução surge o caso do inglês americano e do inglês britânico ou, o caso da língua portuguesa, com as suas variedades europeia e do Brasil. Este tipo de tradução surge porque, apesar de se tratar da mesma língua, as variedades da mesma levam à necessidade de substituições lexicais e à reestruturação das frases, adaptando-as ao público a que os textos se destinam. A Tradução Interlinguística, a mais comum, é aquela que envolve no seu processo duas línguas distintas, sendo uma aquela que compõe o texto de partida e a outra a que compõe o texto de chegada. Por último, a Tradução Intersemiótica refere-se à que envolve códigos diferentes, quer isto dizer que transforma signos verbais em não-verbais ou vice-versa. Tendo em conta que os signos podem ser verbais, sonoros ou visuais, como exemplo da Tradução Intersemiótica existe a legendagem, que transforma signos sonoros em verbais, e a adaptação de livros ao cinema, onde signos verbais são transformados em signos visuais e, na maioria dos casos, em signos sonoros.

Outro dos autores que refletiu acerca das diferentes vertentes que a tradução pode seguir foi Souza (1998). Segundo este autor, tal como acontece com a definição de tradução, não existe uma única teoria na tradução, sendo que as mesmas variam consoante a perspetiva do teórico da tradução em questão. Neste sentido, o autor fala de uma das antigas e constantes controvérsias existentes entre a tradução livre a tradução literal, cujo teor é completamente oposto.

O autor relata que a problemática já existia no tempo dos antigos romanos. Como exemplo dessa realidade, fala de Cícero que, com a sua máxima *non verbum e verbo sed sensum exprimere de sensu* (1998: 52) que significa que não se deve traduzir palavra por palavra mas sim sentido por sentido, era apologista da tradução livre, baseada na transmissão do sentido da mensagem. São Jerónimo, padroeiro dos tradutores, seguiu os mesmos ideais, apesar da tendência do seu tempo ser a da tradução

literal, sobretudo quando se tratava de traduções de textos de caráter religioso, tendo em conta que trabalhar este tipo de textos corresponderia a um misto entre o respeito e o medo às palavras sagradas. Já no século XVI, Martinho Lutero também seguia os princípios da tradução livre, aquando da tradução da Bíblia para a língua alemã. Atualmente, a discussão entre estes dois modos de traduzir continua. Como exemplo disso, o autor fala de Peter Newmark (1988) que apoia a tradução literal por a considerar a mais correta ao assegurar a equivalência referencial e pragmática do texto original e, do lado oposto, de Várquez Ayora (1977) que apoia a tradução livre com base na transferência das ideias de uma língua e cultura para outra.

Com a finalidade de conseguir conciliar estas duas posições extremistas e atingir um ponto mais ou menos equilibrado, o autor propõe que sejam consideradas como complementares, podendo esta teoria mais equilibrada ser mais ou menos literal ou mais ou menos livre, dependendo do objetivo da tradução, da tipologia de texto a ser trabalhado, da sua função, ou do maior ou menor grau de divergência existente entre a língua e a cultura das duas realidades envolvidas.

1.1.2. Técnicas de tradução

Tendo em conta a possibilidade de criação de traduções de diferentes tipos, considero pertinente referir as diferentes técnicas de tradução que podem ser utilizadas na criação dessas mesmas traduções.

A este respeito, Lucía Molina e Amparo Hurtado Albir (2002), dois nomes conhecidos dos Estudos de Tradução, consideraram como primeira classificação de técnicas de tradução os *Procedimentos Técnicos de Tradução* da autoria de Vinay e Darbelnet, datados do ano de 1958, e inicialmente criados, segundo Aubert (1998), com a finalidade de ser uma referência didática na panorâmica da formação dos tradutores.

Segundo Urrutia (2008), os *Procedimentos técnicos de tradução* correspondem a uma escala composta por sete diferentes procedimentos cuja divisão pode ser feita em dois tipos diferentes. No primeiro tipo, o autor enquadra os três procedimentos de tradução direta, onde os elementos do texto de partida são transpostos para o texto de chegada, apostando num grande teor de semelhança entre os dois textos. No segundo tipo, composto pelos quatro procedimentos seguintes de tradução oblíqua, determinados efeitos estilísticos são transpostos através de algum tipo de alteração a nível da sintaxe ou do léxico.

Seguindo uma trajetória crescente, dentro dos procedimentos de tradução direta, a autora identifica no nível mais baixo desta escala o empréstimo, que consiste em usar uma palavra do texto de partida no texto de chegada. Geralmente, este procedimento é usado quando se trata de um novo conceito; no entanto, também pode ser usado com a finalidade de deixar transparecer um aspecto cultural proveniente do TP.

No patamar seguinte da escala de procedimentos, surge o decalque, no qual todos os elementos de uma expressão do texto de partida são literalmente traduzidos. Em algumas situações, os resultados obtidos deste procedimento são de tal forma assimilados que passam a ser considerados como parte integrante da língua do TC.

Como último procedimento de tradução direta, surge a tradução literal, onde existe uma transferência direta do texto na língua de partida para o texto na língua de chegada, adaptando a mensagem a nível gramatical. Este é um processo muito usado sobretudo quando o TP e o TC partilham a mesma família de línguas e/ou a mesma cultura. Apesar de ser consideravelmente usado, este procedimento nem sempre origina bons resultados. Um exemplo disso é quando o sentido da mensagem do TC é diferente do do TP, quando a mensagem do TC não faz sentido, entre outros.

No âmbito da tradução oblíqua, surge a transposição, onde as palavras de uma classe são substituídas por palavras de outra classe sem, no entanto, dar origem a alterações de sentido.

Nesta sequência, surge a modulação, na qual a forma da mensagem muda devido a uma mudança de perspectiva. Desta forma, este procedimento é posto em prática quando do processo da tradução literal ou da transposição resulta um texto com erros a nível gramatical ou quando o mesmo revela estranheza, quer isto dizer quando obtemos resultados até então raramente ou nunca utilizados.

Como penúltimo procedimento, surge a equivalência, que existe quando uma situação do TP é expressa no TC com um estilo e uma estrutura diferentes dos de origem. Este procedimento é mais evidente quando se trata de expressões idiomáticas, provérbios, entre outros.

Por último, surge a adaptação, o procedimento mais distante do texto de partida, usada quando a situação exposta no texto de partida é inexistente na cultura do texto de chegada e onde o tradutor se vê confrontado com uma situação nova que possa ser equivalente na cultura do texto de chegada. Este procedimento, que também pode ser chamado de equivalência situacional, pode resultar num desenvolvimento de ideias menos desejadas.

Ainda no âmbito desta escala que divide os procedimentos como sendo de tradução direta ou oblíqua, Corrêa (2007) afirma que os do segundo tipo, nomeadamente a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação, são os responsáveis pela criação de erros ou resultados inaceitáveis, devido à falta de fidelidade relativamente à forma do TP.

O modelo de procedimentos até agora explorado não conheceu uma utilização consistente ao longo dos anos. Prova disso são Molina e Albir (2002), que salientaram a alteração feita por Vázquez Ayora, em 1997, baseada na adição do procedimento da omissão, aplicado em situações de redundância ou repetição. Dentro da mesma questão, as autoras falam ainda da intervenção de Delisle que, no ano de 1993, revendo o modelo original de Vinay e Darbelnet, terá proposto que os procedimentos fossem classificados como procedimentos de reforço ou procedimentos de economia. Dentro dos procedimentos de reforço, onde se usam mais palavras no TC do que no TP para expressar a mesma ideia, enquadrar-se-iam a dissolução, a explicação e a perífrase, ao passo que os procedimentos de economia, onde se procura usar menos palavras no TC do que no TP para expressar a mesma ideia, enquadrar-se-iam a concentração, a implicação e a concisão.

Em jeito de conclusão, sustento ser importante realçar a importância que a fundamentação teórica pode ter aquando do desenvolvimento de um trabalho de tradução. De facto, enquanto se traduz, a teoria guia-nos e dá-nos respostas às dificuldades práticas que surgem. Desta forma, é através dos conhecimentos teóricos que possuímos que conseguimos ultrapassar os obstáculos e prosseguir com o nosso trabalho. Exemplos de aspetos teóricos a ter em conta são aqueles que foram abordados neste primeiro capítulo, nomeadamente a definição do conceito de tradução, os diferentes tipos e as diferentes técnicas usadas tendo em conta os objetivos pretendidos do texto resultante.

1.2. Breve definição de Literatura Infanto-Juvenil

Centrando-nos agora na área mais específica desta investigação, terreno que acolheu a parte prática do estágio, iniciemos este subcapítulo salientando a evidência de que, tal como em muitas outras situações, a Literatura Infanto-Juvenil (LIJ) e os seus estudos conhecem uma enorme heterogeneidade de perspetivas.

Lesnik-Oberstein define a LIJ como “a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children” (2005: 15), ou seja, segundo este autor, a LIJ é uma categoria de livros que depende da leitura por parte das crianças para poder existir.

Para Santos (2009), existem diversas formas de definir a LIJ, bastando que os dados de catalogação de uma obra o digam para que esta seja considerada uma obra deste género. No entanto, aquilo a que assistimos não é a esta realidade mas sim à catalogação das obras com base no conteúdo das mesmas. Seguindo o pensamento da autora, a diferença existente entre a literatura para adultos e a LIJ é perceptível através do uso de um adjetivo diferente, adjetivo este que permite dar a conhecer qual é o público recetor da obra em questão que, no caso da LIJ, tem como público recetor a criança ou jovem. Tal como referido no aspeto da catalogação, não assistimos à definição da obra através da sua adjetivação, sendo o conteúdo da mesma o responsável da definição do seu público alvo e conseqüente adjetivação. Assim sendo, este género de literatura, apesar de ter como base o mesmo conteúdo que existe em literatura para adultos, direciona-se para as crianças e jovens através do uso de uma linguagem mais simples. Neste caso, apesar de se assistir a uma redução de complexidade na conceção da obra, esta não pode ser considerada menos valiosa em matéria artística mas sim diferente devido ao seu espaço de atuação.

Abordando também esta questão, na opinião de Meireles (1984), pode considerar-se LIJ quando uma obra se enquadra em um de quatro casos diferentes: a) os textos de tradição oral, de que são exemplo as fábulas e os contos de fadas; b) as obras que foram inicialmente criadas para as crianças e que posteriormente passaram a fazer parte do interesse de um público mais vasto; c) as obras que apesar de não terem sido escritas para crianças, passaram a ser estas o público-alvo e, por esse motivo, foram sujeitas a processos de adaptação e/ou tradução; d) as obras que foram escritas tendo as crianças como público-alvo, com o objetivo do entretenimento e da transmissão de mensagens de teor moral, cujos temas sejam apropriados à faixa etária em questão.

Robledo (2004), especialista e investigadora nas áreas de literatura infanto-juvenil, define a LIJ de uma forma, a meu ver, muito mais inspiradora mas porém menos concreta, considerando-a um mundo imaginável, criado através da linguagem escrita ou oral, com base na imaginação, sensibilidade e sentimentos do leitor.

Especificando-se no caso da LIJ portuguesa, Rocha (2005) afirma que, tal como em outros países, esta deu os seus primeiros passos no universo oral e só durante a

segunda metade do século XIX é que os livros destinados a um público mais jovem apareceram, com a finalidade de ensino. A autora divide os últimos 150 anos de LIJ portuguesa em três períodos diferentes: um primeiro desde o século XIX até ao ano de 1920, maioritariamente composto de histórias tradicionais, cuja tradução era praticamente inexistente; um segundo de 1928 a 1974 que decorreu em simultâneo com o período ditatorial, fazendo com que o conteúdo dos livros se baseasse na propaganda de valores específicos e, finalmente, um terceiro desde 1974 até à atualidade, no qual a democracia permitiu alargar as barreiras existentes até então aos escritores e, consequentemente, aos tradutores.

1.2.1. Especificidades da sua tradução

A tradução de LIJ, tradicionalmente aceite em toda a Europa, é utilizada em cada vez mais pares de línguas e passou a fazer parte da vida dos europeus, sendo que entre 30 e 50% dos livros de LIJ publicados na Europa correspondem a obras traduzidas (Hunt, 2005). Por esse motivo, parece-me importante refletir acerca de determinados aspetos que envolvem a tradução de LIJ.

Do ponto de vista de Santos (2009), aferir o público-alvo a que uma obra se destina tem implicações a nível da tradução da mesma, sobretudo quando se trata de crianças, cuja aceção não é linear ao longo dos tempos. Seguindo a reflexão da autora, a conceção que detemos das noções de infância e de crianças foram mudando ao mesmo ritmo que as sociedades.

Também segundo Oittinen (2000), no âmbito da tradução, a importância de conhecer o público a que um texto se destina é ainda mais evidente no caso da LIJ do que em qualquer outro tipo de texto, uma vez que o texto tem de se adaptar aos sentidos, essencialmente aos da visão e da audição, das crianças. No entanto, é de salientar que, mesmo na LIJ, o adulto pode assumir o papel de leitor, quer porque os livros lhe agradam, apesar de não serem teoricamente destinados a ele, quer porque lê as obras para a faixa etária inferior, por exemplo quando um pai lê para um filho. Neste sentido, Santos (2009) refere a existência de pesquisadores como Vanessa Joosen, que consideram que nem sempre se justifica separar estritamente a LIJ da literatura destinada a adultos, uma vez que se assiste cada vez mais à inexistência de conteúdos exclusivamente para adultos ou crianças, resultado de um tabu cada vez menos evidente, e à existência de recursos estilísticos, até à data tipicamente para adultos, em textos

destinados a crianças. Na mesma linha de pensamento, a autora acrescenta a ideia de Kemper que considera que existem textos ambivalentes, adaptados a vários níveis de compreensão e, desta forma, destinados a várias faixas etárias. Neste tipo de texto, os leitores mais jovens fazem uma leitura mais superficial do texto enquanto o público adulto tem a capacidade de fazer uma leitura mais profunda do mesmo. Outros destes exemplos é o das obras *crossover* que, segundo Reis (2010) apresentam como finalidade a possibilidade de serem lidas tanto por adultos como por pessoas mais jovens. Esta constatação deve-se ao facto de muitos livros inicialmente escritos para adultos terem transposto as limitações fixadas pela idade e passarem a ser lidas pelos mais jovens e vice-versa. Exemplos de obras *crossover* são “O Senhor dos Anéis”, inicialmente destinado a adultos e atualmente do gosto do público mais jovem, e “Harry Potter”, inicialmente destinado a crianças e na realidade do gosto do público adulto.

Neste sentido, estes textos dificultam o trabalho de um tradutor na medida em que existe uma maior dificuldade na compreensão integral do texto, devido aos diferentes níveis de leitura que se podem fazer de um texto e conseqüente interpretação. A percepção da transversalidade do tipo de público e da permeabilidade de barreiras etárias são um exemplo das especificidades da tradução de LIJ.

Tendo em conta que, na tradução de LIJ, existem vários aspetos a considerar para conseguir uma adaptação da obra à cultura alvo, Santos (2009) fala da opinião de Tabbert (1994) segundo a qual, para uma obra de LIJ ter êxito, existem dois tipos de fatores nos quais devemos atentar. Por um lado, existem os aspetos relativos à existência de um relacionamento entre si e o texto (quando o leitor se consegue projetar no texto) e os fatores textuais, onde é tida em conta a facilidade de leitura e compreensão sem recurso a vocabulário de nível elevado. Por outro lado, existem os aspetos relativos ao contexto ou seja, os aspetos culturais, dando como exemplo as cores ou os tipos de letra que podem ser do agrado dos leitores de um determinado país e não o ser quando se trata de outro país.

Paralelamente, Tabbert evidencia a questão da *readability*, que traduzido para português corresponde a *leiturabilidade* ou facilidade de leitura, como sendo outro dos fatores orientadores na tradução em geral mas sobretudo no caso da LIJ. Dentro desta temática, a mesma autora menciona a obra *Principles of readability*, datada do ano de 2004, onde o autor, Dubay, refere que a classe do leitor / competência leitora, o conhecimento prévio e a motivação são os aspetos que, ao interagirem entre si, possibilitam um aumento de *leiturabilidade*, quer isto dizer que o leitor deve possuir

uma capacidade de leitura e um conhecimento prévio consideráveis, a fim de atingir a compreensão do texto e, conseqüentemente, gerar motivação para o continuar a ler. Por esse motivo, assiste-se ainda a um realce da importância a dar às informações que constam nos livros no que concerne as faixas etárias a que se destinam, uma vez que a inadequação dos mesmos pode gerar, como vimos, dificuldades de leitura e, conseqüentemente, o insucesso da obra.

Distinguindo-se de Dubay (2004), a autora refere Gray e Leary (1925) que consideravam, já em 1925, que a leitura estava dependente de quatro campos distintos, sendo eles o conteúdo, o estilo, o *design* e a estrutura. No conteúdo englobavam as preposições, a organização e a coerência do texto. No âmbito do estilo, referiam os elementos sintáticos e semânticos. No campo do *design* expunham os aspectos tipográficos, de formato e as ilustrações. Por fim, quanto à estrutura salientavam a organização, os capítulos e ainda os títulos. Desta forma, consideravam a legibilidade como fator considerável na leitura, ao englobarem os aspectos de *design* e de estrutura no processo de compreensão de um texto. Encerrando a questão da leitura, Santos (2009) conclui que nem só do texto escrito se pode retirar conteúdo que proporcione uma leitura fluente e compreensível, mais sim da totalidade dos elementos constituintes de um livro que, no caso da LIJ, é ainda mais evidente, uma vez que se entrelaçam com a história. Desta forma, as obras de LIJ diferem da literatura para adultos não só pelo conteúdo e complexidade do mesmo mas também pela forma que apresentam, forma esta que deve ser respeitada e/ou adequada quando se desenvolve a tradução do mesmo.

Também Robledo (2004) refletiu sobre a importância das ilustrações, afirmando que estas não assumem um papel de acompanhante do texto mas sim um elemento importante para a compreensão do mesmo, sendo que em determinadas obras, a leitura só do texto ou só da ilustração não permitiria uma leitura completa, tornando-se necessário ler ambos os suportes para poder atingir o ponto de compreensão da obra. Podemos, inclusivamente, falar de uma relação de intertextualidade entre o texto escrito e o texto pictórico, uma vez que comunicam e dialogam entre si.

Retomando o pensamento de Santos (2009), para iniciar a tradução de uma obra de LIJ, a análise não deve ser feita apenas aos aspectos de linguagem verbais mas também aos aspectos de linguagem não-verbais que, neste caso, têm um potencial de informação considerável, permitindo uma melhor orientação no projeto em questão, não apenas a nível textual, mas também a nível da arte gráfica (normalmente da

responsabilidade da editora), que assume o papel de veiculador da mensagem da história e orientador do leitor na leitura ou recusa de leitura da obra, uma vez que é à ilustração que cabe, usualmente, a função de criar interesse por parte do leitor. Desta forma, quando se trata de LIJ e da tradução da mesma, deve considerar-se que, para as crianças, o visual assume um lugar de maior destaque do que o próprio enredo, no momento da fomentação de interesse pela leitura de um livro ou o repúdio do mesmo. Mais uma vez, deve ter-se em conta as diferenças culturais existentes e, por esse motivo, num processo de tradução deve proceder-se à adequação da estrutura física à cultura alvo.

A mesma autora acrescenta ainda que os aspetos gráficos, e mais especificamente as ilustrações que assumem um papel importante pelo facto de existir uma relação entre estas e o texto, constituem outro dos desafios do tradutor quando este trabalha este género literário. Para refletir sobre esta questão, a autora salienta a opinião de Camargo, autor da obra *A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil*, que considera imprescindível compreender o significado da imagem e ainda a forma como ela é representada nessa mesma imagem, podendo estas assumir funções diversas como por exemplo funções narrativas, funções estéticas e funções de cariz lúdico. Desta forma, a leitura e interpretação das ilustrações permite ao tradutor uma melhor compreensão do texto e, conseqüentemente, uma menor probabilidade de desvio ou erro. Em alguns casos, aquando do processo de tradução, existe a necessidade de alterar as imagens de forma a torná-las mais adequadas à cultura alvo, permitindo, por conseguinte, que esta mesma cultura alvo consiga retirar desta nova ilustração a mesma mensagem que o tradutor tinha retirado da ilustração original. Se é verdade que, na literatura para adultos, as ilustrações e grafismos assumem um papel maioritariamente de suporte, no caso da LIJ, elas ganham funções que podem interferir na compreensão do enredo.

Concluindo, parece-me importante refletir sobre as várias definições apresentadas. Na minha opinião, a definição apresentada por Robledo (2009), cujo conteúdo se centra no imaginário e nos sentimentos, é exageradamente abstrata, sem conteúdo concreto. Apesar de mais concretas que a anterior, as definições de Lesnik-Oberstein (2005) e de Santos (2009) parecem-me pouco exaustivas e demasiadamente superficiais. No primeiro caso, fala-se da necessidade da leitura por parte de crianças para a categoria poder existir. No segundo caso, a existência de LIJ depende dos dados de catalogação da obra ou do uso do adjetivo que define o público alvo da obra. No outro extremo desta sequência de definições, surge a definição apresentada por Meireles

(2004) com base nos factos e/ou objetivos concretos e, por esse motivo, é com a qual concordo mais, apesar de não discordar com nenhuma das anteriormente apresentadas.

Afigura-se, neste momento, importante refutar a opinião de Vanessa Joosen, apresentada por Santos (2009), segundo a qual nem sempre se justifica separar a LIJ da destinada a adultos. Na minha perspetiva, a ordenação por categorias da literatura é essencial tendo em conta que a inexistência da mesma levaria ao caos total na catalogação para além de, ao sabermos a que categoria pertence uma obra, conseguimos desvendar particularidades da mesma sem ter de a desfolhar. Apesar disto, considero que os limites impostos pela categorização podem ser totalmente transgredidos, ou seja, apesar de achar que todas as obras se devem enquadrar num local específico, as mesmas podem e devem ser lidas por todos aqueles que assim o desejam apesar de não estarem, teoricamente, destinadas a eles.

Do ponto de vista da tradução, parece-me pertinente salientar, para concluir este ponto, que a LIJ se distingue dos restantes géneros essencialmente em dois aspetos. O primeiro aspeto diz respeito às diversas funções que o tradutor deste género literário deve assumir ao conseguir ler, para além das existentes no texto, todas as outras mensagens relativas ao enredo e ao contexto que se encontram dissimuladas. O segundo aspeto diz respeito à necessidade de reescrita do texto em conjunto com a adaptação dos aspetos gráficos e ilustrativos.

1.3. A Tradução como experiência intercultural na Literatura Infanto-Juvenil

Um profissional da tradução não se restringe ao mero trabalho com as palavras. Detentor da sua própria cultura, o tradutor assume o papel de transferir uma cultura para outra, tarefa “ingrata” quando as culturas envolvidas são diferentes e/ou incompatíveis.

Do ponto de vista de Jobe (2005), a tradução de LIJ permite observar o interior das vidas e ações das crianças e jovens da várias partes do mundo, ela abre janelas e permite aos leitores ter acesso a culturas vastamente diferentes das deles. Desta forma, a leitura de uma obra de LIJ traduzida permite viajar até uma cultura diferente, sendo esta viagem tão mais evidente quanto mais distintas forem as culturas envolvidas.

Apresentar uma definição do termo cultura não é uma tarefa fácil. Esta tarefa afigura-se bastante complexa, uma vez que o termo pode abarcar diferentes e variados conceitos. Na obra “Translating Cultures” (2004), da autoria de David Katan, a noção

de cultura está dividida em dois níveis diferentes, nomeadamente o nível interno e o nível externo. No caso específico do presente trabalho, apenas se pretende apresentar uma noção básica de cultura, integrando-a na tradução, de forma a perceber como a cultura está inserida no trabalho de tradução.

