

Tradução de Atividades e Materiais no Discurso Pedagógico

Um estudo de caso de “Os verbos operativos
na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos:
dossiê de atividades”

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcia Filipa Firme Ramos

MESTRADO EM LINGUÍSTICA: SOCIEDADES E CULTURAS



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2025

Tradução de Atividades e Materiais no Discurso Pedagógico

Um estudo de caso de “Os verbos operativos na
melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos:
dossiê de atividades”

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcia Filipa Firme Ramos

MESTRADO EM LINGUÍSTICA: SOCIEDADES E CULTURAS

ORIENTAÇÃO

Alcina Maria Pereira de Sousa

COORIENTAÇÃO

Marco Neves

Tradução de Atividades e Materiais no Discurso Pedagógico

Um estudo de caso de “Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades”

Dissertação de Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, sob orientação da Prof.^a Doutora Alcina Maria Pereira de Sousa (Universidade da Madeira) e do Prof. Doutor Marco Neves (Universidade Nova de Lisboa).

Dedicatória

A todos os que me apoiaram e desejaram o maior dos sucessos para esta grande etapa.

Agradecimentos

Este trabalho é o reflexo de várias vozes, que direta ou indiretamente, me acompanharam, me motivaram e me lembraram do porquê da escolha deste percurso académico e pessoal. Nesse sentido, os meus agradecimentos vão para todas as pessoas que sempre me mostraram que fui capaz e que não me deixaram desistir, mesmo depois de reviravoltas inesperadas neste último ano.

Aos Professores Doutores Alcina Sousa e Marco Neves pela ajuda durante todo o processo, desde a escolha do tema, o esclarecimento de dúvidas, as referências bibliográficas e as apreciações que tornaram possível este estudo de caso.

Um agradecimento à Professora Doutora Naidea Nunes, como diretora de curso, que desempenhou um trabalho exímio, mostrando-se sempre solícita e tranquila, tranquilizando todos os anseios e indecisões no decorrer deste 2.º ciclo de estudos.

Aos companheiros de jornada, que tornaram esta aventura mais gratificante e deram mais sentido à aquisição de conhecimentos a nível intelectual e profissional, mas também no domínio social e pessoal.

Aos meus familiares e amigos, que, mesmo não percebendo e conhecendo a área académica, sempre incentivaram e apoiaram não só esta escolha tão longe de casa, como todo este processo científico-metodológico.

A Deus.

Resumo

No contexto do 2.º Ciclo *Linguística: Sociedades e Culturas*, pretende realizar-se um estudo de caso, em que se analisam materiais e atividades disponibilizados em manuais, impressos ou digitais, reconhecidos pelos pares, e de utilidade intra e interlinguística, no contexto pedagógico, de natureza cada vez mais plurilingue e multicultural, nomeadamente no âmbito do ensino-aprendizagem do português, língua não-materna (PLNM). Esta proposta visa o desempenho de competências relevantes à área de investigação, que envolvam a aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos no primeiro ano do mestrado, enquadrando-se no estudo de natureza interdisciplinar.

Propõe-se, deste modo, um estudo de caso que problematiza a adaptação textual e a tradução de conteúdos de manuais, para uma língua de mediação, neste caso a língua inglesa (EMI), facilitadora do processo de ensino-aprendizagem por parte de falantes não-nativos, num mundo global marcado pela mobilidade nacional e supranacional. A seleção do manual *Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades* enfatiza a complexidade na interpretação de instruções, em diversos domínios curriculares, desde a linguagem de interação em contexto de aula, à linguagem em uso nos diversos momentos de avaliação (diagnóstica, sumativa, entre outras), carregadas por verbos operativos, em vários tipos de texto, no discurso pedagógico. Estão subjacentes os contributos pragmático-discursivos e da cognição social numa proposta aturada de tradução, com o recurso a *CAT tools*, de uma seleção de unidades do manual supramencionado, que são, igualmente, potenciadoras da autonomia multidimensional do aprendente.

Palavras-chave: Discurso pedagógico; Adaptação e Tradução de Manuais; Verbos operativos; PLNM; EMI

Abstract

In the context of the 2nd Cycle in Linguistics: Societies and Cultures, this research intends to conduct a case study in which materials and activities, available in both printed and digital formats, are analysed. These materials, recognised by peers and suitable for both intra and interlinguistic use, will be examined within the pedagogical framework of an increasingly plurilingual and multicultural environment. This is particularly relevant when teaching and learning Portuguese as a non-native language (NNL - PLNM). The aim of this proposal is to address relevant skills to the field of research, involving the application of both theoretical and practical knowledge acquired during the first year of the master's programme, as part of an interdisciplinary study.

*Thus, a case study is proposed which critically examines the textual adaptation and translation of textbook content into a mediation language, in this case, English (EMI), facilitating the teaching and learning process for non-native speakers in a globalised world characterised by national and supranational mobility. The selection of the manual *Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades* (Operative Verbs in Students' Cognitive Improvement and Learning: Activity file) highlights the complexity involved in the interpretation of instructions across various curricular domains. This spans from the language of interaction in the classroom context to the language used in different types of assessment (diagnostic, summative, among others), conveyed through operative verbs in various types of texts in the pedagogical discourse. Underlying this study there are contributions from both the discursive-pragmatic theory and social cognition, in an accurate translation approach, using CAT tools to translate selected units of the aforementioned manual. These units also enhance the multidimensional autonomy of the learner.*

Keywords: *Pedagogical Discourse; Textbook Adaptation and Translation; Operative Verbs; PLNM; EMI*

Epígrafe

“Para termos uma noção do pouco que valem os, basta subtrair ao que somos o que aprendemos, o que lemos, o que vivemos com os outros. É só ver o que fica. Coisa pouca. Sozinho quase ninguém é quase nada. É somente juntos que podemos ser alguma coisa. A verdade é que devemos tudo a quem já deu, já morreu, já disse, já escreveu. E a nossa felicidade devemos-la, não a nós próprios, mas a quem vive ou viveu ao pé de nós. Será isso o que custa tanto a aceitar.” (2022:63), Miguel Esteves Cardoso

Lista de empréstimos, neologismos, siglas, acrónimos e abreviaturas

ACD – Análise Crítica do Discurso

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

CLIL – Content and Language Integrated Learning

CLP – Círculo Linguístico de Praga

CLT – *Cognitive Load Theory*

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CRP – Campo de Recontextualização Pedagógica

CRO – Campo de Recontextualização Oficial

DGE – Direção-Geral da Educação

DTL – Dicionário de Termos Linguísticos

EMI – English as a Medium of Instruction

*ETPs – English-Taught Programmes*¹

ICC – Intercultural Communicative Competence

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

L1 – Língua 1²

L2 – Língua 2²

LC – Linguística Crítica

LP – Língua Portuguesa

MT – Memória de Tradução

¹Programas ministrados em inglês (Tradução via *Cambridge Dictionary*, <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>).

² L1: “A speaker’s first language or languages. The local language used for everyday communication in a context.”; L2: “A language or languages learned in addition to the first language or languages. In this study the L2 refers to English as an additional language (be it L2, L3, L4, etc.) and most importantly not the first language spoken by the majority of the population.”. Cf. *British Council* (2020:7), consultado em https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020_English_HE_lit_review_FINAL.pdf.

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PC – Pedagogia Crítica

PI – Península Ibérica

PLA – Português Língua Adicional

PLAc – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

PLP – Portal da Língua Portuguesa

PLS – Português Língua Segunda

PNL – Plano Nacional de Leitura

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TED – Teoria da Equivalência Dinâmica

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TR – Teoria da Recontextualização

TT – *translatum*

UN – *United Nations* / Nações Unidas

UO – Unidade Orgânica

WPP – *World Population Prospects*

Índice de figuras, tabelas, gráficos e mapas

Mapas

Mapa 1 - “Geografia do Português e dos Crioulos de Base Portuguesa”	10
--	----

Tabelas

Tabela 1 - “Bloom vs. Anderson & Krathwohl”	23
Tabela 2 – “Tabela descritiva da escala utilizada pela fórmula <i>Flesch Reading Ease</i> ”	56
Tabela 3 – “Tabela descritiva da escala utilizada pelo Índice de Gulpease”	57
Tabela 4 – “Terminologia da Teoria de <i>skopos</i> ”	61

Gráficos

Gráfico 1 - Evolução da taxa de insucesso escolar das UO TEIP3, por ciclo/nível de ensino, no período 2018-2024	3
Gráfico 2 – “Nacionalidades mais representativas da imigração em Portugal, em 2023”	12
Gráfico 3 – “Principais motivos dos fluxos migratórios, em 2022”	12
Gráfico 4 – “Número de cidadãos em Portugal na última década (2017-2024)”	13
Gráfico 5 – “Percentagem de escolas primárias, escolas secundárias e universidades que disponibilizam a instrução em EMI	18

Figuras

Figura 1 – “Alterações na Taxonomia de Bloom”	26
Figura 2 – “Taxonomia de Bloom”	27
Figura 3 – “Correspondência entre a <i>Cambridge English Scale</i> e os níveis <i>CEFR</i> ”	31
Figura 4 – “Conceção tridimensional do discurso segundo Fairclough”	37

Figura 5 – “Modelo de CCI proposto por Byram”.....	46
Figura 6 – “Os quatro tipos de “ <i>authentic learning</i> ” (Shaffer & Resnick, 1999)”.....	51
Figura 7 – “Fórmula de legibilidade: <i>Flesch Reading Ease</i> ”.....	56
Figura 8 – “Fórmula de legibilidade do Índice de Gulpease”.....	57
Figura 9 – “Processos no âmbito da atividade tradutória (cf. Nida, 1969)”.....	64
Figura 10 – “Classificação dos procedimentos técnicos da tradução segundo Vinay e Darbelnet (1977)”.....	66
Figura 11 – “Revisão de tarefas usando a matriz do CLIL, adaptado de Cummins (1984)”...	68
Figura 12 – “Definição dos termos “ <i>assessment</i> ” e “ <i>evaluation</i> ”.....	80
Figura 13 – “Definição de “ <i>assess</i> ””.....	81
Figura 14 – “Definição de “ <i>assessment</i> ””.....	81
Figura 15 – “Definição de “ <i>evaluate</i> ””.....	81

Índice

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
<i>Abstract</i>	7
Epígrafe	8
Lista de empréstimos, neologismos, siglas, acrónimos e abreviaturas	9
Índice de figuras, tabelas, gráficos e mapas	11
Introdução	1
I. Tema (contextualização, justificação e pertinência)	2
II. Objetivos	4
III. Metodologia e ferramentas de tradução	5
IV. Língua portuguesa no mundo: breve perspectiva diacrónica e sincrónica	6
V. Mobilidade e PLNM / EMI	11
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	20
I. Verbos operativos	20
II. Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada	22
III. Pragmática e Discurso Pedagógico	28
IV. Estudos de Tradução	30
Capítulo 2 – Estudo de caso	33
I. Análise do discurso pedagógico em manuais	33
II. Critérios para a elaboração de materiais pedagógicos	48
III. Procedimentos e estratégias da tradução	60
IV. Adaptação de textos (PLNM – EMI)	65
V. Proposta de tradução de unidades do manual	69
Capítulo 3 – Análise crítica dos principais problemas	78
I. Apresentação e discussão dos resultados: limites e possibilidades da tradução realizada 78	
II. Marcas discursivas, pragmática intercultural e cognição social	83
III. Dificuldades, soluções e oportunidades de adaptação	85
Considerações finais	86
I. Síntese do trabalho	86
II. Competências desenvolvidas	87
III. Desafios futuros	87
Referências bibliográficas	89

Apêndice.....	113
----------------------	------------

Introdução

Esta investigação, efetuada no âmbito do 2.º Ciclo de estudos em Linguística: Sociedades e Culturas, tem como título *Tradução de atividades e materiais no discurso pedagógico* e, como subtítulo, *Um estudo de caso de “Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades”*, tendo sido desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024/25.

Nas últimas décadas do século XXI, temos assistido à intensificação da globalização e ao aumento das mobilidades de carácter migratório, académico, profissional e humanitário, contribuindo, assim, para uma comunhão linguística e cultural entre as sociedades. Esta realidade posiciona a diversidade linguística no centro da problemática, surgindo desafios políticos e educativos (Banza, 2013; Mateus, 2008).

O espaço de produção e de disseminação de conhecimento, em particular o da escola, contexto formal de instrução, tem sofrido algumas alterações, como a integração de programas de ensino em regime de EMI (Dearden, 2014). Paralelamente, a língua portuguesa, enquanto idioma pluricêntrico e em contínua expansão, assume o papel de língua materna de milhões de falantes em diversos continentes, por um lado, e língua de acolhimento e escolarização, por outro (Batoréo & Silva, 2012).

Neste cenário, a aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM) adquire uma crescente relevância, exigindo a criação e/ou adaptação de material pedagógico adequado e acessível, os quais possam responder às necessidades do público-alvo (Albuquerque & Ramos, 2021). A análise de estratégias de tradução e adaptação de materiais que possam garantir a inteligibilidade, a legibilidade, a acessibilidade e a adequação, torna-se, desta forma, um caminho de investigação essencial para promover a equidade, a qualidade e o êxito da aprendizagem (Norton & Toohey, 2011).

Com o objetivo de aprofundar a temática em apreço, apresentam-se, de seguida, a contextualização, a justificação e a pertinência do tema, bem como os objetivos, a metodologia e as ferramentas de tradução. A esta breve exposição, segue-se uma breve perspetiva sobre o uso da língua portuguesa por falantes nativos, não-nativos assim como de questões decorrentes da mobilidade dos falantes, a par do PLNM e do EMI, uma vez que implicam estratégias e recursos utilizados no ensino-aprendizagem de línguas para fazer face à crescente mobilidade dos mesmos.

I. Tema (contextualização, justificação e pertinência)

A língua portuguesa, uma das mais faladas do mundo, encontra-se disseminada em vários continentes, tornando-se relevante perceber como se processa a sua aprendizagem por parte de aprendentes falantes de outros idiomas. Da leitura do *e-book Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades*, de Alcina Sousa, António Rodrigues e Elisete Almeida (2017), são assinaladas as dificuldades que os alunos enfrentam na aprendizagem da língua. Essas dificuldades verificam-se até mesmo entre falantes nativos, devido às múltiplas possibilidades de interpretação de enunciados, sobretudo na linguagem de instrução em uso nas provas de avaliação, em que ocorrem, naturalmente instruções carregadas pelos verbos operativos (Veloso *et al.*, 2018; Costa, 2019), o que contribui, de certa forma, para o que é descrito como “grande parte do insucesso escolar” (Sousa, Rodrigues & Almeida, 2017:15).

O desafio decorrente do ensino-aprendizagem surge relacionado, em grande parte, com o enquadramento interdisciplinar pragmático-discursivo, com os processos cognitivos e a comunicação, tanto oral como escrita, os quais podem ser objeto de estudo das ciências da linguagem. Se este desafio é evidenciado no plano nacional³ (ver gráfico 1), mesmo envolvendo falantes nativos, como poderá ser mitigada por parte de estudantes não-nativos? Neste estudo iremos apenas centrar-nos no suporte impresso e ou digital de material didático para o ensino-aprendizagem de uma língua (Muñoz, Araújo & Ceia, 2011; Ceia, 2020; Correia, 2022; Rocha & Lima, 2021; Rodrigues, 2019; Rodrigues & Duarte, 2022; Rodrigues, Duarte & Silvano, 2018; Teixeira, Osório & Soares, 2010), pelo que surge uma segunda questão: De que forma os manuais em PLNM apresentam estratégias para ultrapassar este insucesso? Serão as adaptações textuais simples traduções que cumprem requisitos mínimos ou refletem um trabalho criterioso, desenvolvido de acordo com as especificidades do ensino-aprendizagem de uma língua não-

³ Como se comprova em estudos da Comissão Europeia, no *Education and Training Monitor 2024* (2024): “A percentagem elevada de alunos com fraco desempenho a matemática e a percentagem reduzida de alunos com os melhores desempenhos representam um risco para a produtividade e a competitividade futuras. O desempenho dos estudantes em competências básicas diminuiu significativamente desde 2018. A taxa de insucesso em matemática é particularmente elevada, com 29,7 % (UE: 29,5 %) um aumento de 6,4 pontos percentuais (p.p.) desde 2018. Os alunos portugueses têm um melhor desempenho a leitura e ciências, com taxas de insucesso abaixo da média da UE. Ao mesmo tempo, a percentagem de melhores desempenhos diminuiu para menos de 5 % nas três disciplinas testadas, estando agora entre os níveis mais baixos da UE, especialmente no domínio da matemática. No domínio da ciência, a taxa manteve-se inalterada ao longo da última década, sendo agora 2 p.p. inferior à média da UE (4,9 % contra 6,9 % ao nível da UE). Em contrapartida, diminuiu nos outros dois domínios entre 2018 e 2022. Na matemática, a taxa caiu de 11,6 % para 6,7 %, diminuindo 4,9 p.p. no período, mais do que ao nível da UE (-3,1 p.p.). Em relação à leitura, a descida foi menor (-2,6 p.p.), mas ainda assim superior à média da UE (-1,1 p.p.). Outros estudos internacionais realizados em Portugal, nomeadamente o TIMSS 2019 (antes da pandemia) e o PIRLS 2021 (depois da pandemia), registaram igualmente piores resultados em comparação com as edições anteriores (2015 e 2016, respetivamente).”

-materna? Neste sentido, este estudo será enriquecido pela revisão, ainda que sumariamente, de materiais produzidos no âmbito do PLNM e EMI⁴.

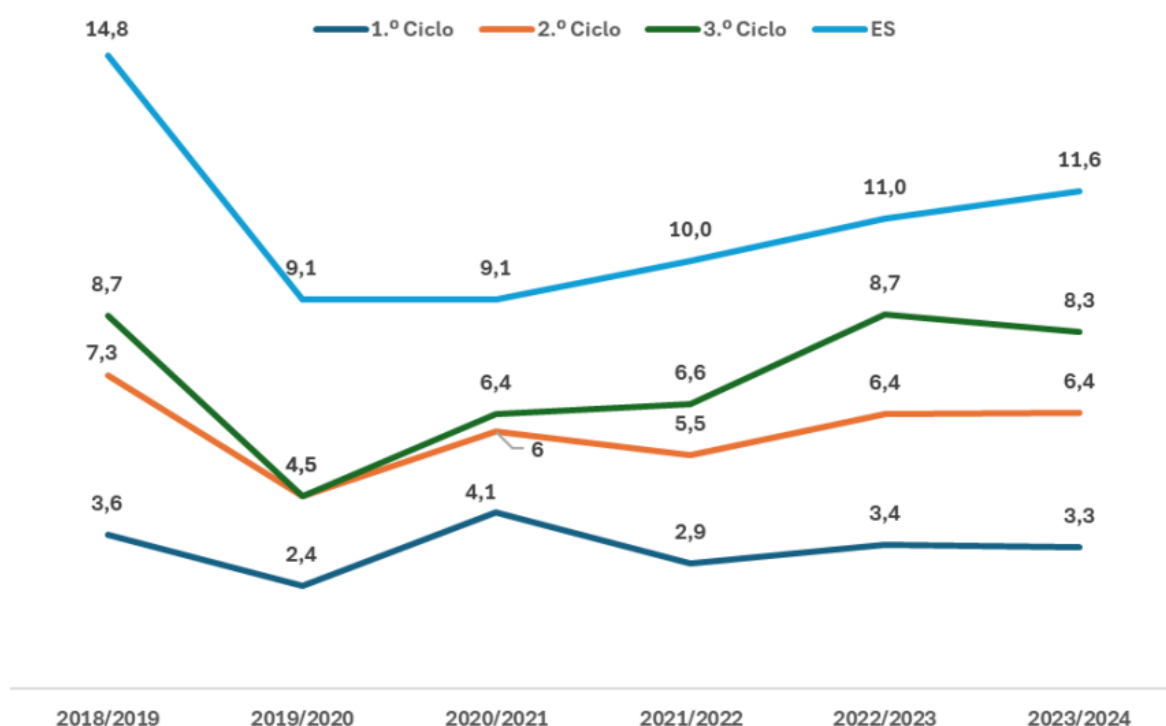


Gráfico 1: Evolução da taxa de insucesso escolar das UO TEIP3, por ciclo/nível de ensino, no período 2018-2024 (Fonte: Relatório anual TEIP 2023/24, da DGE)

A adaptação de materiais pedagógicos, “conjunto de transformações feitas numa obra literária, científica ou didática com o fim de a tornar adequada a um determinado público ou gosto”⁵, envolve não apenas a tradução de uma língua de partida para uma língua de chegada, mas também diversos aspetos linguísticos e extralinguísticos que devem ser considerados, a saber: o escalão etário, o nível de competência linguística, o contexto da temática em apreço no quadro da política educativa e da situação cultural⁶ para os quais o novo manual será adaptado e traduzido, entre outros.

⁴ Refira-se, por exemplo, uma seleção de manuais existentes no âmbito de PLNM e EMI: *Português em Foco* (Oliveira, 2015); *Entre Nós* (Sousa & Dias, 2018); *Português XXI* (Tavares, 2018); *Aprender Português* (Coelho & Oliveira, n.d.); *Oxford Discover* (Koustaff & Rivers, n.d.); *Oxford Read and Discover* (Sved, 2016); *Cambridge IGCSE Series* (Lucantoni et al., n.d.); *Pearson Edexcel International GCSE (IGCSE)* (Nagel, Guinness et al., n.d.).

⁵ Definição retirada do *Dicionário da Língua Portuguesa*, em linha, da Academia de Ciências de Lisboa (“adaptação”, in *Dicionário da Língua Portuguesa*. Academia das Ciências de Lisboa. Disponível em <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/adaptação> [consultado em 29/09/2025]).

⁶ Termo referente ao quadro sociocultural que contextualiza diversas atividades nos materiais didáticos. A análise destas situações permite aproximar as atividades à realidade dos aprendentes, podendo levar à mobilização do conhecimento explícito da língua (CEL) em determinados contextos (Teixeira, Osório & Soares, 2010).

Foram selecionadas as unidades referentes aos verbos operativos “avaliar” e “criar”, uma vez que são identificados, através do questionário inicial, apresentado no manual, como os que suscitam mais dificuldades interpretativas e ambiguidade por parte dos inquiridos, com vista a uma proposta de tradução do português para o inglês, considerando-se que se trata de uma das línguas de mediação mais usadas ao nível global (Taguchi & Ishihara, 2018; Murata, 2019).

A dissertação foca-se na análise da problemática em apreço, e no estado da arte (teórico-prático), com o objetivo de apresentar contributos para a melhoria do ensino-aprendizagem do PLNM (consultar Português Língua Não Materna | Direção-Geral da Educação, *in* <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>), propondo-se uma vertente inovadora na investigação-ação de cariz interdisciplinar relacionado com a tradução. Por conseguinte, afigura-se também necessário um estudo apurado ainda que sintético, dada a natureza do trabalho em apreço, dos limites e possibilidades da tradução de um manual, cuja língua de partida é o Português Europeu, para a língua de chegada, nomeadamente a língua inglesa internacional (vertente britânica), não descurando o impacto cultural na tradução.

II. Objetivos

Os objetivos desta dissertação são os seguintes:

- Analisar o estado da arte nas áreas de Linguística Aplicada, Pragmática, Discurso e Cognição, com o intuito de identificar as principais abordagens teóricas e metodológicas, assim como lacunas existentes relativas à temática em apreço;
- Perspetivar a presença da língua portuguesa no mundo, analisando as suas manifestações e variações culturais em diferentes contextos;
- Observar algumas das práticas de ensino da língua portuguesa a estudantes não-nativos, com base nos manuais escolares e exercícios propostos, considerando a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem;
- Considerar a influência de uma língua de mediação nas situações de ensino-aprendizagem em contextos curriculares multidisciplinares veiculados numa língua não-materna, tendo em conta as especificidades culturais de um contexto linguístico diverso;
- Aplicar ferramentas, metodologias e técnicas de tradução;
- Traduzir unidades selecionadas do manual em apreço, tendo em conta os seguintes critérios: autenticidade, inteligibilidade, legibilidade/acessibilidade e adequação;

- Redigir a dissertação com base nas pesquisas teórico-práticas realizadas, apresentando reflexões e propostas potencialmente relevantes para a tradução de materiais de ensino, com ênfase nas implicações linguísticas, em particular as de cariz pragmático-discursivo e culturais, visando a autonomia do aprendente.

III. Metodologia e ferramentas de tradução

A metodologia adotada para a realização deste estudo de caso exploratório será orientada por uma abordagem mista, a qual procura aprofundar os conhecimentos adquiridos, quantitativa e qualitativamente, nas áreas da Linguística e da Tradução, sendo que a autora da pesquisa já possui formação-base nesta última área, adquirida na licenciatura e em cursos extracurriculares.

No âmbito da tradução, a pesquisa centra-se em textos pedagógicos utilizados nas mais diversas áreas de ensino, abordando diversas vertentes da Linguística. A metodologia inclui a análise dos procedimentos de tradução, considerando as especificidades linguísticas, em particular discursivas, pragmáticas e culturais da tradução de materiais pedagógicos, para diferentes contextos linguísticos e culturais. Em termos linguísticos, a aplicação dos conhecimentos adquiridos nos domínios da Pragmática, da Análise do Discurso e da Cognição revela-se essencial, para compreender as interações comunicativas realizadas no plano enunciativo (potenciadas pela seleção de textos em uso para o ensino-aprendizagem formal ou informal) e as implicações do uso do inglês como língua de mediação (EMI).

Quanto ao domínio pedagógico, este pretende requalificar e adaptar o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), tendo em vista as exigências da globalização e o crescente acesso a conteúdos pedagógicos em diferentes idiomas. A proposta de tradução de unidades curriculares, orientada por critérios de autenticidade, inteligibilidade, legibilidade e adequação ao público-alvo, tem como objetivo não apenas tradução de conteúdos linguísticos de uma língua de partida para outra de chegada, mas garantir que essa tradução preserva a dimensão conceptual adequada ao contexto cultural do público-alvo. Para tal, será realizada uma análise detalhada dos materiais pedagógicos existentes, considerando a sua adequação e eficácia no contexto de ensino-aprendizagem.

Este processo ocorre em quatro momentos principais, sendo que a primeira fase consiste: i) na recolha e seleção do *corpus*, delimitando, dessa forma, as unidades curriculares a serem alvo de uma tradução comentada; ii) a segunda fase, na análise linguístico-discursiva de material pedagógico, com o objetivo de identificar os domínios terminológicos e interdiscursivos mais prevalentes; iii) a terceira fase compreende a familiarização com *CAT tools* a usar, em particular o *memoQ*; iv) por fim, a quarta fase trata da prática de tradução, apresentando uma proposta de

adaptação e tradução comentada, que pretende facilitar o processo de ensino-aprendizagem para falantes não-nativos.

Em suma, a metodologia adotada integra uma abordagem interdisciplinar, abrangendo a Linguística, a Tradução e a Pedagogia, com o intuito de investigar e propor soluções para o ensino-aprendizagem, nomeadamente na utilização do inglês como língua de mediação (EMI).

IV. Língua portuguesa no mundo: breve perspetiva diacrónica e sincrónica

A língua portuguesa tem uma das histórias mais ricas e complexas, desde a sua expansão geoespacial até às transformações linguísticas, marcas identitárias de uma comunidade. Para se compreender o seu atual estatuto, designado como sendo o quarto período da evolução da língua – português contemporâneo, é fundamental analisar este desenvolvimento ao longo do tempo (perspetiva diacrónica) bem como o uso atual da língua em diferentes regiões do mundo (perspetiva sincrónica). Iremos, de seguida, abordar o surgimento do português no noroeste da Península Ibérica até à sua disseminação (nacional e internacional), como nos informa Barros (2023:2).

A expansão da língua portuguesa deve ser entendida como um processo histórico e gradual, enraizado num espaço geográfico restrito, espaço esse que funcionou como o seu núcleo original. Segundo Castro (2006:8), a “língua portuguesa não nasceu ao mesmo tempo em todo o enorme espaço que hoje ocupa”, tendo surgido, inicialmente, “num pequeno território do canto noroeste da Península Ibérica” - a Galécia Magna “que inclui a Galiza atual, parte do norte de Portugal e o ocidente das Astúrias” -, o núcleo original a partir do qual se difundiu progressivamente em direção ao sul.

Perspetiva diacrónica

A origem do português, uma língua neolatina, remonta ao latim vulgar⁷, introduzido na Península Ibérica (PI) aquando da invasão romana, a partir do século III a.C. . Além desta língua, outras também se instalaram na península, nomeadamente, o catalão, o castelhano e o galaico-português⁸ (também denominado galego-português e/ou português antigo), que viria

⁷ “De acordo com Comba (2003), o latim foi o primeiro idioma falado numa pequena região de Itália, chamada Lácio, onde, hoje, está situada a cidade de Roma, fundada em 754 a.C. Segundo Carvalho e Nascimento (1971), teve as suas origens entre humildes pastores e agricultores e, com o passar do tempo, foi absorvendo gradualmente os falares itálicos e tornou-se a língua nacional de todo o Império Romano”. Uma das variantes era o do chamado latim vulgar, *sermo vulgaris*, o qual era “usado despreocupadamente por pessoas simples do povo como a classe média, latim familiar, a classe baixa, latim plebeu, os marinheiros, latim náutico, os operários, latim proletário, os camponeses, latim rural.”. (Souza, 2020:6)

⁸ “Nome convencionado para designar a fase da língua portuguesa falada durante a Idade Média entre o século XII (época em que se começaram a redigir textos em português) e o século XV. É sinónimo de português arcaico e de galaico-português.” (in Dicionário Terminológico, <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318>, consultado a 18 de março de 2025).

mais tarde a ser dividido em galego e em português (Burity da Silva, 2023). No entanto, a par do latim, também outras línguas, estas de substrato⁹, foram importantes para a formação do português. Antes da ocupação romana, já os iberos, os celtas, os cartagineses e os fenícios haviam habitado na PI e levado consigo vestígios culturais e linguísticos, deixando marcas na linguagem, mesmo depois de o latim se ter sobreposto (de Souza, 2020).