Na mesma obra de Katan (2004), é apresentada uma das definições mais antigas de cultura, da autoria do antropólogo Edward Tylor (1958), que define a cultura como sendo um processo no qual se incluem os conhecimentos, as crenças, a arte, os valores, os costumes, as leis e ainda as capacidades e os hábitos que fazem com que o Homem seja membro da sociedade.

Dentro do exposto, é necessário observar como a cultura surge na teoria e na prática da tradução, deixando de ser apenas um processo interlíngua, mas também uma atividade intercultural.

Na obra “A integração da língua e da cultura no processo de Tradução”, da autoria de Klondy Agra (2007), a cultura é definida como um conjunto de ações: maneira de se vestir, escolha de alimentos e modos de os comer, enfim, todos os modos, hábitos, pensamentos e crenças. Todas as maneiras de atuar que formam os costumes, o contexto, o cenário. Seguindo o mesmo encadeamento de ideias, tal como a linguagem, a cultura é um código simbólico através do qual as mensagens são transmitidas e interpretadas. Mais do que um código, a cultura é um cenário de composições e de orientações para o mundo “embalado” em símbolos e formas simbólicas. Neste sentido, no momento de desenvolver um trabalho de tradução, o tradutor deve ter em consideração não apenas a transcodificação da palavra e a equivalência de significado, mas deve também levar em conta os sentidos do autor, o contexto, o cenário a ser traduzido, entre outros.

Sendo assim, fica claro que a tradução e o processo de tradução não podem nunca dissociar-se da cultura, pois o ato de tradução realiza-se numa prática intercultural complexa.

Segundo Reis (2010), a cultura também se traduz e traduzir culturas consiste em transferir elementos existentes num texto próprio de uma determinada cultura para um novo texto que irá integrar uma nova cultura, alvo deste novo texto.

Na mesma linha de Reis, Costa (2013) considera o tradutor como uma ponte entre as culturas implicadas num determinado processo comunicativo. Para poder assumir esse papel, o autor diz que o tradutor deve associar o conhecimento das sociedades envolvidas (história, valores, tradições, etc.) a competências

comunicacionais (incluindo as faladas, escritas e não verbais), a competências informáticas e, finalmente, a competências sociais (códigos comportamentais, análise emocional, etc.). O autor acredita que a existência de todo o tipo de competências enunciadas é imprescindível ao trabalho do tradutor na sua tarefa enquanto tradutor de culturas e, conseqüentemente, de mediador cultural.

Retomando o pensamento de Reis (2010), este processo de transferência cultural existe tanto nas traduções intralinguísticas como nas traduções interlinguísticas. Para o primeiro caso, a autora dá os exemplos de quando se reescreve um texto, na mesma língua, para o adequar às exigências de uma nova sociedade e de quando estamos perante países que, apesar de terem a mesma língua (países lusófonos, hispânicos, anglófonos, etc.), passaram por diferentes vivências e, por esse motivo, são culturalmente distintos. No segundo caso, Reis (2010) afirma que, para conseguir uma boa tradução cultural e desempenhar o papel de mediador cultural, o tradutor deve juntar às suas competências bilíngues as competências biculturais, noções estas intimamente ligadas pelo facto de a língua e a cultura estarem intimamente ligadas e quase sempre impossíveis de separar.

Seguindo o pensamento da autora, este mediador cultural deve iniciar o seu trabalho detetando as marcas culturais existentes no TP, sejam elas explícitas ou implícitas, decidindo, posteriormente, se devem manter-se os aspetos submetidos ao seu carácter implícito ou, pelo contrário, torná-las mais evidentes, através de estratégias de tradução que lhe pareçam mais adequadas. Neste caso, o tradutor deve ainda possuir a capacidade de equacionar o grau de explicitação necessário, decidindo se devem ser adicionadas informações que permitam esclarecer determinados aspetos e elucidar o leitor do TC. Neste aspeto, as competências biculturais de que este mediador deve ser portador podem ser consideradas um problema. Ao não reconhecer o distanciamento cultural existente entre os leitores do TP e do TC, o tradutor / mediador pode achar que o público tem conhecimentos que na realidade não possui e, desta forma, ser vítima de interferências culturais ao não esclarecer o público-alvo.

Na obra “Traduire l’ignorance culturelle”, datada de 1998, Richard menciona a distância cultural e define-a como sendo o “espaço que existe entre a cultura de origem e a cultura recetora” (1998: 152), dividindo-a ainda em dois tipos: a externa e a interna. Como distância cultural externa considera a que existe entre o TP e o TC cujas culturas não coincidam, considerando-a sobreavaliada e por vezes até mesmo imaginária. Por outro lado, como distância cultural interna considera aquela que estrutura o TP,

considerando-a subavaliada quando não é ignorada. Este segundo tipo é aquele que mais pode causar entraves ao trabalho de tradução.

Retomando o pensamento de Reis (2010), no âmbito da distância cultural externa, o tradutor luta por aproximar o autor do leitor e, nesse sentido, procura elementos que ambas as culturas partilhem de forma a avaliar uma possível zona de interseção entre as culturas do TP e do TC. Aquando da existência desta zona de interseção tem lugar uma aproximação entre as culturas e é nesta área que o tradutor tem de apostar para poder tornar a sua tradução culturalmente mais próxima. Apesar de o tradutor tentar tornar esta área o mais ampla possível, é quase impraticável que todo o potencial cultural do TP chegue ao leitor do TC. Dentro desta questão, tendo em conta que um determinado tradutor está inserido numa determinada sociedade e pode não ser capaz de ultrapassar as convenções culturais da sociedade onde se insere, Pym (1993) sugere que as convenções não sejam específicas de uma determinada cultura e que essas convenções deem lugar a uma intercultural, dando ao tradutor a possibilidade de assumir o papel de intermediário cultural, ao ultrapassar as fronteiras impostas pelas distintas convenções.

No âmbito da distância cultural interna, os leitores cúmplices são distinguidos dos leitores excluídos do TP (Reis, 2010). Na relação existente entre o autor do TP e os seus leitores, estes partilham a mesma língua e cultura a não ser que o autor projete leitores pertencentes a outras culturas, situação esta cada vez mais recorrente com o aumento do mercado livreiro internacional. É com base nesta relação que é tomada a decisão, por parte do tradutor, de explicitar certas referências e deixar outras implícitas.

No momento de transferir um texto, o TP, para uma nova cultura, o tradutor tem de conseguir conciliar a distância cultural interna e a externa e determinar os limites de mediação cultural. Em momentos em que os dois tipos de distância cultural coexistem, o tradutor tem tendência a confundi-las, passando a explicar no seu texto todas as referências culturais implícitas do TP por partir do princípio que o leitor do seu texto é culturalmente menos sabedor do que o do TP. Como consequência desse fenómeno, pode assistir-se à alteração da relação que inicialmente tinha sido prevista entre o leitor e o autor. Os leitores do TP podem assumir vários níveis de compreensão, pelo facto de terem diferentes níveis de destreza de leitura, em função da sua cultura geral e da sua capacidade de inferir aspetos implícitos de um texto. No caso dos leitores do TC, cuja relação foi abusivamente mediada pelo tradutor ao levar ao extremo a eliminação da distância cultura interna existente no TP, os leitores acabam por ser envolvidos no

mesmo grau de compreensão leitora. Neste sentido, assiste-se à homogeneização do perfil dos leitores e à restrição do leque de leitores previstos pelo autor da obra original.

Desta forma, combinar a distância cultural interna com a externa torna-se um problema para o desenvolvimento do trabalho de tradução, podendo mesmo levar como, já verificamos, a desvios substanciais quando não existe um respeito dos limites, nem sempre fáceis de detetar, na minha opinião. Neste sentido, a autora evidencia o facto de as notas explicativas serem inúteis cada vez que o contexto permite o esclarecimento do sentido das mesmas e que, em excesso, podem ter consequências inversas às pretendidas.

Seguindo o pensamento de Reis (2010), os problemas que envolvem a distância cultural tornam-se ainda mais complexos quando a intertextualidade é considerada. As referências que são normalmente geridas pelo autor no TP, ao fazê-las vir à superfície ou, pelo contrário, ao mantê-las submersas, passam a ser da responsabilidade do tradutor que, ao dar forma ao TC, tem de definir a pertinência e grau de explicitação de que o TC necessita. A opção tomada pelo tradutor terá de ser definida tendo em conta a necessidade de deixar um espaço para a imaginação do leitor que preencherá os aspetos não revelados, tornando o ato de ler mais apaixonante, requisito relevante em toda a literatura, em especial na LIJ.

Particularmente atento às marcas culturais, o tradutor intercultural deve conseguir hierarquizar a importância dos diferentes tipos de marcas culturais. Partindo desta afirmação, a autora realça a opinião de Vassalo (1998), autora e tradutora de livros para crianças, que na obra “Une Valentine pour le prof de maths ou l’arrière-plan culturel dans le livre pour enfants” apresenta uma hierarquia que organiza os elementos culturais. No primeiro patamar desta hierarquia situam-se os elementos culturais de grau zero referentes ao vestuário, à ocupação do espaço, ao habitat, aos horários, aos ritmos diários e ainda à gastronomia. No segundo patamar, a autora referencia os pormenores da vida escolar, o desporto, os jogos e o lazer. Por fim, no último patamar, encontram-se os aspetos culturais ditos de profundos, como as festas religiosas ou pagãs, os ritos, as referências históricas, políticas ou sociais, as lendas, o folclore, os provérbios, entre outros, ou seja, são os elementos que complexificam a tarefa de um tradutor.

A autora Vassalo (1998) refere ainda que, no caso dos elementos do primeiro patamar, as notas de rodapé ou notas prévias podem ser a solução mas que, no caso dos elementos do segundo e terceiro patamar, torna-se mais complicado o uso das mesmas pelo facto de estes elementos fazerem parte do universo do pensamento e do

inconsciente. Desta forma, cabe ao tradutor conseguir analisar qual o grau de especificidade cultural e qual a função desempenhada por ela no TP. Por exemplo, se o texto tem por missão dar a conhecer ou transmitir uma determinada cultura, devem usar-se recursos explicativos, em busca de uma perda menor. No caso dos textos de certa forma submersos numa determinada cultura, como as lendas e as narrativas tradicionais, o tradutor deve refletir se deve manter o TC submerso nesta cultura, esclarecer certos aspetos ou ainda deixar os elementos em suspense. Por fim, no caso das obras ditas de imaginação pura, ou seja, carregadas de mistério, deve evitar-se ao máximo as notas explicativas para que não haja um desvanecimento desse mesmo mistério.

Quanto a este aspeto, Richard (1998) apresenta uma teoria muito mais simples e menos divergente. Segundo este, a transferência cultural deve ser feita com base na conservação do sistema cultural do TP, através do uso de prefácios, ilustrações e notas, dando ao leitor do TC a oportunidade de recriar o sistema cultural do TP.

Retomando o pensamento de Reis (2010), no âmbito da transferência cultural, o tradutor deve recorrer a processos técnicos como por exemplo o decalque, o empréstimo, a explicitação, a adaptação, a equivalência, etc. (processos já explicados anteriormente). Os diferentes processos, ao favorecer ou comprometer o objetivo intercultural, assumem valores de importância diferentes. Dentro desta panorâmica, o empréstimo e o decalque são aqueles que mais respeitam o TP, seguindo-se a explicitação. No lado oposto, encontramos a adaptação e a equivalência que apagam as marcas culturais do TP, centrando-se na cultura do TC. Como exemplo do uso destes últimos processos temos a tradução dos provérbios, na medida em que se procura uma expressão equivalente da cultura do TC. No caso específico dos provérbios, aceita-se muitas vezes o uso da tradução literal pelo facto de esta técnica permitir chegar mais perto da cultura do TP, ao contrário da equivalência com a qual se apagam marcas culturais de origem.

Desta forma, do ponto de vista intercultural, o recurso a diversos processos em simultâneo permite conservar as marcas do TP com o decalque ou empréstimo, conciliando-os com uma explicação ou uma expressão correspondente e, neste caso, recorrer à adaptação ou equivalência.

Na tradução literária em geral e, particularmente, na tradução de LII, as notas de rodapé não são eficientes, uma vez que o leitor tem de se retirar da leitura para conseguir esclarecer aspetos culturais que o tradutor achou que seriam desconhecidos do leitor, sendo que se usa mais frequentemente a explicação dentro do próprio texto.

Finalizando este subcapítulo com o desenvolvimento do pensamento da autora e a sua referência aos aspetos interculturais da tradução, surge a questão da tradução da onomástica, ou seja, dos nomes próprios. Segundo o ponto de vista da mesma, o empréstimo pode ser uma solução para esta problemática uma vez que, mesmo se para alguns autores é apenas um nome próprio sem significado, outros consideram que os nomes próprios podem ser identificadores sociais e/ou étnicos e por esse motivo devem ser mantidos. Esta opção, válida do ponto de vista intercultural, pode assumir um carácter estranho e exótico no seio da cultura do TC, apesar de serem completamente banais no seio da cultura do TP. Como alternativa ao empréstimo, a autora propõe a adaptação/aproximação como estratégia a utilizar na tradução onomástica. O processo de aproximação de um nome às leis fonológicas do TC pode ser vantajoso no caso da tradução de LIJ, sobretudo no caso de crianças mais jovens que ainda não adquiriram competências de leitura e, por esse motivo, são os familiares que lhe leem as obras em voz alta, familiares estes que nem sempre têm facilidade em pronunciar nomes estrangeiros.

A existência de equivalentes onomásticos em diversas línguas levanta um problema a outro nível. Tendo em conta que nem todos os nomes são possuidores de equivalentes, aquando do uso de equivalentes de uns nomes e manutenção da forma original de outros num mesmo texto, assiste-se a uma falta de homogeneidade de critérios adotados.

Em suma, podemos afirmar que o trabalho do tradutor de literatura, especialmente de LIJ, requer um considerável conhecimento cultural, associado a uma postura ética, honesta e, sobretudo, refletida e equilibrada no momento das tomadas de decisões.

1.4. As noções de adequação e aceitabilidade

A questão da adequação e da aceitabilidade no processo de tradução, várias vezes debatida por nomes conhecidos dos Estudos de Tradução, apresenta um leque diversificado de termos para se referir aspetos de essência muito semelhante ou até mesmo idêntica.

Do ponto de vista de Toury (1995), o tradutor tem, logo à partida, de tomar a decisão de seguir as normas da cultura do TP ou as do TC. Na opinião do autor:

a translator may subject him-/herself either to the original text, with the norms it has realized, or to the norms active in the target culture, or in that section of it which should host the end product. (...) whereas adherence to source norms determines a translation's adequacy as compared to the source text, subscription to norms originating in the target culture determines its acceptability. (1995: 56)

Desta forma, o autor distingue a aceitabilidade da adequação com base na cultura transparecida no texto traduzido, ou seja, ao passo que numa tradução feita com base na aceitabilidade, a cultura do TC é aquela para a qual se direciona a maioria das atenções, procurando uma maior legibilidade e compreensão do texto, numa tradução feita com base na adequação, aposta-se na conservação da cultura do TP, deixando transparecer um certo exotismo no TC. Na prática a compatibilidade completa destas duas formas de traduzir é impossível e, neste sentido, o tradutor deve combinar ambas de forma a poder atingir um certo equilíbrio entre as duas culturas, com base em abordagens de tradução de teor tão distinto.

Dentro da mesma questão, van Leuren-Zwart (1990) evidencia na sua obra os conceitos de naturalização e exotização. Segundo este autor, a naturalização consiste numa espécie de domesticação do mundo, no qual se adapta o TC à cultura do leitor do TC, em busca da redução da distância existente entre a cultura da obra e a do leitor do TC. Por outro lado, o autor define a exotização como uma forma evocativa de agir, onde se deixa transparecer o exótico até à percepção do mesmo por parte do leitor do TC. Após esta explicação, torna-se evidente a relação da naturalização de van Leuren-Zwart com a aceitabilidade de Toury, por um lado, e da adequação de Toury com a exotização de van Leuren-Zwart, por outro. No primeiro caso, porque em ambas as noções as atenções são centradas no TC, procurando adaptá-lo ao máximo à cultura do leitor do TC. No segundo caso, porque em ambas as noções se aposta na conservação de aspetos do TP, deixando transparecer os mesmos ao ponto de o leitor do TC detetar que está a ler uma tradução.

Venuti (1995) é outro dos autores que refletiu sobre esta questão. Dentro da questão da visibilidade ou invisibilidade do tradutor num texto traduzido, o autor apresenta dois conceitos: a domesticação e a estrangeirização, conceitos estes intimamente relacionados com os anteriormente apresentados por Toury e van Leuren-Zwart. Seguindo o pensamento da autora, a domesticação consiste em traduzir procurando uma proximidade com a cultura do TC. Deste tipo de tradução resultariam textos fluentes, livre de estranhezas e, conseqüentemente, sem a presença visível de um

tradutor. Por outro lado, a estrangeirização é uma estratégia da qual resultam traduções que serão lidas como tal, evidenciando aspetos linguísticos e culturais do TP, prestando menos atenção a aspetos relativos à fluência e facilitação da leitura e deixando transparecer a existência de um tradutor.

Dentro deste âmbito, a LIJ não se distingue da restante literatura, destinada a adultos, sendo que a decisão relativamente à questão tem de ser tomada tendo em conta o objetivo a atingir com a mesma. Do meu ponto de vista, no caso da LIJ, se o objetivo for deixar transparecer a cultura do TP o melhor será optar por uma tradução com base na adequação, exotização ou estrangeirização. Caso o objetivo seja tornar a leitura apenas, mas não por isso menos importante, um momento de lazer deve apostar-se na domesticação, naturalização ou aceitabilidade.

2. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.: Breve percurso histórico

Neste segundo capítulo, destinado à reflexão e à exposição de conteúdos relativos à entidade de acolhimento e suas áreas de ação, parece-me pertinente apresentar, mesmo se de forma breve, o percurso histórico da mesma. Esta exposição foi feita essencialmente com base na informação disponível na página eletrónica da instituição Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. I.P. e na obra “Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de modelo Estratégico” (Silva, 2005).

Aquando da sua criação, o primeiro nome dado ao Instituto Camões foi Junta de Educação Nacional (JEN). Inspirada no modelo espanhol, a JEN foi criada no ano de 1929 como sendo um organismo permanente e autónomo, integrado porém no então Ministério de Instrução Pública. Ao longo da sua existência, foram sendo debatidos vários assuntos de que são exemplo o possível alargamento das suas competências, a possível intensificação de apoio a bolsiros investigadores com a integração dos mesmo em centros de investigação aquando da conclusão de estágios levados a cabo fora de Portugal e, finalmente, a possível aquisição e organização dos materiais e recursos dos centros de investigação.

No ano de 1936, a JEN deu lugar ao Instituto de Alta Cultura (IAC). O Estado Novo foi o responsável pelas reformas institucionais deste novo instituto.

Com o início da II Guerra Mundial, o IAC passa por dificuldades financeiras e é ainda objeto de desconfiança por parte do Estado Novo. Este período de instabilidade perdurou até à década de 60 do século XX.

Em 1964, dá-se uma reforma orgânica no seio do IAC. Como consequência dessa reforma, os bolsiros passam a ter um apoio mais alargado. Ao serem integrados em instituições destinadas à investigação ou ainda em outras instituições de cariz científico, assiste-se à criação de melhores condições técnicas e económicas que, por sua vez, levam a um melhor aproveitamento do quadro produtivo português.

No ano de 1975, após a Revolução do 25 de Abril, o IAC é alvo de uma nova reforma consequente dos novos desafios democráticos.

Em julho de 1976, o IAC é extinto, dando lugar a dois organismos distintos: o Instituto Nacional de Investigação Científica e o Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP).

Nos anos 80, com a reforma das relações com os países africanos de expressão portuguesa a nível da cultura, da política e da economia e a adesão à Comunidade Europeia, o ICALP desenvolveu uma nova estratégia na política da cultura externa e na promoção do português. Como ações componentes desta estratégia são de salientar a criação de novos leitorados, uma vez que a coordenação do ensino do português no mundo passou a ser da responsabilidade do ICALP, tal como o apoio quer na construção, quer na manutenção de centros de promoção da língua e cultura portuguesas.

No ano de 1992, dá-se a extinção do ICALP, dando lugar ao Instituto Camões, instituto que se encontrava sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência. Em 1994 dá-se uma última reforma, uma vez que o Camões, I.P. passou a estar sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Após esta contextualização histórica, debrucemo-nos agora nos dados da atualidade. Esta exposição foi feita com base em informações retiradas das páginas da internet do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e da Coordenação do Ensino Português em França, à exceção de alguns dados que foram verbalmente fornecidos pela Adjunta da Coordenação, Dr.^a Magda Borges, durante o período de estágio.

Com sede na Avenida da Liberdade, em Lisboa, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. – é um instituto de domínio público – Ministério dos Negócios Estrangeiros – e possuidor de autonomia a nível administrativo, financeiro e de património. Como a própria nomenclatura o indica, a missão do instituto tem por base a coordenação de dinâmicas de cooperação desenvolvidas por entidades portuguesas ou outras; na implementação de políticas de ensino e divulgação tanto da língua como da cultura portuguesas no estrangeiro, no primeiro caso, afirmando a língua portuguesa como uma língua de comunicação internacional e, no segundo caso, gerindo toda a rede de ensino de português no estrangeiro, que abrange todos os níveis de ensino – do Ensino Básico ao Ensino Superior.

Como órgãos consultivos, o Instituto Camões I.P. pode contar com a Comissão Interministerial para os assuntos da Cooperação e com o Conselho Consultivo para os assuntos da Língua e da Cultura Portuguesas.

No primeiro caso, o órgão assume a responsabilidade de apoiar o Governo no que diz respeito à política da cooperação para o desenvolvimento. Dentro das suas competências, são de salientar:

- O apoio ao Governo na definição da política de cooperação relativa a países em desenvolvimento;
- A ajuda no planeamento de programas e projetos que visam o desenvolvimento;
- O encadeamento das intervenções dos Ministérios visando a definição de orientações e políticas coerentes para o desenvolvimento;
- O fomento da coordenação para a execução dos programas e projetos;
- E o impulso na recolha e partilha de dados e informações relativos à concretização das atividades de cooperação, entre os diferentes membros.

No segundo caso, o órgão apoia e participa na criação das linhas orientadoras de atuação do Instituto. Neste sentido, de forma a respeitar o regulamento interno, reúne pelo menos uma vez por ano. Dentro das suas competências, são de salientar:

- A avaliação do plano e relatório de atividades do Instituto Camões I.P., no que respeita à língua portuguesa assim como à respetiva cultura, aos planos de formação referentes ao ensino do português no exterior, à constituição de centros culturais portugueses no estrangeiro e à respetiva coordenação do ensino;
- A opinião sobre as iniciativas importantes para a prossecução das atribuições da instituição, no que respeita à língua e à cultura, seja ele por iniciativa própria ou por meio de solicitação do presidente;
- Por fim, o auxílio à mediação entre o instituto e outros órgãos do estado ou serviços públicos com os quais estabelece relações visando objetivos comuns quanto à língua e cultura portuguesas.

Só no Ensino Superior, a Rede do Ensino Português no Estrangeiro abrange 309 instituições, 67 centros de língua portuguesa e ainda 37 cátedras de investigação. Envolve a contratação de 583 professores, dos quais 42 são leitores e 541 são docentes ao abrigo de protocolos de cooperação, dando resposta a um total de cerca de 85 000 estudantes.

No contexto do Ensino Básico e Secundário, estão envolvidas 11 Coordenações de Ensino espalhadas pelo mundo, com 726 professores, para um total de cerca de 64 000 alunos.

Cada Coordenação é responsável por uma área geográfica específica que pode ser de maior ou menor dimensão. Existem as Coordenações do Ensino Português na África do Sul, Namíbia, Suazilândia e Zimbabué; no Canadá; nos Estados Unidos da América; na

Venezuela; na Alemanha, em Espanha e Andorra; em França; no Luxemburgo, Bélgica e Países Baixos; no Reino Unido e Ilhas do Canal; na Suíça e na Austrália.

2.1. A Coordenação de Ensino Português em França na atualidade

A Coordenação de Ensino Português em França (CEP-França) é, sem margem para dúvidas, a maior de todas as coordenações. No ano letivo de 2015/2016, possui 86 docentes em atividade, num total de 403 escolas, 830 turmas, chegando a um total de 14423 alunos, só no Ensino Básico e Secundário. A estes números, somam-se os do Ensino Universitário, uma vez que o Camões I.P., através da CEP-França, apoia o Ensino do Português em 17 universidades francesas, possuindo três Cátedras e três Centros de Língua. Os números do Ensino Universitário não são aqui apresentados, uma vez que o público-alvo das ações envolvidas no estágio foi o Ensino Básico e Secundário. Ao nível da sua dimensão, depois da Coordenação do Ensino Português em França, segue-se a da Suíça com cerca de menos 3700 alunos.

Seguindo os objetivos e as orientações do Ministério da Educação e da sede, em Lisboa, e trabalhando em parceria com agentes responsáveis da Embaixada e de missões consulares, a CEP-França tem como missão:

- o supervisionamento, a planificação e a organização da Rede de Ensino de Português em todo o território francês;
- a coordenação e a avaliação das atividades dos docentes;
- a promoção, a organização e a coordenação do Ensino do Português em escolas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, escolas secundárias e ainda escolas de ensino superior;
- a proposta, a promoção, o apoio e a conceção de obras e projetos que visam a divulgação da língua e da cultura portuguesas, sejam elas levadas a cabo por associações portuguesas ou por entidades francesas que tenham o mesmo objetivo;
- a participação e a colaboração em iniciativas de apoio à integração de alunos recentemente vindos de Portugal ou de outros países de língua oficial portuguesa.

A estas atribuições juntam-se outras não específicas desta instituição mas, no entanto, não menos importantes, das quais são de destacar:

- o estímulo, o apoio e a promoção de ações que ajudem à divulgação e ao intercâmbio internacional das formas de expressão artística, através de mostras e eventos interculturais;
- e a edição de materiais que visem a divulgação da língua e cultura em distintos formatos.

Adicionalmente, e em termos mais latos, é conveniente salientar a enorme relevância que o papel da CEP-França assume no contexto do serviço prestado à comunidade portuguesa em França. Grande parte dos alunos que compõem a rede são Luso-Descendentes e a aprendizagem da Língua Portuguesa constitui um veículo de apropriação de uma língua e de uma cultura de afetos. A proximidade aos alunos, às famílias, às associações lusófonas, em suma, à comunidade lusa, em geral, transforma a Coordenação do Ensino Português em França num elo de ligação a um país que tem um carácter de experiência anual (nas férias) por um lado, e a uma comunidade lusófona espalhada por todo o mundo, com um volume de produção cultural e artística importantíssimo, que é dado a conhecer através da ação dos docentes que estão no terreno e das atividades culturais promovidas.

Além disso, o ensino do português, tal como ele está preconizado atualmente, orienta-se para um trabalho de exigência, de rigor, estruturado e orientado para o que está definido no Quadro de Referência de Ensino do Português no Estrangeiro (http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf), documento basilar do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), pautando-se por níveis de proficiência europeus e promovendo a crescente importância que o domínio da língua portuguesa tem, num contexto global, pelo facto de se ser falante de português pode ser o fator diferenciador que virá a garantir um emprego a um determinado candidato.

O português é uma língua de passado histórico mas é, acima de tudo, de futuro e de crescimento individual e coletivo.

A CEP-França, através das dinâmicas que implementa segundo pressupostos de universalidade e de atualidade, contribui, indubitavelmente, para o cumprimento deste desígnio institucional que é o da Promoção da Língua e da Cultura Portuguesas, assente

em novas abordagens, novas dinâmicas e uma constante busca de melhoria e de adaptação a um mundo em permanente mudança.

2.2. A Tradução como promotora e difusora da Leitura no âmbito do Plano de Incentivo à Leitura do Ensino Português no Estrangeiro – França.

A atividade tradutora foi incorporada no contexto das atividades da Coordenação do Ensino Português em França no âmbito da implementação do Plano de Incentivo à Leitura. Neste sentido, emerge a necessidade de se explanar o mesmo.

2.2.1. Os propósitos do Plano de Incentivo à Leitura

O Plano de Incentivo à Leitura (PIL) do EPE consiste num projeto cujo propósito assenta na difusão da língua e cultura portuguesas através do contacto com a literatura produzida em língua portuguesa, incentivando a leitura de obras produzidas por autores lusófonos ou vertidas em língua portuguesa.

Neste sentido, o PIL do EPE evidencia como objetivos próprios:

- a promoção da literacia;
- o estímulo à criação de hábitos de leitura autónomos;
- o desenvolvimento de competências de compreensão leitora através da própria leitura;
- o desenvolvimento de práticas de leitura regulares tendo em vista fomentar o gosto dos alunos do EPE e restante comunidade envolvida na leitura de obras escritas em língua portuguesa;
- a divulgação de autores e obras inseridas na literatura de raiz e de expressão portuguesa tendo em vista o enriquecimento do conhecimento quer da língua quer da cultura em que se escreve ou em que foi escrita;
- o desenvolvimento do sentido de pertença à língua portuguesa, ao dar um maior significado e valor aos aspetos mais relevantes e inovadores manifestados na literatura.

2.2.2. As premissas gerais para a promoção da leitura

Como premissas gerais para a promoção da leitura, o PIL do EPE, comungando da mesma filosofia que muitas outras instituições promotoras da leitura (PNL, Casa da Leitura, entre outros) e investigadores que abordam esta questão, defende que:

- o desenvolvimento do gosto, dos hábitos, das práticas e das competências de leitura deve ser realizado num meio favorável;
- a formação de leitores autónomos deve ser feita através do desenvolvimento de hábitos de leitura em casa, na escola, nas bibliotecas, entre outros;
- as atividades de leitura orientada, quer em casa, quer na escola, permitem que os hábitos de leitura autónomos sejam adquiridos de forma mais adequada;
- a interação regular entre os textos e as crianças e/ou jovens ajuda na criação de hábitos de leitura;
- a prática regular na sala de aula com o acompanhamento do professor permite a aquisição de habilidades e compreensão da leitura;
- de forma a não pôr em causa a sua realização, a prática da leitura não deve ser encarada como exclusiva dos tempos livres;
- as atividades não se devem centrar unicamente na divulgação e promoção da obra mas essencialmente na própria leitura da mesma, sendo que as ações de divulgação devem decorrer dos atos de leitura e não devem, em caso algum, substituí-las;
- finalmente, a idade, o gosto, as características do grupo e o grau de proficiência linguística devem ser tidos em conta aquando da colocação em prática de projetos de leitura.

2.2.3. Os constrangimentos à criação de hábitos de leitura

Como constrangimentos à criação de hábitos de leitura, o PIL do EPE realça:

- a diferença de gosto e interesse de cada criança ou jovem;
- as condições socioeconómicas e o contexto familiar em que cada criança ou jovem se insere;
- os diferentes hábitos e características de relacionamento dos grupos de amigos de cada criança ou jovem;

- as diferentes características e dinâmicas das comunidades em que cada criança ou jovem se insere;
- o difícil acesso a obras escritas em língua portuguesa, uma vez que o público-alvo vive no estrangeiro, verificando-se escassez na oferta de livros e custos mais elevados na sua aquisição.

2.2.4. As tendências do Plano de Incentivo à Leitura do EPE

Atendendo aos propósitos estabelecidos, às premissas delineadas e aos constrangimentos identificados do PIL do EPE, torna-se imprescindível a necessidade de criar hábitos de leitura não só em contexto de sala de aula, com o apoio de um professor de EPE, mas também, em colaboração com as famílias, dentro do próprio lar, e com outras estruturas da comunidade local. Desta forma, é necessário propor e pôr em prática iniciativas de difusão da literatura em língua portuguesa, junto das entidades locais, como é o caso dos centros culturais, das bibliotecas, das mediatecas, das associações, através de ações de leitura.

Neste contexto, o PIL do EPE surge estruturado em três vertentes ou campos de atuação que, apesar de diferentes, partilham o mesmo objetivo, nomeadamente o da promoção da leitura, potenciando a difusão da língua e da cultura portuguesas. Estes eixos são designados de “Ler em casa”, “Ler na escola” e, finalmente, “Ler na comunidade”, remetendo para um envolvimento de todos nas dinâmicas de promoção da leitura e convidando cada membro destas comunidades tão estreitamente relacionadas a assumir o papel de público-alvo e de agente dinamizador.

No caso da vertente “Ler em casa”, o PIL do EPE evidencia o facto de que os pais e encarregados de educação devem ser sensibilizados relativamente à importância dos livros e da leitura dos mesmos quando escritos em português tendo em conta o consequente contributo que estes podem ter na criação e/ou manutenção de ligação entre as crianças e jovens e a cultura portuguesa.

A fim de implementar a prática de leitura no quotidiano das crianças e jovens e nas rotinas familiares, quer de forma individual, quer com o apoio de um ou mais membros da família, o PIL do EPE sugere aos professores:

- conversar com os familiares acerca da importância que a leitura pode ter no desenvolvimento e no sucesso escolar da criança ou jovem;

- incentivar os familiares à criação de momentos de leitura em voz alta com as crianças mais novas, comentando não só o texto como também as ilustrações que o acompanham;
- propor aos familiares a criação do hábito de conversar com as crianças ou jovens sobre os livros lidos;
- incentivar os familiares para que considerem a leitura como uma atividade lúdica e a oferecerem livros escritos em português, tendo em conta os interesses, a idade e as competências linguísticas da criança ou jovem;
- fornecer aos familiares uma lista de sugestões de livros e autores, tendo em conta os interesses, a idade e as competências linguísticas da criança ou jovem, como por exemplo as listas digitais disponibilizadas pelo Plano Nacional de Leitura;
- sugerir aos familiares a criação de uma rede particular de empréstimo de livros de escritores em português;
- e, finalmente, incentivar os familiares a oferecer livros de autores portugueses à biblioteca da escola, tendo em conta as possibilidades financeiras de cada agregado familiar.

No caso da vertente “Ler na escola”, o PIL do EPE investe no incremento de um momento dedicado às atividades de leitura e escrita com base em livros de autores portugueses ou de língua portuguesa propostos pelos professores ou pelos próprios alunos, desde que sejam adequados à idade e ao nível de proficiência linguística. Esta ação tem a duração de 30 minutos e ocorre de duas em duas semanas.

De forma a poder criar, na escola, seja em contexto de sala de aula ou não, estes momentos de promoção das práticas de leitura de obras de autores de literatura portuguesa, o PIL do EPE sugere aos professores que na sala de aula:

- identifiquem os interesses, hábitos e competências de leitura dos alunos;
- programem os momentos quinzenais dedicados à leitura de obras e escrita acerca das mesmas;
- selecionem as obras sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura que mais se enquadram com a idade, o gosto e a competência linguística do grupo;
- optem também por obras poéticas e dramáticas e não só narrativas;

- ponham em prática as várias modalidades de leitura, nomeadamente a silenciosa, em voz alta, expressiva, dialogal, em coro ou ainda a gravação e audição das leituras;
- estimulem os alunos a dar o seu parecer sobre as leituras feitas, quer de forma oral quer de forma escrita;
- proponham atividades de leitura orientada que ajudem na melhoria das práticas de leitura dos alunos, assim como a sua realização de forma autónoma.

Dentro deste âmbito, o PIL do EPE recomenda:

- a leitura de histórias tradicionais em voz alta pelo professor e pelos alunos;
- a proposta aos alunos de voltar a contar essas mesmas histórias em casa;
- a escrita individual e posterior leitura de histórias do quotidiano;
- a leitura de trava-línguas, provérbios e lengalengas e dinamização de jogos e concursos associados a estes géneros textuais;
- a leitura de excertos de histórias de aventuras e mistério;
- a caracterização das personagens e locais;
- o reconto de narrativas lidas em casa;
- a construção de narrativas de forma coletiva;
- a dramatização de partes das obras lidas quer em casa, quer na escola;
- a proposta de debates relativos a assuntos suscitados pela obra;
- a criação do momento da leitura, onde um aluno traz um livro de literatura portuguesa que esteja a ler para o apresentar à restante turma;
- a leitura expressiva de poemas pelo professor e/ou pelos alunos;
- a leitura expressiva de partes de uma obra;
- a adaptação de textos de género narrativo ou lírico a texto dramático;
- a pesquisa de obras da mesma coleção, autor ou género a partir de leituras feitas em aula;
- a pesquisa acerca dos autores dos livros lidos;
- a organização de competições de leitura e escrita expressiva;
- a criação de um jornal literário onde constem textos de autores lidos e textos da autoria dos alunos;
- o lançamento do projeto ‘consigo ler’, onde os familiares são convidados a participar em sessões de leitura em voz alta.

No contexto escolar, propõe:

- a promoção da articulação entre as obras que os alunos leem na sua língua de escolarização e as obras de autores portugueses ou de língua portuguesa;
- a criação de espaços destinados à promoção e divulgação da língua e cultura portuguesas, através especialmente de produtos literários mas também de outros de que são exemplo a música e a arte plástica.

Dentro deste âmbito, o PIL do EPE recomenda:

- o convite de autores à escola para que possam desenvolver sessões de leitura e conversas com os alunos;
- a realização de mostras de produtos relativos à cultura portuguesa como música, artes plásticas e literatura, onde os alunos devem participar ativamente;
- a integração de livros em português nos clubes de leitura;
- a promoção do Concurso Internacional de Leitura, promovido pelo Camões I.P. e pelo Plano Nacional de Leitura (que ocorre em paralelo com o Concurso Nacional de Leitura, em Portugal), onde os alunos desenvolvem trabalhos escritos e apresentações orais acerca de obras previamente selecionadas pelos organizadores.

De salientar que, em 2014/2015, a vencedora da categoria do Ensino Secundário para o Ensino de Português no Estrangeiro foi uma aluna da Coordenação da França e participou na final nacional do Concurso Nacional de Leitura, em representação do EPE. Competindo de igual para igual com alunos cuja língua materna é a língua portuguesa, esta aluna alcançou o quarto lugar a nível nacional. Este aspeto prova, do meu ponto de vista, que já foi desenvolvido um longo trabalho bem sucedido, realizado pelos docentes do EPE ao longo de vários anos, ao nível da promoção da leitura.

Ainda de referir no âmbito das anteriores atividades, a promoção da Semana da Leitura em Português (PNL), com a dinamização de atividades de leitura e escrita.

No caso da última vertente, “Ler na comunidade”, o PIL do EPE preconiza o desenvolvimento de iniciativas no âmbito local, levando a cabo atividades de leitura alargadas que englobem as comunidades portuguesas, em articulação com agentes das coordenações de EPE e outros agentes, bem como público em geral que não domine o português.

Desta forma, o objetivo desta vertente é levar a cabo dinâmicas de leitura alargadas à comunidade portuguesa e não somente, em âmbito local. Cabe aos professores e agentes do EPE verificar os locais onde essas ações podem ser desenvolvidas, e criar parcerias das quais são exemplo as bibliotecas, as mediatecas, as associações portuguesas e ainda os centros de língua portuguesa.

Para poder desenvolver esta vertente, o PIL do EPE sugere aos professores:

- averiguar se os familiares têm disponibilidade e interesse em participar em ações de incentivo à leitura junto das comunidades;
- contactar outras entidades interessadas em participar em projetos de promoção da leitura de livros de literatura portuguesa;
- organizar Comunidades de Leitores no seio das quais se possam fazer trocas de livros, atividades estas que podem ser desenvolvidas em associações portuguesas, bibliotecas, entre outros, sendo que o professor não terá de ser o agente dinamizador da mesma pois o objetivo é envolver outros membros da comunidade;
- e, finalmente, criar Feiras do Livro de Literatura Portuguesa, em articulação com livrarias ou bibliotecas, no sentido de divulgar autores e obras no seio da comunidade local.

3. Enquadramento metodológico

Após o raciocínio mais teórico do presente Relatório de Estágio, e dando os primeiros passos na reflexão acerca da atividade prática desenvolvida, surge a necessidade de enquadrar metodologicamente o desenvolvimento das mesmas, quer isto dizer, descrever o método ou caminho percorrido para a concretização das tarefas propostas.

3.1. Processo usado

Para desenvolver as atividades ao longo do período de estágio, tendo em mente o público a que se destina este trabalho, nomeadamente um público jovem cuja língua portuguesa está a ser ensinada em França, optei maioritariamente pela metodologia adotada nas aulas de prática de tradução I e II, baseada no modelo de Gouadec (2007). Este modelo organiza e segmenta a metodologia do processo de tradução, sendo de salientar no caso particular deste trabalho as fases de pré-tradução, tradução e pós-tradução. A escolha do mesmo acontece por considerar que a divisão do processo tradutivo em fases facilita a organização e estruturação do trabalho de tradução e me conduz através das diferentes fases.

O fluxo de trabalho proposto, como mostra a Figura 1, descreve todo o processo de tradução tal como este deveria ter lugar a partir do momento em que surge a necessidade da tradução até ao momento em que o material traduzido é disponibilizado ao utilizador final no formato apropriado.

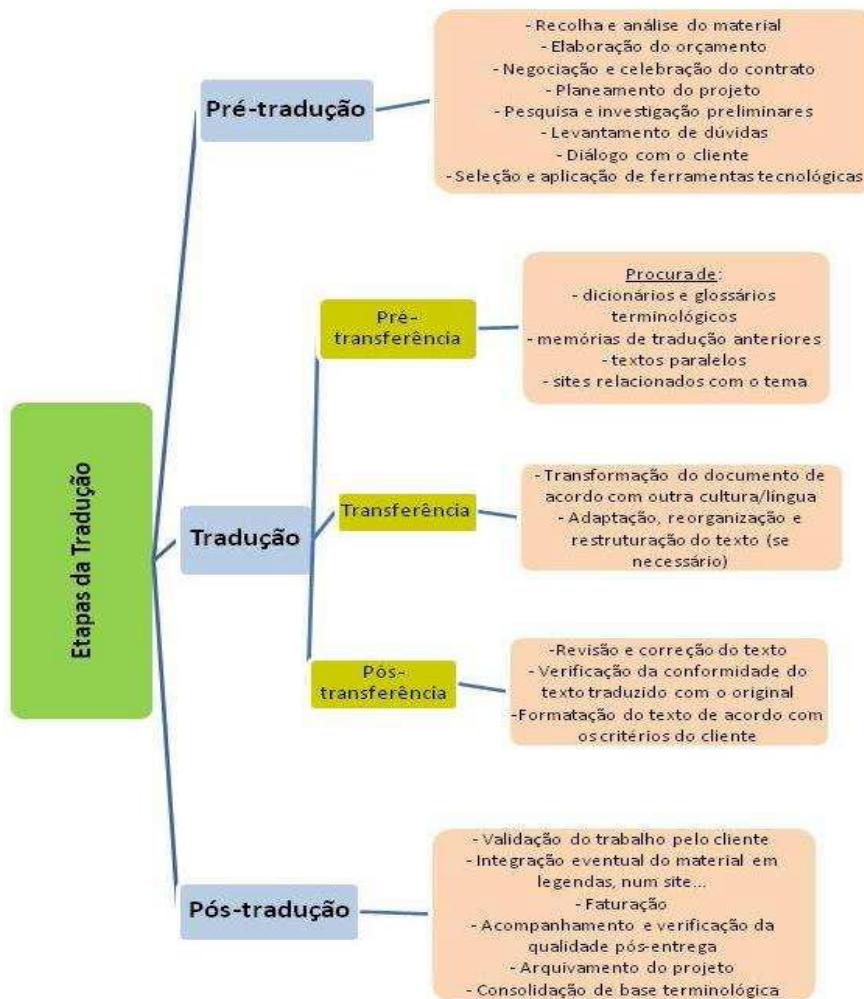


Figura 1: Esquema recapitulativo das etapas da tradução (Peixoto, 2014: 8)

Como forma de interpretar as diferentes fases ilustradas no esquema, parece-me importante retomar as definições apresentadas pelo autor.

Para Gouadec, a fase da pré-tradução “includes anything that takes place up to the moment the translator actually receives the material for translation: everything that has to do with getting the job, writing out estimates, negotiating, getting the specifications right, contracting” (2007: 13). Seguindo o pensamento do autor, a pré-tradução consiste em todas as tarefas prévias à tradução.

Concluída esta primeira etapa, entramos naquela que Gouadec refere como a tradução em si. Esta, por sua vez, está dividida em três fases: a pré-transferência, a transferência e a pós-transferência. Para o autor

pre-transfer includes all operations leading up to the actual ‘translating’, including preparation of the material, documentary searches, alignment, memory consolidation, terminology mining,

deciding on options, etc. Transfer is the well-known core activity of shifting to another language-culture combination. Post-transfer covers anything that has to be done to meet the quality requirements and criteria prior to delivery of the translated material. It mostly pertains to quality control and upgrading. It also includes formatting and various preparations for delivery.” (2007: 13).

Na fase de pré-transferência, o tradutor procura e compila todo o material de que irá precisar para poder completar a sua tarefa com êxito: dicionários e glossários terminológicos, eventuais memórias de tradução anteriormente usadas e outras ferramentas de apoio à tradução, corpora paralelos (se existirem), sites relacionados com o tema, entre muitos outros. A fase de transferência é aquela em que o documento é transformado para estar de acordo com a cultura/língua de chegada. Nalguns casos, o tradutor pode ter de adaptar, reorganizar e reestruturar todo o texto. Na fase de pós-transferência, o tradutor deve reler o seu trabalho para corrigir eventuais erros (ortográficos, sintáticos, de coerência e coesão, etc.) e melhorar a sua tradução, se for necessário. Deve verificar que o seu texto final está em conformidade com o original. Também deve estar atento à formatação do texto para que esta esteja de acordo com os critérios do cliente (Gouadec, 2007).

Dentro desta fase, Nord (2005) afirma que uma tradução pode ser documental ou instrumental, sendo que, no primeiro caso, se redige o texto com as estruturas e características típicas do TP, assumindo o TP e o TC funções distintas, enquanto, no segundo caso, o texto é criado à semelhança das características típicas do TC, assumindo o TP e o TC a mesma função.

Retomando o pensamento de Gouadec (2007), finda a fase da tradução, segue-se a pós-tradução que inclui todas as atividades que ocorrem após a entrega do trabalho final ao cliente: a validação do trabalho pelo cliente, a integração eventual do material traduzido em legendas num sítio, a faturação, o acompanhamento e verificação da qualidade pós-entrega, entre outros. Uma vez concluído o trabalho, o tradutor arquiva o projeto e consolida a sua base terminológica para eventuais trabalhos futuros.