No século V d.C., já o latim é língua “oficial” da península, sendo utilizado para trocas comerciais, na escrita de atos oficiais, i.e., tanto política como linguisticamente. Nesse mesmo século acontece a invasão por parte dos germânicos (primeira camada do superstrato) e, em 711, chegam os árabes à Península Ibérica, também considerado superstrato¹⁰. Todos estes povos tentam implementar a sua língua e deixam, por isso, marcas no português até aos dias de hoje, como evidenciado nos vocábulos “harpa” e “branco”, vindas dos germânicos, ou “açúcar” e “álgebra”, vindas do árabe (Barros, 2023).

Em 1143, Portugal passa a ser reconhecido como um condado independente, impulsionando o desenvolvimento do galaico-português. Com a expansão para o sul de Portugal, as diferenças linguísticas entre o galego e o português foram ficando cada vez mais evidentes, dando origem a duas línguas distintas. No século XII, surge o primeiro texto em língua portuguesa, *Cantiga da Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveiros, e, em 1290, foi criada, por D. Dinis, a primeira universidade portuguesa, oficializando e estruturando, assim, o português como língua do reino (Peixoto da Fonseca, 1992).

Mais tarde, no século XVI, a língua portuguesa foi marcada por acontecimentos históricos e culturais, relacionados, por exemplo, com a escrita e a divulgação da epopeia de Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, e da primeira gramática do idioma, escrita por Fernão de Oliveira, *Gramática da Lingoagem Portuguesa*. A segunda apareceria em 1540, escrita por João Barros, e com o mesmo título (de Melo, 2020).

No período dos descobrimentos (séculos XV-XVII), os navegadores portugueses, difundiram a LP em todos os territórios colonizados, tornando-se uma língua de administração, comércio e evangelização. A expansão marítima ocorreu em diversos continentes, dando origem a crioulos de base lexical portuguesa¹¹, devido ao contacto linguístico e cultural (de Souza, 2020).

⁹ “Língua indígena desaparecida como resultado do contacto com uma língua invasora. Conjunto de vestígios linguísticos deixados por essa língua naquela que se lhe sobrepôs.” (in Dicionário Terminológico, <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318>, consultado a 18 de março de 2025).

¹⁰ “Línguas de povos invasores, chegados posteriormente à colonização romana, que deixaram vestígios linguísticos, mas que não se impuseram à variedade de base latina (superstratos germânicos e árabe).” (Cameira, Pinto & Cardoso, 2023:348).

¹¹ Crioulos originados pelo contacto entre falantes portugueses e falantes de línguas não europeias e formados ao longo dos primeiros séculos da expansão portuguesa para fora da Europa. Classificam-se segundo critérios

No decorrer destes oito séculos, o português tem sofrido várias alterações na sua estrutura e vocabulário, podendo dividir-se esta evolução em quatro períodos distintos:

- Português antigo (séculos XII-XIV);
- Português médio (século XV);
- Português clássico (séculos XVI-XVIII);
- Português contemporâneo (séculos XIX-presente).

Atualmente, autores como Luís Lindley Cintra e Celso Cunha (2000), Ivo Castro (2006) e José Leite de Vasconcellos (1923) dão conta da evolução diacrónica do português, realçando as transformações pelas quais passou ao longo dos séculos, tanto ao nível da pronúncia, como da gramática e do vocabulário.

Perspetiva sincrónica

Apesar da sincronia ser definida por Saussure (1990:117) como algo estático, - “[e]st synchronique tout ce qui se rapporte à l’aspect statique de notre science, diachronique tout ce qui a trait aux évolutions” – há outros estudiosos que a consideram indissociável da diacronia, como é o caso do Círculo Linguístico de Praga (CLP), Martinet, Coseriu ou Silva & Osório, apresentados infra, respetivamente:

“[...] la descripción sincrónica no puede excluir absolutamente la noción de evolución, porque incluso en un sector considerado sincrónicamente existe la consciencia del estadio en vías de desaparición, del estadio presente y del que está formando.” (CLP, 1970:17).

“Não é impossível, é até recomendável, num estudo sincrónico, revelar as tendências evolutivas da língua opondo os usos de diferentes gerações em presença. Neste caso, dir-se-á que se trata de uma sincronia dinâmica.” (Martinet, 2014:54).

“Na língua, a antinomia entre sincronia e diacronia (funcionamento e “mudança”) não existe, porque a mudança lingüística (construção histórica da língua) é, essencialmente, uma modalidade do funcionamento.” (Coseriu, 1987b:143).

“[t]anto o plano sistemático como o plano histórico ajudam a compreender simultaneamente o *modus vivendi* de uma língua” (Silva & Osório, 2008: 22).

político-geográficos: Crioulos Africanos da Alta Guiné (de Cabo Verde, da Guiné-Bissau e de Casamansa), Crioulos Africanos do Golfo da Guiné (de S. Tomé, Príncipe e Ano Bom), Crioulos Indo-Portugueses da Índia e Indo-Portugueses do Sri-Lanka, Crioulos Malaio-Portugueses, Crioulos Sino-Portugueses. Na América, o Papiamento de Curaçau, Aruba e Bonaire tem base portuguesa e castelhana e o Saramacano do Suriname, de base inglesa, tem também influência do léxico português. (in Dicionário Terminológico, <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318>, consultado a 20 de março de 2025)

Uma vez que este trabalho de pesquisa se pauta pela definição de sincronia do Dicionário de Termos Linguísticos (DTL), do Portal da Língua Portuguesa (PLP)¹², uma breve perspectiva do presente século é abordada seguidamente.

Atualmente, a língua portuguesa é falada por mais de 265 milhões de pessoas, segundo dados da UNESCO¹³, em praticamente todos os continentes (ver mapa 1), sendo a língua mais falada no hemisfério sul. No total, é uma língua falada por cerca de 3,7% da população mundial, de acordo com dados relativos ao ano 2023, disponibilizados pelo Instituto Camões¹⁴. É também língua oficial em nove países, os quais integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial, tornando-se, dessa forma, a quarta língua mais falada do mundo. Tem ainda o estatuto de língua oficial, a par do mandarim, até 2049, em Macau (China) e é também “entendida por alguns habitantes de Goa (Índia)”¹⁵.

A heterogeneidade geográfica e sociolinguística levou ao desenvolvimento de diferentes variedades¹⁶ do português, a destacar a europeia, a brasileira e as africanas, sendo nesta última que as últimas projeções, de acordo com o *World Population Prospects* (WPP), das Nações Unidas (UN), registam um maior aumento do número de falantes no final do século. Cada uma dessas variedades apresenta particularidades lexicais, fonéticas, prosódicas e sintáticas, refletindo, desse modo, a interação da língua com as culturas e línguas/dialetos/crioulos locais (cf. Mapa 1).

Ao nível global, a língua portuguesa tem ganho cada vez mais visibilidade como língua de negócios e diplomacia, integrando oficialmente um total de 32 organizações internacionais, a destacar: Organização dos Estados Americanos (OEA), Mercosul, Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas (CEPAL), Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), União Africana (UA), Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), União Europeia (UE), CPLP, Organização Mundial da Saúde (OMS), Comunidade Económica dos Estados da África Central (CEEAC), Comunidade de Estados do Sahel-Saara (CEN-SAD), Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), União de

¹² Estado de língua considerado no seu funcionamento num momento dado do tempo, sem ter em conta o processo de mutação histórica (Dubois *et al.*, 1973).

¹³ in <https://www.unesco.org/pt/days/portuguese-language>.

¹⁴ in https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2023.pdf.

¹⁵ in <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-dia-mundial-da-lingua-portuguesa/5513>.

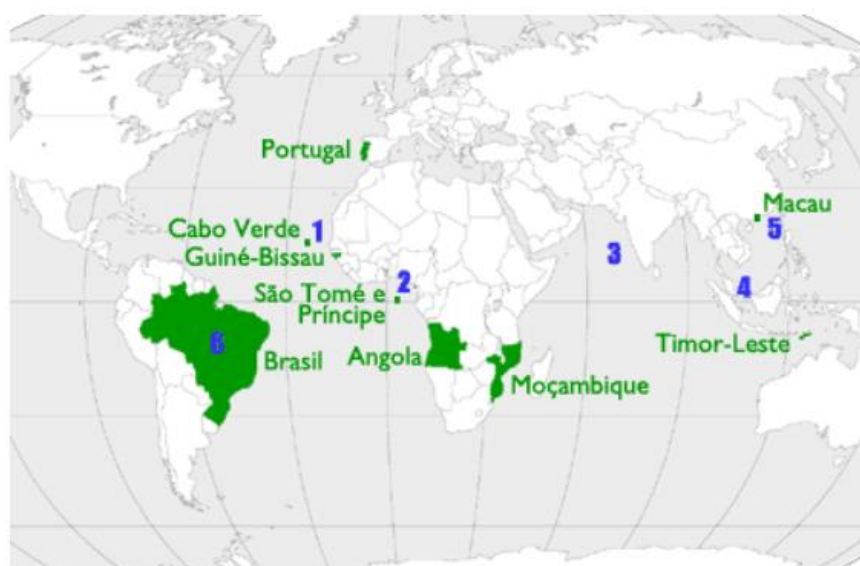
¹⁶ Variedade como um conceito distinto de variante e variável, uma vez que “representa a fala de uma comunidade de modo global, considerando-se todas as suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis; é o mesmo que *dialeto* ou *falar*.” (Coelho, Görski, May & Souza, 2012:26).

Nações Sul-Americanas (UNASUL), Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZPCAS), Mercado Comum da África Oriental e Austral (COMESA), Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), UNESCO¹⁷.

A difusão da língua não só se procede através da aprendizagem da mesma noutros países, seja como língua estrangeira, segunda ou de herança, como também é promovida por políticas linguísticas, seja a cargo dos países lusófonos seja pela CPLP (Mateus, 2008).

No contexto digital, segundo o Instituto Camões (2023), “(...) o português é a quinta língua mais utilizada na *internet*, teve uma taxa de crescimento de quase 2000 % entre 2000 e 2017, é a terceira ou a quarta mais utilizada no Facebook.”.

A língua portuguesa continua a desempenhar um papel essencial na comunicação e na identidade cultural dos diversos falantes, sendo que “nenhum país de língua portuguesa faz fronteira com outro país da mesma língua, sendo por isto cada um deles uma 'ilha linguística' cercada de países de outras línguas” (Oliveira, 2013). O seu futuro está profundamente ligado às dinâmicas globais e às políticas linguísticas vigentes ou vindouras promovidas governamentalmente.



LEGENDA

- Países ou territórios com o português como língua materna e/ou língua oficial
- 1 Crioulos da Alta Guiné
- 2 Crioulos do Golfo da Guiné
- 3 Crioulos Indo-portugueses
- 4 Crioulos Malaio-portugueses
- 5 Crioulos Sino-portugueses
- 6 Crioulos do Brasil

¹⁷ Via Instituto Camões, in Dia Mundial da Língua Portuguesa – Dados sobre a Língua Portuguesa (2023).

Mapa 1: Geografia do Português e dos Crioulos de Base Portuguesa (Fonte: Instituto Camões, in <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/index.html>)

V. Mobilidade e PLNM / EMI

A crescente mobilidade humana, vulgo globalização¹⁸, tanto no que concerne à internacionalização do ensino e à crescente mobilidade social e profissional, tem conduzido a uma diversidade linguística nas instituições educativas, tornando, dessa forma, a língua portuguesa num veículo de integração linguística e sociocultural e educação formal/desenvolvimento académico para públicos distintos. Neste sentido, é fundamental refletir, à luz dos desafios cognitivos e pedagógicos associados à aprendizagem linguística em contextos de mobilidade, sobre o ensino do português como língua de acolhimento para falantes não-nativos (PLNM¹⁹) e o facto de poder ser ensinado através de uma língua universal ou língua franca, neste caso, o inglês (*English as a Medium of Instruction* (EMI²⁰)).

Mobilidade

Os fluxos migratórios – por motivos laborais, familiares, humanitários, educativos ou geopolíticos – têm contribuído para o aumento de população multilíngue em países lusófonos. De acordo com o relatório preliminar da Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), divulgado em 2025, só em Portugal, a 31 de dezembro de 2024, registava-se um total de “1.546.521 cidadãos estrangeiros” (AIMA, 2025:1), estimando-se que, após uma revisão, “o número de estrangeiros em Portugal em 2024 seja cerca de 1.600.000” (ver gráfico 4).

Segundo os dados definitivos do Relatório de Migrações e Asilo 2023, “a nacionalidade brasileira mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente com uma representação de 35,3% do total” (AIMA, 2023:3), sendo que os restantes países que se seguem são bastante heterogéneos, como se pode constatar no gráfico seguinte (ver gráfico 2):

¹⁸ Segundo dados do *World Population Prospects 2022: Summary of Results*: “In some parts of the world, international migration has become a major component of population change. For high-income countries between 2000 and 2020, the contribution of international migration to population growth (net inflow of 80.5 million) exceeded the balance of births over deaths (66.2 million). Over the next few decades, migration will be the sole driver of population growth in high-income countries.” (UN, 2022).

¹⁹ O Português Língua Não Materna (PLNM) constitui uma componente do currículo que visa o desenvolvimento de competências essenciais para uma inclusão plena nas atividades do currículo escolar, por alunos cuja língua materna não é o português. As aprendizagens desta componente do currículo estão orientadas para a aquisição da língua portuguesa nas múltiplas competências inerentes a esse processo e para a integração social/escolar dos alunos, fatores fundamentais para o sucesso escolar no conjunto das disciplinas curriculares. (in [Direção-Geral da Educação](#) (DGE)).

²⁰ “EMI refers to the use of the English language to teach academic subjects, other than English itself” (Dafouz, Gray 2022: 1) in settings where English is a foreign or second language to at least some of the learners and/or teachers (Pecorari, Malmström 2018: 503).” (*ELT Journal*, 2023, Oxford Academic).

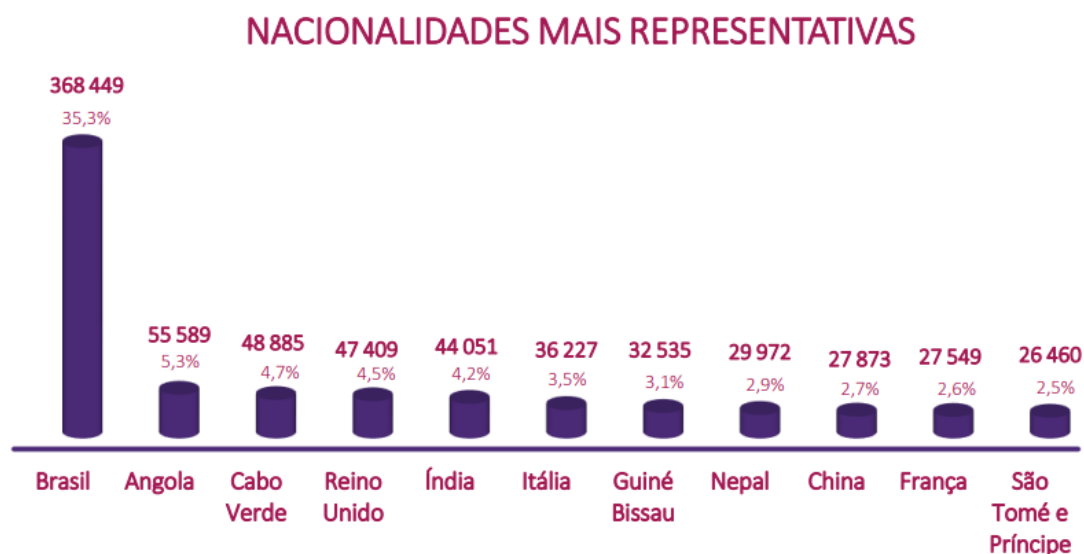


Gráfico 2: Nacionalidades mais representativas da imigração em Portugal, em 2023, segundo dados da AIMA (2023:3)

Para ilustrar, de forma mais precisa, a distribuição dos diferentes tipos de migração, apresenta-se, de seguida, um gráfico do *International Migration Outlook 2024* (OCDE). O gráfico 3 permite visualizar a proporção de cada categoria migratória (mobilidade livre, migração laboral, reunificação familiar, migração humanitária e outro motivo). O relatório indica que 25% dos imigrantes beneficiaram de “*free mobility*, 44% *labour migrants*, 25% *family members (including accompanying family)* and 0.6% *humanitarian migrants*. Around 9 700 permits were issued to tertiary-level international students. In addition, 57 000 intra-EU postings were recorded in 2022, a 57% increase compared to 2021.” (ver gráfico 3).

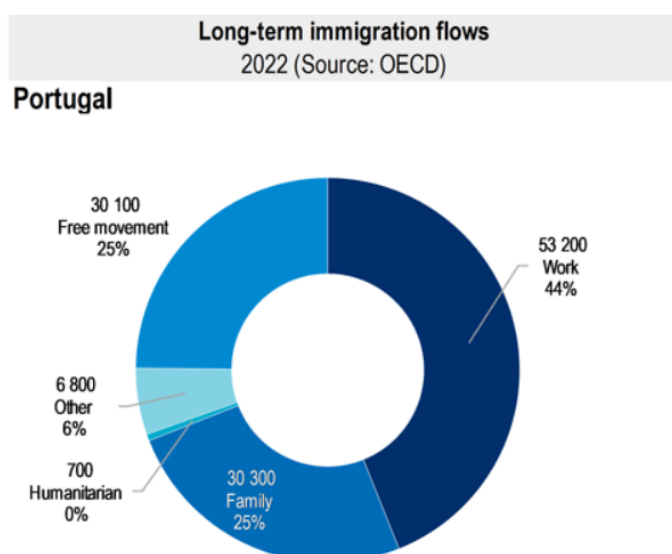


Gráfico 3: Principais motivos dos fluxos migratórios, em 2022, segundo dados da OCDE
(2024:245)

O gráfico 4 ilustra os dados anteriormente apresentados, oferecendo uma representação visual e clara da população estrangeira residente em Portugal no final do ano de 2024. Esta amostra facilita a compreensão da tendência crescente identificada no relatório preliminar da AIMA (2025).

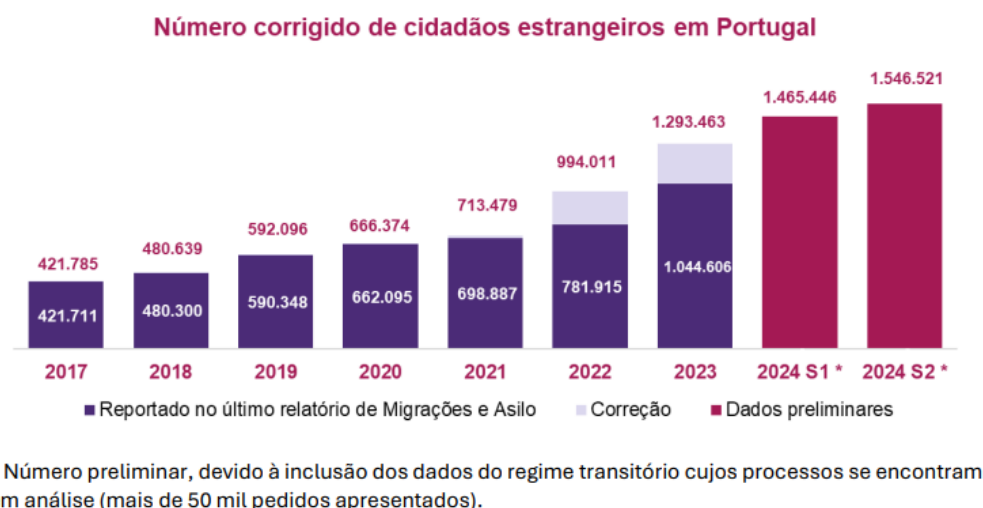


Gráfico 4: Número de cidadãos em Portugal na última década (2017-2024), segundo a AIMA
(2024:2)

Considerando os dados apresentados, encontramos, então, as seguintes tipologias de falantes:

1. Falantes de português como língua materna/nativa, sendo que são provenientes de diferentes variedades nacionais;
2. Falantes de português como língua segunda, como é o caso de países africanos lusófonos;
3. Falantes de português como língua de herança, integrando-se neste grupo filhos de emigrantes, os quais têm apenas um domínio parcial da língua;
4. Falantes de português como língua adicional²¹, uma vez que se trata de uma língua estrangeira/ de acolhimento.

²¹ “De acordo com o *International Bureau of Education* (IBE), instituto da UNESCO especializado em conteúdos, métodos e estruturas educacionais, a adoção do termo 'língua adicional', em vez de outros termos como ‘segundas línguas’ ou ‘línguas estrangeiras’, ocorre por várias razões: [o]s estudantes podem na verdade estar aprendendo

A mobilidade populacional em Portugal tem acompanhado os principais ciclos de transformação económica e social do país. Os ciclos migratórios derivam de fatores económicos, geopolíticos, coloniais ou culturais. A perceção desta trajetória histórica (Abreu, 2018) permite contextualizar o atual panorama nacional, marcado pela presença crescente de aprendentes de PLN e pela diversidade de perfis dos mesmos (CNE, 2024).

Com o início da expansão marítima, Portugal tornou-se um verdadeiro ponto de partida, rumo a África, América do Sul e Ásia. A colonização e as rotas comerciais internacionais impulsionaram, em grande escala, a mobilidade não só de militares como de colonos, comerciantes, missionários, entre outros. Desta forma, estabeleceram-se conexões linguísticas e culturais, as quais permanecem até aos dias de hoje (Newitt, 2015). Nos séculos XIX e XX, Portugal consolidou-se, como um país de emigrantes. As crises económicas e a instabilidade política, bem como a procura por melhores condições de vida, motivaram este êxodo em massa, intensificando-se no período do Estado Novo e após a II Grande Guerra. Estima-se, em média, que, entre os anos 1960 e 1974, mais de um milhão de portugueses abandonaram o país, grande parte de forma clandestina. Estes cidadãos rumaram principalmente até ao Brasil, aos Estados Unidos ou à Venezuela e só depois para outros países europeus, a saber: a França, a Alemanha, a Suíça ou o Luxemburgo (Baganha, 1994, *apud* Góis, Marques e Pinho, 2017).

Contrariamente ao sucedido até à década de setenta no século XX, o processo de descolonização e a revolução de abril provocaram um novo movimento migratório, mas desta vez de fora para dentro. A imigração de cerca de meio milhão de cidadãos denominados de retornados²², provenientes de ex-colónias africanas, alterou de forma assinalável a sociedade portuguesa, tanto demográfica como culturalmente, levando ao surgimento de múltiplos desafios de integração e transformando Portugal num país recetor de fluxos migratórios, fenómeno até aqui inexistente (Pires *et al.*, 2020).

A partir da década de 1990, Portugal passou a ser um país de migrantes oriundos de múltiplos contextos. Primeiramente, atraiu habitantes vindos do Brasil, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e da Europa de Leste. Na última década, este paradigma

não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ aplica-se a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. O termo ‘estrangeiro’ pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante. (ELLIOT *et al.*, 2001, p. 6^[1]). Fonte: https://plataforma9.com/congressos/iii-simposio-internacional-sobre-o-ensino-de-portugues-como-lingua-adicional.htm#_ftn1, consultado a 12 de abril de 2025.

²² Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa*, o termo “retornado” alude, neste contexto, “[a]o que regressou a Portugal, vindo das colónias, após a descolonização”.

tem-se diversificado tendo cativado a Ásia Meridional e Oriental²³ (Pires *et al.*, 2020; Gaspar *et al.*, 2024). Esta mudança e este alargamento impulsionaram medidas assinaláveis no sistema educativo e na formulação de políticas de integração. O ensino de PLNM surgiu como resposta às necessidades linguísticas e educativas de uma população assumidamente mais heterogénea.

Além desta população híbrida, marcada por mobilidades de carácter académico (através do programa Erasmus + ou outras bolsas de apoio), laboral, familiar, urgente (fenómenos de refúgio e asilo), continua a existir uma forte componente emigratória portuguesa, sobretudo por parte das camadas mais jovens e mais qualificadas.

Pode, pois, caracterizar-se Portugal por uma crescente, complexa e pluralidade de trajetórias, as quais incluem cidadãos em situação de trabalho temporário, de migração económica, de ensino, de refúgio e asilo, de mobilidade intraeuropeia. Esta realidade desafia as instituições educativas no país a repensarem estratégias pedagógicas e a reconhecerem a língua portuguesa como central, como língua de escolarização e de integração. Paralelamente, a mobilidade e a circulação entre países lusófonos²⁴, seja em que situação for, têm contribuído para a redefinição do espaço linguístico da lusofonia, marcado por fenómenos de bilinguismo, de herança linguística e de ensino plurilíngue.

PLNM

O ensino de PLNM tem vindo a crescer no sistema educativo nacional, fruto das mudanças demográficas resultantes da mobilidade transversal a todos os domínios, tal como mencionado na secção supra.

O Português Língua Não Materna destina-se, como diz o nome, a aprendentes que tenham outra língua materna que não o português. Ainda que não falem esta língua, precisam dela para diversos contextos: académicos, profissionais ou sociais. Assim sendo, o termo engloba conceitos como Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Adicional (PLA), Português Língua Segunda (PLS) e Português Língua Estrangeira (PLE), o qual está associado a contextos de ensino fora do espaço lusófono (Camargo, Fontana & Nunes, 2022). A par da competência linguística, também os domínios interculturais e cognitivos integram as políticas educacionais plasmadas nos programas de

²³ “A imigração, até então um fenómeno praticamente desconhecido em Portugal, irrompeu subitamente com o repatriamento de África de meio milhão de portugueses no curto prazo de um ano. Na sequência deste episódio, e com ele relacionado, iniciou-se e cresceu, sobretudo até finais da década de 1980, uma imigração africana pós-colonial. A esta seguiram-se e somaram-se outros fluxos, da União Europeia e do Brasil, primeiro, e do Leste europeu, no final do século XX. Já na segunda década do século XXI, iniciou-se um crescimento de fluxos com pouca expressão no passado, sobretudo a partir da China e de países da Ásia do Sul (Índia, Paquistão, Bangladesh, Nepal).” (Pires *et al.*, 2020).

²⁴ Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa*, o termo “lusófono” remete para: 1) o cidadão “que fala português”; 2) “diz-se do país ou povo cuja língua materna ou oficial é o português”.

ensino da língua portuguesa, tal como se comprova no “Guia de Leitura PLA, PLE, PLNM, PLH, PLS” do Plano Nacional de Leitura (PNL2027)²⁵. O ensino-aprendizagem de PLNM, abrange, portanto, públicos bastante heterogéneos e que se encontram em diferentes fases da aquisição de competência linguística. Assim, além do nível de proficiência, torna-se fundamental ter em conta o contexto individual e o percurso linguístico e cultural dos aprendentes, uma abordagem que favorece a intercompreensão, a literacia e a cognição linguística (Cavalcanti, 2023). Na categoria de literacia académica, podemos incluir o estudo e a compreensão dos verbos operativos, uma vez que são essenciais para dar instruções didáticas, interpretar enunciados académicos e compreender critérios de avaliação, assumindo, dessa forma, particular relevância nas aulas de PLNM. O entendimento dos mesmos está, de igual modo, intrinsecamente associado a competências de nível cognitivo superior (*cf.* Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001).

No plano curricular, a inclusão do PLNM como área específica de ensino e a criação de ofertas educativas adaptadas, evidenciada na criação de Cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, tem procurado responder à diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas²⁶.

Em consequência desta diversidade e da complexidade dos contextos, o ensino de PLNM requer um painel de docentes extremamente competentes, com vista à adaptação de materiais e práticas pedagógicas, de acordo com o nível linguístico de cada aprendente. Esta qualificação deve ser adquirida num contexto especializado com vertentes académica e profissional. Os desafios impostos nesta tipologia de ensino, tais como 1) a necessidade e a capacidade de articulação entre o ensino de língua e as metas curriculares dos programas, 2) a gestão da pluralidade linguística e cultural em sala de aula e 3) o desenvolvimento de competências metalinguísticas e cognitivas, levam ao uso de metodologias oriundas da Linguística Cognitiva²⁷, disciplina a qual salienta a relação entre a linguagem, o pensamento e o contexto da Linguística Aplicada, descrita por Silva (1997) como “uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autónomas,

²⁵ https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3905/Guia_PLA_PLE_PLNM_PLH_PLS_final.pdf (consultado a 13 de abril de 2025).

²⁶ Para mais informação, recomenda-se a leitura dos documentos *O Português para Falantes de Outras Línguas*, da DGE, em <https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0>.

²⁷ “A Linguística Cognitiva vai além do estudo da estrutura do sistema e do modo como este funciona: nesta abordagem parte-se do pressuposto que a Linguagem reflete padrões do modo como o Homem pensa, permitindo acesso à natureza e organização do pensamento humano e, especialmente, ao modo como o Homem conceptualiza o mundo em que vive, funcionando a Linguagem como uma janela de acesso à mente humana.” (Batoréo, 2022).

mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.”. A compreensão e o uso adequado de, por exemplo, performativos carregados por verbos operativos evidenciado na interação na sala de aula e nos enunciados escritos escolares (quer em fichas de atividades, quer de avaliação, por exemplo), nas várias disciplinas curriculares, lecionadas em língua portuguesa, é um indicador de domínio da linguagem cognitiva do meio académico, exigindo instrução explícita e suportes didáticos adequados (Snow & Uccelli, 2009:112-130), o que se consegue através de estratégias de *scaffolding*²⁸ (Gibbons, 2015). Segundo o *The Glossary of Education Reform*, o conceito de *scaffolding* diz respeito a um conjunto de estratégias pedagógicas que têm como objetivo apoiar os estudantes de forma gradual, levando a uma compreensão mais sólida e a uma maior autonomia ao longo do processo de aprendizagem.

EMI

English as a Medium of Instruction ²⁹ou, em português, inglês como meio de instrução (Ignácio, 2022), surgiu devido à emergência de contextos plurilingues, sobretudo em cursos direcionados à internacionalização e integração, funcionando o inglês como principal língua franca (Jenkins, 2007). Este método, consequência da forte globalização e mobilidade (ver secção anterior), não tem, contudo, uma data de início, sabendo-se, somente, quando se começou a intensificar, e consolidando-se a partir do ano 2000, nomeadamente ao nível europeu, com diversos estudos na área.