Ainda dentro da fase da pós-tradução e distanciando-se da ideia de Gouadec, Carvalho (2013) realça a importância da norma EN 15038 (i.e. European Quality Standard for Translation Service Providers), segundo a qual este processo é dividido em cinco momentos distintos, nomeadamente a auto-revisão, a revisão bilingue, a revisão monolíngue, a *proofreading* e ainda a verificação final. Na minha perspetiva, da fase de pós-tradução, com base nestes cinco momentos, resultariam traduções de excelente

qualidade. A Prática desta metodologia parece-me demasiado idealista e poucas vezes exequível, tendo em conta todo o tempo de que um tradutor ou revisor teria de dispor para concluir o seu trabalho.

No caso específico do meu estágio, numa primeira fase, aquando do primeiro contacto com o TP, iniciava o meu trabalho de análise com uma leitura atenta da totalidade da obra, o que me permitia ficar a conhecer a integralidade da história, e, mais importante ainda, conhecer a tipologia de texto, o público-alvo e objetivos do mesmo, de forma a apoiar a definição do modo de atuação. Tendo em conta que as traduções que me foram pedidas tinham como finalidade servir de apoio à leitura e compreensão das obras em português e não uma leitura isolada, optei por deixar transparecer aspetos linguísticos e culturais do TP, tal como previa a definição de tradução dada por Dubois (1973), no ponto 1.1 da parte teórica. Neste sentido, seguindo a abordagem de Souza (1998), no ponto 1.1.1, procurei atingir um ponto mais ou menos equilibrado, no que diz respeito à literalidade da tradução, tendo em conta a função e objetivo dos resultados da minha atividade de tradução, algo que nem sempre foi fácil conseguir.

Retomando os aspetos teóricos referidos no ponto 1.1.1, e mais especificamente na divisão apresentada por Duarte (2013), numa segunda fase, passei ao processo de tradução interlinguística, uma vez que consistia num processo de transferência de texto de uma língua para outra diferente. Tendo em conta a finalidade das versões produzidas e as técnicas adotadas para esse efeito, onde se enquadra a definição de tradução documental de Nord (2005) anteriormente referida, a maioria das dúvidas que surgiram foram de teor linguístico. Para fazer face a essas mesmas dificuldades, apesar de não estar rodeada de tradutores profissionais, pude contar com a ajuda de toda a equipa que constitui a Coordenação do Ensino Português em França, que se mostrou sempre disponível para esclarecer dúvidas maioritariamente em língua francesa. Para além da ajuda humana, recorri ainda a dicionários online de que são exemplo o Linguee, o Priberam e a Infopédia e a ferramentas de tradução automática disponíveis na internet, como o Google Translator e o Reverso cujos resultados foram sempre humanamente supervisionados e refletidos. Neste sentido, a utilização destas ferramentas foi sempre feita de forma parcimoniosa e com sentido crítico. Esta questão será retomada mais adiante, no ponto 4.4, dedicado às ferramentas de apoio à tradução.

Após a conclusão da versão, iniciava a fase de pós-tradução com uma nova leitura do TC e a revisão do mesmo. Esta revisão era sempre feita com base na

comparação entre o TP e o TC, devido à finalidade do trabalho. Tentou-se não optar pela autorevisão, pelo facto de eu estar demasiado presa tanto ao TP como ao TC e não visionava erros bastante graves. Optou-se então, sempre que o volume de trabalho dos restantes membros da entidade o permitia, pela modalidade de revisão a pares (maioritariamente com a minha tutora e por vezes com a colaboração de outros membros da instituição) nos quais se discutiam opções até chegar a um consenso entre mim e a pessoa que estivesse a colaborar comigo. Desta forma, tal como previa, não foi possível optar pela Pós-Tradução em cinco momentos referida na norma EN 15038.

4. O incentivo à leitura e a utilização da literatura como instrumento pedagógico: o caso da LIJ.

Obedecendo aos propósitos e objetivos do Plano de Incentivo à Leitura, o Camões, I.P., e mais especificamente a Coordenação do Ensino Português em França promove a leitura com finalidades eminentemente pedagógicas, uma vez que a sua missão se centra no ensino e divulgação das culturas lusófonas. Desta forma, a instituição retoma as ideias já referidas por Reis (2010) que afirmava que a LIJ foi inicialmente usada para a transmissão de valores morais e sociais e só mais tarde considerada uma forma de descoberta social e de Rocha (2005) que afirma que este tipo de literatura só surgiu em Portugal na segunda metade do século XIX com uma finalidade pedagógica. Como ilustração da eficácia deste método, Rocha (2005) também falou do exemplo do período ditatorial português onde a LIJ refletia conteúdos de propaganda, referentes aos valores específicos da ditadura.

Neste contexto, afigura-se pertinente refletir sobre as atividades levadas a cabo com base nas teorias anteriormente expostas.

4.1. As ações sugeridas para a implementação do Plano de Incentivo à Leitura no EPE

Retomando as ideias presentes na descrição da instituição, o Camões I.P. tenta implementar o Plano de Incentivo à Leitura, nos seus diferentes campos de atuação, com base, como já referido, na partilha de materiais que visem a divulgação da língua e culturas portuguesas e no estímulo, no apoio e na promoção de ações que ajudem à divulgação e ao intercâmbio cultural das formas de expressão artística, através de mostras e eventos culturais. Muitos outros meios são utilizados mas não conhecem lugar no âmbito do nosso estágio.

Neste sentido, visando a dinamização das três vertentes do plano – Ler em Casa, na Escola (dentro e fora da sala de aula) e na Comunidade, a CEP-França adquiriu diversas obras de LIJ que pudessem ser usadas em momentos de promoção da leitura, complementando uma oferta de mini bibliotecas que já tinha tido lugar no ano anterior. Para além da aquisição das obras, a Adjunta da Coordenação, Dr.^a Magda Borges, concebeu uma coletânea de vídeos, realizados a partir da digitalização de livros em suporte de papel, narrados em português e acompanhados de banda sonora. Estes

materiais destinam-se a ultrapassar o constrangimento, inicialmente identificado, da dificuldade no acesso a obras escritas em língua portuguesa. Apesar de se ultrapassar este constrangimento, colocava-se sempre a questão da heterogeneidade dos níveis de proficiência em português, que os alunos de uma mesma sala de aula apresentavam, tendo a realidade dos docentes que passar por abordagens de pedagogia diferenciada. Estas dinâmicas de pequeno e médio grupo dão origem a várias turmas (níveis) dentro da mesma turma. Desta forma, numa sessão de dinamização de leitura, apresentada sempre em contexto de grande grupo (turma), a não compreensão do texto partilhado com uma turma composta por quatro ou cinco níveis distintos de proficiência de língua pode colocar em causa o sucesso da sessão. O recurso à tradução e mais especificamente ao processo de legendagem surge, assim, como solução natural para esbater essa heterogeneidade.

Na vertente “Ler na comunidade” foi proposto por parte da Adjunta da Coordenação, a atividade “Leituras Lusófonas”. Esta atividade consistiria num recital de poesia de autores portugueses ou autores de língua portuguesa, junto de um público adulto maioritariamente francês, em espaços públicos franceses – mediatecas de Paris e da Região Parisiense. Trata-se de um evento cultural de natureza literária, que visa dar a conhecer os grandes nomes da Poesia Lusófona, promovendo a Língua Portuguesa e os seus autores, junto de cidadãos sem ligação a Portugal ou demais países lusófonos, que gostam de ler e apreciam culturas diferentes. Tendo em conta que esta ação se destina, maioritariamente, a um público que não possui qualquer domínio da Língua Portuguesa, verificou-se essencial que tivesse lugar um complemento dos textos recitados em suporte de Língua Francesa.

4.2. A leitura de obras de autores nativos ou de língua portuguesa

Retomando, mais uma vez, o Plano de Incentivo à Leitura do EPE cujo objetivo se centra na difusão da língua e cultura portuguesas através, como já referido, do contacto com a literatura em língua portuguesa e incentivando, desta forma, a leitura de obras de autores de língua portuguesa, considero importante refletir sobre as vantagens práticas destas medidas.

De facto, as crianças com um maior contacto com obras escritas em português experienciam um enriquecimento incontestável dos seus conhecimentos relativos à língua e à cultura portuguesas.

No âmbito da língua, a aquisição de um bom nível de português pode tornar-se numa mais-valia na construção de uma carreira profissional futura. Do meu ponto de vista, tendo em conta que o mundo profissional se apresenta cada vez mais exigente e competitivo, mundo no qual a maioria das pessoas fala inglês, é importante destacar-se dos outros através do conhecimento de uma terceira língua. Seguindo este pensamento, a aposta na língua portuguesa surge como a melhor opção, tendo em conta todos os países cuja língua oficial é o português, dos quais se podem destacar o Brasil e a Angola, cujo desenvolvimento económico tem sido noticiado nos últimos anos. Dentro da temática da importância da aprendizagem de uma terceira língua, não subvalorizando as demais, são de destacar as áreas das Relações Internacionais, do Turismo e ainda da Tradução.

No âmbito da cultura, as crianças em contacto com obras de autores nativos ou de língua portuguesa criam ou reforçam a sua ligação com a cultura em que os autores se inserem. Do que foi possível retirar das reações dos familiares, é neste sentido que se aposta maioritariamente no ingresso dos seus educandos no seio do EPE, com o objetivo de que estes sejam envolvidos na cultura de origem no momento da construção da sua própria identidade, de forma a poderem influenciá-los.

Desta forma, sendo o objetivo essencialmente linguístico ou cultural, a CEP-França aposta na criação de hábitos de leitura de autores nativos ou de língua portuguesa como forma de atingir os objetivos previstos no Plano de Incentivo à Leitura de que é promotor e dinamizador.

4.2.1. A tradução de obras de LIJ em língua francesa: uma aproximação intercultural

Como já referido anteriormente, o desenvolvimento das atividades propostas não foi feito exclusivamente num contexto do ensino da língua portuguesa mas também no da divulgação da cultura portuguesa. As ações propostas neste âmbito enquadram-se geograficamente no estrangeiro, cujo público-alvo se encontra envolto pela cultura francesa. Desta forma, assiste-se a um distanciamento cultural, definido no ponto 1.3 – pág.24, por Richard (2008), como sendo o espaço que existe entre a cultura de origem e a cultura de chegada.

Tendo em conta esta realidade, procurou desenvolver-se as tarefas em busca da diminuição desse mesmo distanciamento cultural e da aproximação entre as culturas envolvidas, traduzindo não só palavras mas também culturas.

De forma a poder atingir esse objetivo tive de, para além de assumir o papel de tradutora, assumir o de mediadora cultural. Como sugerido no ponto 1.3 – pág.26 por Reis (2010), iniciei o meu trabalho de mediadora cultural vendo quais as marcas culturais que estavam presentes no TP, quer fossem explícitas ou implícitas, decidindo *a posteriori* se devia evidenciar estas últimas ou, pelo contrário, deixá-las ao abandono no momento de elaboração do TC. Tendo em conta a função pretendida, nomeadamente a da divulgação cultural portuguesa e aproximação entre culturas envolvidas, recorri, como aconselhado por Vassalo (1998) no ponto 1.3, a recursos explicativos em busca de uma menor perda possível de aspetos menos esclarecidos para um leitor do TC. Ainda com o mesmo objetivo, no caso da tradução onomástica, segui uma das opções anteriormente dadas por Reis (2010) no ponto 1.3 e recorri ao empréstimo dos nomes portugueses, por considerar que desta forma se dá ao leitor do TC a possibilidade de se transportar até à cultura portuguesa.

Desta forma, procurei assumir o papel de mediadora cultural enquanto traduzia LIJ para francês, procurando, tal como Jobe (2005) já tinha defendido, permitir que o leitor do TC consiga, através de uma obra de LIJ traduzida, observar o interior das vidas e as ações das crianças e jovens das várias partes do mundo, tendo em conta que a mesma abre janelas e permite aos leitores ter acesso a culturas vastamente diferentes das deles.

4.2.2. A aplicação das noções de adequação e aceitabilidade na tradução de obras de LIJ efetuadas no âmbito das ações desenvolvidas no Camões I.P.

Como base para a reflexão sobre esta questão, parece-me essencial retomar os aspetos refletidos no ponto 1.4 – pág.48 da parte teórica, na qual são apresentadas as definições de Toury (1995) para as noções de adequação e aceitabilidade no desenvolvimento de um trabalho de tradução. Segundo o autor, traduz-se com base na aceitabilidade quando se procura prestar mais atenção à cultura do TC e atingir um maior grau de legibilidade do texto enquanto se traduz com base na adequação quando se procura manter os aspetos culturais do TP.

No desenvolvimento das tarefas que me foram atribuídas, tendo em conta o objetivo dos resultados das mesmas, nomeadamente o apoio à leitura de obras em português, servindo como que de guião de apoio à leitura da obra original, optou-se maioritariamente pela tradução com base na aplicação da adequação, permitindo ainda desta forma, deixar transparecer a cultura do TP.

Se a reflexão sobre esta questão for feita com base nos conceitos apresentados, também no ponto 1.4 da parte teórica do presente relatório, por Venuti (1995), é essencial recordar que, segundo o autor, uma tradução é feita com base na domesticação quando se procura aproximar o TC com a cultura do TC, ao passo que quando uma tradução é feita com base na estrangeirização se procura manter os aspetos linguísticos e culturais do TP, prestando menos atenção à fluência e leiturabilidade do TC.

Seguindo o pensamento de Venuti (1995), as tarefas foram desenvolvidas com base nas noções da estrangeirização uma vez que, mais uma vez devido aos objetivos dos resultados das mesmas, se procurou manter os aspetos linguísticos e culturais do TP. Desta forma, da evolução das tarefas desenvolvidas resultaram textos cuja presença do tradutor é visível, o que não causa qualquer impedimento à concretização dos objetivos definidos pelo facto de não se pretender, como já referido, textos fluentes e fáceis de ler mas sim textos de apoio à compreensão dos textos originais, escritos em português e submersos na cultura portuguesa.

4.2.3. Propostas pedagógicas e culturais no âmbito do PIL

Tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos com as ações descritas no ponto 4.1, e relembrando as dificuldades observadas, nomeadamente o facto de a maioria dos alunos não ter um nível de língua portuguesa proficiente, e a inexistência do domínio de língua portuguesa por parte do público adulto maioritariamente francês, a Coordenação do Ensino Português em França apostou na tradução como uma possível forma de contornar esta problemática.

Para superar estas dificuldades, a coordenação facultou aos docentes materiais e difundiu materiais didáticos para que possam ser usados no terreno, integrando um conjunto de propostas pedagógicas mais alargadas. Em termos de leitura, os instrumentos a partilhar com os docentes consistiam nos vídeos concebidos para difusão de obras de LIJ e restantes materiais. Apesar da pertinência reconhecida pelos docentes de estes materiais, o facto de nem todos os alunos acompanharem a apresentação e

leitura das histórias, por falta de conhecimento linguístico, assumia-se como um bloqueio da aprendizagem, colocando em causa o sucesso das sessões.

Neste sentido, foi-me atribuída a tarefa de, no caso dos livros físicos, criar guiões que servissem de apoio à leitura das obras em português e, no caso dos vídeos, inserir legendas nos mesmos para que os alunos pudessem ler a versão francesa ao mesmo tempo que eram expostos à narração que o vídeo continha. Pretende-se que os resultados destes trabalhos sejam utilizados nas aulas de forma a ajudar os professores no cumprimento dos objetivos em que a sua missão se baseia.

Em suma, a minha contribuição para a conceção destes materiais, já preparados para os docentes, permitiu que cada docente no seu contexto de trabalho tivesse um recurso exclusivamente em português e o mesmo com legendas em francês. No caso de existirem alunos que não consigam acompanhar as leituras partilhadas, o professor exibirá a versão legendada, garantindo assim que nenhum aluno seja excluído da atividade pela não compreensão da Língua Portuguesa.

No caso das dificuldades apresentadas na vertente “Ler na comunidade”, nomeadamente na ação *Leituras Lusófonas*, foi-me atribuída a tarefa de traduzir para francês os poemas a recitar, para que, os mesmos, pudessem ser exibidos numa tela ao lado do palco, em simultâneo com o recitar das mesmas. Desta forma, o público poderá compreender o conteúdo dos poemas lusófonos, através da versão francesa que lê, ao mesmo tempo que disfruta da beleza do momento, escutando o recital em português. Neste sentido, o resultado do meu trabalho irá servir de ferramenta de apoio de forma a facilitar o acesso da informação à comunidade envolvida na ação.

4.3. Conceção de materiais didáticos para a promoção da leitura

Conforme descrito no ponto 2.1, o EPE tem como atribuições entre outras, a divulgação de materiais que visem a promoção da língua e cultura em distintos formatos e foi nesse sentido que a CEP-França prosseguiu, como referido no ponto 4.1, com a produção de vídeos destinados a difundir ao máximo a Literatura Infanto-Juvenil em língua portuguesa, ultrapassando a limitação do acesso às obras, do custo das mesmas e conferindo-lhe um carácter mais dinâmico, uma vez que tinha banda sonora e narração a acompanhar cada página do livro. Tendo em conta os problemas descritos no ponto 4.1, nomeadamente a impossibilidade de compreensão da história devido ao reduzido nível

de proficiência de língua que os alunos possuem apostou-se na tradução como uma possível solução.

Neste sentido, aos vídeos previamente elaborados foram acrescentadas legendas com a versão francesa para que os alunos pudessem acompanhar na íntegra o vídeo da obra. Pretende-se, assim, que esta nova versão dos materiais, seja a mais eficiente possível em termos pedagógicos tendo em conta que, ao estarem expostos a estes novos materiais, os alunos podem desenvolver as suas competências orais, com a audição da leitura da obra e competências escritas, com o visionamento das páginas da obra, com a ajuda prestada pela versão francesa que lhes permite acompanhar a história na íntegra. De salientar que estes materiais servem um propósito muito claro – são o Plano B do docente, ou seja, em primeiro lugar os alunos visualizam uma versão da história sem legendagem em francês e, numa segunda visualização, com o intuito de assegurar a compreensão da história por parte de todos os alunos, o professor mostra a versão legendada da mesma.

4.4. Ferramentas de apoio à Tradução

No mundo atual, caracterizado pela globalização, emerge a necessidade da realização de traduções em diferentes pares de línguas e a uma velocidade cada vez maior. Neste sentido e para dar resposta a esta questão, o computador tornou-se a ferramenta de trabalho indispensável de um tradutor.

Segundo Duarte (2013), as ferramentas de apoio à tradução mais importantes que provêm dos computadores são as ferramentas de Tradução Assistida por Computador (TAC) e os Sistemas de Tradução Automática.

As memórias de tradução são um dos exemplos de ferramentas TAC. Para além de aumentarem a rapidez de produção de trabalho, tendo em conta que o tradutor não precisa traduzir segmentos que já tenha traduzido anteriormente, estas permitem ainda que haja uma estabilidade e harmonia terminológica do texto, uma vez que de segmentos iguais surgirão traduções iguais. Outro exemplo de ferramentas TAC são as bases de dados terminológicas. Estas ajudam na gestão dos termos encontrados em textos traduzidos e é possível partilhá-las com outros tradutores, o que contribui, posteriormente, para uma estabilidade e harmonia terminológicas a nível intertextual.

No caso da Tradução Automática, apesar de todos os progressos de qualidade atingidos, a polissemia que as palavras podem ter e a variação a nível da estrutura

gramatical faz com que estas traduções dependam imperativamente da supervisão humana, no intuito de corrigir os erros cometidos pela máquina.

Tendo em conta que, ao longo do período de estágio, os materiais que me foram fornecidos estavam maioritariamente em formato digital de imagem e o facto de não existirem bases de dados terminológicas ou memórias de tradução no seio da instituição de acolhimento ou propriedade / autoria minha (devido à minha recente inserção no seio do ambiente profissional), optei por traduzir com base na prática de dupla janela no ecrã, onde numa dessas janelas estava o TP e na outra eu ia desenvolvendo o meu trabalho de tradução. Ainda que por vezes tivesse recorrido à Tradução Automática e a dicionários em linha de que são exemplo o Linguee, o Priberam e a Infopédia, tal como referi no ponto 3.1., a qualidade dos dados que destes advieram foi sempre questionada, pelo que optei muitas vezes por pedir auxílio à minha tutora de estágio e a outros membros da instituição de acolhimento que, apesar de não serem profissionais da tradução, possuíam fluência tanto na língua francesa como na língua portuguesa e estão familiarizados com o mundo da literatura infantil portuguesa, devido ao seu percurso profissional no seio da Coordenação do Ensino Português em França, entre outros.

Se pudesse repetir a experiência, investiria no uso das ferramentas TAC devido às vantagens que do uso das mesmas advêm. A sua utilização permitir-me-iam, como já foi referido, desenvolver trabalhos mais harmoniosos a nível terminológico nos diferentes textos trabalhados. Ainda assim, considero que o recurso à Tradução Automática não foi uma má opção, uma vez que os resultados obtidos eram sempre humanamente supervisionados. Neste sentido, tratar-se-ia de uma adição às ferramentas a utilizar e não uma substituição das mesmas.

4.5. Resultados, sugestões e futuras expetativas das ações desenvolvidas

No que concerne as minhas ações e no que aos seus resultados diz respeito, há que distinguir dois contextos. Como foi referido anteriormente, o objetivo maior subjacente às tarefas que desenvolvi no contexto do estágio, centra-se no desbloquear das barreiras que podem colocar entraves às ações definidas no Plano de Incentivo à Leitura, a saber:

- Leitura recreativa junto de alunos da rede EPE França, que poderão não compreender uma história narrada em português, por insuficiente domínio da língua portuguesa;

- Promoção de autores lusófonos e respetiva produção literária, através de eventos culturais, cujo contacto e conhecimento é posto em causa porque o público-alvo, apesar de adulto, não tem domínio de Língua Portuguesa.

A primeira situação decorre das percepções veiculadas pelos docentes que implementam o PIL, quando levados a refletir, em contexto de formação contínua, sobre a introdução de histórias infantis, integralmente narradas em Língua Portuguesa. A segunda foi identificada imediatamente aquando da conceção do evento, circunscrevendo o problema e apontando uma solução – a tradução a acompanhar o recital em português.

Assim, em termos de resultados, posso avançar o retorno que foi dado pelos coordenadores do projeto, na Coordenação do Ensino e que aponta no sentido de uma enorme satisfação face à elaboração de materiais que vão permitir chegar a mais pessoas e “seduzir” mais pessoas para ler em Português. Alguns docentes que viram alguns dos materiais produzidos, durante uma sessão de formação de Dinâmicas de Animação da Leitura, levada a cabo pela CEP-França, orientada pela Adjunta de Coordenação, foram unânimes ao observar que, com a legendagem em francês, estaria ultrapassada a barreira da língua e que esse aspeto combateria, desde logo, uma possível desmotivação dos alunos para participarem, uma vez que os materiais não apresentavam apenas uma “língua estranha”.

O mesmo ocorreu em relação ao retorno dado sobre o trabalho realizado no âmbito do evento “Leituras Lusófonas”. O trabalho realizado criou a ponte entre os textos em Português, a cultura lusófona patente nesses mesmos textos e o público eminentemente francês, consumidor de eventos culturais literários, mas não falante de português. Os resultados provenientes da aplicação destes materiais não são ainda conhecidos, uma vez que só serão usados em 2015/2016.

Desta forma, no caso dos materiais de promoção da leitura, cujo uso está previsto para o ano letivo 2015/2016, espera-se que os mesmos permitam desenvolver de forma notória as competências de leitura em português dos alunos do EPE, despertando neles o gosto pela LIJ de autores nativos ou de língua portuguesa, aprofundando o desenvolvimento de hábitos de leitura. A observação do cumprimento destes objetivos levará, muito provavelmente, à continuidade na aposta na tradução, como facilitador do alcançar dos propósitos estabelecidos.

No caso da ação “Leituras Lusófonas”, prevista para o mês de novembro deste ano, espera-se que a mesma mostre de forma eficiente parte da nossa cultura e que a

partir da mesma, se desperte no público um maior interesse na nossa cultura e talvez até mesmo na língua, permitindo eventualmente, num patamar máximo das expectativas, que o público decida aprender a nossa língua, a língua de Camões.

Como sugestão, deixaria as seguintes: o alargamento do leque de materiais produzidos e partilhados, aumentando o volume de recursos disponíveis e chegando a mais níveis de ensino, uma vez que, por enquanto, todos estes materiais produzidos se destinam a alunos mais jovens, de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

No que concerne as expectativas futuras relativas às ações desenvolvidas, estas não poderiam deixar de passar pela consciência da realização de um trabalho que perdurará e que, ao longo dos próximos anos letivos, servirá para chegar a mais crianças, na CEP-França e, porque não, noutras coordenações. Termino este período de estágio com uma sensação clara de missão cumprida.

Conclusão

Após a conclusão do meu período de estágio e consequente reflexão sobre o mesmo, o balanço que faço do mesmo é, sem dúvida, positivo. Aplicando conhecimentos previamente adquiridos e dando os primeiros passos no mundo da tradução profissional, percebi a importância que a investigação, a revisão e as ferramentas de tradução podem assumir no desenvolvimento de um trabalho nesta área. Parece-me, ainda neste aspeto, importante salientar a utilidade da organização, da gestão do tempo e das competências informáticas no mundo da tradução. De facto, de um momento para o outro, o volume de trabalho a desenvolver pode aumentar exponencialmente, sendo a conjugação das competências mencionadas a única forma de possibilitar um trabalho produtivo.

Desenvolvi um trabalho nunca antes realizado naquela instituição. Dei os primeiros passos neste sentido. Penso que tenha sido isso que me fez entrar diariamente pelas portas da CEP-França com um enorme entusiasmo.

As maiores dificuldades de tradução sentidas ao longo do estágio foram a nível da língua francesa. Apesar de conseguir expressar-me sem dificuldade, a nível oral e escrito, em língua francesa, fui muitas vezes alvo de bloqueios aquando da criação do TC. Penso que esta situação se deve ao facto de não se tratar da minha língua materna e não ter, por esse motivo, um conhecimento tão amplo e variado da língua. Para combater essas dificuldades recorri a ferramentas de tradução automática, dicionários em linha e à ajuda direta dos membros da instituição de acolhimento, no decorrer das diferentes fases de tradução.

Apesar de não ter estado rodeada de tradutores profissionais, o que se poderia ter tornado uma desvantagem, o empenho e a dedicação de todos os membros da instituição de acolhimento fez com que as dificuldades fossem facilmente contornadas.

Tendo em conta que ao longo do meu percurso académico a prática da tradução incidiu essencialmente em texto da área do turismo, da gastronomia, do direito, da economia, do jornalismo e da literatura destinada a um público adulto, trabalhar textos de LIJ foi uma estreia. Sentindo-me inicialmente em desvantagem devido às dificuldades decorrentes da falta de experiência, atualmente o trabalho desenvolvido no campo da LIJ transformou-se numa progressão e vantagem a nível curricular e, consequentemente, profissional.

Com esta experiência, tornei-me uma tradutora, capaz de produzir, com qualidade, materiais de e para línguas estrangeiras. Aprendi que um tradutor só o é realmente quando percebe que nunca sabe tudo e que tudo o que sabe deve ser questionado. Apercebi-me ainda que a prática é fundamental nesta área e que, com a mesma, tudo se torna mais fácil. Devo ainda referir que o resultado do nosso trabalho melhora à medida que a nossa experiência vai sendo mais significativa e vasta.

Concluindo, posso retirar desta experiência o facto de me sentir preparada para ingressar no mercado de trabalho, apesar de ainda sentir algum receio. Agora sei que nunca estamos totalmente preparados, que o mundo muda e que nós temos que o acompanhar na sua evolução. De facto, o tradutor tem de procurar renovar constantemente os seus conhecimentos e capacidades, mantendo-se o mais atualizado quanto possível. Caso contrário, o mundo atual deixa-nos para trás e segue o seu caminho com aqueles que não desistiram desta corrida à procura do conhecimento interminável.

Bibliografia

- Agra, K. (2007). *A Integração da Língua E Da Cultura No processo De Tradução*.
- Albir, L. M. (2002). "Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Funcionalist Approach". Barcelona, Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aubert, F. H. (jan-mar de 1998). "Modalidades de Tradução: Teoria e resultados". *TradTerm*, pp. 99-128.
- Bergenwall, L. (2012). *La traduction de livres pour enfants. Une comparaison entre quelques traductions des livres d'Astrid Lindgren sur Pipi Langstrump (Fifi Brindacier) et Emil i Lonneberga (Zozo)*. Göteborgs Universitet Institutionen för språk och litteraturer Franska.
- Carvalho, T. (2013). *Relatório de Estágio: Expressão, Lda*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Corrêa, A. M. (julho/dezembro de 2007). "Uma abordagem discursiva da tradução". *Recorte - Revista de linguagem, cultura e discurso*.
- Costa, P. (janeiro de 2013). "Tradução, Cultura e Globalização: O papel do tradutor como mediador cultural". *Trabalho no ambito de unidade curricular de Estudos Interculturais*. Porto.
- Duarte, S. M. (2013). *Relatório de Estágio na Ayr Consulting: Reflexão sobre questões da tradução*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- Eugene Nida, C. T. (1971). *La Traduction: théorie et méthode*. Londres: Alliance Biblique Universelle.
- Frota, M. P. (2009). "Traduzir é mesmo manipular?" *Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, n°2*, pp. 57-63.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hunt, P. (2005). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspect of Translation. *On Translation*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Jobe, R. (2005). Translation. Em P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 512). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Katan, D. (2004). *Translating Cultures: An Introduction For Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St Jerome Publishing.

- Lesnik-Oberstein, K. (2005). Defining Children's Literature and Childhood. Em P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 15). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Leuven-Zwart, Kitty (1990). *Translation and Original: Similarities and Dissimilarities*. Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Marinho, E. (2014). *Relatório de Estágio - KvaliText*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Muge, A. (2011). Trabalho de Projeto. *A tradução e a adaptação discursiva de textos no domínio da menopausa*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- Newmark, P. (1998). *A text of translation*. London:Prentice Hall.
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a model for Translation - Oriented Text Analysis*. Amesterdão: Rodopi.
- Oittinen, R. (2000). *Translation for children*. New York: Garland Publishing.
- Peixoto, R. (2014). *Localização de Software: os alicerces da internacionalização*. Universidade do Minho.
- Pym, A. (1993). "Why translation conventions should be intercultural rather than culture-specific: An alternative link model". Em *Parallèles: Cahiers de l'École de Traduction et d'Interprétation de Genève*. Genebra: Parallèles.
- Querido, A. M. (2012). "O autor, o tradutor sempre visível e o poder simbólico". *Belas Infâncias*, v.1, n.2, pp. 105-116.
- Reis, M. O. (2010). O primado do imaginário na tradução de Literatura Infantil. *O "estrangeiro" como fonte de aprendizagem e construção do EU*. Universidade de Coimbra - Faculdade de letras.
- Relvão, Â. (2010). Dissertação. *Do outro lado, do lado do outro*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Richard, J-P. (1998). *Traduire l'ignorance culturelle*. Paris: Presses de Sorbonne Nouvelle.
- Robinson, D. (2006). *Becoming a Translator, an introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Robledo, B. H. (2004). "A literatura infantil ou a cultura da infância: Um mundo por meio da palavra". *Barataria*, 2. Revista Emilia.
- Rocha, N. (2005). Portugal. Em P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 723). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Santana, V. D. (jan-jun de 2008). "A dicotomia tradutor/autor na leitura de A tarefa do tradutor", de Benjamin, por Derrida. *Trab. Ling. Aplic.*, 251-262. Campinas.

- Santos, A. M. (Agosto de 2009). *Intertextualidades em tradução: no romance infanto-juvenil Tintinherz*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Comunicação e Expressão.
- Schulte, R. (2012). "What is Translation". *Translation Review*, pp. 1 - 4. Routledge.
- Silva, M. (2005). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de modelo estratégico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Souza, J. P. (jan/dez de 1998). "Teorias da Tradução: uma visão integrada". *Revista de letras*, pp. 51-67. Universidade Federal do Ceará.
- Tabbert, R. (1994) *Was macht erfolgreiche Kinderbücher erfolgreich? Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung*. Stuttgart: Metzler.
- Toury, G. (1995). "The Nature and Role of Noms in Translation". Em *Descriptive Translation Studies and Beyond* (pp. 53-59). Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Tylor, E. (1958). *Primitive Culture, abridge addition*. Nova Iorque: Harper.
- Urrutia, J. H. (2008). *As modalidades de adaptação como indicador de desenvolvimento da competência tradutória em análise de corpus: teste metodológico*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Vassalo, R. (1998). "Une Valentine pour le prof de maths ou l'arrière-plan culturel dans le livre pour enfants". Em *Traduire la culture* (pp. 187-198). Paris: Presses da la Sorbonne Nouvelle.
- Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introduccion a la traductologia*. Georgetown University Press.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. Londres: Roudlege.
- Yebra, V. G. (1989). *Teoria y Práctica de la Traducción*. Madrid: Editorial Gredos.

Sitografia

- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua*. (2015, 04 16). Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/quem-somos/root/sobre-nos/quem-somos>
- Coordenação de Ensino Português no Estrangeiro - França*. (2015, 04 18). Retirado de http://www.epefrance.org/component/option,com_deepockets/task,catShow/id,11/Itemid,41/
- Plano de Incentivo à Leitura – cepe*. (2015, 11 05). Retirado de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2013/10/plano-de-incentivo-c3a0-leitura.pdf>

Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. (2015, 11 06). Retirado de

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quare e/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf

Anexos

Anexo 1 - Plano de Incentivo à Leitura (PIL)



PLANO DE INCENTIVO À LEITURA - EPE

Ler em português

- ❖ Ler em casa
- ❖ Ler na escola
- ❖ Ler na comunidade

Ano letivo 2013/2014

Com a colaboração do Plano Nacional de Leitura



O Plano de Incentivo à Leitura no EPE pretende contribuir para a difusão da língua e da cultura portuguesas recorrendo para tal, como veículo mais adequado, à sua literatura e às literaturas que se expressam em português, através de ações de incentivo à leitura de obras de autores nativos ou de língua portuguesa.

1. Objetivos do Plano de Incentivo à Leitura - EPE

- ❖ Promover a literacia e estimular hábitos de leitura autónoma.
- ❖ Desenvolver competências de compreensão leitora através da leitura de obras literárias.
- ❖ Desenvolver práticas regulares de leitura de modo a estimular o gosto pela literatura portuguesa e de língua portuguesa junto dos alunos dos ensinos básico e secundário do EPE e das comunidades em que se inserem.
- ❖ Dar a conhecer autores e obras do universo da literatura de raiz e de expressão portuguesas de modo a aprofundar e a enriquecer o conhecimento da língua e cultura em que se inscrevem.
- ❖ Fomentar um maior sentido de pertença à língua portuguesa, atribuindo significado e valor ao que de mais relevante e inovador se manifesta nas literaturas que nela se expressam.

2. Princípios para a promoção da leitura

- ❖ O gosto de ler, os hábitos, as práticas e as competências de leitura necessitam de um meio favorável ao seu desenvolvimento.
- ❖ O desenvolvimento de hábitos de leitura na escola, em casa, nas bibliotecas ou em outros locais, irá contribuir para a formação de leitores autónomos.
- ❖ Os hábitos de leitura autónoma serão integrados de forma mais adequada se os alunos tiverem acesso a atividades de leitura orientada, na escola ou em casa.
- ❖ A criação de hábitos de leitura implica uma interação regular entre as crianças e jovens e os textos.
- ❖ A aquisição de competências de compreensão no domínio da leitura implica uma prática constante na sala de aula e o acompanhamento dos professores.
- ❖ A prática da leitura não deve ser remetida apenas para os tempos livres, pois, se assim for, muitas vezes não se realiza.
- ❖ As atividades de leitura devem centrar-se realmente no contacto com os textos e na leitura efetiva de obras literárias e não apenas em ações de divulgação e difusão do livro e de autores - exposições, encontros com escritores, feiras do livro, dramatizações, sessões de (re)conto oral ou sessões de leitura; estas ações deverão decorrer de atos de leitura e do contacto dos alunos com os textos (em aula ou noutros locais) e não devem substituir a(s) leitura(s).

- ❖ Os projetos de leitura a desenvolver na escola, pelos professores, devem ter em consideração as idades, o nível de proficiência linguística, as características próprias de cada grupo e os gostos e ritmos de cada aluno.

3. Fatores condicionantes da criação de hábitos de leitura

- ❖ Gostos e interesses individuais dos alunos;
- ❖ Contextos familiares e condições socioeconómicas;
- ❖ Características e hábitos dos grupos relacionais de amigos;
- ❖ Características e dinâmicas das comunidades locais.

Tendo em conta estes objetivos, princípios e pressupostos, é fundamental criar e **desenvolver o hábito de ler com a colaboração ativa das famílias e em cooperação com outras estruturas das comunidades locais, para além das ações de promoção da leitura que serão desenvolvidas, em sala de aula, pelos professores do EPE.** O projeto **Plano de Incentivo à Leitura no EPE** assume-se como uma proposta de ação nesta área, no entendimento de que os hábitos de leitura se adquirem através de práticas continuadas e estruturadas, com a colaboração de vários agentes – professores, famílias, grupos de pares – e sempre na perspetiva de contribuir para a formação de leitores autónomos e competentes. **Neste sentido, é importante propor a outras entidades locais – centros culturais, livrarias, associações, bibliotecas – que dinamizem iniciativas de difusão da literatura portuguesa e de expressão portuguesa.**

4. Vertentes do Plano de Incentivo à Leitura no EPE

- ❖ **Ler em casa: sensibilização dos pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura de autores portugueses e de expressão portuguesa no desenvolvimento das crianças e jovens e na criação ou manutenção da ligação à cultura portuguesa.**

O contexto familiar de cada aluno influencia a sua atitude face à leitura. Os hábitos culturais e de leitura da família e os interesses e os hábitos de lazer dos alunos deverão ser auscultados pelos professores, de modo a encontrar a melhor forma de promover ações de leitura que os seus alunos possam realizar em casa, quer individualmente quer com os pais ou outros membros da família.

- ❖ **Ler na escola: inserção na programação das aulas de Português, quinzenalmente, de um momento (cerca de 30 minutos) dedicado a atividades de leitura e de escrita centradas em livros propostos pelos professores ou sugeridos pelos alunos, tendo em conta as idades e os diferentes níveis de competência linguística dos alunos.**

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de práticas de leitura. Os professores do EPE, ao incluir nas suas aulas momentos dedicados à leitura de obras em português, estarão a contribuir para a

criação de hábitos de leitura, fundamentais na educação e na formação das crianças e jovens. Além disso, é importante que os professores do EPE procurem integrar algumas ações de leitura em português nos planos de atividades das escolas ou instituição de ensino ou em projetos de outras disciplinas, se for possível: feiras do livro, atividades das bibliotecas escolares, concursos de leitura e de escrita.

- ❖ **Ler na comunidade: desenvolvimento de iniciativas de âmbito local, em articulação com os coordenadores da rede EPE e outros agentes, através de atividades que estabeleçam ligação ao meio sociocultural, de modo a criar dinâmicas de leitura alargadas às comunidades portuguesas.**

Nas comunidades locais poderão desenvolver-se atividades de leitura alargadas aos outros membros da comunidade. Se for possível, os professores e os coordenadores da rede EPE poderão propor ações de incentivo à leitura de obras de literatura portuguesa/ literaturas de expressão portuguesa, estabelecendo a articulação entre a escola, os alunos, as famílias e outras instituições e organismos, públicos e privados. Sugere-se aos professores e coordenadores EPE que proponham a outras instituições a dinamização de iniciativas de promoção da leitura em associações, bibliotecas públicas, livrarias, centros de estudo de línguas.

5. Ações sugeridas para a implementação do Plano de Incentivo à Leitura no EPE

- ❖ **Em casa, com a família**

Objetivo: incluir os livros e a leitura em português no quotidiano dos alunos e nas rotinas familiares, implementando práticas de leitura em casa, individualmente ou com outros membros da família.

Proposta aos professores:

- Nas reuniões com pais e encarregados de educação, conversar sobre a importância da leitura, em geral, para o desenvolvimento integral dos alunos e para o seu sucesso escolar e, em particular, destacando as vantagens de iniciar, manter ou aprofundar o contacto com livros de autores portugueses e de expressão portuguesa.
- Incentivar os pais e encarregados de educação a criar, em casa, momentos de leitura de obras de autores portugueses ou de língua portuguesa, em voz alta, sobretudo com as crianças mais novas, comentando as histórias lidas e as imagens de livros ilustrados.
- Propor aos pais e encarregados de educação que criem o hábito de conversar com os filhos sobre os livros lidos.
- Promover a leitura como atividade lúdica, incentivando os pais a oferecer às crianças livros de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa, de

acordo com os seus interesses, faixa etária e competência linguística, sugerindo títulos e autores.

- Fornecer aos alunos, pais e encarregados de educação listagens com sugestões de leitura: livros e autores de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa que considerem adequados à faixa etária e competência linguística dos alunos e que possam, eventualmente, ser requisitados na escola para ler em casa (nomeadamente os livros das Bibliotecas do Plano de Incentivo à Leitura).
- Incentivar os alunos a escolher livros de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa para ler em casa, autonomamente ou com a família.
- Sugerir aos alunos, pais e encarregados de educação a criação de uma rede particular de empréstimo de livros, durante o ano letivo, que possam ser lidos em casa: quer os pais quer os alunos poderão desenvolver o hábito de trocar e emprestar livros que tenham em casa, de modo a aumentar as possibilidades de escolha e de leitura de obras diversas (ver *Bookcrossing*).
- Incentivar os pais e encarregados de educação a oferecer livros de autores portugueses para a biblioteca da turma, de acordo com as suas possibilidades.

❖ Na escola

Objetivo: desenvolver, em contexto escolar, ações de incentivo e promoção de práticas de leitura de autores da literatura portuguesa ou de expressão portuguesa, na sala de aula ou noutros espaços das instituições de ensino.

Proposta aos professores:

- **A. Na sala de aula:**
 - Identificar os hábitos de leitura dos alunos, os seus interesses e as suas competências linguísticas.
 - Programar momentos quinzenais destinados à leitura e à escrita (30 minutos, pelo menos), recorrendo a obras adequadas às características e gostos dos alunos.
 - Selecionar e propor, de entre as obras e autores sugeridos nas Bibliotecas do Plano de Incentivo à Leitura no EPE (ou outros), aqueles que se adaptem aos interesses dos alunos e às suas

competências linguísticas (sugere-se que sejam tratadas em aula duas ou três obras por trimestre, de autores diferentes).

- Selecionar obras variadas de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa para leitura na sala de aula, incluindo poesia, narrativa e texto dramático.
- Proporcionar a prática de várias modalidades de leitura: leitura silenciosa, leitura em voz alta (pelo professor, pelos alunos, por um convidado que se desloque à escola), leitura dialogal, leitura expressiva, leitura em coro/jogral, leitura gravada seguida de audição.
- Estimular a participação e envolvimento dos alunos no processo da leitura, de modo a que todos leiam alguns textos e manifestem a sua reação aos textos lidos (oralmente ou por escrito).
- Propor atividades de leitura orientada que permitam a progressão gradual dos alunos nas suas práticas de leitura, de modo a promover hábitos de leitura autónoma. Algumas sugestões:
 - ✓ Leitura em voz alta de histórias tradicionais na sala de aula (lendas, fábulas, mitos, contos populares) por professores e alunos;
 - ✓ Reconto oral de histórias tradicionais em casa;
 - ✓ Escrita individual de histórias do quotidiano / leitura das histórias produzidas;
 - ✓ Leitura de lengalengas, trava línguas, provérbios/ jogos ou concursos associados;
 - ✓ Leitura de excertos de narrativas de aventuras e mistério;
 - ✓ Identificação e caracterização de personagens, locais, ambientes;
 - ✓ Ilustração de cenas, personagens, ambientes;
 - ✓ Reconto de narrativas lidas em casa ou em aula;
 - ✓ Construção coletiva de narrativas;
 - ✓ Dramatização de ações/ capítulos/ atos de obras lidas em casa ou na aula;
 - ✓ Debates sobre temas/assuntos/ valores suscitados pela leitura de determinada obra;
 - ✓ Criação do **Momento da Leitura em sala de aula**: com periodicidade regular (por exemplo, uma vez por mês) convidar os alunos a trazer para a aula um livro que estejam a ler e que queiram recomendar aos colegas;

reservar 10/15 minutos da aula para a leitura silenciosa e outros quinze minutos para apresentar o livro/ autor à turma;

- ✓ Leitura expressiva de poemas, pelo professor e pelos alunos (destacar ritmo, intensidade, cadência, rima): leituras individuais ou em pares e grupos;
- ✓ Memorização de poemas, em casa, para dizer na aula;
- ✓ Leitura expressiva ou dramatização de excertos de texto dramático;
- ✓ Adaptação de textos narrativos ou líricos a texto dramático;
- ✓ Pesquisa, a partir das leituras feitas em aula, de outras obras da mesma coleção/ do mesmo autor/ do mesmo género literário, para leitura autónoma, em casa;
- ✓ Pesquisa sobre autores de livros lidos em casa ou na aula;
- ✓ Organização de concursos de leitura expressiva e de escrita criativa entre os alunos da turma;
- ✓ Elaboração de um jornal literário, com textos dos autores lidos e/ou textos escritos pelos alunos;
- ✓ Lançamento do projeto de leitura **Consigo, Ler** (articulação com o projeto **Voluntários de Leitura** – ver p. 9), em novembro de 2013: convite dirigido a pais, encarregados de educação ou outras pessoas da comunidade local, para realização de breves sessões de leitura em voz alta, ou de reconto de histórias: **propõe-se a realização de três sessões para cada turma ao longo do ano letivo, com três diferentes convidados - uma sessão por trimestre, a realizar em novembro, fevereiro e maio (sugere-se que em cada país, estado ou cantão, se possível, as sessões sejam realizadas na mesma semana) adquirindo o carácter de um evento coletivo.**

○ **B. No espaço da escola/instituição de ensino**

- Promover a articulação entre a leitura de livros de autores portugueses efetuadas pelos seus alunos e a leitura de outras obras que os alunos estejam a ler na língua de escolarização (em clubes de leitura, por exemplo, debatendo temas/assuntos, reconhecendo géneros literários, realizando pesquisas, nas

bibliotecas, sobre autores e épocas literárias, apresentando à turma reflexões e informação relativa às leituras realizadas, quer em português quer noutras línguas...).