Um dos grandes marcos nesta trajetória foi o relatório Wächter & Maiworm (2008), posteriormente atualizado em 2014, o qual “*maps and analyses the provision of English-Taught Programmes (ETPs) in Europe*” (Wächter & Maiworm, 2014). Simultaneamente, em 2004, Wilkinson contribuiu significativamente para o debate sobre o EMI ao refletir sobre os desafios pedagógicos e as desvantagens do EMI em contextos plurilingues: “*Higher education has seen dramatic changes in the past quarter of a century, notably in the language used for instruction.*

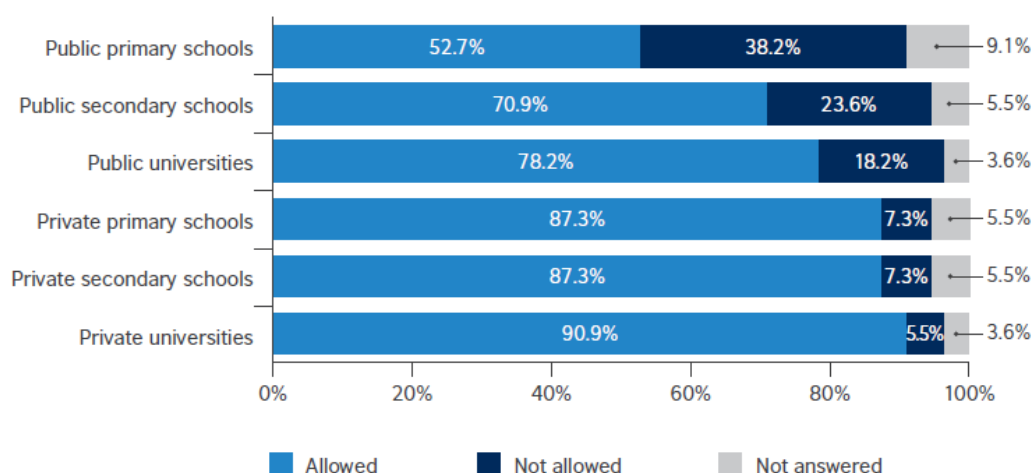
²⁸ De acordo com o *The Glossary of Education Reform*, “*scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process. The term itself offers the relevant descriptive metaphor: teachers provide successive levels of temporary support that help students reach higher levels of comprehension and skill acquisition that they would not be able to achieve without assistance. Like physical scaffolding, the supportive strategies are incrementally removed when they are no longer needed, and the teacher gradually shifts more responsibility over the learning process to the student.*” (Fonte: <https://www.edglossary.org/scaffolding/>).

²⁹ “*English Medium Instruction (EMI) refers to the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries where the first language of the majority of the population is not English.*” (via <https://www.education.ox.ac.uk/research/research-groups/language-cognition-development/emi/> , consultado a 16 de abril de 2025).

Universities worldwide are increasingly switching to English enabling them to attract a wide student population.” (Walsh & Wilkinson, 2015).

Por sua vez, o relatório de Julie Dearden (2014), a pedido do *British Council*, alargou o foco da discussão além do continente europeu, demonstrando que o EMI é também um método adotado como estratégia de modernização e competitividade internacional na Ásia, África e América Latina.

Apesar de este ser um fenómeno predominante no ensino superior, também se constata em outros níveis escolares (ver gráfico 5), tendo implicações linguísticas, cognitivas e sociopolíticas. Por conseguinte, e alargando o escopo de aplicação do conceito de língua de mediação ou de um outro código comum em contexto formal de instrução, usar uma língua como mediação permite a fácil acessibilidade de estudantes estrangeiros a instituições lusófonas, neste caso, ainda que também possa contribuir para a secundarização da língua portuguesa. Esta hegemonia do inglês no ensino superior é trazida para discussão pública com o relatório do *British Council, English in higher education – English medium. Part 1: Literature review* (2020), onde se argumenta a favor da valorização e dos benefícios do uso da L1 do aprendente na aprendizagem. Desta forma, o PLNM é uma forma de resistir à exclusividade do EMI e de reconhecer o português como língua de ciência. Para este efeito surge a necessidade de criação de políticas linguísticas, que valorizem o multi e o plurilinguismo, não levando, contudo, à discriminação das línguas locais, como aborda o relatório da *XII Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*³⁰.



³⁰ https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol_PALis.pdf (consultado a 30 de abril de 2025).

Gráfico 5: Percentagem de escolas primárias, escolas secundárias e universidades onde o EMI é permitido (estudo conduzido pelo *British Council* em 55 países³¹) (Dearden, 2014:9)

O objetivo final e ideal seria utilizar a língua inglesa enquanto facilitadora e não como possível obstáculo ao desenvolvimento do PLN, uma vez que o aprendiz, muitas vezes em contexto de acolhimento, procura não só a integração linguística, mas também sociocultural. O EMI deve surgir como um veículo temporário, até porque o domínio da língua inglesa não é garantido a todos os alunos o que pode acentuar desigualdades entre os aprendizes, permitindo ao docente 1) interagir com os alunos, uma vez que não tem acesso à sua L1, funcionando como ponte linguística, 2) explicar conteúdos complexos, 3) clarificar instruções, especialmente carregadas por verbos operativos, facilitando, dessa forma, a compreensão de estruturas cognitivamente mais exigentes (cf. Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001).

Esta estratégia provisória, quando acompanhada de práticas de *scaffolding*, revela-se bastante eficiente, tal como confirma Gibbons (2002):

“Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future oriented and aimed at increasing a learner’s autonomy.”

O uso consciente do inglês como língua de contacto, facilitadora da interação, pode aliar-se inicialmente a estratégias pedagógicas específicas, nomeadamente numa turma de alunos migrantes recém-chegados, tais como: a utilização de instruções bilingues no início do percurso de aprendizagem do PLN e o uso de glossários multilingues, facilitando o reconhecimento e a compreensão de termos entre as línguas, sem nunca deixar atingir o ponto de fossilização linguística³².

³¹ Afeganistão, África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Azerbaijão, Barém, Bangladesh, Bósnia e Herzegovina, Brasil, Bulgária, Cazaquistão, China, Colômbia, Croácia, Chipre, Chéquia, Espanha, Estados Unidos, Estónia, Etiópia, Gana, Grécia, Hong Kong, Hungria, Índia, Indonésia, Irão, Iraque, Israel, Itália, Japão, Macedónia, Malásia, Maurícia, Montenegro, Nepal, Nigéria, Países Baixos, Paquistão, Portugal, Qatar, Senegal, Sérvia, Sudão do Sul, Sri Lanka, Suíça, Taiwan, Turquia, Ucrânia, Uganda, Uzbequistão, Venezuela, Vietname e Zâmbia.

³² “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.” (Selinker, 1972).

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

I. Verbos operativos

A temática dos verbos operativos é um domínio complexo, uma vez que pode ser analisado sob a perspetiva de diferentes enquadramentos teóricos, relacionados com os atos de fala, no âmbito da Filosofia da Linguagem e da Pragmática. A abordagem aqui apresentada relaciona-se com o seu uso em contexto de ensino-aprendizagem, bem como a influência do uso dos mesmos neste processo.

Em contexto pedagógico, os verbos operativos tendem a ser utilizados para: i) identificar objetivos de aprendizagem; ii) dar orientações sobre o que se espera que o aprendente faça em determinada atividade; iii) avaliar o progresso e/ou desempenho do estudante. Em suma, “*the verb is what the student understands and what the instructor seeks.*” (Adelman, 2015:10).

Visto que os verbos operativos ajudam não só a avaliar, mas também a clarificar e a planear todo o processo de ensino-aprendizagem, estes são a “peça-chave” entre a interpretação do aprendente, feita através da sua memória linguística e cognitiva, e a resposta pretendida pelo docente/facilitador. No entanto, o fenómeno que tem vindo a ocorrer e, como referido por Sousa *et al.* (2017), prende-se com o insucesso e abandono escolares decorrentes da “deficiente interpretação das perguntas colocadas aos alunos, nomeadamente quando se trata de testes sumativos” (Sousa, Rodrigues & Almeida, 2017:16).

Segundo dados estatísticos da plataforma *Pordata*, em 2023, a taxa de abandono escolar precoce³³ de Portugal era de 8,1%, sendo que houve mais abandono por parte do sexo masculino. Relativamente à taxa de retenção e desistência no ensino secundário³⁴, em 2023, registou-se um total de 9,8% dos alunos. No último ano, 2024, estes valores diminuíram ligeiramente, para 6,6% e 9,6%, respetivamente, estando ainda, no entanto, acima dos valores mais baixos já registados.

A “deficiente interpretação” pode ter várias origens, sendo uma delas a necessidade de um só verbo ativar diferentes campos cognitivos em disciplinas curriculares diferentes relativas a comunidades discursivas diversas, das ciências humanas e sociais às ciências exatas,

³³ Percentagem de pessoas dos 18 aos 24 anos que deixaram de estudar sem terminar o secundário em Portugal (https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoes-da-populacao/taxa-de-abandono-escolar-precoces-por-sexo?_gl=1*1x6svs7*_up*MQ..*_ga*MTEyNDM1NDQzMjYwJGwwJGgw*_ga_HL9EXBCVBZ*czE3NTU2MDU1MjckbzEkZzAkdDE3NTU2MDU1MjckajYwJGwwJGgw).

³⁴ Percentagem de alunos matriculados do 10.º ao 12.º ano que reprovam ou desistem (https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/do-pre-escolar-ao-secundario/taxa-de-retencao-e-desistencia-no-ensino?_gl=1*1x6svs7*_up*MQ..*_ga*MTEyNDM1NDQzMjYwJGwwJGgw*_ga_HL9EXBCVBZ*czE3NTU2MDU1MjckbzEkZzAkdDE3NTU2MDU1MjckajYwJGwwJGgw).

experimentais e tecnológicas. Por exemplo, o verbo performativo “identificar”, quando usado em textos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, pode implicar a identificação de um enunciado carregado por uma frase; em Matemática, pode levar o aluno a escrever uma fórmula; em História, à identificação de um ano civil; e em Geografia, ao reconhecimento num mapa político.

Estes processos cognitivos realizados pelo aprendente podem ser categorizados por nível de complexidade, utilizando a taxonomia de Bloom (1956), a qual será abordada no próximo capítulo, dedicado à Linguística Cognitiva e Aplicada.

Do ponto de vista da Pragmática, os verbos operativos também são considerados verbos performativos, *i.e.*, verbos que levam a uma ação tal como proposto na obra intitulada *How to do things with words*, de Austin (1962:6):

I propose to call it a performative sentence or a performative utterance, or, for short, 'a performative'. The term 'performative' will be used in a variety of cognate ways and constructions, much as the term 'imperative' is. The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action - it is not normally thought of as just saying something.

Austin desenvolveu a teoria dos atos de fala, a qual propõe que, através da linguagem, podemos realizar diferentes tipos de ação e não somente informar. No contexto pedagógico, certos verbos operativos realizam uma ação, como é o caso, entre outros, de “explicar”, “analisar”, “comparar”, inserindo-se na categoria de atos ilocutórios.

Em 1969, Searle desenvolveu a teoria de Austin (*Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*), classificando os atos de fala em cinco tipos diferentes: assertivos, diretivos, expressivos, declarativos e compromissivos. Com esta ampliação, os verbos operativos no contexto de ensino-aprendizagem são, dependendo do texto, diretivos ou assertivos, uma vez que, respetivamente, “exprimem o desejo, por parte do locutor, de que o ouvinte pratique uma ação” (Cameira, Andrade & Pinto, 2021) e “assinalam a posição do locutor relativamente à verdade do que diz” (Cameira, Andrade & Pinto, 2021).

Além disso, para que os verbos operativos sejam usados com eficácia no contexto de ensino, têm de seguir as máximas conversacionais impostas por Grice (*Logic and Conversation*, 1975), o qual desenvolveu a teoria da implicatura conversacional. Nos verbos operativos estão já implícitas as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, uma vez que, nos verbos “analisar” e “descrever”, a relevância e a quantidade de informação a ser dada pelo aluno já estão subentendidas.

II. Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada

À luz do que foi supracitado, os verbos operativos são o cerne do enunciado (em contexto pedagógico), ainda que, para estes conduzirem à finalidade pretendida, tenham de ser compreendidos corretamente. Esta compreensão é feita através dos processos cognitivos de cada aluno, os quais vão construindo representações mentais dos verbos, não só ao longo da sua aprendizagem, mas também do quotidiano e nas interações que vão experienciando. Os verbos cognitivos, de acordo com a Linguística Cognitiva³⁵, ativam diferentes metáforas conceptuais no processamento de informação por parte do aprendente, sendo estas definidas da seguinte forma:

“Especificamente, a metáfora conceptual constitui um esquema ou padrão conceptual sob a forma X É Y, como por exemplo VIDA É VIAGEM, COMPREENDER É VER ou POLÍTICA É GUERRA, e envolve um conjunto sistemático de correspondências entre os respectivos domínios conceptuais origem (Y) e alvo (X), quer associações entre elementos dos dois domínios ou correspondências ontológicas quer inferências ou correspondências epistémicas. O mapeamento é sistemático, parcial, unidirecional e geralmente torna-se automático e inconsciente.” (Silva & Leite, 2015:2).

As metáforas conceptuais, ao estruturarem o pensamento do aprendente, permitem que o mesmo, ao interagir com o enunciado, selecione, inconscientemente, a tarefa a realizar, associando, por exemplo, “analisar” a “separação de segmentos” a par de “escrutínio” ou “resumir” a “abreviar um texto aos seus pontos essenciais” (Lakoff & Johnson, 1984; Silva & Leite, 2015)³⁶. Estas estratégias cognitivas ajudam na criação de modelos mentais, que ajudarão na interpretação de um enunciado.

Por outro lado, ao falar de Linguística Aplicada, ou da linguística do uso, falamos de como utilizamos os verbos operativos e como os aplicamos no discurso pedagógico, nomeadamente no contexto de ensino-aprendizagem. Esta utilização pode servir para traçar objetivos e métodos de aprendizagem ou, aquando da interação do aprendente com verbos operativos, para realizar tarefas, aplicando-os de forma ativa, através dos processos cognitivos, da reflexão crítica, da tomada de decisões e da resolução de problemas que possam surgir na interpretação de enunciados. Austin (1962) denominou este facto como efeito perlocutivo, *i.e.*,

³⁵ A Linguística Cognitiva, a qual emerge no início dos anos 80, caracteriza-se “por estudar a linguagem como parte integrante da cognição e manifestação da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e da experiência individual, social e cultural” (Geeraerts & Cuyckens, 2007; Dabrowska & Dagmar, 2015 *apud* Silva & Leite, 2015).

³⁶ Para mais informações sobre Metáfora Conceptual, *vd.* Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson, *Metaphors We Live By*, e a Teoria Contemporânea da Metáfora (Steen, 2011).

“*the achieving of certain effects by saying something*”, ao contrário do efeito delocutivo, no qual o alocutário reconhece a intenção do ato ilocutório, neste caso do enunciado, mas sem este levar a uma ação (Rakotomalala, 2020).

Na prática pedagógica, os verbos operativos são também comumente utilizados nas avaliações intercalares, por exemplo, com vista a informar os próprios alunos e os respetivos encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aprendente e as estratégias a adotar para melhoria de competências, tais como “Precisa de analisar os conceitos abordados de forma mais profunda”, aconselhando-se, dessa forma, ao aluno que seja mais crítico nas suas respostas, utilizando processos mentais mais complexos.

Devido à sua complexidade, os verbos operativos foram tabelados hierarquicamente por Benjamin Bloom, na década de 1950, organizando as habilidades cognitivas, desde as mais básicas até às mais complexas. A Taxonomia de Bloom, criada para promover outras formas de pensamento ao invés somente da memorização, define-se como a "classificação dos comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional" (Bloom, 1972:11 *apud* Goldberg, *n.d.*).

Esta taxonomia foi posteriormente revista por Anderson & Krathwohl (2001) com o intuito de atualizar a informação, após 50 anos de uso e novos conhecimentos. Nesse sentido, algumas das alterações feitas foram: 1) os níveis cognitivos passaram de substantivos para verbos; 2) os dois últimos níveis trocaram de posição, sendo que “síntese” passou a chamar-se “criar”; 3) a incorporação da dimensão do conhecimento – factual, conceptual, procedimental e metacognitivo. Para uma melhor compreensão da expansão dos conceitos em uso, a tabela 1 apresenta, sumariamente, as alterações entre a teoria original e a revista (retirada de Wilson, 2013:2):

<i>Bloom’s Taxonomy 1956</i>	<i>Anderson and Krathwohl’s Taxonomy 2001</i>
<i>1. <u>Knowledge</u>: Remembering or retrieving previously learned material. Examples of verbs that relate to this function are: know, identify, relate, list, define, recall, memorize, repeat, record, name, recognize, acquire.</i>	<i>1. <u>Remembering</u>: Recognizing or recalling knowledge from memory. Remembering is when memory is used to produce or retrieve definitions, facts, or lists, or to recite previously learned information.</i>
<i>2. <u>Comprehension</u>: The ability to grasp or construct meaning from material. Examples of verbs that relate to this function are:</i>	<i>2. <u>Understanding</u>: Constructing meaning from different types of functions be they written or graphic messages or activities like</i>

<i>restate, locate, report, recognize, explain, express, identify, discuss, describe, discuss, review, infer, illustrate, interpret, draw, represent, differentiate, conclude.</i>	<i>interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, or explaining.</i>
<i>3. <u>Application</u>: The ability to use learned material, or to implement material in new and concrete situations. Examples of verbs that relate to this function are: apply, relate, develop, translate, use, operate, organize, employ, restructure, interpret, demonstrate, illustrate, practice, calculate, show, exhibit, dramatize.</i>	<i>3. <u>Applying</u>: Carrying out or using a procedure through executing, or implementing. Applying relates to or refers to situations where learned material is used through products like models, presentations, interviews or simulations.</i>
<i>4. <u>Analysis</u>: The ability to break down or distinguish the parts of material into its components so that its organizational structure may be better understood. Examples of verbs that relate to this function are: analyze, compare, probe, inquire, examine, contrast, categorize, differentiate, contrast, investigate, detect, survey, classify, deduce, experiment, scrutinize, discover, inspect, dissect, discriminate, separate.</i>	<i>4. <u>Analyzing</u>: Breaking materials or concepts into parts, determining how the parts relate to one another or how they interrelate, or how the parts relate to an overall structure or purpose. Mental actions included in this function are differentiating, organizing, and attributing, as well as being able to distinguish between the components or parts. When one is analyzing, he/she can illustrate this mental function by creating spreadsheets, surveys, charts, or diagrams, or graphic representations.</i>
<i>5. <u>Synthesis</u>: The ability to put parts together to form a coherent or unique new whole. Examples of verbs that relate to this function are: compose, produce, design, assembler, create, prepare, predict, modify, tell, plan, invent, formulate, collect, set up, generalize, document, combine, relate, propose, develop, arrange, construct, organize, originate, derive, write, propose.</i>	<i>5. <u>Evaluating</u>: Making judgments based on criteria and standards through checking and critiquing. Critiques, recommendations, and reports are some of the products that can be created to demonstrate the processes of evaluation. In the newer taxonomy, evaluating comes before creating as it is often a necessary part of the precursory behavior before one creates something.</i>

6. <u>Evaluation</u> : The ability to judge, check, and even critique the value of material for a given purpose. Examples of verbs that relate to this function are: judge, assess, compare, evaluate, conclude, measure, deduce, argue, decide, choose, rate, select, estimate, validate, consider, appraise, value, criticize, infer.	6. <u>Creating</u> : Putting elements together to form a coherent or functional whole; reorganizing elements into a new pattern or structure through generating, planning, or producing. Creating requires users to put parts together in a new way, or synthesize parts into something new and different creating a new form or product. This process is the most difficult mental function in the new taxonomy.
---	---

Tabela 1: Bloom vs. Anderson & Krathwohl

Os níveis de conhecimento, abordados por Bloom, vigoram na nova taxonomia, tendo sido adicionada a dimensão metacognitiva (Wilson, 2013):

Factual Knowledge - is knowledge that is basic to specific disciplines. This dimension refers to essential facts, terminology, details or elements students must know or be familiar with in order to understand a discipline or solve a problem in it.

Conceptual Knowledge - is knowledge of classifications, principles, generalizations, theories, models, or structures pertinent to a particular disciplinary area.

Procedural Knowledge - refers to information or knowledge that helps students to do something specific to a discipline, subject, or area of study. It also refers to methods of inquiry, very specific or finite skills, algorithms, techniques, and particular methodologies.

Metacognitive Knowledge - is the awareness of one's own cognition and particular cognitive processes. It is strategic or reflective knowledge about how to go about solving problems, cognitive tasks, to include contextual and conditional knowledge and knowledge of self.

Esta nova classificação facilita na avaliação por parte do professor, na sua autoavaliação e na avaliação do aprendente, uma vez que emergem os seus padrões de uso. Nas figuras

seguintes³⁷ temos a ilustração gráfica e visual de algumas das alterações feitas na teoria original e a taxonomia de Bloom revista, respetivamente:

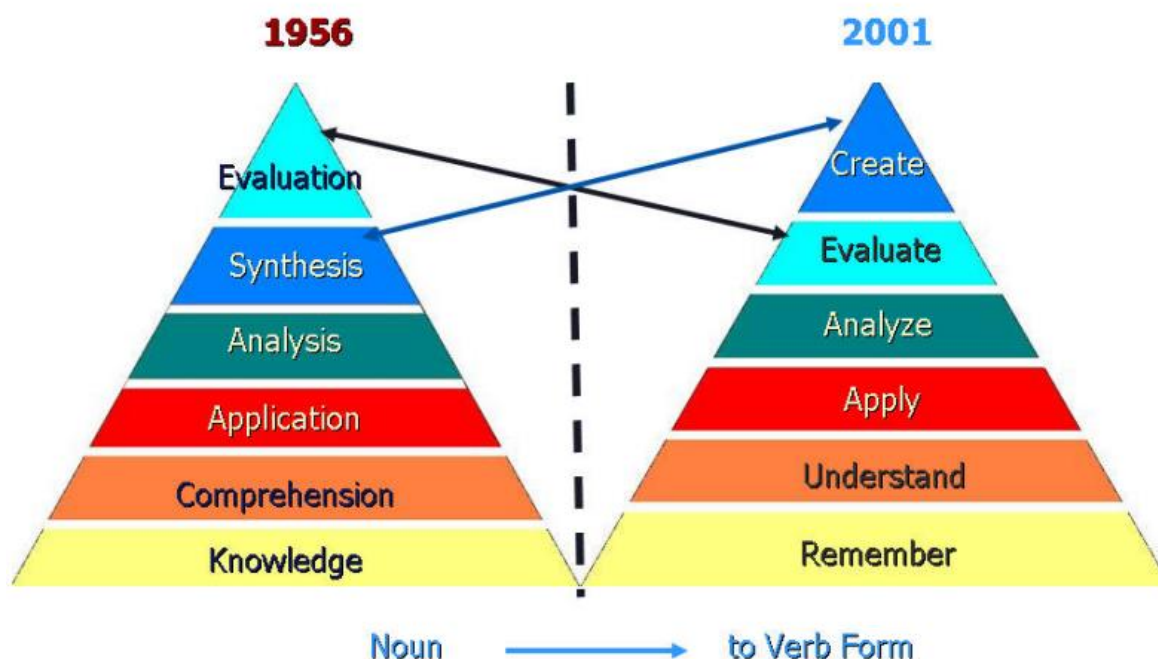


Figura 1: Alterações na Taxonomia de Bloom (Fonte: Wilson, 2001:4)

A figura supra representa a revisão da Taxonomia de Bloom, desenvolvida por Anderson e Krathwohl (2001). Nesta versão, a estrutura mantém seis níveis, mas ocorre uma mudança conceptual e terminológica significativa: os nomes passam de substantivos para verbos (*Remember, Understand, Apply, Analyse, Evaluate, Create*), refletindo uma maior orientação para a ação e para os processos cognitivos. A ordem hierárquica também é ajustada, com *Create* a surgir no topo como a operação cognitiva mais complexa, substituindo o antigo *Synthesis* e posicionando-se acima de *Evaluate*. A representação gráfica, habitualmente em forma de pirâmide, mostra uma progressão do pensamento de baixa ordem (*lower-order thinking skills*) para pensamento de alta ordem (*higher-order thinking skills*). A figura sintetiza o entendimento original de Bloom sobre a estrutura do raciocínio, realçando a progressão linear e cumulativa das capacidades cognitivas.

³⁷ Note-se que o topo da pirâmide corresponde ao pensamento de ordem superior e a base ao pensamento de ordem inferior.

Quadro 1. Taxonomia de Bloom

A Dimensão do Conhecimento	A Dimensão do Processo Cognitivo					
	Memorização	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Criação
Conhecimento Factual	Listar	Resumir	Classificar	Ordenar	Hierarquizar	Combinar
Conhecimento Conceptual	Descrever	Interpretar	Experimentar	Explicar	Avaliar	Planejar
Conhecimento Procedimental	Tabelar	Predizer	Calcular	Diferenciar	Concluir	Compor
Conhecimento Metacognitivo	Adequar	Executar	Construir	Alcançar	Agir	Atualizar

Figura 2: Taxonomia de Bloom (Sousa *et al.*, 2017: 23)

Fonte: Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades (Sousa, Almeida e Rodrigues), acedido em <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1825>, 04-01-2025.

A segunda figura apresenta a tabela com a taxonomia de Bloom atualizada pelos quatro tipos de conhecimentos anteriormente mencionados (factual, conceptual, procedimental e metacognitivo). Nesta representação, cada tipo de conhecimento é relacionado com os seis níveis do processo cognitivo (Memorização, Compreensão, Aplicação, Análise, Avaliação e Criação), os quais correspondem a cada degrau da pirâmide da figura 1, oferecendo uma lista de verbos em português que concretizam as operações cognitivas associadas a cada categoria. Assim, enquanto a primeira figura organiza visualmente a hierarquia cognitiva em forma de pirâmide, esta segunda figura traduz essa estrutura para uma matriz operacional, permitindo identificar, de forma mais precisa, os desempenhos esperados em cada combinação entre tipo de conhecimento e nível cognitivo. Esta organização torna a taxonomia mais adaptável ao contexto pedagógico bem como à criação de objetivos de aprendizagem.

Portanto, sob uma perspectiva da Linguística Cognitiva, a representação visual sintetiza o modo como os aprendentes interpretam os verbos operativos e a que ações os associam, por meio das metáforas conceptuais e dos respetivos processamentos cognitivos. Por sua vez, a Linguística Aplicada centra a sua descrição e estudo da utilização prática desses verbos, nomeadamente, no contexto de ensino-aprendizagem. Importa sublinhar que ambas as disciplinas estão interligadas, uma vez que cada uma contribui para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz, holística, da linguagem, ao considerar os processos mentais envolvidos na compreensão bem como as formas/estratégias comunicativas mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Este processo de interação por parte do

aprendente, nomeadamente com a linguagem das instruções, objeto de síntese do trabalho em apreço, carregadas por verbos operativos revela-se, assim, bastante complexo, pois envolve a construção de representações inerentes a comunidades discursivas específicas, representadas por cada uma das disciplinas curriculares, no discurso pedagógico, de modo a alcançar os objetivos didático-pedagógicos e comunicativos pretendidos.

III. Pragmática e Discurso Pedagógico

Pragmática é a disciplina que estuda “os princípios da linguagem em situação de uso, na qual o locutor, o alocutário e o contexto são as categorias principais que determinam a interpretação linguística.” (*Portal da Língua Portuguesa*, em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology>). Segundo Huang (2007:2), os conceitos gerais desta área abrangem os atos de fala, a deixis, a pressuposição e a implicatura conversacional, elementos que pretendem compreender o significado do que está a ser transmitido além do enunciado literal³⁸.

Esta área da Linguística, quando aliada à da Análise do Discurso, proporciona um conhecimento mais profundo do papel da linguagem. Segundo Matthews (em *Concise Dictionary of Linguistics*, 2003:62), trata-se de “*The attempt by various linguists to extend the methods of analysis developed for the description of words and sentences to the study of larger structures in, or involved in the production of, connected discourse*. A linguagem, através dos verbos operativos, pode transmitir um ato de fala, revelar uma intenção, criar um contexto, no fundo, transmitir informação enquanto delimita, segundo Bernstein (1971), relações e hierarquias sociais e pedagógicas. Enquanto a Pragmática oferece ferramentas para interpretar intenções e implicaturas comunicativas, a Análise do Discurso contextualiza a informação dentro de estruturas sociais existentes.

O discurso pedagógico é considerado um discurso diverso, porque existem várias formas de comunicar e interagir em diversos domínios e práticas discursivas, uma vez que acontece de forma oral, escrita e multimodal. Também varia consoante o contexto linguístico e cultural em questão: numa situação comunicativa em que todos os atores são nativos, as escolhas pragmático-discursivas serão possivelmente diferentes daquelas onde existe um

³⁸ “*Pragmatics is the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of language. The central topics of inquiry of pragmatics include implicature, presupposition, speech acts, and deixis.*” (Huang, 2007:2).

contexto multicultural e plurilingue; numa situação onde vários aprendentes tiveram acesso a uma educação diversificada, o discurso³⁹ também será, naturalmente, diferente.

Bernstein defendeu isso mesmo, que a linguagem e a educação estão relacionadas, assim como as relações sociais por ela estabelecidas. Além de uma forma de comunicação, a linguagem pode ser um instrumento de poder, promovendo as desigualdades sociais. Por outras palavras, afirma Bernstein (1971:71): *“In some way the form of the social relationship acts selectively on the speech possibilities of the individual, and again in some way these possibilities constrain behaviour”*.

O mesmo autor procurou, por isso, entender o porquê do insucesso escolar das crianças das camadas populares, chegando à conclusão que os aprendentes da classe média conseguiam obter, inversamente à classe anterior, êxito no seu percurso escolar, graças à linguagem que ambas as classes usam. Os testes conduzidos que levaram a esta conclusão⁴⁰ levaram à teoria dos códigos linguísticos: o restrito e o elaborado.

De acordo com Bernstein (1986), o código restrito define-se pela “rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal. É uma forma de linguagem oral relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é reduzida” (Narzetti & Nobre, 2016). Apresenta, ainda, outras características linguísticas como frases “curtas, gramaticalmente simples, quase sempre incompletas, sintaticamente pobres e na voz ativa; aplicação simples e repetitiva das conjunções (assim, então, porque); uso restrito de orações subordinadas; incapacidade para manter um assunto formal em uma sequência oral, facilitando o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado; uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios; uso frequente de declarações nas quais os motivos e a conclusão se confundem e produzem uma afirmação categórica; grande número de afirmações que indicam a necessidade de um reforçamento da sequência oral anterior: “Não seria? Não é? Sabe? etc.”; ocorrência frequente de sequências e expressões

³⁹ Segundo o Dicionário Terminológico em linha, “discurso distingue-se, tal como o texto, por ser uma identidade de âmbito e funcionamento transfrásicos. O discurso e o texto são o produto da concatenação coesiva e coerente de frases e de enunciados. Apesar de algumas flutuações e até divergências de entendimento, há muitos pontos de acordo e de coincidência que nos permitem, com François Rastier, formular definições relativamente estabilizadas: discurso é “o conjunto de usos linguísticos codificados ligado a um tipo de prática social”; texto é uma “sequência linguística autónoma (oral ou escrita), constituindo uma unidade empírica, e produzida por um ou diversos enunciadorees em prática social atestada. Os textos são o objecto da linguística”. É importante sublinhar que tanto o discurso como o texto podem ser orais ou escritos.”.

⁴⁰ Para mais informações sobre os testes e os resultados, vd. Narzetti & Nobre (2016:4-6).

idiomáticas (provérbios, frases feitas); uso largo de linguagem não-verbal (gestos, expressões faciais)” (Narzetti & Nobre, 2016:290).

Relativamente ao código elaborado, define-se como “é aquele no qual “as possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis e as possibilidades formais de organização da sentença [frase] são usadas para esclarecer o significado e torná-lo explícito”” (Bernstein, 1986:138). As características linguísticas do código elaborado compreendem frases “gramaticalmente complexas, com ordem gramatical e sintaxe precisas; uso variado de conjunções e orações subordinadas; uso frequente de preposições que indicam relações lógicas, bem como de preposições que indicam contiguidade temporal e espacial; uso variado de adjetivos e advérbios; uso variado de pronomes” (Narzetti & Nobre, 2016:290).

Em suma, Bernstein constata que a escola privilegia o uso do código elaborado, acentuando as desigualdades sociais e educativas. Desta forma, a linguagem funciona como um mecanismo de reprodução social, perpetuando o poder, a hierarquia e o acesso ao conhecimento.

IV. Estudos de Tradução

Quando se trata de tradução de materiais pedagógicos, existem várias vertentes a ter em linha de conta, tais como a tradução em si, que procura cumprir a função do documento original, ou seja, passar a mesma ideia, ainda que não seja de uma forma literal; o contexto cultural e educativo, pois a leitura dos mesmos irá depender desses fatores, podendo suscitar diferentes interpretações; e o nível de aprendizagem, porque, tal como mencionado sumariamente, os verbos operativos podem ser categorizados consoante o seu nível de complexidade.

A tradução em contexto pedagógico, tal como em outros registos, é um processo delicado e minucioso, uma vez que, além de exigir conhecimento linguístico, implica também competência cultural e didático-pedagógica. O tradutor tem a responsabilidade de compreender o valor instrutivo do verbo e a ação que é esperada pelo professor, bem como o nível cognitivo implícito na compreensão do verbo. Desta forma, o profissional garante que o significado e a intenção originais são mantidos também na língua/texto de chegada. A escolha do verbo operativo a utilizar pode não ser a tradução literal do mesmo, mas sim um que contribua para a compreensão da ação a realizar pelo aprendente, levando, assim, a uma tradução bem sucedida.

Este conceito é corroborado e estudado por vários autores, nomeadamente por Baker (1992:119), o qual afirma que “*a sentence is not autonomous, it does not exist for its own sake but as part of a situation and part of a text. And one of the most important functions of*

information dynamics is precisely to link a sentence to its environment in a manner which allows the information to flow through the text in the desired manner”.

Para respeitar a competência linguística e a exigência cognitiva de cada exercício, o tradutor não só fará uso da Taxonomia proposta por Bloom, mas também da escala de Cambridge (ver figura 3), uma vez que este caso de estudo tem como língua de chegada a língua inglesa (EMI). Esta escala é definida no *website Cambridge* da seguinte maneira:

The Cambridge English Scale is a range of scores used to report results for Cambridge English exams. The scores replace the candidate profile and standardised scores. Grades and Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels are retained. Scale scores make clear the alignment of our exams with each other, and with the CEFR. (Cambridge, em <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>).

Deste modo, o tradutor assegura, não só, a transmissão adequada da informação de uma língua para outra, mas também a sua adaptação ao grau de ensino de cada aprendente.

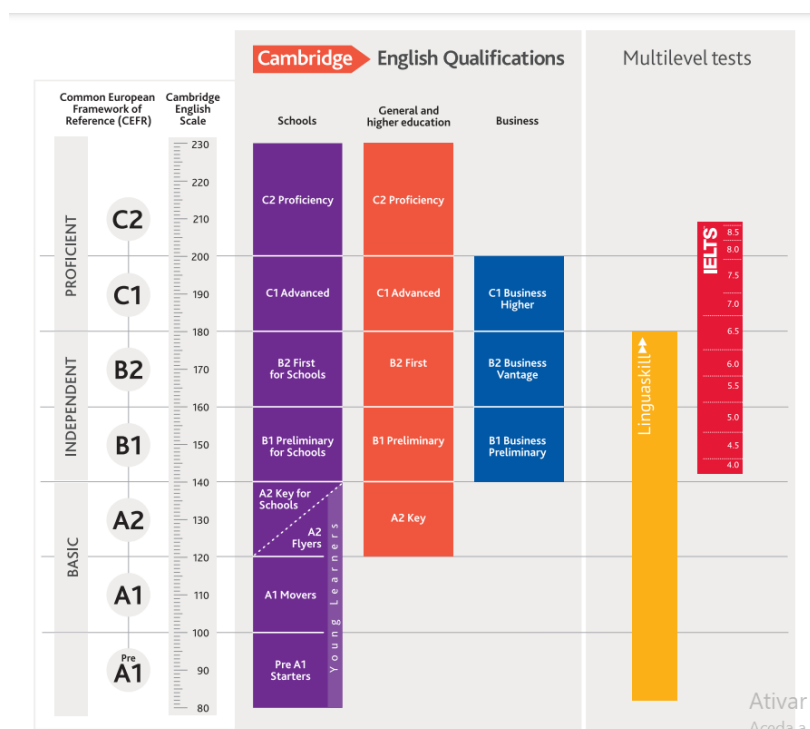


Figura 3: Correspondência entre a *Cambridge English Scale* e os níveis *CEFR*

Fonte: *Cambridge*, acessada em <https://www.cambridgeenglish.org/br/>, 07-01-2025.

Ademais, além dos verbos operativos, importa ao tradutor perceber como irá proceder à adaptação da tradução: se um texto, para posteriores perguntas de compreensão, deverá ser traduzido ou se ficará na sua forma original, quais as vantagens e desvantagens da tradução

integral e literal ou equivalente de uma atividade e se essa adaptação contribuirá para a progressão da aprendizagem.

Além das abordagens clássicas à tradução em contexto pedagógico — como a equivalência dinâmica de Nida, a adequação cultural e as estratégias de simplificação linguística, mencionados mais adiante — importa considerar perspectivas mais recentes dos Estudos de Tradução que encaram o tradutor como agente crítico e reflexivo. Kadiu (2019) propõe que a tradução não deve ser entendida apenas como transferência linguística orientada para objetivos funcionais, mas como um processo de reflexão crítica. A autora defende que a tradução funciona “*as a process of critical reflection*” (Kadiu, 2019: contracapa), sublinhando que as escolhas tradutórias revelam sempre posicionamentos cognitivos, culturais e éticos.

Kadiu (2019) alerta ainda para as limitações das abordagens que assumem que a simples reflexividade resolve questões ideológicas ou assimetrias entre línguas, como refere em “*The main ambition of these translation theories has been to counteract the power relations at play in translation (between minor and dominant languages, for example) by making visible the transformative dimension of translation itself.*” (2019:13-14). No contexto pedagógico, isto manifesta-se na necessidade de reconhecer que certos termos, verbos operativos ou estruturas podem carregar valores culturais ou expectativas cognitivas distintas, exigindo escolhas informadas e deliberadas por parte do tradutor, de modo a evitar interpretações incorretas. Assim, o tradutor atua não apenas como mediador linguístico, mas também como orientador da forma como o aprendente interpreta e acede ao conteúdo.

Outra contribuição relevante da autora é a defesa de que a tradução “*invokes a combination of sensorial and intellectual reactions that manifests in return the translator’s subjective perception of the translated text*” (2019:46) e de que esta é “*experimental, multi-sensory and intuitive*” (2019:contracapa). Isto pode também ser aplicado à tradução de materiais pedagógicos, sobretudo quando o tradutor precisa de adequar enunciados e/ou atividades para garantir clareza, progressão cognitiva e acessibilidade textual. Esta adequação manifesta-se na adaptação de enunciados, na escolha de verbos operativos adequados ao nível do aprendente ou na construção de equivalências que respeitem a intenção pedagógica original sem sacrificar a inteligibilidade para o aprendente.

Por fim, Kadiu argumenta que o “método reflexivo”, presente no processo tradutório, deve envolver uma investigação “*critical and self-critical*” (2019:150). Aplicando isto no estudo em questão, significa que o tradutor deve refletir continuamente sobre todas as implicações que as suas escolhas possam vir a ter: porquê aquele verbo operativo? Porquê a

tradução literal e não a adaptação? Esta escolha contribuirá para o avanço cognitivo e linguístico do aprendente? Esta visão crítica complementa e reforça a necessidade, anteriormente mencionada por Bloom, Baker, entre outros, de que a tradução pedagógica deve ser consciente, contextualizada, adaptada e intuitiva.

Capítulo 2 – Estudo de caso

I. Análise do discurso pedagógico em manuais

A análise do discurso pedagógico, nomeadamente em manuais escolares de PLNM, requer uma abordagem teórica que vá além da língua apenas como mero código linguístico, considerando-a também como uma prática social, ideológica e cultural. Neste sentido, esta secção propõe um enquadramento teórico baseado na Análise Crítica do Discurso (ACD), complementado pelos contributos da Pedagogia Crítica (PC), de modo a identificar os posicionamentos discursivos subjacentes aos textos e atividades dos manuais. O foco recairá, portanto, na língua enquanto prática social, procurando evidenciar de que forma o discurso pedagógico reflete valores culturais, relações de poder e opções pedagógicas.

Análise Crítica⁴¹ do Discurso

A ACD – Análise Crítica do Discurso ou, originalmente, conhecida como, *Critical Discourse Analysis*- é um termo com tradução portuguesa, inicialmente assinalado por Emília Ribeiro Pedro, em 1998, com o lançamento do livro *Análise Crítica do Discurso*. Esta é uma abordagem teórico-metodológica, interdisciplinar, interdiscursiva e transdisciplinar que analisa o discurso enquanto prática social, identificando relações de poder e as ideologias associadas à linguagem em uso/análise. Neste sentido, Melo (2011:1137) destaca que a ACD surgiu na década de 1990 com o objetivo de “continuar verificando a forma como as estruturas sociais se engendram na linguagem/discurso”, concebendo linguagem e sociedade numa relação constitutiva e dialética. O autor sublinha ainda o carácter transdisciplinar da abordagem, salientando o modo “como as formas linguísticas funcionam na reprodução, manutenção e transformação social”. De forma complementar, Chouliaraki e Fairclough (1999, como citado em Tilio, 2010:87) entendem a ACD “tanto como teoria quanto método”: uma forma de analisar

⁴¹ Em Fairclough (2001:229-230), percebemos o motivo da análise ser chamada de crítica, por “ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua se envolve em relações sociais de poder e dominação e em ideologias”. O próprio afirma que “Ela [a Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) no seu aspeto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas.” (traduções retiradas de Tilio, 2010).

práticas sociais a partir dos momentos discursivos que articulam reflexão teórica e intervenção prática nas esferas públicas, contribuindo, assim, “para o desenvolvimento e elaboração” das teorias sobre o discurso. Ambas as perspectivas evidenciam a relevância da ACD para compreender o papel estruturante da linguagem na construção de relações sociais e percepções ideológicas.

A aceção de “discurso” não é vista exatamente da mesma forma por todos os estudiosos⁴², podendo até contradizer-se, uma vez que para Foucault (1970), o discurso é algo controlado e influenciado pela sociedade, ou seja, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.”⁴³ Já para Moghaddam (2024), os discursos são não só o reflexo da realidade, mas também do seu criador⁴⁴, demonstrando como a sociedade influencia a linguagem e como a linguagem molda a sociedade. Para Fairclough, o discurso é visto como o principal precursor na reprodução de ideologias, tendo, por isso, o poder de legitimar e enfatizar diversas desigualdades sociais. Kress (1985:6), influenciado pela noção de discurso de Foucault, afirma que os discursos são “*systemically-organised sets of statements which give expression to the meanings and values of an institution. Beyond that, they define, describe and delimit what is possible to say and not possible to say (and by extension – what is possible to do or not to do) with respect to the area of concern of that institution, whether marginally or centrally.*”⁴⁵.

Como consequência das percepções supracitadas, pode perceber-se que o ser humano e a comunicação não são indissociáveis, tornando a linguagem uma prática social. Tendo isso em conta, a ACD entende-se, dessa forma, como uma abordagem intradisciplinar e interdiscursiva na medida em que alia diversas áreas, tais como a Linguística, a Semiótica, a Análise do Discurso e a Teoria Social (Tilio, 2010:88), mediando “o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)” (Chouliaraki & Fairclough, 1999: 16, como citado em Magalhães, 2003: 4). Pode, ainda, ser vista como uma abordagem transdisciplinar já que, segundo Fairclough, a ACD não só usa conhecimentos de outras áreas como produz conhecimento através dessa interdisciplinaridade, não se restringindo a um só modelo fixo, mas a todas as perspectivas que se coadunam com as suas hipóteses de pesquisa (Tilio, 2010: 86-88).

⁴² Além dos autores inframencionados, ver também Pennycook (1994), Widdowson (1995) e Wodak (1996).

⁴³ Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento da “Ordem do Discurso – Aula inaugural do Colégio de França.

⁴⁴ Tradução própria de “*Discourses are not only a reflection of reality but also its creator.*” (2024:2).

⁴⁵ Como citado em Gouveia (2002:338).

Esta é uma área que surgiu da Linguística Crítica (LC), domínio que teve como responsáveis as obras *Language and Control* (Fowler, *et al.*, 1979) e *Language as Ideology* (Kress & Hodge, 1979/1993). Como referido por Gouveia (2002), este foi um termo (LC) inicialmente utilizado pelos autores acima mencionados em conjunto com Tony Trew, uma vez que estes se questionavam sobre a interdependência entre a estrutura linguística e a estrutura social, levando, por conseguinte, à perspectiva funcionalista de que a capacidade linguística de produção de significado é fruto da estrutura social em que nos inserimos.⁴⁶ A LC foi fortemente influenciada por trabalhos da Teoria Crítica, ligada a membros da então Escola de Frankfurt⁴⁷ e, com o passar do tempo, os “diferentes contributos exteriores à Linguística, com o intuito de formulação de uma teoria geral dos processos discursivos, da construção e circulação do significado” (Gouveia, 2002: 341) marcam a transição de LC para ACD. Esta mudança levou alguns académicos a afastarem-se dos pressupostos da LC, a saber Fairclough, Van Dijk, Wodak, Van Leeuwen, Kress⁴⁸ e Hodge⁴⁹, com o particular exemplo do artigo do primeiro estudioso mencionado, no *Journal of Pragmatics* (1985), intitulado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*⁵⁰.

Neste sentido, uma área que se desenvolveu principalmente na década de 1990, mas, como visto previamente, iniciada duas décadas antes, conta com quatro momentos-chave (Alves, C. *et al.*, 2023: 126), os quais cobrem todo o percurso desde a LC até à instauração da ACD, sendo eles:

1.º momento: surgimento da LC como opositora das restantes teorias da época, que separavam o código linguístico do seu verdadeiro sentido/alcance;

2.º momento: o artigo de Fairclough, *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis* (1985), destacou-se significativamente no panorama investigacional após publicado;

3.º momento: a publicação da revista organizada por Van Dijk, *Discourse and Society – An international journal for the study of discourse and communication in their social, political and cultural contexts* (1990)⁵¹, marca o reconhecimento da ACD como área de pesquisa, investigação, estudo e especialização académica;

⁴⁶ Para mais informações sobre a importância desta relação, *vd.*, também, Halliday, M. (1970).

⁴⁷ Sobre a relevância da Escola de Frankfurt (e da Teoria Crítica) bem como do reconhecimento da mesma na fundação e na validação da ACD, *vd.* Assoun, P. (1987), Wodak, R. (1989) e Van Dijk, T. (1993).

⁴⁸ *Vd. Sociolinguistic Processes in Sociocultural Practice* (1985).

⁴⁹ *Vd. Social Semiotics* (Hodge, R. & Kress, G., 1988).

⁵⁰ Este artigo delimitou dois tipos diferentes de análise do discurso, afastando-se simultaneamente do discurso tradicional e da LC.

⁵¹ “*Discourse and Society is a multidisciplinary journal whose major aim is to publish outstanding research at the boundaries of discourse analysis and the social sciences. (...) Discourse and Society is a critical journal. It favours*

4.º momento: em 1996, a partir da coleção de Fairclough, *Critical Discourse Analysis*, a corrente ACD afirmou-se como uma ciência crítica sobre a linguagem, passando a entender-se a mesma como uma prática social.

Para um conhecimento mais aprofundado desta área, Fairclough (1995) propõe uma análise tridimensional do discurso⁵², olhando para o mesmo como “*three inter-related processes of analysis tied to three inter-related dimensions of discourse*” (Janks, n.d.), sendo estes:

1. o objeto de estudo, neste caso, o texto/discurso (não só verbal, mas também visual). Esta seria uma dimensão mais descritiva, focada nos aspetos linguísticos (o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textuais), tendo como objetivo mostrar como estes elementos contribuem para a criação de significado e como fortalecem ou enfraquecem certos significados ideológicos⁵³.
2. a prática discursiva, ou seja, a forma como o texto é recebido e percebido pelo alocutário, analisando a sua produção, distribuição e consumo, compreendendo ainda a sua intertextualidade de modo que o recetor capte todos os seus significados. Esta é uma fase de interpretação, a qual pretende mostrar “*how text is shaped and interpreted by larger discourses and how these processes can help to create and stabilize particular meanings.*” (Moghaddam, 2024).
3. a prática social, a qual analisa as relações sociais que estão por trás do objeto em análise, incluindo as estruturas de poder, as ideologias e as desigualdades sociais. O objetivo desta última dimensão é então mostrar como os discursos podem contribuir para a reprodução destas mesmas estruturas ou, por outro lado, como podem levar a mudanças sociais e/ou políticas (Moghaddam, 2024).

contributions that pay attention to the detailed analysis of social and political relations of power, dominance and inequality, and to the role of discourse in their legitimation and reproduction in society, for instance in the domains of gender, race, ethnicity, class or world region.” (Retirado de Gouveia (2002)).

⁵² Para um melhor entendimento sobre o conceito de ACD proposto por Fairclough, vd. Tilio (2010:89) sobre as suas principais influências: marxismo ocidental, Michael Foucault e Mikhail Bakhtin.

⁵³ Tradução própria: “*The aim is to show how these linguistic elements contribute to the creation of meaning and how they can strengthen or weaken certain ideological meanings.*” (Moghaddam, 2024:88).

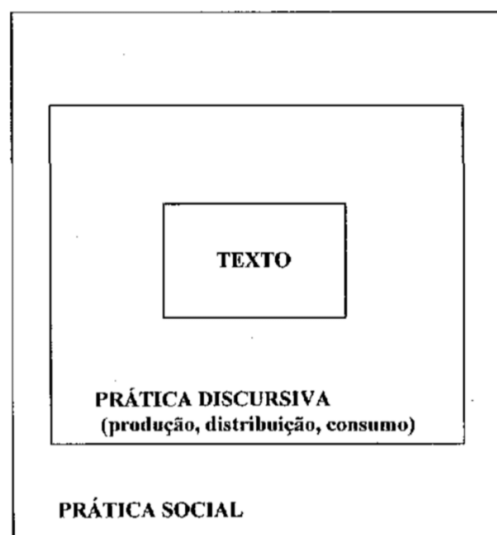


Figura 4: Conceção tridimensional do discurso segundo Fairclough (1992 *in* Discurso e Mudança Social, 2001:101)

De maneira que a ACD não seja apenas uma discussão de teorias, Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2001) sugerem, de forma esquemática ilustrada infra, um conjunto de etapas e sub-etapas, por forma a estabelecer um modelo analítico, adaptado de Bhaskar (1986)⁵⁴:

⁵⁴ Retirado de Tilio (2010:95).

- 1) Foco num problema social dentro da perspectiva semiótica;
- 2) Identificação de obstáculos sociais para o problema em questão:
 - 2.1) Análise das práticas sociais e discursivas em que o problema está inserido;
 - 2.2) Análise semiótica da relação do problema com os demais elementos dentro das práticas em questão;
 - 2.3) Análise semiótica do discurso:
 - 2.3.1) Análise estrutural das ordens do discurso;
 - 2.3.2) Análise interacional entre texto e leitor:
 - 2.3.2.1) Análise interdiscursiva;
 - 2.3.2.2) Análise linguística e semiótica;
- 3) Avaliação dos interesses da ordem social em não resolver o problema;
- 4) Propostas de possibilidades de mudanças para que os obstáculos identificados em 2 sejam superados;
- 5) Reflexão crítica sobre a análise.

O objetivo deste modelo, faseado em cinco etapas, pressupõe a identificação de um problema social, em conjunto com a sua análise, para, posteriormente, serem encontradas soluções à sua resolução bem como a reflexão crítica do analista sobre esses mesmos obstáculos⁵⁵. Contudo, essa reflexão social sugere o uso da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday & Hasan, 1989) como instrumento para uma análise linguística, uma vez que esta abordagem engloba três metafunções da linguagem: 1) metafunção textual – a organização do texto; 2) metafunção interpessoal – a percepção entre as vozes do texto e os seus interlocutores; 3) metafunção ideacional – a forma como esse mesmo texto constrói certas ideias (Tilio, 2010:98).

Para finalizar este tópico, a ACD é um campo de estudo jovem e que tem ainda alguns desafios associados à sua abordagem. Críticos, como Wodak & Meyer (2009), acreditam que a área de estudo ainda se foca muito nos aspetos linguísticos e negligencia os não-linguísticos, os quais podem ser de igual importância. Por outro lado, alguns conceitos-chave podem revelar-se ambíguos (como é o caso dos seguintes termos: hegemonia, ideologia, poder, discurso – como demonstrado no início desta secção, entre outros), causando problemas de interpretação e até da aplicação da própria ciência (Moghaddam, 2024).

⁵⁵ Para uma explicação mais detalhada sobre cada etapa e sub-etapas, *vd.* Tilio (2010: 95-99).

Como desafios, e tendo em consideração a etapa 5 do modelo analítico de Chouliaraki & Faiclough (1999), esta corrente pode levar a uma infinidade de interpretações para um só texto, uma vez que dependem da pessoa que analisa e dos seus próprios preconceitos pessoais, os quais podem afetar a análise e levar a diferentes resultados (Wodak & Meyer, 2009, como citado em Moghaddam, 2024:90)

Discursos, poder e identidade: uma perspectiva crítica e multimodal no ensino de PLNM

A presente secção, aliada à ACD (ver secção anterior), visa demonstrar que a língua não deve ser ensinada apenas como código linguístico, mas como uma prática cultural situada, onde o aprendente deve estimular a sua consciência crítica (Byram, 1997; Freire, 1970). Os contributos da Pedagogia Crítica, da Teoria da Recontextualização, dos estudos culturais e de identidade e da multimodalidade, infra explanados, pretendem consciencializar o interlocutor (professor e aprendente) sobre a mera descrição formal dos materiais pedagógicos, levando-o a problematizar as relações de poder, as representações identitárias e os discursos culturais veiculados através de linguagem verbal e não-verbal.

Fundamentos e aplicações da análise do discurso pedagógico

1. Pedagogia crítica

Paulo Freire (1970), considerado um pai para a Pedagogia Crítica⁵⁶ (doravante PC), concebe a educação como um ato político, questionando as relações de poder e debatendo temas sociais da atualidade nas práticas pedagógicas. Esta abordagem faz a distinção entre dois tipos de educação: 1) “educação bancária”, e 2) “educação problematizadora”. Enquanto em 1), Freire descreve o professor como sendo um “transmissor do seu saber absoluto para os alunos, seres passivos, comparados metaforicamente a um banco, em que se deposita dinheiro. Entretanto, neste caso, recebem depósito de conhecimento pronto, sem que tenham que pensar a respeito, devem apenas memorizar o conteúdo” (Pimenta & Pontes, 2019:8), em 2), o autor propõe uma relação dialógica e horizontal, realizada através da práxis⁵⁷, afirmando que o processo educacional deve formar uma consciência da realidade quotidiana com a teoria do

⁵⁶ Mais tarde refinada por Matusov (2009), com a teoria da Pedagogia dialógica. “O diálogo é impossível se um dos participantes sabe de antemão como ele termina. Na melhor das hipóteses, seria uma manipulação artificiosa de quem sabe mais em direção a uma conclusão já conhecida; na pior, uma imposição violenta do conhecimento, habilidade e atitude do professor sobre o aluno.” (Matusov, 2009/3, como retirado de Leffa, 2012)

⁵⁷ “Este fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que se refere Marx, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. (...) A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (p. 40). (Freire (1981) cita Marx, para definir “práxis”. Retirado de Pimenta e Pontes, 2019).

conhecimento ativa (ao invés de passiva) que faz a mediação entre o sujeito e a cultura (Franco, 2017:95), nomeadamente os “esfarrapados da vida” e a cultura.

McLaren (1998:64) caracteriza a pedagogia de Freire como “antiautoritária, dialógica e interactiva, colocando o poder nas mãos dos estudantes e dos trabalhadores”⁵⁸. Franco (2017) corrobora essa visão enumerando, de forma concisa e clara, quais os objetivos da PC, dizendo estes respeito “à teoria e à prática do processo de formação humana que compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.”

Num mundo cada vez mais globalizado e desigual⁵⁹, “*sugiere la necesidad de escenarios educativos basados en políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso orientadas a eliminar barreras y obstáculos*” (Sánchez *et al.*, 2018:3). Esta foi uma corrente marxista, na qual se acreditava que o ato de “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (Biesta, 2013a/32, como retirado de Guilherme & Freitas, 2017:71), que se expandiu além da americana-latina de Freire, tendo também contribuições de Bourdieu e Passeron (1975), na França, de Althusser (1970), de Baudelot e Estabelet (1971), de Gramsci (1973), de Giroux (1985), de McLaren (1993), de Cummins (2000), entre muitos outros. Apesar de as instituições de ensino não criarem a divisão de classes *per se*, tendo em conta a análise de Poulantzas e Estabelet (1973,1971), Freitag (1984:34) afirma que “a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente [...] ou mais adiante: é pois a escola que transmite as formas de justificação da divisão de trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para exploração da classe dominada.”.

Esta visão consagra-se, então, como uma grande utopia revolucionária da Pedagogia, acreditando que, desta forma, se poderá transformar o mundo através da transformação de consciências, responsável por educadores e pedagogos críticos e autónomos (Franco, 2017). Esta heterogeneidade cultural e social é tida, na prática pedagógica crítica, como um recurso ao invés de um problema ou ameaça à democracia (Cruz, *n.d.*; Giroux, 2005). Apesar desta idealização de tornar o mundo igual para todos através da sua transformação e autonomia, como

⁵⁸ Tradução de Tiago Neves.

⁵⁹ Para mais informações acerca de restantes teorias sobre como as relações sociais podem manipular o poder e o privilégio, *vd.* o conceito de conhecimento emancipatório de Habermas e o conceito de conhecimento diretivo, de Giroux.

refere Sánchez *et al.* (2018:6), “*la pedagogía crítica no asegura que no existan barreras; pero brinda bases para entender las barreras*”.

No ensino de línguas, Guilherme (2002)⁶⁰ destaca-se pela aplicação da PC, assumindo que esta desempenha um papel crucial para os aprendentes ultrapassarem fronteiras de diversa natureza – linguísticas, culturais, sociais, políticas e raciais – tornando-se, dessa forma, “dotados de maiores capacidades para o sucesso pessoal, social e económico”. A escola, como principal instituição, destina-se, desta forma, a “educar os alunos para a vida pública [...] que as escolas devem funcionar para proporcionar aos alunos o conhecimento, o carácter e a visão moral que edificam a coragem cívica.” (Giroux, 1999/29)⁶¹. Sob essa mesma ótica, temos ainda os estudos de Risager (2006) e Gray (2010), autores que defendem a representatividade dos fluxos culturais nos manuais escolares, criticando a homogeneização cultural e linguística apresentada nos mesmos. O material didático não serve apenas para transmitir vocabulário ou gramática, mas também deverá, segundo os autores: 1) comportar em si discursos ideológicos que não se alinhem somente com uma visão eurocêntrica e monolinguê; 2) evitar a reprodução acrítica de estereótipos culturais e linguísticos; 3) promover uma consciência crítica, problematizadora, dialógica e sociopolítica nos aprendentes; 4) estimular a autonomia dos educandos, especialmente em contexto PLNM (como migrantes, refugiados, falantes de herança, entre outros).

Nesta perspectiva, também Norton & Toohey (2003) afirmam que:

Advocates of critical approaches to second language teaching are interested in relationships between language learning and social change. From this perspective, language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future.

2. Teoria da Recontextualização

O discurso pedagógico em materiais didáticos, requer, como visto anteriormente, uma compreensão entre as relações de saber, poder e linguagem nos contextos educacionais. Neste sentido, a Teoria da Recontextualização (TR) de Bernstein (1990, 2000) analisa como o conhecimento é selecionado, transformado e posteriormente transmitido nas práticas

⁶⁰ *Critical Pedagogy supplies us with some pedagogical perspectives and processes, (...), namely reflection, dissent, difference, dialogue, empowerment, action and hope, that are to be considered tools for a critical approach to foreign language/cultures* (Guilherme, 2002/17, como retirado de Scheyerl, 2012).