- Organizar, nos espaços da escola (tendo em conta as condições logísticas, as estruturas e os serviços existentes, como bibliotecas, salas de convívio, auditórios), atividades de promoção e divulgação da cultura portuguesa, apresentando produtos artísticos diversos (música, artes plásticas...), com destaque para a produção literária. Algumas sugestões:
 - ✓ Convite a escritores e ilustradores para se deslocarem à escola para realização de sessões destinadas aos alunos do EPE e eventualmente a outros alunos e professores da escola (sessões de leitura, conversa com o escritor sobre livros previamente lidos em casa pelos alunos e preparados em aula, sessões com ilustradores...);
 - ✓ Realização de mostras de produtos artísticos da cultura portuguesa, de áreas como a música, as artes plásticas, a literatura (os alunos devem participar de forma ativa, apresentando materiais de divulgação dos autores e livros de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa que já leram, resenhas de livros, textos de opinião sobre um livro ou um autor de que gostaram, etc. – sugere-se que os materiais sejam escritos em português e na língua de escolarização);
 - ✓ Divulgação da literatura portuguesa em iniciativas e projetos da escola concebidos por professores de outras disciplinas (feiras do livro (exposição de livros de autores portugueses/ de expressão portuguesa, acompanhados de pequenas biografias elaboradas pelos alunos e apresentadas em português e na língua de escolarização), festas na escola nas quais possam ser realizadas pequenas dramatizações de textos lidos em aula, leitura expressiva ou declamação de poemas...);
 - ✓ Leitura de poemas ou outros textos de literatura portuguesa em aulas de outras disciplinas, fornecendo aos outros alunos e professores da escola o texto nas duas línguas, português e língua de escolarização;
 - ✓ Organização de clubes de leitura que proporcionem momentos de leitura entre pares, trocas de livros e

debates sobre os autores e livros lidos (em espaços da escola como, por exemplo, as bibliotecas escolares);

- ✓ Lançamento de um **Concurso de Leitura**, promovido e articulado pelo Camões, IP e pelo Plano Nacional de Leitura, no fim de novembro de 2013, para **promover a leitura de obras de literatura portuguesa ou de expressão portuguesa previamente selecionadas e indicadas aos alunos**. Pretende-se estimular o treino da leitura e desenvolver competências de expressão oral e escrita (os alunos poderão apresentar trabalhos escritos ou fazer apresentações orais sobre as obras lidas, responder a pequenos questionários...);
- ✓ Lançamento do projeto **Semana da Leitura em Português**: em articulação com o Plano Nacional de Leitura, propõe-se **a dinamização de atividades diversas de leitura e de escrita nas escolas, ao longo de uma semana, em março, em data ainda a divulgar, com caráter de evento coletivo**. Nesta semana poderão ser divulgados os resultados do **Concurso de Leitura**.

❖ Na comunidade

Objetivo: propor e desenvolver iniciativas de âmbito local, através de atividades que estabeleçam ligação com o meio sociocultural, de modo a criar dinâmicas de leitura alargadas às comunidades portuguesas, de acordo com as características próprias de cada contexto geográfico, social e educativo. Os professores e os coordenadores do EPE serão os agentes capazes de identificar as possibilidades de ação e de intervenção que as comunidades oferecem, nomeadamente a existência de associações de portugueses, bibliotecas públicas, centros de língua portuguesa ou outras entidades disponíveis para integrar, nas suas atividades de promoção da leitura, algumas iniciativas de divulgação da literatura portuguesa/de expressão portuguesa.

Proposta aos professores:

- Nas reuniões com pais e encarregados de educação, auscultar os pais/EE sobre o seu interesse e disponibilidade para participar em ações de incentivo à leitura a realizar nas comunidades/ locais onde vivem, como

feiras do livro, redes de voluntariado de leitura, mostras de produtos artísticos e gastronómicos da cultura portuguesa.

- Estabelecer contactos, sempre que possível, com outras entidades que possam estar interessadas em integrar e dinamizar projetos de promoção da leitura de livros de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa e/ou de escrita criativa em português.
- Propor e divulgar ações de incentivo à leitura na comunidade, em colaboração e articulação com os coordenadores do EPE e outros parceiros.

Algumas sugestões:

- ✓ Organização de **Clubes de Leitura ou Comunidades de Leitores** que proporcionem trocas/ empréstimo de livros e debates sobre os autores e livros lidos (em espaços da comunidade, como associações portuguesas, bibliotecas públicas ou outros) – estas comunidades de leitura podem contar com a participação de alunos, pais, encarregados de educação e outros interessados; o professor não terá de ser o dinamizador do Clube de Leitura, pois o que se pretende é o envolvimento e participação de outros membros da comunidade;
- ✓ Planeamento de **Feiras do Livro** de literatura portuguesa/ de expressão portuguesa – em articulação com livrarias, bibliotecas municipais ou outras instituições, propor aos responsáveis locais a organização de feiras do livro no sentido de promover, na comunidade local, a divulgação de autores e obras de literatura portuguesa ou de expressão portuguesa
- ✓ Dinamização de ações de **BookCrossing** na comunidade, a partir de novembro de 2013 (ver <http://www.bookcrossing.com/about>) - convite dirigido aos alunos, pais e encarregados de educação e a outros interessados para criar uma rede de partilha de livros de literatura portuguesa que circulem de leitor em leitor; criação de *Crossing Zones*, pontos de entrega e levantamento de livros (podem ser cafés, bibliotecas, livrarias, centros culturais ou de línguas...);
- ✓ Lançamento do projeto **Voluntários de Leitura**, em novembro de 2013 - criação e dinamização de redes de voluntariado de leitura, constituídas principalmente por pais e outros membros da família, encarregados de

educação e, em geral, todas as pessoas que, nas comunidades, se sintam motivadas a disponibilizar algum do seu tempo livre para apoiar atividades de promoção da leitura junto de crianças e jovens. Os voluntários de leitura podem apoiar e desenvolver várias ações, como, por exemplo: ler em voz alta para um pequeno grupo em locais públicos na comunidade; deslocar-se às escolas para realizar sessões de leitura com as turmas; participar noutras atividades de promoção da leitura planeadas pelos professores, pelas bibliotecas escolares ou por instituições públicas ou privadas da comunidade.

Anexo 1

Sítios e blogues sobre livros, leitura (s), ilustrações

Sugestões para pesquisa de informação e apoio à planificação de atividades de promoção da leitura e difusão da cultura portuguesa

Sítios

As Tormentas (para pesquisa de autores e obras)

<http://www.astormentas.com/>

Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil

<http://www.aeilij.org.br/>

Bibliofilmes

<http://www.bibliofilmes.com/>

Biblioteca Digital do PNL

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>

Biblioteca Nacional Digital

<http://purl.pt/index/geral/PT/index.html>

Blimunda – Revista Digital da Fundação José Saramago

<http://josesaramago.org/tag/blimunda>

BookCrossing

<https://sites.google.com/site/bkcrossingportugal/>

<http://www.bookcrossing.com/about>

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua

<http://www.instituto-camoes.pt/>

Casa da Leitura (Fundação Calouste Gulbenkian)

<http://www.casadaleitura.org/>

Centre national de la littérature pour la jeunesse (BnF)

<http://www.lajoieparleslivres.com>

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina e el Caribe

<http://cerlalc.org/>

Children's Literacy Lab

<http://www.childreosliteracylab.org/>

COLÓQUIO Letras

<http://www.coloquio.gulbenkian.pt/>

Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas

<http://www.dglb.pt/>

Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas – Materiais para Divulgação no Estrangeiro

<http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/livro/divulgacaoEstrangeiro/materiais/Paginas/MateriaisparaDivulgacao.aspx>

Editora Assírio e Alvim

<http://www.assirioalvim.blogspot.pt/>

Escrítica

<http://www.escritica.com/>

EU READ (European Task Force for the Promotion of Reading)

<http://www.euread.com/>

História do dia

<http://www.historiadodia.pt/>

International Reading Association

<http://www.reading.org/>

Jornal de Letras, Artes e Ideias

<http://visao.sapo.pt/JL>

Leitur@Gulbenkian

<http://www.leitura.gulbenkian.pt/>

Livros sapo

<http://livros.sapo.pt/>

National Literacy Trust

<http://www.literacytrust.org.uk/>

Netescrit@

<http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/>

Novos Livros (Revista em formato digital para divulgar novidades editoriais de Portugal e de países lusófonos)

<http://www.novoslivros.online.pt/>

Página do escritor José Eduardo Agualusa

<http://www.agualusa.pt/>

Página do escritor José Jorge Letria

<http://www.josejorgeletria.net/>

Página do escritor José Luís Peixoto

<http://www.joseluispeixoto.net/>

Página do escritor Marcelo Moutinho

<http://www.marcelomoutinho.com.br/>

Página do escritor Ondjaki

<http://www.kazukuta.com/>

Página do escritor Valter Hugo Mãe

<http://www.valterhugomae.com/>

Plano Nacional de Leitura (PNL)

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Poems from the Portuguese (poesia portuguesa do séc. XXI traduzida para inglês e apresentada em texto bilingue)

<http://poemsfromtheportuguese.org/>

Portal da Literatura

<http://www.portaldaliteratura.com/>

Portal e Comunidade de Literatura dos Países de Língua Portuguesa

<http://www.pnetliteratura.pt/>

Projeto Releituras

<http://www.releituras.com/releituras.asp>

Rascunho (Jornal Literário do Brasil)

<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/>

read write think (Projeto da *International Reading Association*)

<http://www.readwritethink.org/>

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

Voluntários de leitura

<http://www.voluntariosdaleitura.org/>

Words for life

<http://www.wordsforlife.org.uk/>

Blogues

Acrítico

<http://acriticoblog.wordpress.com/>

Anabela ilustra Dias

<http://www.anabelailustradias.blogspot.pt/>

Andanças do Poeta (João Manuel Ribeiro)

<http://www.andancasdo poeta.blogspot.pt/>

Bibliotecário de Babel

<http://bibliotecariodebabel.com/>

Blogue do Centro Nacional de Cultura

<http://e-cultura.blogs.sapo.pt/>

Canal de Poesia

<http://canaldepoesia.blogspot.pt/>

Ciberescritas

<http://blogues.publico.pt/ciberescritas/>

David Machado (blogue do escritor)

<http://www.machado-david.blogspot.pt/>

Eucanaã Ferraz

<http://www.eucanaaferraz.com.br/>

Fundacion GSR (Germán Sánchez Ruipérez)

<http://www.fundaciongsr.com/blog.php>

Gonçalo M. Tavares (blogue do escritor)

<http://goncalomtavares.blogspot.pt/>

Histórias em 77 palavras (Margarida Fonseca Santos)

<http://77palavras.blogspot.pt>

Horas Extraordinárias

<http://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/>

Kindle Portugal – Livros Digitais

<http://kindleportugal.blogspot.pt/>

La Atrevida – librería luso-hispánica

<http://laatrevidalibreria.blogspot.pt/>

Letra pequena

<http://blogues.publico.pt/letrapequena/>

Literaturas Afrikanas

<http://www.literaturasafrikanas.blogspot.pt/>

Lugares mal situados

<http://mal-situados.blogspot.pt/>

Lusofolia – Lusofilia - Lusomania... (Asociación del Profesorado de Portugués en Extremadura)

<http://appex.blogspot.pt/>

Nova Águia

<http://www.novaaguia.blogspot.pt/>

Revista Ler

<http://ler.blogs.sapo.pt/>

Mundo Pessoa (blogue da casa Fernando Pessoa)

<http://mundopessoa.blogs.sapo.pt/>

Música & Poesia

<http://musicaxpoesia.blogspot.pt/>

Poesia Potiguar

<http://poesia-potiguar.blogspot.pt/>

Porosidade etérea

<http://porosidade-etera.blogspot.pt/>

Poesia distribuída na rua

<http://ruialme.blogspot.pt/>

Tudo Sobre Leitura

<http://tudosobreleitura.blogspot.pt/>

Anexo 2

Projetos e Estudos sobre literacia e promoção da leitura

Projetos de Promoção da Leitura no Mundo

Beanstalk (UK)

<http://www.beanstalkcharity.org.uk/>

Lire et faire lire (França)

<http://www.lireetfairelire.org/>

Projetos de Leitura (Brasil)

<http://www.projetosdeleitura.com.br/>

Reach Out & Read (USA)

<http://www.reachoutandread.org/>

Rolling Readers (USA)

<http://www.rollingreaders.org/>

Estudos/ Artigos de investigação

AAVV, *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia – Clube de Leitura*

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_clube_leitura_a.pdf

Fernández, Cristina Novoa, *Educación, Lectura e compromiso. Biblioteca escolar, espacio para a utopia* (texto em galego)

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_novoa_a.pdf

Gomes, José António, *Encontro com um escritor ou ilustrador: 18 sugestões para um projecto de promoção da leitura e da escrita*

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_enc_jagomes_a.pdf

Gomes, José António, *Literatura para a infância e a juventude entre culturas*

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf

Gomes, José António, *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf

Gomes, José António, *Sophia de Mello Breyner Andresen e a sua obra para crianças e jovens*

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_sophia_jagomes_a.pdf

Mergulhão, Teresa, *Corpo, identidade e desejo na literatura para jovens*

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_corpo_identidade_desejo_LJ_d.pdf

Moreira, Lino, *O conto tradicional português na aula: proposta de actividades*

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_conto_trad_pt_a.pdf

Prole, António, *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projects_a_C.pdf

Sim-Sim, Inês, *Desenvolver a Linguagem, aprender a Língua*

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/desenv_ling.PDF

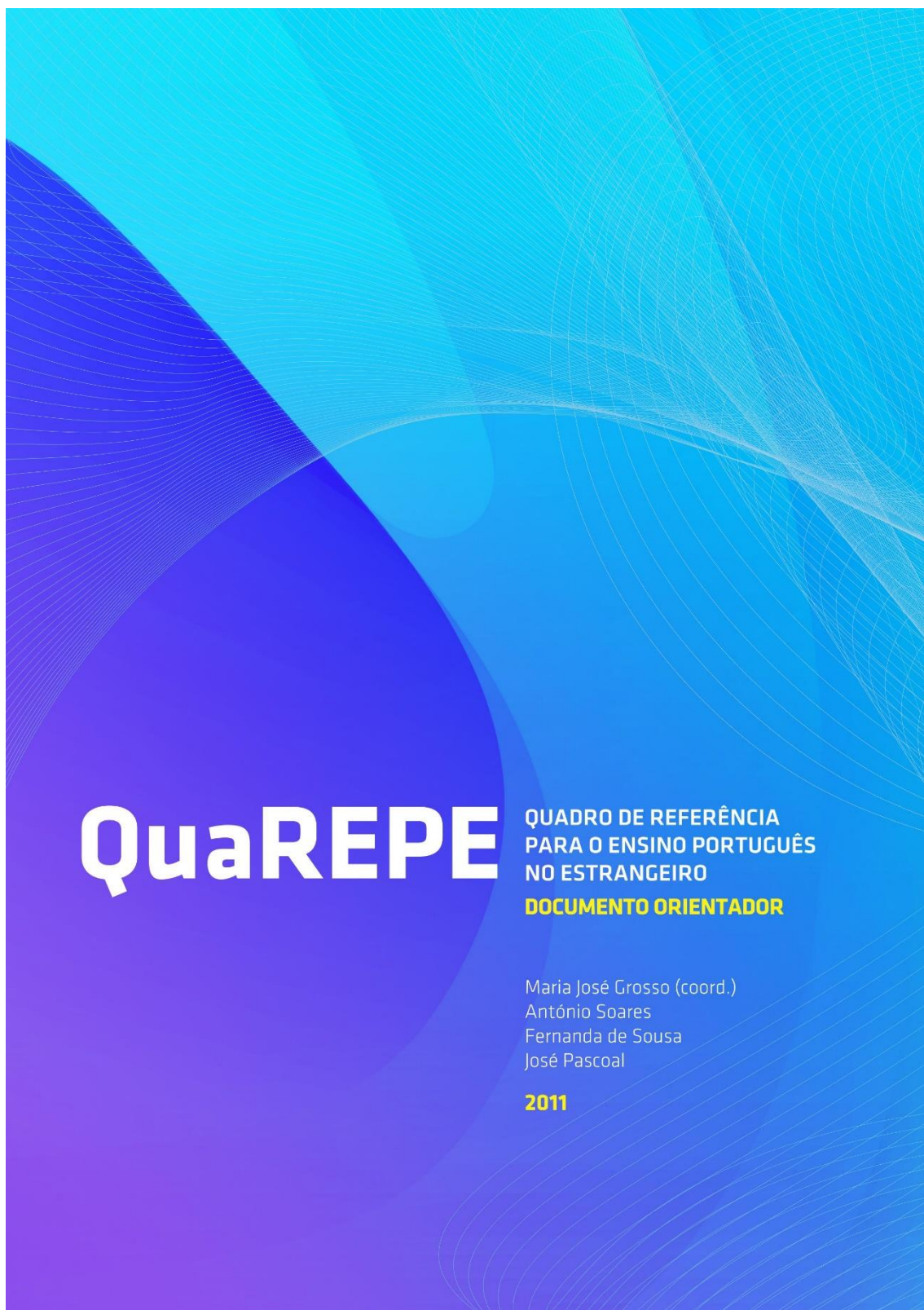
Soares, Luísa Ducla, *Onde moram as palavras*

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_luisapalavras_a.pdf

Taquelim, Cristina, *Animação à Leitura: contributos para o desenho de uma sessão*

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf

Anexo 2- Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro (QuaREPE)



AGRADECIMENTOS	3
NOTA INTRODUTÓRIA	4
SINOPSE	5
1. O ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO	
1.1. Enquadramento do EPE	6
1.2. Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – fundamentação e metodologia	7
1.3. Princípios do QuaREPE	9
1.4. Finalidades	9
1.5. Utilizadores	10
2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	
2.1. Competências gerais	11
2.2. Competências relacionadas com outras áreas curriculares	12
2.3. Consciência intercultural	13
2.4. Competências comunicativas em língua	14
2.5. O uso da língua	15
3. PROFICIÊNCIA E AVALIAÇÃO	
3.1. Organização do ensino-aprendizagem	18
3.2. Níveis de proficiência	18
3.3. Avaliação do desempenho dos alunos nos cursos	19
3.4. Avaliação para o reconhecimento da proficiência dos alunos: uma proficiência com competências parciais diferenciadas	20
3.5. Descritores	21
BIBLIOGRAFIA	31

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos Coordenadores e aos docentes do Ensino Português no Estrangeiro que, a partir do ano lectivo de 2002-2003 até 2007, nos acompanharam no processo de diagnóstico e de experimentação do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, com propostas e sugestões decorrentes da sua experiência.

Agradecemos também à Equipa de Português da DGIDC todo o trabalho que exigiu o acompanhamento e a revisão do documento.

Na impossibilidade de enumerar todos os intervenientes neste processo, aqui fica expresso o nosso sincero reconhecimento.

Os Autores

NOTA INTRODUTÓRIA

O *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) é o resultado do estudo dos públicos e contextos do Ensino Português no Estrangeiro (doravante designado EPE), da investigação nas áreas do ensino do português (PLM/PLE/PL2)¹. No diagnóstico de situação do ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos do EPE, participaram de forma activa professores dos diferentes contextos, coordenadores pedagógicos, formadores no âmbito desta modalidade especial de ensino e, como informantes, os alunos dos diferentes cursos. As informações obtidas, em que se incluem os dados recolhidos por inquéritos através de questionários, contribuíram para a compreensão da heterogeneidade do público-aprendente e das variáveis contextuais dos cursos do EPE.

O QuaREPE integra, ainda, a reflexão e as conclusões do trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores do EPE, particularmente a formação realizada a partir de 2003, com incidência na divulgação e experimentação do mesmo, na qual se circunscreveram aspectos essenciais para a sua implementação, nomeadamente: identificação das necessidades do público-aprendente, definição de objectivos, selecção de conteúdos e métodos adequados ao público e aos contextos, construção de tarefas e consequentemente produção de materiais, avaliação e certificação.

1. Os conceitos de língua materna, língua estrangeira, língua segunda são conceitos polissémicos que não correspondem a uma definição linear. O conceito de Língua Materna apela ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. O conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte dessa socialização primária, estando subjacente uma série de princípios metodológicos. Na tradição da didáctica das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Cf. Grosso (2005: 608).

SINOPSE

O *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) que agora se apresenta tem como finalidade dar cumprimento ao estabelecido no ponto 4, do Despacho n.º 21 787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no *Diário da República* – II Série, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005, em que se aprovou o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) e surge na sequência da publicação da Portaria n.º 914/2009, de 17 de Agosto.

O *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* é constituído por três capítulos, bibliografia e descritores.

No primeiro capítulo, após a contextualização sobre o Ensino Português no Estrangeiro (EPE), o documento introduz a metodologia utilizada para a elaboração do QuaREPE, os seus fundamentos e o esquema conceptual subjacente. São igualmente referidos os princípios que enformam este Quadro, as finalidades e os utilizadores.

No segundo capítulo, apresentam-se as competências gerais a desenvolver. Incluem-se as competências relacionadas com o conhecimento do mundo e o conhecimento sociocultural (traços distintivos da sociedade e da cultura portuguesas). Tem-se em conta a importância da interculturalidade no processo pedagógico e a dimensão social e cívica na educação e na formação do público-aprendente. Apresentam-se ainda competências comunicativas no ensino, aprendizagem e avaliação. A activação dessas competências depende do uso de estratégias, da selecção de domínios e temas, e concretizam-se através da realização de tarefas e duma escolha criteriosa de textos, adequados ao nível etário e às características do público-aprendente bem como à sua proficiência em língua.

O terceiro capítulo é dedicado essencialmente à avaliação da proficiência em língua portuguesa dos públicos do EPE.

Este último capítulo, relativo aos níveis de proficiência em língua portuguesa, apresentam-se os descritores num sistema de cinco níveis (A1, A2, B1, B2 e C1), tendo como referência e base de trabalho os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QEQR). Esta área tem em conta os contributos dos resultados da formação contínua de professores, efectuada nos diferentes contextos do EPE, no período compreendido entre 2003 e 2007. São enunciados, para além da caracterização geral por nível, descritores para cada componente:

- compreensão oral;
- leitura;
- produção/interacção oral;
- produção/interacção escrita.

Este documento constitui a primeira parte do QuaREPE, a que se seguirá o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*, com orientações para os diferentes níveis de proficiência, organizado por módulos e integrando sugestões de actividades e tarefas.

1. O ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

1.1. Enquadramento do Ensino Português no Estrangeiro

O EPE, modalidade de ensino não superior, cuja génese remonta à década de sessenta, direccionado então para a assunção, por parte do Estado português, de cursos de língua e cultura a filhos de portugueses em contexto de emigração, passou a adoptar, ao longo dos anos, uma dimensão mais ampla. Num esforço para valorizar a sua importância estratégico-política no quadro internacional, o EPE estabelece a ligação às comunidades portuguesas e aos países de língua oficial portuguesa, concede apoio e reconhecimento às escolas portuguesas, a par da promoção da língua e da cultura portuguesa junto de falantes de outras línguas e de outros sistemas educativos. A importância e prestígio da língua e da cultura portuguesa como veículo de formação e comunicação são actualmente vectores fundamentais da acção política portuguesa no âmbito internacional².

Decorrente das acentuadas transformações económicas, sociais, técnicas e educativas, o EPE abarca realidades distintas, tendo vindo a sofrer alterações significativas.

No âmbito deste ensino, os primeiros programas de Língua e Cultura Portuguesas, de 1978, foram concebidos em função da equivalência ao currículo português e tinham como público-alvo as crianças e jovens no seio das comunidades portuguesas. Passadas três décadas, verifica-se que o perfil do público-aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas.

O EPE é, pois, uma realidade polissémica, que actualmente envolve um conjunto de situações diferenciadas:

- a) ensino da língua e cultura portuguesa aos luso-descendentes;
- b) ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- c) ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas;
- d) apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia³;
- e) experiências de ensino bilingue;
- f) ensino da língua portuguesa nos países da África sub-sahariana;
- g) perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul.

2. Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º188/2008, de 16 de Julho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, N.º 231, de 27 de Novembro.

3. Nos últimos anos, têm-se registado fluxos numericamente significativos de cidadãos portugueses em Andorra, Espanha, França, Luxemburgo, Reino Unido, Suíça. CF. Relatório da OCDE de 2007 e 2008 sobre Migrações (<http://www.oecd.org/els/migration>).