⁶¹ Citação retirada de uma entrevista com Maria Silva e Maria Campos, em 2021.

pedagógicas. O presente capítulo apresenta os principais fundamentos dessa teoria e de que forma se podem aplicar ao discurso pedagógico de PLNM.

Bernstein (1996), no seu livro *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*, assume que os discursos educacionais “são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominadas que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico. Considera-se, frequentemente, que a voz da classe operária é a voz ausente do discurso pedagógico...”, perpetuando, desta forma, as relações de poder vigentes.

Este conceito (TR) surge quando Bernstein distingue os três principais campos do dispositivo pedagógico⁶²: campo de produção, de recontextualização e de reprodução do conhecimento. Estes campos são interdependentes e acontecem pela sequência mencionada (Mainardes & Stremel, 2010:1-13). Para o autor, o discurso pedagógico⁶³ é um princípio de recontextualização, o qual incorpora o discurso instrucional (“o discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação” (Bernstein, 1996)⁶⁴) e o discurso regulativo (o discurso que cria a ordem, a norma e os valores, muitas vezes implícitos). A recontextualização refere-se, então, ao processo pelo qual o conhecimento (linguístico, científico, cultural, qualquer área do saber) é transferido e adaptado para outro contexto, apropriando, realocando, refocalizando e relacionando, seletivamente, outros discursos, para constituir a sua própria ordem (Bernstein, 1996).

Uma vez que este campo se regula por princípios ideológicos⁶⁵, políticos, institucionais e culturais (nomeadamente em estudantes de PLNM, os quais têm experiências de vida bem como conhecimentos diferentes), ele foi dividido em dois subcampos: 1) o campo de recontextualização oficial (CRO) e 2) o campo de recontextualização pedagógica (CRP).

Em 1), o Estado é que regula diretamente, bem como as demais filiais de administração pública, como é o caso do Ministério da Educação, ao definirem políticas curriculares e diretrizes educativas. Em 2), “o campo recontextualizador pedagógico pode ter, em seu núcleo, posições/agentes/práticas extraídos dos departamentos de educação das universidades,

⁶² Dispositivo esse que “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (Bernstein, 1996:254).

⁶³ Como citado por Santos (2003:31), Bernstein define discurso pedagógico “como uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social”.

⁶⁴ Retirado da obra *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle* (1996), traduzida por Tomaz Silva e Luís Pereira.

⁶⁵ Esta perspetiva cruza-se com o pensamento de outros autores, como é o caso de Halliday (1973), o qual “afirma categoricamente (e concordo categoricamente com ele) que as regras do instrumento linguístico não são independentes da ideologia, que refletem a importância outorgada ao potencial significativo criado pelos grupos dominantes.” (Bernstein, 1996:252).

faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, semanários e editoras.” (Bernstein, 1996), agentes que interpretam o discurso oficial, preocupando-se “com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução.” (Bernstein, 1996). Estes dois subcampos são sempre afetados pela sua envolvimento, como a política e a economia⁶⁶.

Nesta direção, os manuais escolares, em específico de PLNM, revelam-se produtos desta recontextualização, tendo especial atenção à norma padrão do português bem como à diversidade linguística e cultural dos aprendentes. Estes materiais didáticos reproduzem as tais ideologias sobre a língua, a cultura e a identidade⁶⁷, quando selecionam os tipos de texto ou as normas gramaticais a incluir. Além do conhecimento linguístico, os manuais ajudam a criar a percepção que os aprendentes irão ter sobre a cultura, as pessoas e o país onde se estão a inserir, ajudando o CRO a manter as habituais tensões entre norma padrão vs. diversidade linguística e inclusão vs. controlo.

Em suma, a TR de Bernstein ajuda a compreender como é que a informação dos materiais pedagógicos é selecionada, organizada e transmitida, analisando de que forma os “dominadores” perpetuam certas escolhas ideológicas e de poder, as quais retiram “a voz” à classe operária. Na secção seguinte, esta abordagem será complementada com os estudos interculturais e de identidade e a multimodalidade, procurando reforçar esta visão crítica partilhada com outros autores, permitindo uma análise multidimensional do material pedagógico.

3. Identidade, Interculturalidade e Multimodalidade

A atual secção encerra a revisão da literatura para o tópico *Análise do discurso pedagógico em manuais*, onde se privilegia a representação de culturas, identidades e modos de comunicação. Neste sentido, serão apresentados dois alicerces cruciais dessa análise: i) os estudos interculturais e de identidade, com base em Byram e Kramsch (1996; 1997; 2001; 2002; 2003; 2012; 2014), e ii) a multimodalidade, conforme desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2005; 2006; 2010). O cruzamento destas duas áreas irá permitir uma análise crítica de manuais como instrumentos mediadores de significados ideológicos, sociais e culturais, carregados pela linguagem em uso.

⁶⁶ A distinção entre “Classificação e Enquadramento” (*Classification and Framing*) permite, ainda, analisar o grau de autoridade presente nos discursos pedagógicos (Bernstein, 1996:38-92).

⁶⁷ Entenda-se identidade como classe, género e raça.

Byram (1997) defende que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vai além da aquisição da estrutura da língua (*i.e.*, gramática) e do léxico⁶⁸, uma vez que esta é uma disciplina que pressupõe o contacto com outras culturas. Assim, a competência comunicativa dos aprendentes pressupõe o desenvolvimento da competência intercultural (*Intercultural Communicative Competence - ICC*)⁶⁹, de forma a promoverem “a capacidade de entender outra cultura”, a par do desenvolvimento da competência intracultural, isto é, um melhor entendimento da língua-cultura materna e dos traços identitários do próprio aprendente (Oliveira, 2012:194), subjacente a uma capacidade crítica e reflexiva.

Segundo Byram (1997), a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) compreende um conjunto de saberes (*savoirs*), os quais levam o aprendente a saber mais sobre si próprio (Oliveira, 2012) e a aceitar e entender o próximo. Os *savoirs*, demonstrados na figura 5, estão descritos em Byram, Nichol e Stevens (2001:17-19) da seguinte maneira:

- *Intercultural attitudes – savoir être* (“saber ser”): *curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own. This means a willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviours. This can be called the ability to ‘decentre’.*⁷⁰
- *Knowledge - savoirs* (“Saberes”): *“of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction. So knowledge can be defined as having two major components: knowledge of social processes, and knowledge of illustrations of those processes and products; the latter includes knowledge about how other people see oneself as well as some knowledge about other people.”*⁷¹
- *Skills of interpreting and relating – savoir comprendre* (“saber compreender”): *“ability to interpret a document or event from another*

⁶⁸ “Isso implica não somente desenvolver a competência linguística, mas inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural (...).” (Bernardo & Barbosa, 2018:483).

⁶⁹ O conceito de “competência comunicativa” já havia sido introduzido por Hymes (1972) e é depois retomado por Canale & Swain (1980) “para ser aplicado ao ensino e aprendizagem de uma L2.” (Oliveira, 2012:193).

⁷⁰ Atitudes interculturais - “a habilidade de descentrar-se, a vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, além da busca por compreensão de como esses aspetos podem ser percebidos por alguém de outra cultura.” (Interpretação e tradução de Oliveira (2012:196)).

⁷¹ Conhecimento – “dos processos sociais e das ilustrações destes processos e produtos, incluindo o conhecimento sobre as outras pessoas e como estas se veem a si mesmas.” (Interpretação e tradução de Oliveira (2012:196)).

culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own."⁷²

- *Skills of discovery and interaction* – *savoir apprendre/faire* (“saber aprender/ fazer”): *ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.*”⁷³

- *Critical cultural awareness* – *savoir s’engager* (“saber pertencer”): *“an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.”*⁷⁴

A cada um destes *savoirs* corresponde “a range of skills, knowledge and attitudes which may not necessarily be the outcome of learning directly related to language learning.” (Byram, 1997:49), provenientes do conhecimento do mundo que cada aprendente traz consigo. A figura seguinte, retirada da obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Byram, 2021:98), demonstra como a proposta do autor implica uma análise crítica aos materiais pedagógicos, que, muitas vezes, normalizam e homogeneízam estereótipos linguísticos, culturais e identitários. Como se pode inferir a partir da representação esquemática (com o modelo de CCI proposto por Byram) as competências comunicativas (linguística, discursiva e socio-pragmática) e intercultural, os saberes, as habilidades e os conhecimentos cruzam-se e complementam-se, constituindo, assim, a CCI. Também as situações de ensino-aprendizagem são abrangentes: professor e aprendente em situação de sala de aula; trabalho de campo/projeto (professor/mediador e aprendente); e aprendizagem autónoma (aprendente).

⁷² Habilidade de interpretar e fazer relações – “habilidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura, explicá-los e relacioná-los com outros de sua própria cultura.” (Interpretação e tradução de Oliveira (2012:196)).

⁷³ Habilidade de descobrir e interagir – “a habilidade de operacionalizar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação e interação.” (Interpretação e tradução de Oliveira (2012:197)).

⁷⁴ Consciência crítica cultural – “a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, a sua própria cultura e a do outro.” (Interpretação e tradução de Oliveira (2012:197)).

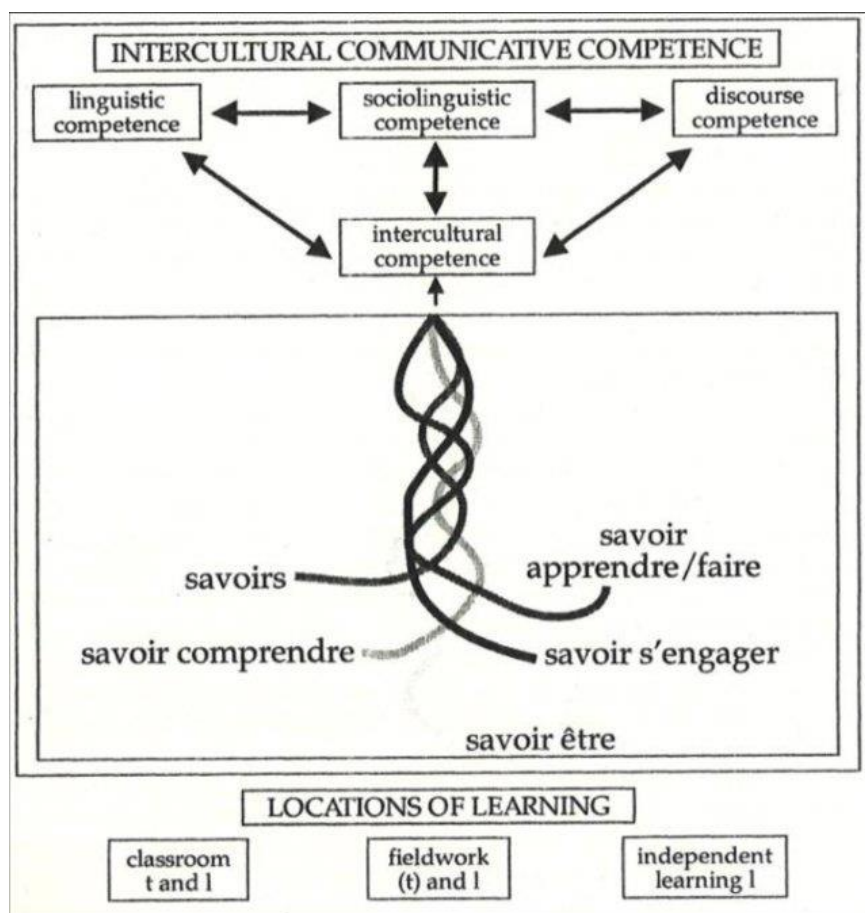


Figura 5: Modelo de CCI proposto por Byram (Byram, 2021: 62)

Ainda neste sentido, Kramsch (2006) realça o papel simbólico da linguagem verbal para a construção de uma identidade, como se fosse um sistema de valores culturais e ideológicos. A construção desta identidade na língua-alvo passa por conhecer a sua língua nativa, tal como Byram entendia, questionando a origem de preconceitos ou dificuldades de compreensão intercultural⁷⁵. Para este efeito, a autora introduz o conceito de “*third place*” (terceiro espaço) ou “*third culture*” (terceira cultura), um espaço mental criado individualmente por cada aluno ao aprenderem uma nova língua. No entanto, esse novo “espaço” não corresponde nem à língua nativa do aprendente nem à língua-alvo, mas sim algo híbrido e intermediário com elementos provenientes de ambas as culturas (Gil, 2016)⁷⁶.

⁷⁵ “Besides trying to understand the foreign culture on its own terms, learners have to be aware of their own cultural myths and realities that ease or impede their understanding of the foreign imagination.” (Kramsch, 1996: 216).

⁷⁶ Cf. Kramsch (Gil, 2016: 338): “for this third place is considered a hybrid one that combines the culture(s) of the language being taught and the social characteristics of the learner’s environment. This idea is based on the premise that, as learners acquire a new language, they will also be acquiring a new culture (or cultural identity).”

Para finalizar, este “terceiro espaço”, na aprendizagem de uma nova língua, revela-se primordial, na medida em que os manuais escolares podem ou não permitir o surgimento deste “espaço” através dos seus discursos pedagógicos, os quais conseguem impor normas linguísticas, culturais e identitárias unívocas.

No que concerne à multimodalidade, ato de “coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.”⁷⁷, podemos inferir que não só a linguagem verbal escrita transmite significados, nomeadamente em material pedagógico. A gramática do texto visual, tal como proposta por Kress e van Leeuwen (1996), reforça o uso de imagens, cores, elementos paratextuais na organização da informação, esquemas/gráficos, num *continuum* intersemiótico, integrante do discurso pedagógico. E é neste sentido que van Leeuwen (2015) e Kress (2017) têm desenvolvido a teoria da multimodalidade subjacente à análise crítica pedagógica.

A comunicação humana, tal como atesta esta abordagem, ocorre por vários modos semióticos⁷⁸, a saber: a linguagem verbal, e a linguagem não-verbal, nomeadamente, a imagem, o som, o gesto, a disposição gráfica, as cores, entre outros. E cada um destes modos tem a sua própria “gramática”, ou seja, as suas regras de uso, contribuindo como um todo para a interpretação do texto em análise. As afirmações seguintes, dos autores supramencionados, retiradas de *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2006), demonstram como descrevem o conceito de multimodalidade: “*Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction.*” (2006:2); “*Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.*” (2006:47); “*both visual structures and verbal structures can be used to express meanings drawn from a common cultural source [...].*” (2006:76).

Kress e van Leeuwen desenvolveram, tal como o nome da obra acima indica, “uma gramática do *design* visual” (inspirada na Linguística Sistémico-Funcional, desenvolvida, no início da década de 60, por linguistas como Halliday⁷⁹), uma ferramenta que permite descrever

However, this culture is not expected to be the same of the learners' native culture or the culture(s) of the language they are studying.”

⁷⁷ Definição retirada do dicionário eletrónico *Infopédia*, via <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimodalidade>. Consultado a 17 de julho de 2025.

⁷⁸ Para mais informações, vd. Kress (2017) na sua distinção entre a semiótica social e a semiótica formal.

⁷⁹ “*Our primary inspiration for addressing this issue has come from linguistics, more specifically from the work of Michael Halliday and linguists following his work, who view grammatical signifiers as resources for ‘realizing’ interpretations of experience and forms of social interaction.*” (citação retirada da terceira edição de *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2021:2).

e analisar significados (imagens), divididos por três metafunções⁸⁰ (Kress e van Leeuwen, 2006:41-44):

1. *The ideational metafunction*: “Any semiotic mode has to be able to represent aspects of the world as it is experienced by humans. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system.”
2. *The interpersonal metafunction*: “Any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any mode has to be able to represent a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented.”
3. *The textual metafunction*: “Any semiotic mode has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced. Here, too, visual grammar makes a range of resources available: different compositional arrangements to allow the realization of different textual meanings.” (definições retiradas de *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2006: 41-44).

Tal como todos os outros autores referidos nas outras secções deste capítulo, também Kress e van Leeuwen acreditam que o modo como os textos estão organizados refletem escolhas ideológicas. Em material pedagógico escrito, esse fenómeno observa-se no uso de fotografias dos grupos sociais privilegiados, que o editor parece destacar, reproduzindo e querendo produzir no novo aprendente certos traços sociais e culturais da língua-alvo. E é desta forma que a teoria oferece contributos no âmbito da *Análise do discurso pedagógico em manuais*, uma vez que, para analisar manuais de PLNM, interessa perceber como as representações visuais (imagens, gráficos, esquemas, cores) contribuem para a construção da identidade da cultura portuguesa no aprendente. A par deste elemento, abordam-se, em seguida, os critérios a ter em conta aquando da elaboração de material pedagógico.

II. Critérios para a elaboração de materiais pedagógicos

O processo de ensino-aprendizagem não se faz sem a ajuda de materiais pedagógicos, ferramenta fundamental para mediar a compreensão e a aplicação dos conteúdos por parte dos estudantes. Tal como mencionado nas secções anteriores, os manuais⁸¹ não passam apenas

⁸⁰ Metafunções essas que vieram do trabalho de Michael Halliday (1970).

⁸¹ Entenda-se por “manual escolar” a definição proposta pela Direção-Geral da Educação, segundo o artigo 11.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto (página 6215): b) «Manual escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.”

informação. A sua estruturação contribui também para a ação pedagógica, ou seja, a aquisição de conhecimento. Essa estruturação segue diversos critérios, os quais asseguram a eficácia, a coerência e a pertinência da seleção de atividades aos materiais apresentados. Nesse sentido, esta secção tem como objetivo apresentar e discutir os quatro principais critérios identificados na revisão da literatura, designados nesta dissertação da seguinte forma: 1) autenticidade; 2) inteligibilidade; 3) legibilidade/acessibilidade; 4) adequação.

Numa nota de breve enquadramento teórico, várias são as abordagens já encontradas para a elaboração de material didático. Citem-se, por exemplo: i) as correntes construtivistas, de Piaget (1971) e Vygotsky (1978): "*Knowledge is not passively received but actively built up by the cognizing subject*" (von Glasersfeld, 1989: 182 *apud* Ernest, 1995: 462)⁸²; ii) a teoria do *design* instrucional, proposta por Gagné, Merrill e Reigeluth (autores que foram desenvolvendo e consolidando a teoria ao longo do final da década de 1970 e início da década de 1980), que defende a importância da organização e do planeamento das atividades, em função dos objetivos e dos perfis dos aprendentes⁸³; iii) a perspectiva de multiletramentos, desenvolvida pelo *The New London Group*⁸⁴ (1996), que considera a contemporaneidade, pois assume a importância da multimodalidade dos materiais, devido à “multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996:63)⁸⁵ – portanto, uma abordagem que recorre a texto, imagem, som e vídeo, e reconhece ainda os diferentes contextos culturais e linguísticos dos aprendentes; e também a pedagogia crítica, já abordada anteriormente. Todas estas estão integradas na divisão dos quatro eixos fundamentais, de seguida, propostos e descritos.

Os materiais pedagógicos, além de transmitirem conhecimento aos aprendentes, devem também ativar nos professores as competências gerais apresentadas pelo QECRL⁸⁶ (Nunes, 2014:15):

⁸² Citação retirada da tese de doutoramento de Carvalho, 1998.

⁸³ “*First, we adopt the assumption that instructional design must be aimed at aiding the learning of the individual. [...] Second, instructional design has phases that are both immediate and long range. [...] Our third assumption in this work is that systematically designed instruction can greatly affect individual human development. [...] The fourth idea to which we give prominence is that instructional design should be conducted by means of a systems approach. [...] Our fifth [...] point, [...] is that designed instruction must be based on knowledge of how human beings learn.*” (Briggs, Gagné & Wager, 1992: 24-26).

⁸⁴ O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. (informação retirada de Pinheiro, 2016:525).

⁸⁵ Retirado de Pinheiro, 2016:525.

⁸⁶ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, também designado por QECR, ou, muitas vezes, por CEFR, sigla inglesa para *Common European Framework of Reference for Languages*.

“As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas (ver secção 5.1.) incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). O conhecimento declarativo (ver 5.1.1.) é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico).” (QERCL, 2001:31).

Autenticidade

É um critério que se refere ao que é autêntico, ou seja, ao que os aprendentes irão encontrar no seu quotidiano. Por conseguinte, os materiais devem refletir a linguagem e as situações reais de uso, nomeadamente as que representam o dia-a-dia além do contexto escolar. Segundo Gebhard (1989), o critério de autenticidade requer uma seleção prévia de textos e tarefas (em qualquer modo semiótico), os quais reproduzam o uso real da língua. O autor acredita que deste modo promove a motivação e o envolvimento dos aprendentes, uma vez que se foca em situações relevantes e do interesse dos mesmos⁸⁷, caso contrário não serão capazes de transferir o que estudaram para uma situação discursiva real⁸⁸. Para este efeito, no seu artigo *Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials*, e segundo as propostas de Fanselow (1980, 1986) e Nunan (1988b), incentiva os professores não só a observarem o que se passa ao seu redor, em diversas situações diárias, mas também a levarem esses conteúdos observados (em forma de texto, de imagem, de gravação áudio, qualquer modalidade) para a sala de aula.

“The point of the example on renting an apartment is that teachers can venture outside of the usual classroom materials (books, tapes, workbooks) to provide authentic materials through which students can have exposure to and practice in using language directly appropriate to real life situations based on students’ real life interests and needs.” (1989:35)

Shaffer & Resnick (1999), assim como Strobel *et al.* (2013), têm outra visão sobre a “autenticidade”. Para estes teóricos, há diferentes formas de autenticidade: a pessoal, a social, a cultural e a profissional, que podem estar relacionadas, porém designadas pelo mesmo conceito aglutinador (autenticidade), ainda que usando diferentes intervenções, diferentes ferramentas e, em último caso, aplicadas a diferentes objetivos educacionais (Shaffer & Resnick, 1999:196).

⁸⁷ Um outro critério ao qual ele intitula de “*Relevancy*” e que deverá responder à máxima “*Does this material meet the needs and interests of the students?*”. (Gebhard, 1989: 32).

⁸⁸ Tradução própria de “*As a result, students are unable to transfer what they study to real discourse situations.*”. (Gebhard, 1989: 34).

Shaffer & Resnick (1999:197), no seu artigo “*Thick*” *Authenticity: New Media and Authentic Learning*, reconhecem os quatro tipos⁸⁹ de “educação autêntica” (ver figura 6) como sendo: 1) a autenticidade do mundo real (*real-world authenticity*), indo ao encontro da perspectiva de Gebhard (1989), segundo a qual os materiais e as atividades de ensino-aprendizagem devem refletir aspetos do mundo exterior, tendo em vista a sua preparação; 2) a avaliação autêntica (*authentic assessment*), que defende que as avaliações devem fazer parte do processo de aprendizagem, isto é, que os aprendentes devem aprender algo enquanto fazem o teste; 3) a autenticidade pessoal (*personal authenticity*), afirmando que o aluno dita a importância de uma tarefa tendo em conta a relevância que o tópico em questão tem para si, ou seja, usar materiais que reflitam o que os alunos querem/gostam de aprender; 4) a autenticidade disciplinar (*disciplinary authenticity*), em que as questões e os métodos ensinados devem estar alinhados com as práticas essenciais e reais da disciplina em questão, relacionando-se bastante com a 1).

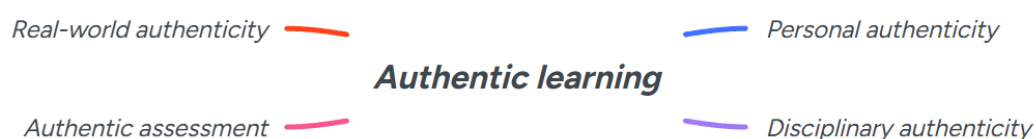


Figura 6: Os quatro tipos de “*authentic learning*”, segundo Shaffer & Resnick (1999).

Esquema criado no *website* MindMeister.

Em Strobel *et al.* (2013:144), a divisão consiste também em quatro eixos, intitulados de forma diferente, a saber: 1) *context authenticity*, que deverá responder à seguinte questão “*Does it resemble daily life experiences and does the activity involve a suspension of disbelief process, such as when watching a movie?*”; 2) *task authenticity*, que responde à pergunta “*Does it focus on constructivist type learning environments in which students may be challenged to make decisions in practical contexts?*”; 3) *impact authenticity*, respondendo a “*Does the experience transfer to activities outside of school?*”; 4) *personal/value authenticity*, “*Does it lead to self-exploration?*” (Bissett-Johnson & Radcliffe, 2019:450).

O recurso a textos autênticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas promove a competência comunicativa, advindo daí a importância de expor os aprendentes a estruturas

⁸⁹ Os autores reconhecem, no entanto, que esta divisão levanta problemas práticos de implementação, assim como algumas inconsistências. Para mais informação sobre esta questão, *vd.* Shaffer & Resnick (1999:200- 201).

linguísticas enquadradas em práticas discursivas autênticas desde os primeiros estágios de aprendizagem. Quem o defende são Widdowson (1990) e Nunan (1991), entre outros, sendo que este último autor acredita que um texto autêntico é aquele que não foi criado com o propósito da sala de aula, mas sim que surgiu de forma natural e genuína. Para este efeito, Nunan argumenta:

The argument for using authentic materials is derived from the notion...that the most effective way to develop a particular skill is to rehearse that skill in class. Proponents of authentic materials point out that classroom texts and dialogues do not adequately prepare learners for coping with the language they hear and read in the real world outside the classroom. (Nunan, 1989: 54)⁹⁰

O linguista, que se sustenta numa base comunicativista, distingue, ainda, entre tarefas do mundo-real das tarefas pedagógicas, levando à complexidade e ao esforço cognitivo que os aprendentes em nível inicial têm de fazer para completar uma tarefa⁹¹:

Classroom tasks are generally justified or rationalised in either 'realworld' or 'pedagogic' terms. Tasks with a real-world rationale require learners to approximate, in class, the sorts of behaviours required of them in the world beyond the classroom...Tasks with a pedagogic rationale, on the other hand, require learners to do things which it is extremely unlikely they would be called upon to do outside the classroom (Nunan, 1989:40).

Por sua vez, Widdowson (1990), apesar de defensor da autenticidade⁹², reconhece que esta jamais será possível, na totalidade, numa sala de aula, uma vez que o material pode sim ser autêntico, porém, para os aprendentes praticarem essa autenticidade teriam de estar no contexto real em que ocorre, com uma comunicação natural e genuína, ou seja, não constitui um ambiente que reúna todas as condições necessárias à sua prática:

Authenticity of language in the classroom is bound to be, to some extent, an illusion. This is because it does not depend on the source from which the language as an object is drawn but on the learners' engagement with it. In actual language use...meanings are achieved by human agency and are negotiable: they are not contained in text. To the extent that language learners, by definition, are deficient in competence they cannot authenticate the language they deal with in the manner of the native speaker. The language presented to them may be a genuine record of native speaker

⁹⁰ Retirado de Hubbard (1995:13).

⁹¹ “Many low-level learners are traumatised when first exposed to authentic samples of language, and have to be taught that it is not necessary to understand every word for communication to be successful.” (Nunan, 1989: 138)

⁹² “By the means/end equation, I mean the assumption that what the learner has eventually to achieve by way of language ability should determine what he does in the process of acquiring that ability... The belief here is that the language behaviour of natural use, which is the end of learning, should be replicated as closely as possible in the classroom as this language behaviour will also be conducive to learning...” (Widdowson 1990: 44). Retirado de Hubbard (1995:16).

behaviour; genuine, that is to say, as textual data, but to the extent that it does not engage native speaker response it cannot be realized as authentic discourse. (Widdowson, 1990:44-45)⁹³

Em contextos de aprendizagem baseada em projetos, é Thomas (2000:4) quem reitera a influência da autenticidade na aquisição de conhecimento significativo e ligado à vida além da sala de aula. Dessa forma, não só os aprendentes estão mais motivados como também facilita a transferência de saberes para situações da realidade extraescolar: *PBL incorporates real-life challenges where the focus is on authentic (not simulated) problems or questions and where solutions have the potential to be implemented* (Thomas, 2000:4).

Inteligibilidade

O critério da inteligibilidade refere-se à capacidade que os aprendentes têm para compreender o que lhes é apresentado/ensinado. Gebhard (1989), nesse sentido, e em correlação com o critério de autenticidade, defende que não basta o material ser autêntico, tem de ser compreensível também. A “compreensibilidade”, caso não exista logo no conteúdo autêntico, tem de ser atingida através do docente, fazendo algumas alterações ao original. A inteligibilidade, para Gebhard (1989), é crucial, uma vez que a sua ausência leva os aprendentes a ficarem frustrados, a perderem o interesse e a gastar muito tempo à procura de palavras em dicionários sem olhar ao contexto⁹⁴. As alterações feitas por parte dos docentes nem sempre são fáceis, óbvias ou até mesmo possíveis, *“especially when the materials are authentic”* (Gebhard, 1989:36), por isso, a sugestão de Castro & Kinbrough (1980), à qual Fanselow (1980) intitulou de *“adding mediums”*, é uma ótima ajuda. Esta proposta consiste em manter o material autêntico. No entanto, ao invés de o docente alterar, por exemplo, um termo mais complexo por outro mais adequado ao nível de competência linguística dos aprendentes, propõe ferramentas linguísticas e extra-linguísticas (*i.e.*, visuais, paralinguísticas) a acompanhar esse material. Atente-se no exemplo dado por Gebhard (1989:36):

“For example, if the students are to read an authentic restaurant menu and the text (linguistic visual/print) is too difficult for the students, the teacher and the students can bring in or draw pictures of the food on the menu (adding a nonlinguistic medium), bring in real food items for students to taste and smell (nonlinguistic), write a short description of different foods (adding more linguistic visual), act out how a particular food is eaten, such as how to eat a plate of spaghetti with a spoon and fork or Japanese ramen with chop sticks (adding a paralinguistic medium).”

⁹³ Retirado de Hubbard (1995:16).

⁹⁴ *“At a practical level, I have found that if the language used in and around materials and media is not comprehensible to the students, they often become frustrated, lose interest, or spend endless hours looking words up in a dictionary, devoid of the context in which they were presented.”* (Gebhard, 1989:35).

Krashen (1982), um outro teórico da Linguística Aplicada, defende que, para o aprendiz adquirir uma segunda língua, terá de ter acesso e conseguir usar o que ele chamou de “*comprehensible input*”. Este conceito é nada mais nada menos que a linguagem que faz sentido ao estudante. Krashen sugere que este *input* se encontra no “i+1” do estudante, sendo que “i” se remete ao nível atual do estudante e “1” é a linguagem que está ligeiramente acima da capacidade atual de compreensão do estudante. Apesar de lhe serem apresentados materiais ligeiramente acima do seu conhecimento, estes são, contudo, inteligíveis mediante o seu contexto (Gebhard, 1989: 35). O princípio de apresentação de material para fins didático-pedagógicos um pouco acima do nível do aprendiz é corroborado por estudos cognitivistas, nomeadamente pela *Cognitive Load Theory* (CLT), de Sweller (1988). Esta perspetiva sugere que os materiais muito acima do nível de competência linguística atual do estudante (e não só ligeiramente – “+1”) constituem uma sobrecarga para a memória e dificultam a aprendizagem:

“A second kind of load, extraneous cognitive load, refers to complexity imposed by how information is presented to learners and the cognitive activities required of them (Chen et al., 2023; Sweller, 2010). The effectiveness of instruction is influenced by extraneous cognitive load and in turn, extraneous cognitive load is determined by element interactivity. Additional extraneous load reduces the effectiveness of instruction and so instruction should be designed to minimise or eliminate that category of cognitive load.” (Sweller, 2023:95)

Um estudo mais recente (Crossley et al., 2017:1-2) indica que a inteligibilidade está relacionada com outros aspetos como a organização textual, a coerência e o grau de familiaridade com os conceitos abordados, portanto de natureza discursivo-pragmática. Para garantir que o material seja compreendido é, pois, fundamental utilizar o léxico adequado ao nível do aprendiz e apoiar a leitura com outros modos semióticos, por exemplo, imagens e/ou glossários: *“Providing students with texts that are accessible and well matched to their reading abilities helps to ensure that they better understand the text and, across time, helps readers to improve their reading skills.” (Crossley et al., 2017:1-2).*

Legibilidade/acessibilidade

Diferente da inteligibilidade, que se refere à capacidade que um indivíduo tem para perceber algo, a legibilidade ocupa-se da facilidade com que o aprendiz consegue compreender o material, sendo medida através de fatores linguísticos⁹⁵. A legibilidade é um critério que se centra no texto e não no leitor e mantém-se estável ao longo de todo esse texto,

⁹⁵ *“Most of these readability formulas are based on factors that represent two broad features of text difficulty: lexical sophistication and syntactic complexity. These features are generally measured by word and sentence length, respectively.” (Crossley et al., 2017:2).*

ao contrário da inteligibilidade que se foca no leitor e pode variar dentro do mesmo conteúdo (Odo, 2018).

No contexto educativo, os textos com fraca legibilidade tornam-se um obstáculo à aprendizagem do aprendente, em particular, aqueles que têm baixos níveis de literacia ou com necessidades educativas especiais (abordados em seguida, na categoria da acessibilidade) (Crossley *et al.*, 2017). Vários são os estudos que se debruçam sobre isso e do qual advêm índices/fórmulas, que têm sido usados para avaliar a legibilidade de textos educativos, como por exemplo, Feng *et. al* (2010), Flesch (1948), Flesch-Kincaid (1975), Chall & Dale (1995) e McNamara (2007).

Apesar destas fórmulas terem muitos críticos com as suas opiniões válidas, muitos são também os resultados que comprovam a sua validade (Odo, 2018). Um dos apoiantes destes índices de avaliação é DuBay (2004), o qual afirma que “*In the 1920s, educators discovered a way to use vocabulary difficulty and sentence length to predict the difficulty level of a text. They embedded this method in readability formulas, which have proven their worth in over 80 years of application*”. Segundo o autor, apesar das fórmulas terem as suas limitações e melhorias a fazer, ainda não surgiu nada com o mesmo objetivo: fornecer uma previsão objetiva da dificuldade do texto⁹⁶.

Em 1997, JoAnn Hackos & Dawn Stephens publicaram *Standards for Online Communication*, onde compilaram uma série de regras para escrever em que meio for (*apud* DuBay, 2004:2):

- *Use short, simple, familiar words;*
- *Avoid jargon;*
- *Use culture-and-gender-neutral language;*
- *Use correct grammar, punctuation, and spelling;*
- *Use simple sentences, active voice, and present tense;*
- *Begin instructions in the imperative mode by starting sentences with an action verb;*
- *Use simple graphic elements such as bulleted lists and numbered steps to make information visually accessible.*

Feng *et al.* (2010), num estudo que fizeram, detetaram que, entre as oito categorias que seleccionaram de várias fórmulas de legibilidade, aquela que se mostrou predominante para efeitos de legibilidade foi o comprimento médio da frase. Em seguida abordam-se dois dos

⁹⁶ Tradução própria de “*provide an objective prediction of text difficulty*” (p.3).

muitos índices de legibilidade que existem: *Flesch Reading Ease* e o Índice de Gulpease. São fórmulas matemáticas, que atualmente, através da computação, se tornam mais fáceis de aplicar. Como exemplo dos que não irão ser abordados, o índice *Flesch Kincaid Grade Level* reflete o sistema educacional dos Estados Unidos da América, criado para o contexto em que se insere.

Flesch Reading Ease (1948) foi das primeiras fórmulas a ter mais impacto no desenvolvimento e seleção de textos (Crossley *et al.*, 2017), depois de uma modificação na sua fórmula inicial, publicada por Rudolf Flesch, em 1943. Esta fórmula usa duas variáveis (*cf.* figura 7), sendo a primeira: o comprimento médio das frases (número de palavras a dividir pelo número de frases); e a segunda: o comprimento médio de sílabas por palavras (número de sílabas a dividir pelo número de palavras) (Curto, 2014).

$$\text{Legibilidade} = 206,835 - (1.015 \times \text{variável 1}) - (84,6 \times \text{variável 2})$$

Figura 7: Fórmula de legibilidade *Flesch Reading Ease*

Após este cálculo, o texto pode ser avaliado num resultado compreendido entre 1 e 100, sendo que quanto mais elevado, mais legível é o texto. A tabela em seguida diz-nos o que cada resultado significa (Curto, 2014:6):

Legibilidade	Notas
75-100	Facilmente compreendido por um estudante médio de 10 anos de idade (4.º ano de escolaridade).
50-75	Facilmente compreendido por um estudante médio dos 10 aos 13 anos de idade (até ao 8.º ano de escolaridade).
25-50	Facilmente compreendido por um estudante médio dos 13 aos 17 anos de idade (até ao 12.º ano de escolaridade).
0-25	Compreendido por estudantes universitários (a partir do 12.º ano de escolaridade).

Tabela 2: Tabela descritiva da escala utilizada pela fórmula *Flesch Reading Ease*

Segundo Curto (2014), esta fórmula foi ainda readaptada para o português do Brasil (Scarton & Aluísio, 2010) da seguinte maneira:

$$\text{Legibilidade} = 248,835 - (1.015 \times \text{variável 1}) - (84,6 \times \text{variável 2})$$

O Índice de Gulpease, da autoria do *Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico*, da universidade de Roma “*La Sapienza*”, foi criado para avaliar a legibilidade de textos italianos, podendo também ser utilizado para português, uma vez que não se contabilizam as sílabas, mas sim as letras. Tal como o *Flesch Reading Ease*, este também se mede numa escala de 1 a 100 e é igualmente dividido entre dois parâmetros: o primeiro, o comprimento das palavras, tendo em conta o número de letras; e o segundo, o comprimento das frases (Carmo *et al.*, 2021).

$\text{Legibilidade} = 89 + 300 \times (\text{frases/palavras}) - 10 \times (\text{letras/palavras})$

Figura 8: Fórmula de legibilidade do Índice de Gulpease

Relativamente aos resultados desta fórmula, a pontuação mais alta diz respeito a maior facilidade de leitura, como se pode ver na tabela infra.

Legibilidade	Notas
<80	Compreendido por estudantes entre os 6 e os 10 anos (1.ºciclo de escolaridade)
<60	Compreendido por estudantes entre os 11 e os 13 anos (2.º ciclo de escolaridade)
<40	Compreendido por estudantes entre os 14 e os 18 anos (3.ºciclo e ensino secundário)

Tabela 3: Tabela descritiva da escala utilizada pelo Índice de Gulpease⁹⁷

No que diz respeito a Português Língua Estrangeira (PLE), o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), publicado pela DGE⁹⁸, distingue cinco níveis de competência: A1 (iniciação); A2 (elementar); B1 (intermédio); B2 (vantagem) e C1 (avançado), com diferentes categorias: caracterização geral; compreensão oral; leitura/compreensão; produção/interação oral; produção/interação escrita.

Acessibilidade, por sua vez, diz respeito à possibilidade de todos os alunos acederem e beneficiarem dos materiais pedagógicos, incluindo os estudantes com NEE ou contextos socioculturais mais limitados⁹⁹. É fundamental serem criadas condições para um ensino

⁹⁷ Tabela criada com a informação dos seguintes links: <https://www.corpusitaliano.it/en/help/readability.html> e <https://supporthost.com/flesch/#the-gulpease-index> (consultados a 22 de julho de 2025).

⁹⁸ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf (consultado a 22 de julho de 2025).

⁹⁹ No campo digital, a *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG 2.1) produziu um conjunto de recomendações com vista a tornar o conteúdo digital mais acessível a pessoas portadoras de NEE.

inclusivo com acesso equitativo ao conhecimento por parte dos aprendentes, como afirma (Gagné *et al.*, 1992:96):

The storage and accessibility of verbal information, particularly in the form of organized knowledge, is a legitimate and desirable objective of instruction in both formal and informal educational settings. (Gagné et al., 1992:96)

Ao nível europeu, esta acessibilidade educacional é promovida através de documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006):

Artigo 24 - Educação

- 1) Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Ao nível nacional, a Lei n.º 54/2018 reforça o dever das escolas em garantir acessibilidade aos materiais e recursos pedagógicos a todos.

No que concerne ao material pedagógico, a acessibilidade não remete apenas a todos os alunos terem acesso ao material, por exemplo, fisicamente, mas sim a adaptação do conteúdo a todos os níveis e limitações (Braun, 2022). As limitações podem ser compreendidas em diferentes âmbitos (Costa & Araújo, 2019; Galery, 2014; Costa, 2024; *Como tornar o material didático mais acessível e inclusivo para todos os alunos?*, n.d.:1):

- 1) Acessibilidade física: compreende não só o acesso ao material, como um acesso adequado, no caso de alunos cegos ou daltónicos, por exemplo, que precisam de materiais em braile e com cores especializadas, respetivamente;
- 2) Acessibilidade digital: tem em conta as orientações internacionais da WCAG 2.1;
- 3) Acessibilidade cognitiva: nem todos os aprendentes têm o mesmo nível de literacia ou alguns compreendem melhor com a ajuda de esquemas visuais ou exemplos contextualizados;
- 4) Acessibilidade linguística e cultural: no caso de alunos PLNM, a tradução de materiais revela-se necessária, para a sua inclusão. No caso de alunos surdos, os materiais pedagógicos devem inserir uma solução à sua compreensão. A nível cultural, importa incorporar léxico e temas que não suscitem tensões e que englobem toda a diversidade, por exemplo, religiosa ou todo o seu contexto de vida até então.

Neste sentido, a legibilidade e a acessibilidade andam par a par e bastante dependentes do próximo critério: a adequação das atividades ao indivíduo.

Adequação

Este último critério – adequação – prende-se com a correspondência/elaboração das atividades ao público-alvo (nível de ensino e/ou conhecimento dos aprendentes), aos objetivos de aprendizagem, ao contexto educativo e às modalidades de ensino (por exemplo, ensino a distância). Um material adequado deve considerar várias aspetos, tais como: a proficiência na língua, a faixa etária, os interesses, o estilo de aprendizagem e o ambiente sociocultural do aluno (Tomlison *et al.*, 2003; QuaREPE, 2011).

Segundo o *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*, do Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), para a construção de uma proposta pedagógica é crucial “a delimitação dos conteúdos de formação a desenvolver, assim como a natureza desses mesmos conteúdos, já que da maior ou menor adequação dos conteúdos da formação às necessidades dos públicos-alvo depende a maior ou menor capacidade para dar uma resposta eficaz aos desafios colocados pelos respectivos contextos de trabalho.” (2004:141). Por conseguinte, um material adequado facilita a compreensão e a aprendizagem sobre o assunto em estudo, mas é necessário saber como o selecionar e tirar o melhor proveito do mesmo (Ferreira, 2007; Karling, 2015). Além desta seleção adequada, também o professor tem um papel fundamental, pois sem a devida preparação e a boa utilização deste material, o mesmo, por melhor que seja, pouco acrescentará à aprendizagem dos alunos (Bohn, 1988, como retirado de Cuicui, 2012)¹⁰⁰.

Para esta questão, Reigeluth (1999^a), defensor da teoria do *design* instrucional, introduz um novo conceito – *situationalities*. Este conceito define-se pelas “*situational variables*”, ou seja, as variáveis de contexto, as quais afetam a forma como se deve lecionar. Conduzem à orientação, à organização e à seleção de material específico e adequado a cada “variável de contexto” (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009:8). O mesmo autor define as principais variáveis como sendo “*class sizes, time constraints, learners' developmental levels, learners' SRL levels*” (Reigeluth *et al.*, 2017:262).

Autores como Hutchinson & Waters (1987), no ensino de inglês como língua estrangeira, enfatizam que além das necessidades linguísticas, o material também se deve focar nas necessidades do aprendente (*learner needs*), designadamente, as necessidades-alvo (1) e as necessidades de aprendizagem (2). Em (1), as necessidades são o que o aprendente precisa de fazer na situação-alvo, podendo ser definidas segundo três parâmetros: necessidades

¹⁰⁰ “The teacher, for tomorrow's lesson, needs to make decisions about the adequacy with which the lesson's purpose is accomplished.” (Gagné *et al.*, 1992:142).

(*necessities*)¹⁰¹, carências (*lacks*)¹⁰² e desejos (*wants*)¹⁰³. Em (2), o foco está em vários fatores, incluindo “*who the learners are, their socio-cultural background, learning background, age, gender, background knowledge of specialized contents, back-ground knowledge of English, attitudes towards English, attitudes towards cultures of the English-speaking world and studying English*” (Kaewpet, 2009: 211). Abrangem, igualmente, outros parâmetros, a saber (Kaewpet, 2009: 211):

- *Teaching and learning styles with which the learners are familiar;*
- *Appropriate or ineffective teaching and learning methods;*
- *Knowledge of specialized contents that teachers should have;*
- *Suitable instructional materials and study location;*
- *Time of study and status of ESP courses;*
- *Expectations about what learners should achieve in the courses;*
- *How necessary the courses are for the learners.*

Com apenas alguns dos inúmeros estudos no âmbito da criação de material pedagógico, conclui-se que os critérios anteriormente mencionados acabam por ser interdependentes, uma vez que se focam no melhor benefício da aprendizagem para o aprendente. São, portanto, pilares fundamentais na elaboração de qualquer material pedagógico, com vista à sua eficácia e inclusão. Integrar os critérios de autenticidade, inteligibilidade, legibilidade/acessibilidade e adequação permite assegurar uma educação equitativa e centrada no aprendente, a qual vai muito além da mera aquisição do código linguístico e da proficiência linguística.

III. Procedimentos e estratégias da tradução

Na presente secção, descrevo os procedimentos e estratégias de tradução adotados na tradução das atividades utilizadas no estudo de caso (ver V.), tendo como destaque a tradução dos verbos operativos, elementos centrais na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos aprendentes. Tal como indica o título desta dissertação, esta será uma tradução orientada para o aprendente e a didática, sendo parte do percurso de aprendizagem e dos métodos pedagógicos.

A abordagem adotada fundamenta-se, sobretudo, na teoria funcionalista (*Skopos theory*) e na tradução pedagógica e didática. A *Skopos Theory*, proposta por Reiss, em 1978, e, posteriormente, iniciada por Vermeer (em 1984), derivou da palavra grega (*skopos*), que significa objetivo, alvo, propósito (Du, 2012, em Gilic, 2020; Vermeer, 1996, em Osman &

¹⁰¹ “*what the learner has to know in order to function effectively in the target situation*” (Hutchinson & Waters, 1987:55).

¹⁰² “*Lacks are defined as the gaps between what the learner knows and the necessities.*” (Kaewpet, 2009: 211).

¹⁰³ “*what the learners think they need*” (Nation, 2000:2, retira de Kaewpet, 2009: 211).

Nurulakla, 2017). Mais tarde continuada por Nord, em 1997, esta é uma teoria funcionalista, pois foca-se na tradução como uma atividade com um propósito específico, adequada ao público-alvo (*translational action*) (Nazal, 2013, em Gilic, 2020), sendo esta a razão pela qual o tradutor tem de encontrar o seu *skopos* antes de iniciar a tradução (Vermeer, 1987, em Gilic, 2020).

No artigo *Skopos and Comission in Translational Action* (Vermeer, 1989), Chesterman (2000) define a terminologia da *Skopos Theory* da seguinte forma (Gilic, 2020) e que servirá de guião para a explanação desta abordagem:

Termo na língua de partida	Significado
<i>Comission</i>	A orientação dada pelo próprio ou outro para realizar uma determinada ação (Vermeer, 1989, em Gilic, 2020) ¹⁰⁴
<i>Intertextual coherence</i>	A relação entre o <i>translatum</i> e o texto de partida ⁷⁸
<i>Skopos</i>	Objetivo, alvo ou propósito de uma tradução ⁷⁸
<i>Translatum</i>	O texto traduzido ⁷⁸

Tabela 4: Terminologia da Teoria de *skopos* (Fonte: *Uniwersytet Jagielloński, n.d.:2*)

Desde a década de 80, a tradução passou a ser vista como uma transferência cultural e não só como uma mera transferência linguística. Desse modo, passou a ser vista como uma atividade tanto social quanto comunicativa, que deve assegurar que o texto traduzido para a língua-alvo cumpre a função na cultura de chegada (Osman & Nurulakla, 2017). De acordo com Vermeer (1992, em Gilic, 2020:1), “*culture is embedded in language which constitutes its sociological dimension*”, daí o conceito de tradução presente no seu artigo ser orientado funcional e culturalmente, refletindo a mudança de paradigma de uma abordagem linguística para uma abordagem funcionalista, que define a tradução como uma “*purposeful transcultural action*” (Gilic, 2020:25), evidenciado em: “*although translation in its ordinary sense is generally thought of as a (primarily) linguistic transfer process, it is, as such, at the same time a cultural process because language is part of culture.*” (Vermeer, 1992, in Ngwane, 2024:59); e “*Linguistics alone won’t help us. First because translating is not merely and even primarily a linguistic process. Secondly, because linguistics has not formulated the right question to*

¹⁰⁴ Tradução própria.

tackle our problems. So, let's look somewhere else." (Nord, 1997, citado por Osman & Nurulakla, 2017:8).

Segundo a perspectiva supra, o texto de partida é apenas um veículo de informação (*offer of information*), do qual o tradutor beneficia para a criação do *translatum* (TT), selecionando o que o mesmo acha importante, interessante e necessário (Vermeer, 2000, em Gilic, 2020; Wang, 2016, em Gilic, 2020), uma vez que o objetivo do texto de chegada é o de “preencher as expectativas e as necessidades do público-alvo” (Osman & Nurulakla, 2017:8). Portanto, é tido que o texto de partida é produzido para a sua cultura, tendo o tradutor o papel fundamental desta transformação de comunicação intercultural. Desta transformação podem ocorrer diferenças no texto de chegada na elaboração, na distribuição, no conteúdo, no significado sociolinguístico e pragmático e até nos objetivos para os quais o texto de partida foi elaborado (Vermeer, 2000; Osman & Nurulakla, 2017). Ainda que o *translatum* tenha o mesmo *skopos*, isso não implica somente um “*transcoding*”, visto que a tradução é uma ação social, esta terá um público-alvo específico com a sua própria cultura (Vermeer, 2000; Osman & Nurulakla, 2017).

Por forma a aplicar a *Skopos Theory*, Vermeer (1989, citado em Nord, 1997), advoga que o tradutor deve traduzir/interpretar/falar/escrever de uma forma que possibilite que o seu texto/tradução funcione na situação em que é usado e com as pessoas que querem usá-lo¹⁰⁵ (Gilic, 2020:22), ou seja, a fonte serve apenas como informação e não como um requisito para as decisões a tomar pelo tradutor no processo. Assim sendo, Hönig (1998:9) afirma que o texto de partida “*should no longer be seen as the 'sacred original,' and the purpose of the translation can no longer be deduced from the source text, but depends on the expectations and needs of the target readers*” (Osman & Nurulakla, 2017:8).

A *Teoria de skopos* permite, pois, que o tradutor tenha total liberdade para agir à sua responsabilidade, já que a tradução do texto de partida é que determina qual a melhor estratégia a usar (Osman & Nurulakla, 2017). Segundo Nord (2001:124), “*the end justifies the means*”, uma vez que esta abordagem pode ter diferentes estratégias em diferentes situações¹⁰⁶, tendo em conta que o texto de partida não é o único fator a considerar (Gilic, 2020). O mesmo autor (1992) reitera até que um texto “*can be as many texts as there are receivers*” (Osman & Nurulakla, 2017:8).

¹⁰⁵ “*translate/interpret/speak/write in a way that enables your text/translation to function in the situation in which it is used and with the people who want to use it and precisely in the way they want it to function.*” (Gilic, 2020:22)

¹⁰⁶ “*The skopos [...] expands the possibilities of translation strategies and releases the translator from the corset of an enforced – and hence often meaningless – literalness.*” (Uniwersytet Jagielloński, n.d.:4).

Esta é uma abordagem que se foca sobretudo no TT, “*oriented towards the target culture, and it is this which ultimately defines its adequacy*” (Vermeer, 2000), e que, como Chesterman (2010) preconiza, tem como principais regras¹⁰⁷ (Gilic, 2020:25-26), abaixo sintetizadas:

- 1) *Skopos Theory thus assumes that a translation always has a skopos (a purpose), even though this may not always be clear. This skopos may often differ from that of the source text (surely a useful point). The skopos is the highest determining factor influencing the translator's decisions.*”
- 2) *The theory assumes that language is embedded in culture.*
- 3) *Translations are not normally reversible; and a given source text has many possible translations.*
- 4) *Intratextual coherence is assumed to exist to the extent that the text makes sense to the receiver; that it is compatible with the receiver's cognitive context, as in any form of communication.*

Finalizando, Schäffner (2005) assinala que a competência de tradução (*translation competence*) é um processo extremamente complexo, o qual consiste numa variedade de outras sub-competências, combinando conhecimento (*knowing what*), habilidades (*knowing how*) e capacidade de reflexão (*knowing why*), a saber:

1. Linguistic competence, i.e. knowledge of the languages concerned; comprising communicative competence and metalinguistic competence;
2. Cultural competence, i.e. general knowledge about historical, political, economic, cultural, etc. aspects in the respective countries and communities;
3. Textual competence, i.e. knowledge of regularities and conventions of texts, genres, text types; including typographical regularities;
4. Domain/subject specific competence, i.e. knowledge of the relevant subject, the area of expertise; for specialist translators, this amounts to a working knowledge of the domain;
5. (Re)search competence, i.e. a general strategic competence whose aim is the ability to resolve problems as prerequisite for decision-making;
6. Transfer competence, i.e. ability to produce target texts that satisfy the demands of the translation task; including the ability to negotiate and collaborate with other translators and subject matter experts to accomplish the task at hand, i.e. the social aspects of the translation event (cf. Schäffner 2000).

Uma vez que, no presente estudo de caso, o *skopos* da tradução é a sua aplicação no contexto pedagógico – facilitar a compreensão dos conteúdos e promover o desenvolvimento de competências cognitivas nos aprendentes, por meio de enunciados carregados por verbos

¹⁰⁷ Citadas no seu artigo “*Skopos Theory: A Retrospective Assessment*”, avaliadas e elaboradas através da leitura do livro *Grundlegung einer Allgemeinen Translationstheorie* (Reiss & Vermeer, 1984).

operativos – justifica-se a adaptação dos materiais para que cumpram a sua função comunicativa junto dos aprendentes.

Mais do que uma transposição linguística, esta abordagem pedagógica vê a tradução como uma forma de adaptação didática do conteúdo, com vista à aprendizagem e melhor compreensão por parte do aprendente. Nesse sentido, a Teoria da Equivalência Dinâmica (TED), proposta por Nida na década de 60, defende que a eficácia de uma tradução não se circunscreve à correspondência literal das palavras e estruturas linguísticas, mas sim procurar transmitir ao leitor um efeito equivalente àquele que teria na língua de partida – “equivalência dinâmica” (Francis & Pontes, 2014; Langendoen, 2013:5)¹⁰⁸: “*The older focus in translating was the form of the message, and translators took particular delight in being able to reproduce stylistic specialities, e.g., rhythms, rhymes, plays on words, chiasmus, parallelism, and unusual grammatical structures. The new focus, however, has shifted from the form of the message to the response of the receptor. Therefore, what one must determine is the response of the receptor to the translated message. This response must then be compared with the way in which the original receptors presumably reacted to the message when it was given in its original setting.*” (Nida, 1982: 1).

Deste modo, o autor advoga que a tradução deve ser natural, espontânea e funcional, adaptando-se ao contexto situacional do recetor, colocando-o no centro do processo, com vista a atingir a eficácia comunicativa. Esta atividade deve, conforme a figura infra, passar por diferentes procedimentos, aos quais Nida (1969:483) chamou de: 1) *analysis*, 2) *transfer*, 3) *restructuring*.



Figura 9: Processos dentro da atividade tradutória, conforme Nida (Fonte: *Science of Translation*, 1969:484)

¹⁰⁸ “Translation consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message first in terms of the meaning and second in style” (Nida and Tabor, 1969:12, como citado por Kumar & Vardhan (2016)).

Nida, além da “equivalência dinâmica”, também se refere a outro tipo de equivalência – o da “equivalência formal”. Esta última privilegia uma tradução fiel ao original, no que concerne à sua estrutura e gramática, sendo, por isso o que ele critica, uma vez que é *author-oriented*, enquanto a primeira pode ser considerada *reader-oriented* (Toro, n.d.): “*Formal equivalence attempts a word-oriented translation, with emphasis upon preserving the features of the original language, with respect to vocabulary, syntax and tone, so far as this is possible in the translated language*” (Porter, 2005:17).

A naturalidade que o tradutor deve procurar tem de ter em consideração: (1) a língua e a cultura do recetor; 2) o contexto da mensagem; 3) o público-alvo (Hoang, 2006). As atividades, que serão posteriormente traduzidas, e cuja formulação assenta em verbos operativos enquanto elementos centrais dos objetivos de aprendizagem, segundo taxonomias cognitivas, e das instrução dirigidas aos aprendentes, serão adaptadas segundo os princípios da TED. Tal revela-se necessário para tornar os enunciados: 1) claros e compreensivos; 2) adequados ao contexto e ao nível cognitivo do discente; 3) equivalentes, ou seja, capazes de provocar o mesmo tipo de raciocínio no aprendente que teria na língua de partida.

Assim como a *Skopos Theory*, também a TED ajuda a garantir que os materiais traduzidos adquirem a eficácia pedagógica pretendida e necessária, de forma a estar ao nível cognitivo do público-alvo. Esta teoria alinha-se com os pressupostos do próximo ponto a analisar – a adaptação de textos.

IV. Adaptação de textos (PLNM – EMI)

Ainda que o termo “tradução” tenha várias aceções, Vinay e Darbelnet (1958:46) dividiram-na em “tradução direta” e “tradução oblíqua”, sendo a adaptação um dos procedimentos da primeira, como se pode observar na figura abaixo. A “tradução direta”, segundo os autores, é aquela que contém maior semelhança entre as línguas, já a oblíqua é a que não é literal devendo ser utilizada nos casos em que não se produz o efeito desejado na língua de chegada, seja pela diferença cultural ou por ter gerado um significado diferente do pretendido (Amorim, 2013).

TRADUÇÃO DIRETA

Empréstimo

Decalque

Tradução Literal

Adaptação

TRADUÇÃO OBLÍQUA

Transposição

Modulação

Equivalência

Figura 10: Classificação dos procedimentos técnicos da tradução segundo Vinay e Darbelnet (1977) (Fonte: Amorim, 2013:290)

Vinay e Darbelnet definem a adaptação como uma “equivalência situacional”¹⁰⁹, uma vez que “é usada naqueles casos em que o tipo de situação ao qual se refere a mensagem na língua de partida é desconhecida na cultura da língua de chegada”¹¹⁰ (Amorim, 2013:293). Para Vásquez-Ayora (1977), a adaptação acontece quando “*un mismo mensaje se expresa con otra situación equivalente*”, pois em ambas as línguas há zonas que não se cruzam e isso faria com que o texto na língua de chegada acabasse por não ser natural, obrigando o leitor a “*transportarse a una realidade extraña y falsa, y para evitarlo hay que efectuar los giros radicales y alteraciones en gran escala*” (como citado por Amorim (2013:294)).

Em contexto de PLNM, tal como referido por Machado (*n.d.*), a adaptação de um texto literário, por exemplo, “não consiste numa mera simplificação do enredo ou do discurso”, tem de se adequar verbalmente ao nível de proficiência do aprendente. Órgãos internacionais, como o Conselho da Europa, estabelecem a importância dessa adaptação em ambiente de aprendizagem através de documentos essenciais como o QECRL, o qual, por si só, é caracterizado como flexível, tendo em vista a necessidade de adaptação a cada situação em específico.

Contudo, autores como Bassnett (2011) fazem a distinção entre elas, na medida em que a tradução se assemelha do texto de partida enquanto a adaptação se distancia do mesmo (Luiz, 2019).

No presente trabalho, segue-se a noção de “adaptação” proposta por McDonough, Shaw & Masuhara (2013:64), os quais referem Tomlinson (2006) na seguinte citação:

Most materials, whether they be written for a global market, for an institution or even for a class, aim to satisfy the needs and wants of an idealized group of target learners who share similar needs and levels of

¹⁰⁹ “a situational equivalence” (Vinay e Darbelnet (2004)).