1.2. Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – fundamentação e metodologia

A dimensão transnacional da língua portuguesa levou a que se tomassem como referência para a planificação do seu ensino-aprendizagem: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR), o *Portfolio Europeu das Línguas*, os *portfolios* do sistema educativo português e os *portfolios* dos sistemas educativos onde existe uma rede de cursos EPE, os documentos para o ensino e aprendizagem de línguas referentes ao Nível de Iniciação, Nível Elementar, Nível Limiar, Nível Vantagem⁴.

Além dos documentos acima mencionados, assinalam-se ainda como elementos de referência:

- normativos que enquadram legalmente o EPE;
- *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*;
- níveis de proficiência no Quadro da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE);
- orientações curriculares para a Língua Portuguesa para o ensino básico e secundário do sistema educativo português.

Tal como o QECR, o QuaREPE fornece uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objectivos, sugerindo conteúdos, mostrando-se flexível em relação aos métodos, reforçando a transparência para todos os utilizadores do QuaREPE, designadamente em relação aos cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação entre sistemas educativos e intervenientes no próprio processo de formação. Esta promoção visa a rentabilidade dos cursos do EPE, através do seu reconhecimento e acreditação junto dos outros sistemas educativos a fim de a aprendizagem da língua portuguesa ser considerada significativa nos percursos escolares dos alunos.

Com vista à caracterização do público-alvo e dos contextos de ensino-aprendizagem, procurou-se confirmar as informações disponíveis (provenientes de coordenadores, professores, formadores, etc.) através de inquéritos por questionário junto dos agentes educativos e dos alunos, tendo saído reforçada, pela análise efectuada, a ideia da grande heterogeneidade do público e dos contextos do EPE. Para além deste momento de investigação, o grupo de trabalho contou com períodos de observação/investigação, aquando da realização de acções de formação para os docentes do EPE, que possibilitaram o contacto com a realidade contextual e a recolha de dados relevantes para a referida caracterização.

Face à situação atrás enunciada, o público-alvo objecto deste QuaREPE são os alunos dos sistemas escolares do ensino não superior, a viver em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela actual rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesa (LCP).

O ensino e a aprendizagem das línguas, numa sociedade em transformação, multilingue e multicultural, gerem a heterogeneidade como riqueza, apontando para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural. É neste contexto que surge o QuaREPE, documento que apresenta linhas de orientação para elaboração de conteúdos de ensino e aprendizagem numa

4. Estes documentos foram produzidos no âmbito da Divisão de Projectos Linguísticos do Conselho da Europa, nomeadamente o Projecto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural", criado na sequência das recomendações emanadas da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação (Noruega, Junho de 1997) e do Plano de Acção estabelecido por ocasião da 2.ª Cimeira de Chefes de Estado e do Governo dos Estados Membros do Conselho da Europa.

perspectiva de abertura e flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos possa ser contemplada. O reconhecimento da variedade linguística e cultural implica compreender a língua no seu *continuum*, língua materna – língua estrangeira, redescobrimo diversas abordagens e renovados processos de ensino-aprendizagem.

Na elaboração do QuaREPE privilegiou-se um conceito de currículo construído por etapas, assente num plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para todo o público-aprendente, mas que possa contemplar igualmente todas as ocasiões que surjam como oportunidades significativas de aprendizagem não planeadas.

A flexibilização sugerida permite aos professores organizarem o processo de ensino-aprendizagem em relação a programas, métodos e materiais, de acordo com os diversos contextos em que se desenvolvem.

1.3. Princípios do QuaREPE

Os princípios que orientaram a concepção e o desenvolvimento do QuaREPE são os seguintes:

a) Inclusão e sustentabilidade

O EPE é uma modalidade especial de educação do sistema educativo português. Apesar de a sua acção estar definida nos normativos em vigor, o seu impacto e reconhecimento serão reforçados se forem articulados com outros sistemas educativos. Assim, a sua inclusão (exequível em formatos vários), reconhecida pelas autoridades educativas regionais ou nacionais, nos projectos educativos e nas ofertas curriculares das escolas, nos programas e nas orientações, é decisiva para a sua sustentabilidade.

b) Transparência, abertura, coerência

O seu reconhecimento decorrerá da sua transparência, da sua abertura à colaboração de intervenientes vários e da coerência na aplicação das orientações.

c) Autonomia do ensino e da aprendizagem

Pretende-se legitimar um conjunto variado de práticas a partir de um quadro comum. As orientações deste Quadro estimulam a participação activa do público-aprendente no processo de desenvolvimento das suas competências em português, através do envolvimento da comunidade familiar e social mais próxima, bem como da ligação do espaço formal de ensino e aprendizagem com utilizadores da língua de outros contextos. Também a auto-avaliação e a possibilidade de certificar competências adquiridas podem ser um estímulo importante para alunos, famílias, escolas e professores (de português e de outras áreas curriculares).

1.4. Finalidades

São finalidades do QuaREPE:

- Contribuir para a integração com sucesso do público-alvo do EPE nos sistemas educativos em que estão inseridos, independentemente do seu momento de entrada;
- Desenvolver competências gerais em língua portuguesa;
- Contribuir para a promoção da cidadania democrática;
- Dotar a rede de EPE de um instrumento que permita a todos os seus utilizadores descrever e reflectir sobre a sua prática pedagógica e educativa, apresentar opções e tomar decisões conscientes, coerentes e consequentes;
- Desenvolver a identidade plurilingue e pluricultural dos públicos do EPE, nomeadamente através do intercâmbio e da exploração das tecnologias de informação e comunicação;
- Contribuir para uma mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil de ensinante mais reflexivo.

1.5. Utilizadores

São potenciais utilizadores do QuaREPE:

- professores;
- organizadores de cursos;
- conceptores de currículos;
- autores de materiais pedagógicos;
- examinadores;
- encarregados de educação;
- autoridades educativas (locais, regionais e nacionais) dos sistemas educativos dos países onde existe oferta do EPE.

2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. Competências gerais

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências gerais, tal como estão definidas no QECR, de carácter transversal, que integram atitudes e saberes, saber-fazer e saber-aprender. Deste conjunto de competências faz parte o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades.

Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada.

No contexto do EPE, a abordagem da cultura coloca a problemática complexa da relação entre indivíduos e entre culturas, implicando uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade, o (re)conhecimento do outro, independentemente de terem ou não a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade.

Neste âmbito, tendo em conta que, numa grande parte dos contextos do EPE, o público-alvo continua a ser maioritariamente de origem portuguesa, a interação entre os conhecimentos formal e informal, adquirido no domínio privado da família e da comunidade em que se encontra, evidencia a importância da abordagem das competências gerais de índole sociocultural.

De facto, os conhecimentos prévios, inerentes a uma cultura de pertença, por vezes bastante parciais, são frequentemente questionados, sendo, por isso, útil que referências como as do espaço, do tempo histórico e da pertença social sejam explicitadas, de modo claro, de forma a anularem o poder do estereótipo.

O conhecimento sociocultural é um dos aspectos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo. É neste contexto que, no conjunto de saberes, se incluem os referentes ao conhecimento dos traços distintivos da sociedade portuguesa e que estão estreitamente ligados ao ensino e aprendizagem do português, relacionados com a vida quotidiana (os ritmos de trabalho e hábitos), condições de vida (condições de alojamento), as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições, as convenções sociais (QECR, 2001: 148-149).

Com base no QECR, apresentam-se alguns exemplos:

- vida quotidiana: hábitos alimentares em Portugal e noutros países; hábitos de leitura e de trabalho; horários...;
- relações interpessoais, por exemplo, as relações que se estabelecem entre as gerações: a juventude e os seniores; relações entre grupos sociais; relações entre sexos nas diferentes esferas sociais e formas de tratamento;
- valores, crenças e atitudes em relação à história e tradições, à mudança social, às minorias, aos estereótipos, à literatura e artes;

- linguagem verbal e não verbal: conhecimento de convenções sociais que regulam a articulação entre estas duas linguagens;
- convenções sociais: pontualidade, hospitalidade; convenções e tabus de conversação e de comportamento; modos de saudar e de se despedir;
- comportamentos em áreas como: práticas religiosas e ritos; nascimento, casamento; doença.

2.2. Competências relacionadas com outras áreas curriculares

No conjunto das competências definidas para o EPE, apresentamos as competências relacionadas com o conhecimento do mundo, particularmente (e como exemplo) nas áreas disciplinares de História e Geografia, através das quais o aprendente acede a referências fundamentais da vida, história e cultura portuguesas.

É dentro desta perspectiva que alguns materiais sugerem que o aprendente, ao iniciar o estudo de uma língua, seja familiarizado com elementos simbólicos identificativos do(s) país(es) cuja língua passa a ser objecto de estudo.

Baseado no exposto, sugerimos dois blocos de competências para serem desenvolvidas nos primeiros três níveis (A1, A2 e B1) e nos níveis mais avançados (B2 e C1). No entanto, esta distribuição é flexível, ficando a gestão destas competências por níveis ao critério do(a) ensinante, que terá a preocupação de as adequar ao nível etário dos seus aprendentes bem como à sua maturação intelectual e sociocognitiva, à sua motivação e interesses, necessidades e grau de proficiência em língua.

2.2.1. Competências relacionadas com outras áreas curriculares para os níveis A1, A2 e B1

- Localizar (no mapa) Portugal na Península Ibérica, na Europa e no Mundo.
- Localizar os arquipélagos portugueses (Açores e Madeira).
- Identificar as fronteiras de Portugal.
- Localizar (em mapas) rios de Portugal e as maiores elevações.
- Localizar (no mapa) os Países de Língua Oficial Portuguesa.
- Identificar, caso tenham origem portuguesa, o local de origem e de habitação de familiares.
- Identificar localidades portuguesas que conhecem ou que gostariam de visitar.
- Relacionar datas e locais com factos históricos.
- Utilizar unidades de referência temporal (milénio, século, década, ...).
- Pesquisar dados sobre o património cultural português.
- Identificar Portugal como uma república e uma democracia.
- Identificar nomes de políticos de Portugal (como o Presidente da República e o Primeiro Ministro).
- Observar, com base em textos e suportes diversificados, as características do meio em diferentes locais e regiões de Portugal.
- Identificar património emblemático português (Mosteiro dos Jerónimos, Cristo-Rei, Torre dos Clérigos, pinturas rupestres de Foz Côa,...).

- Identificar símbolos ligados à cultura portuguesa.
- Identificar estereótipos ligados aos portugueses e à cultura portuguesa.
- Identificar personalidades portuguesas ilustres.
- Reconhecer marcas culturais (espaços, lendas, comportamentos) e traços de identidade (gastronomia, música, artesanato, ...).

2.2.2. Competências relacionadas com outras áreas curriculares para os níveis B2 e C1

- Distinguir entre freguesia, concelho, distrito.
- Indicar itinerários em mapas de estradas de Portugal, sugerindo pontos de interesse no itinerário escolhido.
- Pesquisar informação sobre as características físicas (clima, relevo e rios) e socioeconómicas do território português (distribuição da população, actividades económicas, ...).
- Reflectir sobre casos concretos do impacto dos fenómenos humanos no meio ambiente, sugerindo acções específicas com vista à melhoria da qualidade de vida.
- Reconhecer a importância da preservação e conservação do ambiente.
- Reflectir sobre aspectos da vida da sociedade portuguesa em diferentes épocas (aspectos culturais, actividades económicas, estrutura social, ...) com base em documentos vários.
- Identificar as diferentes religiões existentes em Portugal.
- Identificar as línguas da diversidade cultural em Portugal e no país em que vive.
- Pesquisar sobre temas da história nacional ou regional comparando com o país em que vive.

2.3. Consciência intercultural

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural (QEER, 2001: 150). Esta vertente transversal do currículo, assumindo-se como um dos vectores essenciais das políticas educativas na Europa, pressupõe uma perspectiva ética e cívica na área da educação, em que valores como a convivência social constituem uma orientação pedagógica no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação. O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras percepções, descubra outras perspectivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas.

Também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura. Esta perspectiva é defendida no QEER que considera que a abordagem intercultural é um dos objectivos essenciais da educação em

língua (2001: 19). Além disso, através da aprendizagem e aquisição de uma ou mais línguas, as competências linguísticas e culturais são transformadas pelo conhecimento do outro e contribuem para a tomada de consciência intercultural, incentivando igualmente a capacidade de aprender mais línguas.

2.4. Competências comunicativas em língua

Hoje em dia, a evolução constante de conhecimentos e saberes faz com que a centragem no ensino-aprendizagem de uma língua privilegie o desenvolvimento da competência comunicativa, noção que tem sido estudada e aprofundada ao longo dos anos, não cabendo neste documento descrever o percurso diacrónico conceptual desta competência.

As competências de comunicação são fundamentais no ensino, aprendizagem e avaliação de uma língua, justificando-se a importância que é dada à sua descrição no QECR. Neste Quadro, as competências comunicativas em língua abrangem quatro grupos de competências que aqui retomamos: competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), competências sociolinguísticas e competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e competência estratégica (QECR, 2001: 156-184).

Tal como já foi referido, o QuaREPE procura ser uma adequação do QECR aos contextos do EPE, sobressaindo a importância de operacionalizar estas competências em função das necessidades e características dos diferentes públicos e contextos. As competências a desenvolver passam essencialmente pela análise diagnóstica do público-aprendente, designadamente dos diversos factores (biológicos, sociocognitivos, socioculturais, afectivos, linguísticos e outros) que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua.

Das competências linguísticas, optámos pela apresentação das competências lexical e gramatical.

2.4.1. Competência lexical

Nos contextos de não imersão linguística, em que a língua portuguesa se restringe a usos pontuais ou educativos, as competências comunicativas em língua diminuem, sendo disso exemplo a competência lexical. Relativamente a esta competência, que consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, há que distinguir elementos lexicais e elementos gramaticais.

Os elementos lexicais incluem:

- a) Expressões fixas:
 - Expressões feitas: saudações do tipo *Como está(s)?*, provérbios, ...
 - Expressões idiomáticas: *Pôr/não pôr as mãos no fogo, Chover a cântaros...*
 - Estruturas fixas: *Com licença...*, *Seria possível...?*,...
 - Outras expressões fixas: verbais tais como *interessar-se por* e locuções preposicionais por exemplo *a respeito de, em frente de*;
 - Combinatórias fixas (*dar erros*).
- b) Palavras isoladas, cuja polissemia é necessário ter em consideração, compreendendo palavras das classes abertas (nome, adjectivo, verbo, advérbio) e conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, ...).

Os elementos gramaticais incluem: artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes interrogativos e relativos, possessivos, preposições, verbos auxiliares, conjunções e partículas.

2.4.2. Competência gramatical

Definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar, a competência gramatical implica o entendimento da gramática da língua como o conjunto de princípios que regem a combinação dos elementos da frase. Importa, neste caso, chamar a atenção para a importância de comparar ou de tornar compatíveis as gramáticas no ensino-aprendizagem das línguas em contacto, nos diferentes contextos do EPE.

Os recursos gramaticais da língua, designadamente da língua portuguesa, são fundamentais não só para a sua utilização, mas também para a consciencialização do seu funcionamento e eventual comparação com as línguas do contexto em que se encontra.

As competências sociolinguísticas dizem respeito às condições socioculturais do uso da língua. Incluem-se, nesta competência, os marcadores linguísticos de relações sociais (por exemplo, uso e escolha de formas de tratamento), as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.

As competências pragmáticas englobam outras competências como a discursiva (por exemplo, coesão e coerência textual), a funcional (as microfunções, as macrofunções, os esquemas interaccionais) e a de concepção (conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, sequenciadas e usadas para fins funcionais específicos).

A competência estratégica reporta-se à capacidade mental para gerir e implementar as componentes da competência linguística e das outras competências em contexto de comunicação.

2.5. O uso da língua

A activação das competências comunicativas depende do uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua e realiza-se no desempenho das actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.

A selecção dos domínios (privado, público, educativo, profissional) nos quais os aprendentes actuam, ou poderão actuar no futuro, tem implicações directas na selecção das situações de comunicação, nos temas, textos, tarefas e actividades com os quais os aprendentes se vão deparar e conseqüentemente na elaboração de materiais.

Poderão emergir, num primeiro momento de contacto com a língua portuguesa, as esferas de acção ou áreas de interesse mais familiares para o aprendente, como são, nos contextos do EPE, os domínios privado, público e educativo.

Dentro dos domínios, e como aglutinadores do discurso, surgem temas, à volta dos quais se desenvolvem os actos de comunicação. A selecção de uma área temática que motive e interesse os aprendentes e que seja adequada ao seu nível etário e ao contexto é uma das questões fulcrais na organização do processo de ensino e aprendizagem.

2.5.1. Temas

A escolha dos temas deverá obedecer aos critérios de flexibilidade e abertura, tendo em atenção as necessidades comunicativas dos diversos grupos de aprendentes e a eventual articulação com outras áreas curriculares.

A título meramente indicativo (e tal como ocorre no *Nível Limiar* e no QECR), propõe-se um conjunto de catorze temas, designadamente:

- identificação e caracterização pessoais;
- vida privada;
- casa;
- ambiente;
- escola;
- alimentação;
- compras e serviços;
- tempos livres;
- viagens e transportes;
- higiene e saúde;
- trabalho e profissões;
- percepções;
- relações sociais;
- actualidades.

Em cada um destes temas poderão estabelecer-se subtemas. Por exemplo, o tema “Ambiente” poderá incluir os subtemas seguintes:

- fauna;
- flora;
- rios, mares, lagos;
- poluição/não poluição;
- áreas protegidas/reservas naturais;
- higiene ambiental;
- Homem e ambiente.

Para cada subtema, o ensinante identificará um conjunto de noções específicas. Por exemplo, para Homem e ambiente, poderá especificar-se do seguinte modo:

- perigos: efeito estufa, camada de ozono, aquecimento global;
- medidas: medidas de política, cidadania, educação;
- agentes poluidores: transportes poluentes; níveis de poluição do ar; maré negra;
- protecção civil: fogos florestais, catástrofes naturais, nível de resposta.

Tanto a enumeração de temas e subtemas, como a sugestão de áreas de noções específicas, dependem, em última análise, da decisão dos ensinantes, que, nas suas planificações, terão em conta o nível etário, os interesses, as necessidades, os níveis de referência do público-aprendente.

2.5.2. Tarefas e textos

Dado que o público é heterogéneo, podendo ser tendencialmente público de português língua materna, português língua estrangeira e português língua segunda, o ensino-aprendizagem da língua pode privilegiar a prática comunicativa, a reflexão sobre a língua ou a língua de acesso aos saberes das diversas áreas disciplinares. Nesta perspectiva, adopta-se uma abordagem orientada para a acção, em que o público aprendente será sobretudo actor social e utilizador da língua.

Os aprendentes realizarão tarefas nos domínios em que ocorre a comunicação. A realização de tarefas significativas permite um modelo flexível e dinâmico capaz de abranger diferentes competências e respeitar o desenvolvimento psicocognitivo, implicando materiais modulares, flexíveis e criativos e contribuindo para uma aprendizagem pró-activa em português.

Veiculados através de suportes vários (voz, impressão, áudio, vídeo, ...), os tipos de textos podem incluir:

Na oralidade

- instruções;
- anúncios públicos;
- conversas em presença;
- noticiários na rádio e na televisão;
- conversas telefónicas;
- espectáculos;
- teatro, leituras públicas, canções,...;
- comentários desportivos;
- outros.

Na escrita

- instruções;
- manuais escolares;
- livros;
- textos literários;
- banda desenhada;
- publicidade;
- revistas;
- jornais;
- cartas e postais;
- mensagens de correio electrónico;
- mensagens de telemóvel;
- folhetos e prospectos;
- dicionários;
- impressos e questionários;
- bases de dados (notícias, literatura, informações);
- outros.

5. Entende-se aqui por *texto* qualquer enunciado, oral ou escrito, objecto de recepção, produção ou troca.

3. PROFICIÊNCIA E AVALIAÇÃO

3.1. Organização do ensino-aprendizagem

A organização do ensino, aprendizagem e avaliação decorre da análise das necessidades em língua do público-aprendente. Deve, por isso, contemplar uma avaliação diagnóstica inicial (no início do ano ou no momento de entrada do aprendente nos cursos de português). Os dados obtidos, que terão em consideração a idade do aprendente bem como o seu desenvolvimento cognitivo e o seu grau de maturação, permitem seguidamente identificar as competências a desenvolver, seleccionar os conteúdos e as situações de aprendizagem mais adequadas de acordo com as características do aprendente. Os conteúdos são seleccionados a partir dos descritores dos níveis de referência e das competências (gerais e em língua). As competências orientam o trabalho do(a) ensinante na medida em que, tendo conhecimento de como se desenvolve uma competência de comunicação, em qualquer domínio, poderá fazer opções mais conscientes que contribuirão para o sucesso de todos.

Esta abordagem à organização do ensino-aprendizagem-avaliação dos cursos (avaliação diagnóstica, conteúdos organizados por níveis/competências/domínios de comunicação) permite o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e do ensino. Como a identificação dos conteúdos é feita a partir das mesmas referências, a heterogeneidade do ensino e da aprendizagem torna-se transparente e potencia a intercompreensão entre todos os intervenientes no processo educativo. A abordagem ao ensino em todos os contextos diferentes passa a ser coerente e mais flexível, mais de acordo com as necessidades dos aprendentes e menos com os objectivos estabelecidos anualmente em função de referências muito diversificadas.

A organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos cursos em níveis de proficiência possibilita uma articulação com outros sistemas de ensino de línguas. Desta forma, pode cumprir-se o princípio da inclusão e da sustentabilidade. Os sistemas educativos europeus utilizam actualmente o QECR como referência para a identificação dos níveis em língua que os aprendentes devem ter no fim dos ciclos de escolaridade. Também os conteúdos de ensino e aprendizagem e as competências dos aprendentes em língua curricular ⁶, em alguns sistemas educativos, estão indexados a níveis de actuação. Ora, o recurso às mesmas referências no EPE beneficia todos os intervenientes.

O QuaREPE contempla os casos de alunos bilingues (na acepção de que usam duas línguas e não necessariamente que o seu uso é igual ou de que dispõem de um repertório linguístico de nível elevado), uma vez que foram adaptados descritores apresentados no QECR de forma a que pudessem incluir utilizadores com muito bom domínio de duas ou mais línguas e, por outro lado, a avaliação do desempenho do público-alvo nos cursos; para o reconhecimento da proficiência o QuaREPE prevê que os aprendentes possam ter níveis diferentes no oral e no escrito, na produção e na recepção. Também a auto-avaliação se faz com recurso aos mesmos níveis de referência, com descritores, que poderão também ser elaborados pelos professores ensinantes para verificação dos conteúdos de ensino-aprendizagem dos cursos, organizados por competências e domínios.

3.2. Níveis de proficiência

A proficiência em português dos alunos dos cursos EPE é bastante heterogénea, espelhando a diversidade de perfis sociolinguísticos e pessoais/familiares. Esta heterogeneidade reflecte-se na constituição e gestão pedagógica dos cursos. Da investigação que realizámos, concluímos que a

⁶. Nem sempre é a língua materna ou a única língua materna do público-aprendente.

organização do ensino-aprendizagem e da avaliação melhoraria se os ensinantes seleccionassem os conteúdos a partir de descritores para competências e níveis diferentes em português. Os cursos do EPE realizam-se em circunstâncias muito diferentes quanto à localização, articulação com o sistema educativo frequentado, duração, horário, constituição de grupos. Da caracterização dos públicos emerge uma grande diversidade de percursos pessoais/familiares e sociolinguísticos dos alunos.