¹¹⁰ “it is used in those cases where the type of situation being referred to by the SL message is unknown in the TL culture” (Vinay e Darbelnet (2004)).

proficiency. No matter how good the materials are, they will not by themselves manage to cater to the different needs, wants, learning styles, attitudes, cultural norms and experiences of individual learners. (Tomlinson, 2006: 1)

Na sequência de Tomlinson, figura-se necessária uma adaptação do material, que visa não só melhorar o processo de aprendizagem do discente, mas também “*the teachers’ enjoyment of teaching*” (McDonough *et al.*, 2013:65). Alguns dos fatores que levam à adaptação de material, sendo possível adicionar mais, seriam, segundo Tomlinson & Masuhara (2004:12):

- teaching contexts (e.g. national, regional, institutional, cultural situations);
- course requirements (e.g. objectives, syllabus, methodology, assessment);
- learners (e.g. age, language level, prior learning experience, learning style);
- teachers (e.g. teaching style, belief about learning and teaching);
- materials (e.g. texts, tasks, activities, learning and teaching philosophy, methodology).

A adaptação pode assumir diversas formas, nomeadamente: 1) linguística, na adequação de vocabulário, por exemplo; 2) cognitiva, evitando a CLT e, neste contexto, estimulando o desenvolvimento cognitivo ao alinhar os verbos operativos conforme as taxonomias já mencionadas; 3) cultural, substituindo certas referências culturais que podem não ter significado para o público-alvo ou ser, de certa forma, desfavoráveis no processo de interação com os textos de chegada e para o processo de ensino-aprendizagem; 4) funcional, adaptando de acordo com os objetivos e as atividades.

A adaptação de materiais no contexto de ensino de PLN, nomeadamente em contextos de EMI, apresenta-se, por isso, imprescindível para garantir a igualdade de acesso ao conhecimento. Algumas abordagens, como a *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), evidenciam esta necessidade de mediação e adaptação textuais, uma vez que os docentes “*have to work with materials they find very limiting, and will probably need to resort to adapting these materials as best they can to suit the needs of their particular context*” (McDonough *et al.*, 2013:52).

A prática docente, nestes casos, exige não só a competência linguística, científico-pedagógica, mas também a capacidade crítica de selecionar e adaptar os recursos, na linha das ações de Coyle, Hood & Marsh (2010:67): “*The results provide CLIL teachers with a means to audit tasks and activities, to match these to their learners’ needs and to monitor learning progression in terms of linguistic and cognitive development.*”

Assim, as tarefas deverão seguir a lógica da figura infra, sendo que em a) o objetivo é dar alguma confiança ao aprendente; em b) já se introduzem conceitos abstratos ao mesmo tempo que se usam imagens para estruturar esse novo conhecimento; em c) continuam a desenvolver-se novos conhecimentos, envolvendo estruturas mais complexas, com vista à realização da atividade; e em d) introduz-se uma nova linguagem e um novo conteúdo:

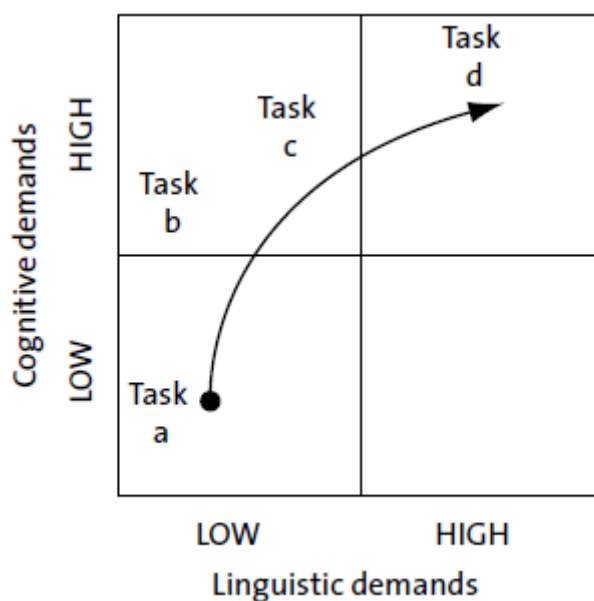


Figura 11: Revisão de tarefas usando a matriz do CLIL, adaptado de Cummins (1984)
(Fonte: Coyle, Hood & Marsh, 2010:68)

A adaptação é intencional, permitindo, dessa forma, ajustar a complexidade linguística, promover a acessibilidade cognitiva e ainda garantir que os materiais respondem às necessidades dos aprendentes. Com isto, o docente-mediador contribui de forma decisiva para o sucesso da aprendizagem em ambientes multiculturais e plurilingues.

Ainda no âmbito do EMI, visto ser a língua inglesa a de mediação mais frequente usada em PLNM, para a pluralidade de nacionalidades presentes em sala de aula, Coyle, Hood & Marsh (2010) definem-na como sendo de duplo foco educacional, uma vez que uma língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua: “*Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.*” (Coyle, Hood & Marsh, 2010:1).

Em suma, materiais adaptados permitem diversificar a quantidade de atividades bem como o nível cognitivo correspondente a cada uma delas e ainda possibilitam que o docente faça a apreciação personalizada de cada aprendente, com base na forma como estes depreendem certos verbos operativos, por exemplo. Esta é, portanto, uma estratégia intencional, a qual promove o êxito do ensino-aprendizagem, e, quando aliada à tradução, facilita a aquisição de conhecimento por parte do aprendente.

V. Proposta de tradução de unidades do manual

Nesta secção apresenta-se a proposta de tradução para as atividades do manual *Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades*. Selecionaram-se somente duas unidades: as que correspondem aos verbos operativos “criar” e “avaliar”, por estarem integrados nos últimos dois dos seis níveis da Taxonomia de Bloom¹¹¹. Os exercícios originais, em português, encontram-se no apêndice 1, apresentando-se, de seguida, as traduções.

As atividades estão organizadas em dois blocos (um para cada verbo), os quais se encontram divididos por: 1) objetivos; 2) sequência de ação; 3) atividade, num total de seis atividades para cada verbo operativo. No final, indicam-se, em forma de síntese, a aceção do respetivo verbo.

Bloco 1 – Criar/ Unit 1 – Create

Exercise 1

Learning outcomes:

- 1. Write a descriptive text.*
- 2. Deepen your knowledge about the structure and the components.*
- 3. Encourage deductive reasoning and creativity.*
- 4. Develop the ability to assess the value of a text.*

Action sequence:

- 1. Think over the adjectives shown.*
- 2. Write your descriptive text.*
- 3. Read the text aloud, if requested.*
- 4. Help with rewriting the text selected by the teacher.*

¹¹¹ Fazer referência à versão revista em 2001, por Anderson & Krathwohl (2001).

Task:

Create a fairytale character using the adjectives shown in the box.

Bela – beautiful (feminine form)
Azuis – blue (plural form)
Elegante – elegant
Loira – blonde
Alta – tall (feminine form)
Afilados – sharp (plural form)
Pequenos – small (plural form)
Simpática – friendly (feminine form)
Carinhosa – affectionate (feminine form)
Inteligente - intelligent

Exercise 2

Learning outcomes:

1. Recognise the tools used by early civilisations.
2. Apply previously acquired knowledge.

Action sequence:

1. Observe the tools shown.
2. Create the corresponding caption.
3. Compare your answers with other hypotheses.

Task:

Create captions for the images.

Exercise 3

Learning outcomes:

1. Write a descriptive text.
2. Deepen your knowledge about the structure and the components.
3. Encourage deductive reasoning and creativity.
4. Develop the ability to assess the value of a text.

Action sequence:

1. Look at the image.
2. Analyse the expressions that are in the box.
3. Describe the image, using the expressions from the box.
4. Read the text aloud, if requested.
5. Help with rewriting the text selected by the teacher.

Task:

Create a short text describing the landscape shown in the picture, using the expressions from the box.

Cadeia montanhosa – *mountain range*
Paisagem natural – *natural landscape*
Primeiro plano – *foreground*
Água – *water*
Floresta – *forest*
Segundo plano – *middleground*
Neve – *snow*
Terceiro plano – *background*
Paisagem refletida – *reflected landscape*
Espelho – *mirror*
Presença humana – *human presence*

Exercise 4

Learning outcomes:

1. Apply previously acquired knowledge.
2. Recognise statistical information.

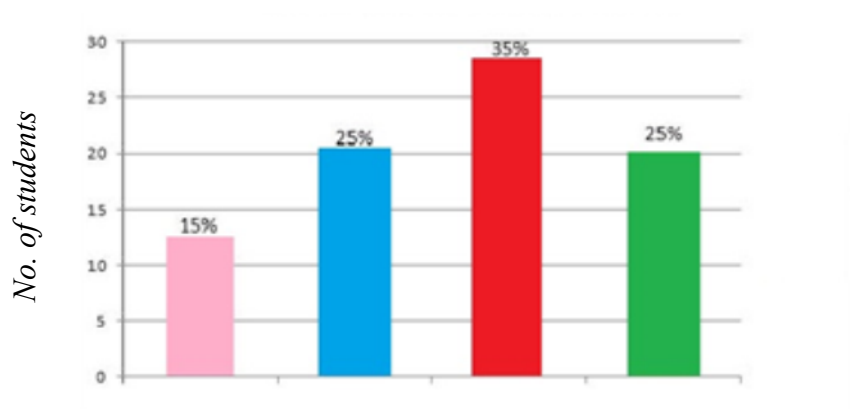
Action sequence:

1. Analyse the information shown.
2. Solve the exercise.
3. Explain the reasons for your choice.
4. Compare your answers with other hypotheses.
5. Think about the concepts of absolute and relative frequency.

Task:

Create a table of absolute and relative frequencies based on the information in the bar chart shown below.

Favourite colour of students at Y school



Exercise 5

Learning outcomes:

1. Create a descriptive text or a comic strip.
2. Deepen your knowledge about the structure and the components.
3. Encourage deductive reasoning and creativity.

Action sequence:

1. Analyse the sentences shown.
2. Create a text or a comic strip based on the sentences.
3. Read the text aloud or present the comic strip.
4. Help with correcting the text or comic strip selected by the teacher.

Task:

Organise the sentences shown below into a narrative sequence (comic strip or text) using them in your final work.

Viva a paz! – *Long live peace!*
 com um frio “do inferno”! – *with a cold “from hell”!*
 se encolheram, já gelados, - *they shrank, already frozen,*
 Dois gatinhos assanhados – *Two frisky kittens*
 A dona se irritou – *The owner (feminine form) got angry*
 junto à porta, no jardim, - *by the door, in the garden,*
 E apesar do frio, na hora, - *And despite the cold, at the time,*
 se atracaram, enfezados. – *they clashed, stunted.*
 aguardando o triste fim! – *awaiting the sad ending!*
 os varreu porta afora, - *swept them out the door;*
 e a vassoura agarrou! – *and the broom caught it!*
 bem no meio do inverno, - *right in the middle of winter;*
 Os gatinhos, assustados, - *The kittens, frightened,*

Exercise 6

Learning outcomes:

1. Search poems related to a theme.
2. Create a poem referring a theme.
3. Deepen your knowledge about the structure and the components of a poem.
4. Encourage creativity.
5. Foster appreciation for traditional oral literature.

Action sequence:

1. Search poems about popular saints on the internet.
2. Create verses related to the theme.
3. Present your verses aloud.
4. Compose or adapt a song for those verses.

Task:

Create verses about popular saints¹, based on an example.

¹ Popular saints, or Santos Populares in Portuguese, are traditional celebrations that take place throughout Portugal during the month of June. These festivities are characterised by their lively atmosphere, as communities go to the streets to eat, drink, dance and celebrate together. A distinctive custom associated with these events involves composing four-line

rhyming verses, which are attached to a small basil plant (manjerico) that is traditionally bought and offered as a gift. With this brief contextualisation, you can now understand the reasoning behind this exercise, inviting learners to explore online further and discover which cities across the country celebrate these holidays.

In summary

The verb “criar” means imagining, inventing, conceiving or developing an idea or project, generating, engendering or producing.

Bloco 2 – Avaliar/ Unit 2 – Evaluate/Assess

Exercise 1

Learning outcomes:

- 1. Work on vocabulary related to means of transport.*
- 2. Relate the images to the correspondent word.*
- 3. Evaluate the characteristics of different means of transport.*
- 4. Expand your vocabulary.*

Action sequence:

- 1. Identify the image on the cards handed in by the teacher.*
- 2. Fill in the blanks writing the correct word related to the image.*
- 3. Share the words you wrote in French with your classmates and teacher, spelling them out.*
- 4. Write in your notebook your rating of each means of transport shown on the cards, regarding comfort and speed.*
- 5. Share your work orally under the teacher's guidance.*
- 6. Do a self-assessment.*

Task:

Evaluate comfort and speed that each means of transport shown offers to the user.

Exercise 2

Learning outcomes:

- 1. Encourage visual thinking.*

2. *Develop active listening skills.*
3. *Evaluate behaviours.*

Action sequence:

1. *Watch an animated film carefully.*
2. *Answer the questions asked by the teacher.*
3. *Evaluate Cigarra's² behaviour.*
4. *List the consequences of that behaviour.*
5. *Share your opinion about the attitudes of the characters: laziness and hard work.*
6. *Write a fable.*

Task:

Evaluate the consequences that the Cigarra's behaviour may have on the character.

² Cigarra is the character Grasshopper in the fable "The Ant and the Grasshopper".

Exercise 3

Learning outcomes:

1. *Become familiar with the concept of multiculturalism.*
2. *Become aware that there are different types of homes.*
3. *Relate the images to different personal experiences.*
4. *Expand your vocabulary.*

Action sequence:

1. *Identify the images with the captions, locating them on the respective continent and according to the characteristics of the population.*
2. *Choose your preferred type of home.*
3. *Write in the exercise sheet your assessment of how your daily life would be if you had to live there for a month.*
4. *Share your work with classmates.*
5. *Vote for the best work to be issued in the school newspaper.*
6. *Watch a short video about a different culture presented by the teacher and comment on it orally.*

Task:

Evaluate how you would change your daily life if you had to choose one of these houses to live there for a month.

Exercise 4

Learning outcomes:

1. *Develop concentration skills.*
2. *Stimulate argumentative skills.*
3. *Raise awareness about environmental and ecological issues.*
4. *Foster social responsibility towards future generations.*

Action sequence:

1. *Read the exercise carefully.*
2. *Identify the topic addressed in the exercise.*
3. *Think over your behaviour concerning water saving.*
4. *Share your opinion orally about the most appropriate behaviours to save water.*
5. *Do the exercise.*
6. *Share your work orally under your teacher's guidance.*
7. *Evaluate yourself based on a reflection of your text.*

Task:

Look at the image and read the text.

Assess the consequences for people living in water-scarce regions of the world.

Without water, there is no life. It covers almost three quarters of the Earth's surface and is a fundamental element for the preservation of life and human life in certain regions of the world. However, drinking water, which we would like to be accessible to the entire world population, is relatively scarce, making it necessary to preserve it and defend its quality. Therefore, we all need to be informed about the existing problems and what can be done. Only then will this regular treasure to humanity reach future generations.

Exercise 5

Learning outcomes:

1. *Describe visual thinking.*
2. *Develop expressive reading skills.*
3. *Evaluate behaviours.*

Action sequence:

1. Write in your notebook relevant information about Eugénio de Andrade.
2. Read the poem silently.
3. Read the poem expressively.
4. Answer the questions asked by the teacher.
5. Discuss the meaning of the title.
6. Evaluate the message that the title conveys.

Task:

Evaluate the message that the title of the poem seeks to convey.

WE PASS BY THINGS WITHOUT SEEING THEM

We pass by things without seeing them,
worn out, like aged animals,
if someone calls our name, we do not answer,
if someone asks us for love, we do not shiver,
like tasteless fruits growing in the shade,
we are falling to the ground, rotten.

Eugénio de Andrade, *As Mãos e os Frutos*, 1941

Exercise 6

Learning outcomes:

1. Develop logical-mathematical intelligence and concentration.
2. Foster mental calculation.

Action sequence:

1. Read the exercise carefully.
2. Identify the mathematical exercise shown.
3. Do the necessary calculations to justify your answer.
4. Answer based on your calculations.
5. Share your work orally under the teacher's guidance.
6. Evaluate yourself based on your correct or incorrect answers.

Task:

João was hired to work 8 hours a week at a computer equipment company.

Evaluate the most favourable option for João's salary. Show all your calculations.

- a) Receive 10€ (euros³) per hour;*
- b) Receive 1€ in the first hour and double the amount received in each following hour.*

³ Euros is the EU currency also used in Portugal.

In summary

The verb “avaliar” means quantifying, measuring, calculating, judging, evaluate something or someone while expressing value judgements about them or while making an evaluative judgement about a fact.

Capítulo 3 – Análise crítica dos principais problemas

I. Apresentação e discussão dos resultados: limites e possibilidades da tradução realizada

A proposta de tradução anterior, ancorada nas teorias anteriormente explanadas, teve como objetivo principal garantir a funcionalidade e a adequação ao contexto PLNM em ambientes de EMI. A tradução pode, por vezes, afastar-se de uma correspondência literal, uma vez que a prioridade é a eficácia comunicativa e pedagógica, com vista à aprendizagem acessível e bem-sucedida dos aprendentes.

No que concerne aos limites encontrados durante o processo, destacam-se principalmente as dificuldades em manter o impacto cultural ou a significação da língua de partida, como acontece, especialmente, no exercício 6 do bloco 1, dado que as “quadras dos Santos Populares” é uma tradição popular portuguesa, que consiste na escrita de rimas, em quatro versos, principalmente no mês de junho, associado às celebrações de Santo António, São João e São Pedro. Além disto, a tradição é frequentemente associada a vasos de manjerico, oferecidos com quadras de amizade, amor, humor, crítica social, entre outros, e às marchas populares. Posto isto, apesar de haver uma tradução e adaptação, conseguida através da Equivalência Dinâmica, para quem cresce fora deste contexto e desconhece a tradição, nem sempre é possível recriar este universo cultural da língua de partida. E foi neste sentido que se

inseriu uma nota explicativa depois da proposta de atividade, por forma a dar uma breve contextualização ao aprendente.

As estratégias de adaptação utilizadas seguiram as normas do *Skopos*, da Equivalência Dinâmica e da simplificação e adequação linguística e cultural. Nos exercícios em que se faz referência a uma caixa de palavras/expressões a utilizar (exercícios 1, 3 e 5 do primeiro bloco), optou-se por traduzir esse material de apoio e dar a informação do número e género da palavra, para o aprendente conseguir aplicá-la no contexto correto. Já no exercício 5 do bloco 2, a sextilha foi traduzida e adaptada, tendo como função principal facilitar a compreensão da mensagem poética e simbólica e, como função secundária, tentar manter, se possível, a totalidade da estrutura externa do poema. Com estrutura externa, referimo-nos à musicalidade, à rima, à métrica, ao tom – tudo isto pode ser sacrificado na tradução e adaptação do material, se facilitar a inteligibilidade do mesmo.

No que toca a expressões como “texto icónico”, “pensamento imagético” e “pensamento imagético/icónico”, encontradas nos exercícios 1, 2 e 5 do segundo bloco, por uma questão de acessibilidade e compreensão do aprendente, optou-se por traduções como “*images*” e “*visual thinking*”, visto que não existe um equivalente para “imagético” e “*iconic*” é maioritariamente associado à aceção de popularidade¹¹².

Ainda no exercício 2 e também no 6, do bloco 2, certas expressões com possível tradução para inglês, foram mantidas na língua original, uma vez que se trata de um contexto de PLNM e os aprendentes necessitam de se integrar também na cultura. Alguns exemplos desta situação, são o uso de € (euros) ao invés de £ (libras esterlinas), pois é a moeda corrente nacional e a adaptação para outra moeda não iria corresponder à realidade de todos os aprendentes, dado serem oriundos de diversos locais. O segundo caso, trata-se da preservação do nome João, tendo em conta os mesmos motivos do caso anterior, por ser algo natural e usual na língua em estudo, sendo uma forma de se habituarem ao nome e à sua pronúncia. Por último, a fábula de *A Cigarra e a Formiga*, ainda que conhecida em várias línguas, nomeadamente em inglês – *The Ant and the Grasshopper*, é uma história com uma lição de moral, à qual se faz referência durante toda a vida, daí a opção de manter o nome da personagem na língua de partida, como forma de os aprendentes aprenderem a associar futuras metáforas com as quais se possam deparar. Relativamente a pronomes relativos à Cigarra, optou-se por arranjar uma forma neutra, como

¹¹² Esta aceção pode ser confirmada nos seguintes dicionários em linha: *Collins*, em <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/iconic>, e *Oxford Learner's Dictionaries*, em <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/iconic> (ambos consultados a 10 de outubro de 2025).

se pode ver na *Task*/tarefa do exercício 2, uma vez que, em inglês, e segundo o manual *Cambridge Primary English Stage 5*, a personagem é masculina, ao contrário do que acontece em português. Desta forma, preserva-se a mensagem e a função a passar, sem suscitar dúvidas no discente.

No exercício 5 do segundo bloco, o termo “caderno diário” foi traduzida para “*notebook*”, uma vez que é o vocabulário pedagógico natural em contexto de EMI, sendo a expressão “diário” algo cultural português especificamente usado no ambiente escolar e não associado a algo como “*diary*” ou “*journal*”. Nesse sentido, traduzir literalmente “diário” não só causaria estranheza, como não faz parte do vocabulário espontâneo, autêntico e genuíno na língua de chegada em questão.

O verbo operativo “avaliar” pode ser traduzido de várias formas em inglês, mantendo sempre o mesmo significado em português. Este foi um dos limites encontrados na língua de partida, já que na proposta de tradução se encontram verbos como “*rate*”, “*assess*” e “*evaluate*”. Estes dois últimos verbos geraram alguma incerteza na sua definição, pelo que se recorreu às definições a seguir citadas (Jabbar, 2018):

BASIS FOR COMPARISON	ASSESSMENT	EVALUATION
Meaning	Assessment is a process of collecting, reviewing and using data, for the purpose of improvement in the current performance.	Evaluation is described as an act of passing judgement on the basis of set of standards.
Nature	Diagnostic	Judgemental

Figura 12: Aceção dos termos “*assessment*” e “*evaluation*”

De acordo com o *Collins Dictionary* em linha¹¹³, estes dois termos relacionam-se podendo até ser sinónimos um do outro, como consta dos verbetes que se seguem:

¹¹³ <https://www.collinsdictionary.com/pt/>.

assess

(əˈses) ⓘ ⓘ

Formas da palavra: **assesses** ⓘ, **assessing** ⓘ, **assessed** ⓘ

1. verbo B2

When you **assess** a person, thing, or situation, you consider them in order to make a judgment about them.

Our correspondent has been assessing the impact of the sanctions. [VERB noun] ⓘ

The test was to assess aptitude rather than academic achievement. [VERB noun] ⓘ

It would be a matter of assessing whether she was well enough to travel. [VERB wh] ⓘ

Sinónimos: judge, determine, estimate, fix Mais sinónimos de assess

2. verbo B2

When you **assess** the amount of money that something is worth or should be paid, you calculate or estimate it.

Ask them to send you information on how to assess the value of your belongings. [VERB noun] ⓘ

What's the property's assessed value? [VERB-ed] ⓘ

[Also VERB wh]

Sinónimos: evaluate, rate, tax, value Mais sinónimos de assess

Figura 13: Aceção de “assess”

assessment

in British English

(əˈsesmənt) ⓘ ⓘ

substantivo

1. the act of **assessing**, esp (in Britain) the evaluation of a student's **achievement** on a course
2. an amount determined as **payable**
3. a **valuation** set on **taxable** property, **income**, etc
4. evaluation; **estimation**

Figura 14: Aceção de “assessment”

evaluate

(ɪˈvæljuet) ⓘ ⓘ

Formas da palavra: **evaluates** ⓘ, **evaluating** ⓘ, **evaluated** ⓘ

verbo

If you **evaluate** something or someone, you consider them in order to make a judgment about them, for example about how good or bad they are.

1. to **ascertain** or set the amount or value of
2. to **judge** or **assess** the worth of; **appraise**
3. *mathematics, logic*
to **determine** the unique member of the range of a function corresponding to a given member of its domain

Sinónimos: assess, rate, value, judge

Figura 15: Aceção de “evaluate”

Por último, nos exercícios dependentes de suportes visuais e audiovisuais, como é o caso dos exercícios 1, 2, 3, 4 e 5 dos blocos 1 e 2, a sua autonomia é condicionada, uma vez que a tradução por si só, sem o suporte multimodal presente, torna as instruções incompletas e dependentes da visualização prévia desses elementos.

Não obstante alguns limites, supracitados, a tradução revelou também possibilidades. A simplificação linguística de certas frases e a uniformização dos verbos operativos fomentam a clareza das instruções e favorecem a compreensão por parte dos alunos com diferentes níveis de proficiência linguística. Relativamente aos verbos operativos, estes foram traduzidos para serem compreendidos por todos, de forma coerente e coesa, mantendo a mesma estrutura na secção dos objetivos, na sequência de ação e na tarefa. Nesse sentido, em vez de escrever a partícula “to” antes do infinitivo nos “*learning objectives*”, optou-se por apresentar somente o verbo em todos os tópicos, por forma também a evitar a *CLT*¹¹⁴. Quanto à simplificação linguística, como sucedeu nos 3.º e 4.º pontos da sequência de ação, evitou-se a repetição do nome da personagem e a tradução de palavras como “acarreta”, já que aumentaria a complexidade da frase e, desta forma, é possível transmitir a mensagem de igual forma.

Ao nível das *CAT tools*, uma vez que este trabalho foi feito com recurso ao programa *memoQ*, as memórias de tradução¹¹⁵ (MT) foram uma ferramenta essencial, para manter a coesão e coerência das traduções, alertando para diferenças relativamente a segmentos iguais ou semelhantes anteriormente traduzidos e propondo novos resultados. Além desta vantagem, também o tempo economizado com esta opção ativada foi um dos benefícios identificados. Assim, alguns exemplos nos quais esta ferramenta se demonstrou útil foram não só a tradução do título das secções, comum a todos os exercícios dos dois blocos – *learning objectives*, *action sequence*, *task*, *in summary* -, mas também a tradução do adjetivo “apresentadas” (ou qualquer outra forma de declinar o mesmo) como “*shown*”, já que poderia aparecer “*given*”, “*provided*” ou “*presented*”, aumentando a carga cognitiva do aprendente e contribuindo para o insucesso do objetivo principal. Importa assinalar que estes são meros exemplos e há mais casos em que a MT foi utilizada, como se pode verificar nas imagens e explicações dados no apêndice 2.

As possibilidades supramencionadas favorecem a aprendizagem e a memorização por parte do aprendente, sendo que há uma consistência terminológica e uma repetição regulada do vocabulário.

¹¹⁴ Retomamos este tema no tópico III. Dificuldades, soluções e oportunidades de adaptação.

¹¹⁵ Definição de “memórias de tradução” proposta no website do *memoQ*: *One of the main resource types is translation memory - a database containing pairs of translation units of the original text (source segments) and their translations (target segments). By looking up source segments in the active translation memories memoQ allows you to simplify and speed up the translation process, eliminating the need to translate text that had already been translated before.* Website consultado a 12 de agosto de 2025 (<https://docs.memoq.com/current/en/Concepts/concepts-translation-memories.html>).

II. Marcas discursivas, pragmática intercultural e cognição social

A tradução realizou-se tendo em consideração três domínios, os quais estão interligados: as marcas discursivas, a pragmática intercultural e a cognição social. Estes níveis de análise influenciam diretamente o grau de inteligibilidade e acessibilidade, dado os diferentes conhecimentos linguísticos e experiências culturais.

Segundo Duarte (2015:58, *apud* Barreiros, 2020), “No percurso de um estudante que aprende Português como língua estrangeira, deverão estar presentes, com frequência, momentos de exposição a produções orais reais em língua portuguesa. Ou seja, para adquirirem destreza de expressão oral, os aprendentes devem ser expostos a um *input* compreensível e rico, em quantidade considerável, com registos variados e de diferentes géneros discursivos, obviamente de documentos reais. É fundamental eles dominarem para poderem avançar no caminho da comunicação.”

É, pois, fundamental falar em marcadores discursivos, uma vez que são amplamente utilizados em contextos reais e autênticos, podendo ocorrer numa conversa espontânea ou num texto escrito. Desta forma, podemos definir ‘marcadores discursivos’ como sendo “Unidades linguísticas invariáveis, com alto grau de gramaticalização, que não desempenham uma função sintáctica no âmbito da frase, nem contribuem para o sentido proposicional do discurso, mas que têm uma função relevante na produção dos actos pragmático-discursivos, estabelecendo conexões entre os enunciados, organizando-os em blocos, indicando o seu sentido argumentativo, introduzindo novos temas, mantendo e orientando o contacto do locutor com o interlocutor.” (*Dicionário Terminológico* para consulta em linha).

Na presente amostra seleccionada para traduzir, em apêndice, não se constata o uso frequente de marcadores discursivos, uma vez que se trata de instruções pedagógicas, as quais devem seguir uma sequência lógica, simples e acessível. Contudo, na execução das tarefas, as quais, algumas têm a proposta de serem apresentadas oralmente entre pares, no contexto da sala de aula, seria importante e imprescindível integrar conectores adequados ao nível linguístico e ao contexto da mensagem a transmitir, para uma progressão de aprendizagem do aprendente bem como maior fluência e naturalidade discursiva.

A pragmática intercultural refere-se ao modo como a interação e a interpretação variam na presença de diversas culturas:

Intercultural pragmatics investigates “how the language system is put to use in social encounters between human beings who have different first languages, communicate in a common language and, usually, represent different cultures” (Kecskes, 2012: 608).

É uma disciplina emergente, dados os desafios atuais da globalização, com o objetivo de entender até que ponto o conhecimento particular a cada indivíduo afeta e modifica a forma como é recebida a informação desejada (Moeschler, 2004). Desta forma, a integração desta disciplina na adaptação do material revelou-se central. Em contextos de sala de aula multicultural, a ausência de uma consciência pragmática adequada pode levar a: 1) instruções mal interpretadas; 2) percepções erradas quanto à atitude comunicativa do docente, já que em certas línguas se usa o imperativo nas instruções (Hughes & Clanfield, *n.d.*; Blum-Kulka & Olshtain, 1984); 3) expectativas erradas na participação voluntária em sala de aula, uma vez que em diferentes culturas pode ser esperado que não se façam perguntas no contexto de interação em sala de aula; 4) ilações incorretas, dando o exemplo muito específico de, na Áustria, não se baterem palmas no final de uma apresentação, mas sim na mesa, ou de, no final de cada aula, não se sair sem se bater na mesa também, como forma de agradecimento, algo que, em Portugal, poderia ser até considerado como satírico e falta de respeito.