A gestão desta diversidade não é consentânea com programas rígidos. Pelo contrário, o sucesso do ensino-aprendizagem passa por uma identificação de conteúdos adequados às necessidades comunicativas e expectativas do público. Esta abordagem decorre da aplicação dos princípios da flexibilidade, transparência e coerência.

Os descritores do QuaREPE caracterizam genericamente os níveis e deverão ser desenvolvidos pelos ensinantes em função dos perfis dos aprendentes. As descrições apresentadas não se referem a nenhum contexto específico, de modo a que todos os contextos de ensino-aprendizagem (mais ou menos formais, para públicos de idades diferentes) se possam rever nelas. No entanto, a descrição dos níveis deve ser adequada a cada potencial contexto de ensino-aprendizagem. Tal assunção implica que esta descrição, através de indicadores de actuação que descrevem o que os aprendentes são capazes de fazer em contextos diferentes de uso da língua, deve ser relacionável com os contextos de uso dos diferentes grupos da população-alvo.

Os níveis apresentados descrevem cinco proficiências, orais e escritas, de recepção e produção/interacção e reflectem progressão em diferentes domínios sociais de comunicação.

3.3. Avaliação do desempenho dos aprendentes

A avaliação do desempenho dos aprendentes nos cursos, que também podemos designar de avaliação interna, realiza-se com o objectivo de fornecer aos ensinantes, aos aprendentes, e eventualmente também aos encarregados de educação e às escolas, informação actualizada sobre a aquisição de competências. Deverá incidir sobre o que foi ensinado, que será parte de um conjunto de conteúdos de aprendizagem programados para um ano lectivo.

Esta avaliação do desempenho dos alunos nos cursos poderá ter o formato de uma ferramenta avaliativa elaborada pelo(a) ensinante e aplicada durante uma aula, com posterior comunicação do resultado e entrega das respostas corrigidas, ou de uma ferramenta que estimule a participação do público-aprendente na tomada de consciência das suas competências em língua. Assim, esta ferramenta tenderá a incluir-se no grupo de instrumentos de auto-avaliação.

Enquanto o teste elaborado pelo(a) ensinante é constituído por tarefas e questões com o objectivo de obter respostas relativas a compreensão da leitura, compreensão do oral, expressão oral ou expressão escrita, a auto-avaliação poderá ser composta por descritores do tipo *sou capaz de*, com vários tipos de resposta possível, como, por exemplo, *já sou capaz de*, *ainda não sou capaz de*, etc., ou ser elaborada num formato semelhante ao teste do(a) ensinante, por exemplo, solicitando ao aprendente que informe sobre se é capaz de participar nas situações de comunicação que lhe são apresentadas. Desta forma, pode obter-se resultados similares aos dos questionários sobre capacidades.

Esta avaliação interna, com o objectivo de avaliação formativa, no formato teste ou questionário de auto-avaliação, deverá ser integrada no *Portfolio* pessoal do aprendente. O conjunto destes materiais contribuirão para enriquecer o *Portfolio* e são exemplos das competências do público-aprendente quando as comprovar, se necessário, para efeitos de mobilidade entre cursos de português, sistemas educativos ou para creditação no seu percurso escolar.

No QuaREPE - *Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* apresentamos algumas questões relativas a tipos e formatos de avaliação e damos exemplos de itens que podem compor estas ferramentas avaliativas.

3.4. Avaliação para o reconhecimento da proficiência do público-aprendente: uma proficiência com competências parciais diferenciadas

A avaliação para o reconhecimento da proficiência é uma avaliação externa, conducente à certificação das competências dos utilizadores do português por níveis e capacidades visadas na utilização da língua. Valida as aprendizagens na medida em que o que é aprendido num curso (e também o que é aprendido em ambientes não formais de aquisição da língua) contribui para a aquisição das competências esperadas no final dos níveis A1-C1, oralmente e por escrito, produtiva e receptivamente.

Esta avaliação tem impactos positivos: confere um valor acrescido aos cursos e promove a sua transparência junto dos encarregados de educação, alunos, autoridades educativas; facilita a mobilidade entre cursos; valida os cursos do EPE nos percursos educativos dos alunos. Será assim mais fácil para quem estuda português em formatos extracurriculares ver validadas competências adquiridas porque todo o sistema de produção e gestão dos testes segue um conjunto de normas, comuns a outras línguas, em prática nas escolas e do conhecimento de professores, alunos e encarregados de educação. Além disso, intensifica o interesse de todos pelos cursos porque lhes acrescenta um valor.

Esta abordagem valoriza as competências que o público-aprendente desenvolve dentro e fora de sistemas formais de aprendizagem (da língua) e adapta-se às competências que têm nos usos primários e secundários da língua, formais e não formais, decorrentes dos seus perfis.

Os alunos podem submeter-se a testes de nível diferente em cada uma das competências visadas. Assim, um aluno pode fazer um teste de compreensão do oral de B1, um teste de expressão oral de B1, um teste de compreensão de leitura de A2 e um teste de expressão escrita de A1. A escolha dos níveis decorre de recomendações dos professores ou de negociação entre professor-aluno, com a cooperação dos encarregados de educação e das autoridades educativas.

A certificação contém uma descrição do que o utilizador é capaz de fazer na competência visada e do nível de desempenho, ajudando à melhor compreensão do valor e significado das competências do público-aprendente. Para registo das competências deve ser utilizado o *Portfolio* adoptado. Aliás, como já foi referido, este material é relevante para registo das competências gerais e em língua.

3.5. Descritores

Níveis de competência (cinco níveis – A1, A2, B1, B2 e C1)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de compreender e utilizar palavras e expressões conhecidas e simples para satisfazer necessidades, de acordo com o seu nível etário, identificando tema e conteúdo em textos claros, com apoio de imagens ou de outros recursos.</p> <p>É capaz de interagir de forma muito simples compreendendo e usando as expressões mais comuns do quotidiano e frases muito simples com o objectivo de satisfazer necessidades comunicativas, desde que o interlocutor fale devagar e de forma clara e seja cooperativo.</p>	<p>É capaz de compreender palavras, frases e expressões frequentes em situações de comunicação sobre si próprio, a família, amigos, casa, animais, escola, outros espaços familiares, tempos livres, e outros temas de importância imediata.</p> <p>É capaz de procurar e compreender tópicos informativos e do seu interesse em interações quotidianas ou em documentos lidos por si próprio ou por outros.</p> <p>É capaz de interagir em breves debates sobre saberes escolares com recurso a suporte de imagem.</p>	<p>É capaz de compreender os pontos principais de textos orais e escritos sobre assuntos relacionados com a vida escolar e cívica, os conteúdos curriculares, e ainda actividades dos tempos livres e vida social.</p> <p>É capaz de relatar experiências, acontecimentos, desejos, e de apresentar opiniões sobre assuntos conhecidos no domínio privado, escolar e público.</p> <p>É capaz de produzir textos simples, coerentes e coesos sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, actuais ou do passado.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de textos complexos versando tópicos concretos ou abstractos, principalmente sobre assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de interagir com relativa fluência e espontaneidade com falantes nativos, desde que o tema seja relativamente conhecido.</p>	<p>É capaz de compreender textos orais marcados por ritmos de elocução relativamente rápidos e/ou com muitas marcas de oralidade susceptíveis de tornarem o texto menos claro, ou com elementos culturais que exijam compreensão de implicações.</p> <p>É capaz de compreender textos escritos complexos, pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas.</p>

QuaREPE | DOCUMENTO ORIENTADOR

21

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e de apresentação.</p> <p>É capaz de pedir e dar informações sobre si próprio ou sobre outras pessoas, tais como nome, idade, profissão, aspecto físico, morada local onde mora, pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de trocar informações de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.</p> <p>É capaz de resolver as dificuldades de comunicação, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de comunicar em situações dos domínios em que actua e que requerem troca de informação simples e directa, utilizando expressões e enunciados ligados por conectores simples.</p> <p>É capaz de relatar, em textos curtos, acontecimentos, actividades e experiências pessoais passadas, no domínio privado e educativo, bem como de construir textos sobre pessoas, objectos, locais, imagens.</p> <p>É capaz de reproduzir as ideias principais de textos breves lidos ou ouvidos.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico relacionado com necessidades quotidianas nos domínios educativo, privado e público.</p>	<p>É capaz de comunicar com razoável correcção, em contextos habituais de comunicação, apesar das influências óbvias da língua materna. O que exprime é claro, apesar da ocorrência de alguns erros.</p>	<p>É capaz de produzir textos sobre vários assuntos do seu interesse em vários domínios de comunicação, designadamente os relacionados com as suas áreas curriculares, com apresentação de pormenores e pontos de vista.</p> <p>É capaz de comunicar com um bom controlo gramatical, embora possam ocorrer lapsos ou alguns erros não sistemáticos ou na estrutura da frase que podem ser facilmente corrigidos pelo próprio.</p>	<p>É capaz de comunicar espontânea e fluentemente, evidenciando marcas próprias do texto oral nos domínios fonético, morfológico, sintáctico e na repetição de "bordões linguísticos".</p> <p>É capaz de manter um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e fáceis de identificar.</p>

QuaREPE | DOCUMENTO ORIENTADOR

22

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de usar a sequência alfabética para consultar dicionários.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo, com recurso a estratégias de comunicação, se necessário.</p> <p>É capaz de usar algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.</p>	<p>É capaz de usar com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática.</p>			

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
COMPREENSÃO ORAL	<p>É capaz de reconhecer palavras e frases simples e curtas que lhe sejam familiares, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.</p> <p>É capaz de entender instruções breves, simples e claras sobre tarefas a realizar e que digam respeito a si próprio ou à sua família, desde que o interlocutor fale pausadamente e de forma clara (ou que utilize outras estratégias de comunicação).</p> <p>É capaz de compreender enunciados simples relacionados com a vida escolar, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de compreender palavras e expressões relativas a necessidades de comunicação consideradas prioritárias, com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de identificar o assunto de uma conversa, na sua presença, desde que este seja adequado aos seus interesses e faixa etária.</p> <p>É capaz de compreender aspectos essenciais de informações ou instruções breves, simples e claras.</p> <p>É capaz de compreender mensagens curtas de gravações telefónicas.</p> <p>É capaz de compreender informação essencial de passagens curtas de emissões de rádio, televisão e de gravações áudio ou vídeo sobre um assunto corrente previsível, por exemplo informação meteorológica.</p>	<p>É capaz de compreender informações sobre assuntos da vida quotidiana, designadamente os relativos ao estudo, regras de cidadania com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de compreender os aspectos principais duma conversa, na sua presença, desde que se privilegie o que se considera norma padrão.</p> <p>É capaz de compreender, na generalidade, informação contida em mensagens gravadas ou compreender programas de rádio e televisão que refiram assuntos já conhecidos ou de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens televisivas e filmicas em língua padrão, sobre assuntos conhecidos, concretos ou abstractos.</p> <p>É capaz de compreender conversas na sua presença, embora possa não compreender vocabulário erudito ou técnico especializado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas em língua padrão, reconhecendo o conteúdo informativo, o ponto de vista e a atitude do locutor.</p>	<p>É capaz de compreender, com facilidade, textos orais longos sobre assuntos diversos.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas ou radiodifundidas, identificando pormenores, atitudes implícitas e linguagem metafórica.</p> <p>É capaz de compreender instruções com vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.</p> <p>É capaz de compreender conversas longas sobre assuntos do seu interesse.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de identificar as personagens de uma história.</p>	<p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos, ementas, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções.</p> <p>É capaz de identificar o essencial de textos difundidos pela imprensa e pela televisão.</p>	<p>É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos, público e privado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens relatando acontecimentos e impressões nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de compreender informação, em textos, ou partes de textos, razoavelmente extensos, seleccionando-a para cumprimento duma tarefa específica.</p> <p>É capaz de identificar os elementos que constituem argumentos num texto.</p> <p>É capaz de identificar os pontos essenciais de notícias sobre assuntos de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de compreender o essencial da correspondência corrente no âmbito dos seus interesses.</p>	<p>É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário erudito, metafórico e técnico.</p> <p>É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares</p> <p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de identificar o essencial de textos informativos muito simples, quando acompanhados de elementos paratextuais.</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em actividades escolares.</p>	<p>É capaz de compreender o essencial de mensagens simples e breves de natureza pessoal (postal, bilhete, correio electrónico).</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas simples relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades imediatas.</p>	<p>É capaz de compreender textos inseridos na programação televisiva ou em sites da Internet (legendas de filmes, textos publicitários, jornais televisivos).</p> <p>É capaz de compreender informações e instruções pormenorizadas e mensagens não pessoais, como <i>memo</i> e aviso.</p> <p>É capaz de compreender mensagens de natureza pessoal (carta ou correio electrónico).</p> <p>É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária.</p>	<p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos extensos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender artigos de imprensa, no âmbito dos seus interesses e de temas actuais, com eventual recurso ao dicionário.</p> <p>É capaz de compreender instruções longas.</p>	<p>É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privados, educativos e públicos.</p> <p>É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL	<p>É capaz de usar frases simples para falar de si próprio, da família, dos amigos, do local onde vive, dos tempos livres e gostos, estados físicos e psicológicos.</p> <p>É capaz de interagir sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, desde que o interlocutor esteja preparado para repetir ou parafrasear a um ritmo de elocução muito lento, e ajude a reformular.</p> <p>É capaz de dar instruções breves e simples, com recurso a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de formular frases e de as encadear para relatar acontecimentos pessoais ou do seu interesse no presente ou no passado.</p> <p>É capaz de fazer breves apresentações previamente preparadas com conteúdo previsível relativo à vida quotidiana, incluindo breves explicações para as suas opiniões e actos.</p> <p>É capaz de fazer perguntas e de dar respostas, desde que simples e directas, sobre situações previsíveis da vida quotidiana (família, amigos, casa, escola, gostos, tempos livres, matérias escolares), com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de falar sobre assuntos do seu interesse, apresentados numa sequência linear de pontos.</p> <p>É capaz de relatar experiências pessoais ou acontecimentos, dando conta dos seus sentimentos e reacções.</p> <p>É capaz de narrar uma história, eventualmente um livro ou um filme, dando conta da sua opinião.</p> <p>É capaz de expressar emoções e sentimentos, tais como: alegria, surpresa, amizade, tristeza, curiosidade relativamente a factos.</p>	<p>É capaz de desenvolver de forma metódica uma apresentação ou descrição, destacando aspectos e pormenores importantes sobre assuntos relativos à sua área de interesse, justificando as ideias através de elementos complementares e de exemplos.</p> <p>É capaz de abordar um problema, apresentando a sua opinião, justificando-a, ou corroborando a opinião de outrem.</p> <p>É capaz de falar sobre um assunto do seu interesse, desde que previamente preparado, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial, demonstrando à-vontade e facilidade de expressão.</p>	<p>É capaz de apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos, com recurso a argumentos complementares e desenvolvimento de aspectos específicos, terminando por uma conclusão apropriada.</p> <p>É capaz de fazer uma exposição, de forma clara e estruturada, sobre um assunto complexo, com eventual recurso a justificações e a exemplos, podendo responder às objecções com relativa espontaneidade.</p> <p>É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos da actualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL		<p>É capaz de solicitar pedido de informação ou esclarecimento para aquilo que não sabe.</p> <p>É capaz de interagir em conversas curtas, expressando a sua vontade ou opinião, recorrendo se necessário a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de participar em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana e escolar, exprimindo opiniões, concordância ou discordância sobre questões de interesse geral e educativo.</p> <p>É capaz de interagir com o objectivo de obter ou de dar informação, fornecer e seguir directivas e instruções, para fazer face a situações imprevisíveis do quotidiano.</p> <p>É capaz de trocar, verificar e confirmar informação do domínio privado em situações imprevisíveis, explicando a razão dum problema.</p>	<p>É capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em conversas razoavelmente longas sobre a maior parte dos assuntos do seu interesse, fazendo comentários, expondo pontos de vista, exprimindo emoções e sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</p>	<p>É capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em debates, argumentando a favor ou contra mas adequadamente com relativo à vontade e espontaneidade.</p> <p>É capaz de interagir, dando opiniões, concordando ou discordando, modalizando as respostas, concluindo e enfatizando os pontos principais.</p> <p>É capaz de sintetizar informação ou argumentos, valorizando os pontos que considera mais importantes.</p> <p>É capaz de participar em entrevistas, como entrevistador ou como entrevistado, desenvolvendo e valorizando determinados aspectos, com relativa fluência e sem recurso a ajudas.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA	<p>É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, a família e os amigos, utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de escrever mensagens simples e breves (SMS, postal, correio electrónico,...).</p> <p>É capaz de responder afirmativa ou negativamente a convites e pedidos.</p> <p>É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (nome, nacionalidade, idade, morada,...).</p>	<p>É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como "e", "mas" e "porque", sobre assuntos relativos ao seu quotidiano.</p> <p>É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais. É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias.</p> <p>É capaz de escrever notas e breves respeitantes a necessidades concretas e imediatas, podendo recorrer, se necessário à reformulação.</p> <p>É capaz de escrever textos simples de correspondência pessoal.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos).</p>	<p>É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses.</p> <p>É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo).</p> <p>É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de acções.</p> <p>É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio electrónico) sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural.</p>	<p>É capaz de escrever textos claros e pormenorizados sobre diversos temas no âmbito dos seus interesses, fazendo a síntese e a avaliação de informação e de argumentos de origens diversas.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade.</p> <p>É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de actuar.</p>	<p>É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista (designadamente com fins estéticos ou lúdicos).</p>

QuaREPE | DOCUMENTO ORIENTADOR

29

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA			<p>É capaz de escrever, de forma clara, notas com informações simples, mas relevantes, nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de expor, de forma clara, problemas e de colocar questões.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou dum experiência e fazer comentários.</p> <p>É capaz de expor problemas e levantar questões num determinado contexto que implica a compreensão de vários factores.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários sobre assuntos do quotidiano ou do seu interesse.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de actuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afectivo e humorístico), ou os provérbios, adjectivações comparativas e expressões idiomáticas.</p> <p>É capaz de escrever, de forma clara, estruturada e com vocabulário adequado, sobre assuntos escolares ou do seu interesse.</p> <p>É capaz de escrever pedidos, relatórios, cartas de motivação, currículos para os domínios em que precisa de actuar.</p>

QuaREPE | DOCUMENTO ORIENTADOR

30

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.

BEACCO, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

BEACCO, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

BIZARRO, R. (org.). (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

BOAL, M. E. (Coord.) (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Cadernos PEPT-2000. Lisboa: Ministério da Educação.

BROWN, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CARDOSO, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo*. Ministério da Educação/Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.

CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A. & PASCOAL, J. (1988). *Nível Limiar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: D.L.C.P., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Portfolio Europeu das Línguas. Educação Básica 10-15 anos*. Lisboa: Ed. Lisma.

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Portfolio Europeu das Línguas. Educação Básica + 16 anos*. Lisboa: Ed. Lisma.

ELLIS, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: OUP.

- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- FAVARO, G. & LUATTI, L. (a cura di). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- FERNANDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- FERNANDEZ, S. (2001). *Tareas y proyectos en la clase de lengua*. Madrid: Edinumen.
- FERNANDEZ, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Edinumen.
- GROSSO, M. J. (2005). "Língua Segunda/Língua Estrangeira". In F. Cristóvão, (org). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores. p.608.
- GROSSO, M. J. (2006). "O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural". In R. Bizarro & F. Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Porto Editora. pp. 262-266.
- GROSSO, M. J. (2007a). "O papel do Quadro Europeu Comum de Referência na investigação do Português a falantes de outras línguas". In I. Mata & M. J. Grosso (coord.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, FLUL. pp. 244-251.
- GROSSO, M. J. (2007b). "A Prática Pedagógica na Diversidade Multicultural". In R. Bizarro. (Org.) *Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores. pp. 335-340.
- GROSSO, M. J. CUMBRE, A. & TAVARES, M. (2008). *O Português para Falantes de outras línguas, o Utilizador Elementar*. Lisboa: DGIDC/IEFP/ANQ.
- HERINGER, H. & LIMA, J. P. (1987). *Palavra Puxa Palavra*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- LIMA, J. (org. e int.) (1983). *Linguagem e Acção - da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática*. Lisboa: Ed. Apáginastantas.
- McNAMARA. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- NIZA, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita, formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Lisboa: Edições ASA.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Paris: ESF.

REYZÁBAL, M. V. (dir.) (2004). *Perspectivas Teóricas Y Metodológicas: Lengua de Acogida, Educación Intercultural y Contextos Inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid.

RICHTERICH, R. (1985). *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*. Paris: Hachette.

RIVENC, P. (Éd.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

SKEHAN, P. (1987). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.

SOARES, A. (2007). "Os caminhos do português: adequação a novos públicos e novas necessidades". In Á. Marcos de Dios (Ed.). *Aula Ibérica*. Actas de los congresos de Évora e Salamanca. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

SOUSA, F. (2010). "Ensino do Português Língua Estrangeira em Espanha e França: a dimensão cultural dos textos programáticos". In M. J. Marçalo. Et al. (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Évora: Universidade de Évora. (<http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/sl18.html>)

SOUSA, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

VELTCHEF & HILTON (2003). *L'Évaluation en FLE*. Paris: Hachette.

ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 2.ª ed. Lisboa: Edições ASA.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Coll. «F». Paris: Hachette.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Coll. «Crédit Essais». Paris: Didier.

DICIONÁRIOS

AA. VV. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências, Verbo.

CRYSTAL, D. (1992). *Dictionary of Language and Languages*. London: Penguin Books.

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: CLE international.

GALISSON, R & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Tradução portuguesa. Coimbra: Livraria Almedina.

XAVIER, M. F. & MATEUS, M. H. (org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Vol. I. Lisboa: Ed. Cosmos.

XAVIER, M. F. & MATEUS, M. H. (org.) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Vol. II. Lisboa: Ed. Cosmos.

GRAMÁTICAS E OUTROS AUXILIARES

CUNHA, C. & LINDLEY CINTRA (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATEUS, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.ª Edição. Lisboa: Caminho.

PERES, J. A. & MÓIA, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

PERINI, M. A. (1995). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática.

LEGISLAÇÃO

Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, de 16 de Julho, publicada no *Diário da República*, 1.ª série, N.º 231, de 27 de Novembro.

Despacho n.º 21787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no *Diário da República* – 2.ª Série, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005

SÍTIOGRAFIA*

DGIDC:
<http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/Paginas/default.aspx>

Portal das Escolas:
<http://www.portaldasescolas.pt>

Instituto Camões:
<http://www.instituto-camoes.pt/>

Plano Nacional de Leitura:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Conselho da Europa:
<http://www.coe.int>
<http://www.ecml.at>

Relatórios da OCDE sobre os diversos países europeus:
<http://www.oecd.org>

Miúdos Seguros na Net:
<http://www.miudossegurosna.net/>

Portal Infantil na RTP (Zig Zag) :
<http://www.rtp.pt/wportal/infantil/>

**António Torrado escreve e conta a história do dia
e a Cristina Malaquias ilustra:**
<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>
<http://junior.te.pt>

C@TRAIOS - O Portal dos Miúdos e Graúdos:
<http://www.catraios.pt>

Sesame Street:
<http://www.sesameworkshop.org/sesamestreet/>

Sítio dos miúdos:
<http://www.sitiodosmiudos.pt/sitio.asp>

Piuii Educação Infantil - Portal Brasileiro com Música para Crianças:
<http://www.piuii.com.br/>

O leme - Portal de busca:
<http://www.leme.pt/criancas/>

*accedida em 10 de Março de 2011