O desenvolvimento da consciência pragmática intercultural representa um grande desafio para o docente de línguas, uma vez que simular situações reais de interação se torna difícil. A fim de despertar esta consciência nos aprendentes, “há que expô-los a certos aspetos pragmáticos da língua, tanto na L1 como na L2, e proporcionar-lhes as ferramentas analíticas necessárias para chegarem às suas próprias conclusões. Através destas atividades, os aprendentes tomam consciência de diferenças entre a sua língua e a língua meta, que seriam facilmente ignoradas se não fossem abordadas diretamente (Eslami-Rasekh, 2005:200)” (Oliveira, 2019:15).

Em suma, se o material carecer do enquadramento teórico da pragmática intercultural, terá menor inteligibilidade para o aprendente, causará barreiras à interação, reduzirá a eficácia pedagógica pretendida, levando, possivelmente, a uma carga cognitiva elevada e, por último, levará a possíveis conflitos de interpretação e culturais.

A cognição social, entendida como “o sistema de estratégias mentais e estruturas partilhadas pelos membros do grupo e, em particular, por aqueles que estão envolvidos na compreensão, produção ou representação de ‘objetos’ sociais, tais como situações, interações, grupos e instituições” (van Dijk, 1993a), permite interpretar, compreender e produzir uma prática discursiva com base no conhecimento partilhado e nas representações sociais. Em contexto pedagógico, significa que o aprendente irá processar a informação que recebe de acordo com as suas referências, experiências e esquemas mentais, resultando em diferentes interpretações para um mesmo enunciado.

O material apresentado em sala de aula, se apenas considerar as referências do professor, poderá causar, tal como anteriormente mencionado, uma sobrecarga cognitiva, devido ao gasto de energia mental para compreender essas referências em vez do conteúdo-alvo, levando a uma perda de motivação por parte do discente.

Na proposta de tradução apresentada, a cognição social foi considerada ao explicitar conceitos, universalizar referências culturais e através do apoio multimodal, que está incluído nos exercícios do documento original, procurando garantir que o mesmo conteúdo é interpretado de igual forma, ou, pelo menos, de formas não muito díspares, por aprendentes oriundos de realidades distintas, enquanto se mantêm todos os critérios aludidos no capítulo 2.

III. Dificuldades, soluções e oportunidades de adaptação

A proposta de tradução apresentada, com ênfase na função do texto, no gênero instrucional, enfrentou, como é normal, certas dificuldades relacionadas, sobretudo, com a escolha adequada de léxico, de modo a equilibrar a precisão terminológica com a acessibilidade, tendo em conta a heterogeneidade do público-alvo.

De acordo com Harmer (2001:4), há duas regras gerais para os professores darem instruções pedagógicas aos alunos: estas devem ser o mais simples possível e devem ser lógicas. Desta forma, o material não é “desperdiçado”, na medida em que o autor refere que *“the best activity in the world is a waste of time if the students don’t understand what it is they are supposed to do”*.

Portanto, os verbos operativos como “fomentar” e “confrontar” foram traduzidos como “*encourage*” e “*compare*”, respetivamente, preservando o rigor pedagógico, mas garantido a sua compreensão. Além desta questão, traduzir e adaptar os verbos operativos da categoria “Objetivos”, para a língua inglesa - *Learning Objectives* - revelou ter uma dificuldade acrescida, já que em português é normal escrever com recurso ao uso do infinitivo impessoal (Escrever um texto descritivo), ao contrário do inglês, para o qual se dá primazia ao modo imperativo (*Write a descriptive text*. Ao invés de ‘*to write*’), com o intuito de tornar a instrução clara para o aprendente: *Rubrics written for in-class materials are usually aimed at students and teachers so, typically, we write rubrics using imperative forms such as ‘Answer the questions’, ‘Read the article’, ‘Listen to the interview’. It’s quick and easy for the students to understand this style of writing.* (Clanfield & Hughes, n.d.:10)

Algumas das soluções adotadas, as quais conjugam a Teoria da Equivalência Dinâmica, a Teoria de *Skopos* e a adequação cultural, permitiram preservar a função comunicativa das tarefas ao mesmo tempo em que se adaptam certas referências culturais, com vista a assegurar

a inteligibilidade. Nos casos em que não se traduziu, por opção, como é o caso da moeda (€), no exercício 6 do bloco 2, e da personagem Cigarra, no exercício 2 do bloco 2, optou-se por adicionar uma nota de glossário. Desta forma, os aprendentes podem compreender, enquanto se integram na comunidade em que se procuram inserir, através de referências culturais. Outra solução foi a uniformização e a repetição intencional da tradução de certos verbos operativos (como é o caso de “*write*”, que engloba não só “escrever”, como também “redigir”, “apontar” e “registar”), salvo exceções, como ‘avaliar’, de modo a assegurar a coerência textual e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Também a simplificação sintática de certas frases com múltiplas orações coordenadas beneficia a leitura, todavia, sem perda de informação, como sucede nos terceiro e quarto pontos da “Sequência de ação” do exercício 2 (bloco 2).

Por último, surgem oportunidades de adaptação relevantes para um próximo passo. A tradução em causa poderia estar acompanhada de um glossário visual, para certas temáticas, dado que o apêndice integra diversas disciplinas curriculares, reforçando a acessibilidade e a inteligibilidade. Neste sentido, promover-se-ia o que Nation (2001:2) intitula de aprendizagem direta e indireta¹¹⁶, sendo que na primeira ocorre “um esforço consciente para aprender vocabulário, seja no contexto ou isoladamente” (Zhou, 2023) e, na segunda, é descrita como “*new words are learned incidentally while reading or listening, usually as the result of information provided by the context*” (Nation, 1982, citado por Zhou, 2023). Outra oportunidade seria a de transformar ou reformular as atividades que estão dependentes de recursos multimodais, permitindo que funcionem de forma autónoma e que tragam uma maior flexibilidade dos materiais em uso.

Considerações finais

I. Síntese do trabalho

Esta pesquisa iniciou-se com uma breve reflexão sobre a posição da língua portuguesa no mundo, evidenciando a crescente relevância no panorama internacional enquanto língua de comunicação ao nível global e como instrumento de mobilidade – académica, social e profissional. Neste enquadramento, deu-se destaque à necessidade de uma abordagem pedagógica que responda aos desafios de contextos plurilingues e interculturais.

O ensino de PLNM em contexto de EMI nunca se figurou tão atual como nos dias de hoje. Como se constatou ao longo desta dissertação, é imprescindível que o material pedagógico

¹¹⁶ Importa referir que, para outros autores, esta aprendizagem é nomeada como intencional e incidental, *vd.*, por exemplo, Laufer & Hulstijn (2001).

esteja preparado para um público tão heterogêneo linguística e culturalmente. Para esse efeito, foram selecionados os critérios, que auxiliaram o processo de tradução e adaptação, a saber: autenticidade, inteligibilidade, legibilidade/acessibilidade e adequação.

A partir de materiais autênticos em português, a metodologia passou por abordagens estratégicas baseadas na Teoria de *Skopos*, na Equivalência Dinâmica de Nida e em princípios de simplificação linguística e adequação cultural. A análise do produto final evidenciou a importância, a par da dificuldade, da adaptação criteriosa das instruções dadas pelo docente, do léxico utilizado e dos conteúdos culturais inseridos nas atividades. As técnicas e as estratégias selecionadas na tradução contribuíram para clarificar os enunciados, reforçar a pertinência cultural e promover um maior envolvimento, além de um acréscimo da motivação, por parte dos aprendentes, interlocutores privilegiados no ato comunicativo.

II. Competências desenvolvidas

Ao longo da realização deste trabalho, desenvolveram-se competências de investigação-ação e investigação aplicada, nomeadamente na etapa inicial de recolha, sistematização e análise de bibliografia especializada nas áreas da língua portuguesa, do ensino de línguas e dos estudos de tradução. Ao nível das técnicas, destacam-se as capacidades de aplicar diversas estratégias tradutórias selecionadas em contextos educativos plurilingues e multiculturais, articulando os critérios indicados com a amostra designada dos verbos operativos “criar” e “avaliar”.

Paralelamente a estas competências de carácter académico e profissional, este percurso reforçou a sensibilidade intercultural da autora, a sua capacidade de mediação linguística e a aptidão para comunicar de forma clara e acessível a uma comunidade plural, tendo em vista o conhecimento adquirido ao longo destes meses de investigação na área.

III. Desafios futuros

As maiores limitações da presente investigação de mestrado dizem respeito ao seu carácter exploratório, *i.e.*, os materiais adaptados, além de pouco representativos e pouco diversificados quanto à tipologia textual e ao nível de proficiência, não foram testados em contexto real de sala de aula. Acresce, igualmente, que as escolhas feitas pela autora do presente trabalho, no que concerne à tradução, embora tenham sido fundamentas em teorias de tradução e critérios pedagógicos, são forçosamente subjetivas, pelo que poderiam ser diferentes dependendo da interpretação de um qualquer outro investigador. Por fim, a proposta de tradução não teve um *feedback* imediato dos utilizadores, ou seja, tanto por parte dos professores como dos alunos,

uma vez que a adaptação foi pensada para um contexto de PLNM em âmbito de EMI, o que pode limitar a transferência da informação para possíveis dinâmicas culturais e pedagógicas.

Reconhecidos estes limites, é de real importância delinear alguns caminhos de investigação e prática pedagógica, os quais possam aprofundar os resultados já alcançados. Desta forma, é necessário proceder-se à aplicação destes materiais traduzidos e adaptados em contextos reais de ensino, de modo a avaliar empiricamente o seu impacto e a sua eficácia no desempenho linguístico dos aprendentes. A criação de um repositório de recursos bilingues adaptados a diferentes níveis de proficiência, em PLNM no contexto de EMI, poderá constituir uma ferramenta de apoio de grande valor para professores e instituições. Este repositório tornar-se-á particularmente relevante com a inclusão do *e-book Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades* (Sousa, Rodrigues e Almeida) dado que nunca foi anteriormente traduzido para inglês. Além disso, foi criado com a premissa de auxiliar o aprendente no seu sucesso escolar, considerando a escolha exata dos verbos operativos, para a melhoria cognitiva e aprendizagem dos alunos.

Recomenda-se, ainda, a contínua investigação e formação de docentes tanto na tradução e adaptação de materiais pedagógicos, como de docentes preparados para o ensino nestes contextos, promovendo práticas mais inclusivas e eficazes.

Referências bibliográficas

- Abdi, H., & et al. (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier, Cop. <https://biblio.ugent.be/publication/2054094>.
- Abraçado, J., Lima-Hernandes, M. C., & Marçalo, M. J. (2023). Línguas pluricêntricas em seu percurso histórico e na atualidade. *Domínios de Lingu@Gem*, 17, e1766. <https://doi.org/10.14393/dlv17a2023-66>.
- Adelman, C. (2015, fevereiro). To Imagine a Verb: The Language and Syntax of Learning Outcomes Statements. *National Institute for Learning Outcomes Assessment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555528.pdf>.
- Abreu, V. (2018). *A Migração em Portugal* [Dissertação de mestrado]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/entities/publication/a0f4f184-4fdb-45ad-ac5d-0e387142b17b>.
- AIMA. (2023). *Relatório De Migrações E Asilo*.
- Ajideh, P. (2009). Autonomous Learning and Metacognitive Strategies Essentials in ESP Class. *English Language Teaching*, 2(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p162>.
- Akkuş, M., Ataş, U., Balıkcı, G., Dinçer, Z. & Yavuz, G. (2013). *7th and 8th International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching*.
- Alasiri, H. (2024). *Fairclough's Three-Dimensional Model: A Critical Discourse Analysis of Denzel Washington's Inspiring Commencement*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13535.47521>.
- Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. *Indagatio Didactica*, 13(3), 77-94. <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25512>.
- Albuquerque, D. & Ramos, R. (2021). *O ensino de português língua não materna: Pesquisas e práticas bem-sucedidas*. Bordô-Grená.
- Albuquerque, D. & Ramos, R. (2021). *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas*.
- Albuquerque, D. & Ramos, R. (2021). *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas*.
- Albuquerque, D. (2022). O Português Como Língua Pluricêntrica E As Atitudes Linguísticas De Falantes Em Timor-Leste. *Caderno Seminal*. 10.12957/seminal.2022.64435.
- Alegre, T. (n.d.). A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *Encontro Nacional Sobre O Ensino Das Línguas Vivas No Ensino Superior*, 11–28. Biblioteca Digital da FLUP. Consultado a 4 de abril de 2025, em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6257.pdf>.
- Aleksandrak, M., Chudaka, S., & Góreckiej, J. (2020). Przygotowanie do komunikacji w języku obcym: rozwijanie postaw, reprezentacji i umiejętności uczących się. *NEOFILOLOG*, 55(2). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/issue/view/1732>.
- Alex Gilmore (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language*
- Alves, E. (2019). *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: O posicionamento dos docentes de Santo André - Brasil* [Dissertação de mestrado].
- Alvez, C., Ferreira, J., & Damázio, M. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilingue na Escolarização de Pessoas com Surdez*.

Amini, R. (2019). The development of performance assessment on science learning use integrated model in elementary school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1321(3), 032067. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/3/032067>.

Amparo Hurtado Albir. (2018). *Traducción y traductología : introducción a la traductología*. Cátedra.

Anachoreta, V., & Warrot, A. (2024). *Desafios e Descobertas: perspe(c)tivas do Português como língua não materna*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Aranha, A. (n.d.). *Evolução Histórica Da Língua Portuguesa: Do Latim Ao Português Brasileiro*. UFPA.

Araújo, V. (2019). *Orientações para acessibilidade na produção de materiais educativos em saúde*.

Argento, H. (n.d.). *Teoria Construtivista*.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press. <https://silverbronzowordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/austin-how-to-do-things-with-words-1962.pdf>.

Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Londres: Routledge. https://www.academia.edu/12307257/In_Other_Words_A_coursebook_on_translation.

Baker, M., & Saldanha, G. (2009). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.

Banza, A. (n.d.). *Uma língua; muitas vozes: para uma política linguística pluricêntrica do Português*. Universidade de Évora.

Barbosa, L., & Bernardo, M. (n.d.). A Importância Da Língua Na Integração Dos/As Haitianos/As No Brasil. *PERIPLOS | GT CLACSO - Migración Sur-Sur*, 1(1), 58–67.

Barreiros, C. (2020). *Marcadores discursivos e desenvolvimento da competência oral em Português Língua Não Materna: um estudo de caso no nível A2* [Dissertação de mestrado].

Barros, C. (2023). Algumas Considerações Sobre O Período De Formação Da Língua Portuguesa. *Brathair - Revista De Estudos Celtas E Germânicos*, 22(2). <https://doi.org/10.18817/brathair.v22i2.3551>.

Barroso, H., & Silva, A. (n.d.). *O português na casa do mundo, hoje*.

Batoréo, H. & Silva, A. (2012). Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB". In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval; YAN, Qiarong; ESPADINHA, Maria Antónia; LEAL, Ana Varani. (eds.) 2012. IIISIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo. China, Macau: Universidade de Macau. CD-ROOM.ISBN: 978-99965-1-035-9.

Batoréo, H. (2022). *A Linguística Cognitiva e o Mito da Linguagem como Instinto*. In: H. Batoréo, (coord.) *Linguagem-Cognição-Cultura: Teorias, aplicações e diálogos com foco na Língua Portuguesa (Português Europeu e Português do Brasil)*. [E-book.] Lisboa: Universidade Aberta. 27-45. ISBN: 978-972-674-922-6. <http://hdl.handle.net/10400.2/11978>.

Batoréo, H. et al (2022). *Linguagem-Cognição-Cultura: Teorias, aplicações e diálogos com foco na Língua Portuguesa (português europeu e português do Brasil)*. Universidade Aberta. Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11978>.

Batoréo, H., & Casadinho, M. (2009). O Português, uma língua pluricêntrica: o caso de Timor-Leste: de que forma os timorenses perspectivam e avaliam uma das suas línguas oficiais falada apenas por cinco por cento da população? *Revista Portuguesa de Humanidades*, 13(1), 75–92.

Berbert, L. (2022). Educação Como Abertura Radical: Bell Hooks e a Pedagogia Crítica. *Education as Radical Openness: bell hooks and the Critical Pedagogy*. *Em Tese*, 19(1), 241–249. <https://doi.org/10.5007/18065023.2022.e86007>.

Bernardo, M., & Barbosa, L. (2018). Ensino De Português Como Língua De Acolhimento: Experiência Em Um Curso De Português Para Imigrantes E Refugiados(As) No Brasil. *Fólio – Revista de Letras*, 10(1), 475–493.

Bernstein, B. (1986). *Estrutura social, linguagem e aprendizagem*. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 129-151.

Bernstein, B. (1996). *A Estruturação Do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle* (T. Silva & Luís Pereira, Trad.). Editora Vozes. (Original publicado em 1990).

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity : theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 75–110. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000300005>. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo.

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge. Londres. <https://anekawarnapendidikan.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>.

Bissett-Johnson, K., & Radcliffe, D. (2019). Assessing the Authenticity of the Student Learning Experience. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 449–458. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.48>.

Bizon, A. & Scaramucci, M. (2023). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*.

Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns. *Applied Linguistics*, 5(3). https://www.researchgate.net/publication/31338837_Requests_and_Apologies_A_Cross-Cultural_Study_of_Speech_Act_Realization_Patterns_CCSARPI.

Blunden, A. (2011, fevereiro). *Vygotsky's Theory of Child Development*.

Bohunovsky, R. (2011). A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 50(1), 205–217. <https://doi.org/10.1590/s0103-18132011000100012>.

Branco, S. (2011). As faces e funções da tradução em sala de aula de LE. *Cadernos de Tradução*, 1(27). <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2011v1n27p161>.

Brito, A., Figueiredo, O., & Barros, C. (2004). *Linguística histórica e história da língua portuguesa*. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Brito, R. (2013). Sobre Lusofonia. *VERBUM – Cadernos De Pós-Graduação*, 5, 4–15.

Bundo, M. (2020). *Criação de materiais didáticos para o ensino do Português língua não materna, língua segunda e língua estrangeira em Angola: do papel ao digital* [Dissertação de mestrado].

Burity da Silva, V. (2023). *A Origem Da Língua Portuguesa*.

Burt, S., & Ridgard, D. (n.d.). *Cambridge Primary English Stage 5*. Cambridge University Press.

Busse, V. (2011). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *System*, 39(1), 123–125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.001>.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching : a practical introduction for teachers*. Council Of Europe.

Byram, M., Stevens, D., & Nichols, A. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters.

Cabral, M. (2017). *Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores.

Caels, F. (2015). Os textos de ciências na disciplina de PLNM : uma abordagem baseada em género [Tese de Doutoramento]. In *Ulisboa.pt*. <http://hdl.handle.net/10451/23642>.

Camacho, I., & Almeida, C. (2022). Estratégias de proteção e mitigação do discurso em Português Língua Não Materna: um estudo de caso. *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonia*, 16, 257-292.

Cambridge Assessment English. (n.d.). *Www.cambridgeenglish.org*. <https://www.cambridgeenglish.org/br/>.

Cambridge English. Cambridge. Consultado a 7 de janeiro de 2025. <https://www.cambridgeenglish.org/br/>.

Cameira, C., Andrade, A. & Pinto, A. (2021). *Mensagens 10*. Texto Editores. <https://pt.slideshare.net/slideshow/livro-do-prof-10-anopdf/257884905>.

Carreres, A. & Noriega-Sánchez, M. (2011) Translation in language teaching: insights from professional translator training, *The Language Learning Journal*, 39:3, 281-297, DOI: 10.1080/09571736.2011.567356.

Carvalho, G. (2008). O Design Do Manual Escolar. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 8(1).

Carvalho, N. (n.d.). *A Língua Portuguesa No Mundo*. UFPE.

Casimiro, M. (2012). A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga - Estudo de Caso [Dissertação de mestrado]. In *Run.unl.pt*. <http://hdl.handle.net/10362/7392>.

Castro, C., Madeira, A., & Grosso, M. (2023). *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna*. LIDEL.

Castro, L. (2013). Teaching English as a foreign language in accordance with Social-constructivist pedagogy. *Tejuelo*, 17, 97–114.

Cazden, C. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review. 66. 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

Ceia, C., Muñoz, C., & Araújo, L. (2011). *Aprender uma segunda língua*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ceia, C. (2020). *Aprender uma língua estrangeira em língua estrangeira*. DGE, 2020, <https://www.dge.mec.pt/noticias/linguas-estrangeiras/ensinar-uma-lingua-estrangeira-em-lingua-estrangeira>.

Chamot, A., & Chan, W. (2015). *Studies in Second and Foreign Language Education*. De Gruyter.

Chau, T., & Huensch, A. (2025). The relationships among L2 fluency, intelligibility, comprehensibility, and accentedness. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–26. <https://doi.org/10.1017/s0272263125000014>.

Chi, G., Abel, G., Johnston, D., Giraudy, E., & Bailey, M. (2025). Measuring global migration flows using online data. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(18). <https://doi.org/10.1073/pnas.2409418122>.

Choupina, C., Mateus, M., & Solla, L. (2013). *O ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ciberdúvidas/ISCTE-IUL. (2024). *O Dia Mundial da Língua Portuguesa - O nosso idioma - Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Iscte-Iul.pt. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-dia-mundial-da-lingua-portuguesa/5513>.

Clark, C., & Kimmons, R. (2023). Cognitive Load Theory. *EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology*. <https://doi.org/10.59668/371.12980>.

CNE. (2023). *Estado da educação 2023*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf.

Cobelo, S., & Pinheiro, S. (2023). Traduções e Adaptações em estudo: um panorama da IV Jornada de Tradução e Adaptação – JOTA 2021. *Tradterm*, 44, 1–10. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v44p1-10>.

Coelho, I., Görski, E., May, G., & Souza, C. (2012). *Sociolinguística*. UFSC.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação europeu comum*. ASA.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (n.d.). Wwww.unicef.org. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.

Cordasco F. Columbia University. Teachers College. Contributions to Education. Number 1–974 (1905–1951). AMS Press, 56 E. 13th St., N.Y. 10003, 1972–73. \$9,650. ISBN 0-404-55000-2. *History of Education Quarterly*. 1974;14(1):149-154. doi:10.2307/367614.

Corpus Italiano. (2025). Corpusitaliano.it. <https://www.corpusitaliano.it/en/help/readability.html>.

Corrêa, A. (2017). A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *Revista EntreLinguas*. <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9225>.

Corrêa, C., Piña, S., Evangelisti, M., Villa, M., & Weber, S. (2020). Quality of the Italian Websites for Parental Guidance on the Indications for Tonsillectomy in Children. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 25(03), 446–452. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1716569>.

Corrêa, E. (2017). A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *Revista EntreLinguas*, 3(2), 179–202. <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>.

Corrêa, E. (2017). A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *Revista EntreLinguas*. 3. 179-202. 10.29051/rel.v3.n2.2017.9225.

Correia, M. (2022). *A gramática dos manuais de português do 7.º ano: verbos operatórios e tarefas*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/164051/2/699886.pdf>.

Correia, M., & Luna, S. (n.d.). Língua, Linguística E Livros Didáticos Em Portugal. In *Linguística E Ensino: Portugal E Brasil*.

Costa, A. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada - Perceções e práticas de uso de manuais escolares nos primeiros anos do ensino básico* [Relatório de Estágio].

Costa, P. (2024). *A Elaboração De Material Didático Com Acessibilidade Para A Aprendizagem De Estudantes Com Deficiência Intelectual*. I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). A window on CLIL. In *Content and Language Integrated Learning* (pp. 1–13). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010b). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

CPLP. (2014). *Resolução sobre o Plano de Ação de Lisboa*. XII Reunião Extraordinária Do Conselho De Ministros Da Comunidade Dos Países De Língua Portuguesa.

Cristina, M., & Freitas, P. (2020). Apresentação: Leitura, Tradução e Cognição. *Cadernos de Tradução*, 40(esp. 2), 10–16. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p10>.

Crossley, A., Stephen, S., Mihai, D., Danielle, S. & Kristopher, K. (2017). *Predicting Text Comprehension, Processing, and Familiarity in Adult Readers: New Approaches to Readability Formulas, Discourse Processes*. DOI: 10.1080/0163853X.2017.1296264.

Cruickshank, K., Lo Bianco, J. & Wahlin, M. (2023). *Community and Heritage Languages Schools Transforming Education*. Taylor & Francis.

Cruz, M. (n.d.). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* [Relatório de Estágio]. Escola Superior de Educação.

Cruz, M., Pereira, S., & Durán, A. (2013). Por Una (Hiper)Pedagogía Crítica, Intercultural Y Multisensorial En El Aprendizaje De Español Como Lengua Extranjera (ELE). marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (17), 1-19.

Cuicui, C. (2012). *A Seleção e a Produção de Materiais Didáticos no Processo do Ensino do Português aos Alunos Chineses* [Dissertação de mestrado].

Curto, P. (2014). *Classificador de textos para o ensino de português como segunda língua* [Dissertação de mestrado].

Curto, P., Mamede, N., & Baptista, J. (n.d.). *Automatic text difficulty classifier: Assisting the selection of adequate reading materials for European Portuguese teaching*.

D'Angelo, L., & Marino, F. (2024). Multimodal analysis. In Kessler, M., & Polio, C. (Eds.). *Conducting genre-based research in applied linguistics: A methodological guide*. Routledge.

da Silva, V. (2017). *Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios finais entre 2012 e 2015*. Instituto Politécnico de Santarém.

Darwish, A. (2007). Dorothy Kelly (2005). A Handbook for Translator Trainers. *The Journal of*

de Amorim, M. (2013). A adaptação como procedimento técnico de tradução: uma leitura descritiva do Hamlet em quadrinhos brasileiro Adaptation as a Technical Procedure of Translation: a Descriptive Reading of Hamlet in a Brazilian Comic Book. *RBLA, Belo Horizonte*, 13(1), 287–311.

De Rycker, A. & De Knop, S. (2009). Integrating Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching - Historical Background and New Developments. *Journal of Modern Languages*. https://www.researchgate.net/publication/267701327_Integrating_Cognitive_Linguistics_and_Foreign_Language_Teaching_-_Historical_Background_and_New_Developments.

Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council. https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf.

Derince, Z. (2011). Language learning through critical pedagogy in a “Brave New World”. *Int Rev Educ* 57, 377–395. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9218-8>.

DGE. (2023). *Relatório Anual TEIP*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2023_2024.pdf.

Diário da República. (2006, 28 de agosto). *1.ª série, n.º 165*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Dicionário de Termos Linguísticos - Portal da Língua Portuguesa. (n.d.). [Www.portaldalinguaportuguesa.org. http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology](http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology).

Dicionário Terminológico. (n.d.). *DT*. [Dt.dge.mec.pt. https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318](https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318).

Direção de Planeamento, Estudos e Estatística. (2025). *Relatório intercalar: Recuperação de processos pendentes na AIMA - População Estrangeira em Portugal*.

Drożdż, G. & Taraszka-Drożdż, B. (2020). *Foreign Language Pedagogy in the Light of Cognitive Linguistics Research*. Springer. Katowice. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-58775-8>.

Dubay, W. (2004). *The Principles of Readability*. CA. 92627949. 631-3309.

DuBay, W. (2007). *The Classic Readability Studies*. Impact Information.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito* (E. Guimarães, Trad.). Pontes Editores.

Editora, P. (n.d.). *Infopédia - Dicionários Porto Editora*. Infopédia. <https://www.infopedia.pt/>.

Eurocid. (2023). *Dia Mundial da Língua Portuguesa | Eurocid - Informação europeia ao cidadão*. Mne.gov.pt. <https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-mundial-da-lingua-portuguesa>.

European, C. (2024). *Education and Training Monitor 2024*. Europa.eu. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/pt/country-reports/portugal.html#3-school-education>.

European, C. (2013). *Studies on translation and multilingualism*.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power* (2nd ed.). Longman.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217. <https://doi.org/10.1177/0957926592003002004> (Original publicado em 1992).

Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Editora Universidade de Brasília.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Routledge.

Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis as a method in social scientific research . *Linha D'Água*, 25(2). Versão para o português: Iran Ferreira de Melo.

Farhart, T. (2022). *A Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen: uma introdução* [Power Point].

Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>.

Ferreira, A., & Schwieter, J. W. (2023). *The routledge handbook of translation, interpreting and bilingualism* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003109020>.

Ferreira, N., & Nunes, C. (2021). *Diversidades, Educação e Inclusão*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

Ferreira, P. (2015). O conceito de “retornado” e a representação da ex-metrópole em O Retorno e Os Pretos de Pousaflores. *Journal of Lusophone Studies*, 13. <https://doi.org/10.21471/jls.v13i0.6>.

Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado]. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Filho, J. (n.d.). *O Ensino De Português Como Língua Não-Materna: Concepções E Contextos De Ensino*. Museu da Língua Portuguesa. <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>.

Fino, C. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo*. Universidade da Madeira.

Flesch Reading Ease and the Flesch Kincaid Grade Level. (2023). Readable. <https://readable.com/readability/flesch-reading-ease-flesch-kincaid-grade-level/>.

Flores, T. (2012). In Kress, Gunther (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. *Media & Jornalismo*, 20, 177–179.

Fonseca, F. (n.d.). *O NASCIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA*. Lisboa.

Fonseca, M., Silva, A., Gonçalves, O., & Marçalo, M. (2019). *Língua portuguesa: história, diversidade e mundos de discurso*. Edições Cosmos.

Fonseca, S. (2010). *Análise Dos Manuais De Língua Portuguesa Utilizados No Ensino Primário Em Timor-Leste* [Dissertação de mestrado].

Fontana, A., Camargo, B., & Nunes, M. (2022). Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, 2(1).

Fontes, S., & Coelho, S. (2021). As Primeiras noções de Gramática Historica da Língua Portuguesa de Berta Valente de Almeida (1886-1982). *Acta Scientiarum Language and Culture*, 43(2), e55172–e55172. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v43i2.55172>.

Forceville, C. J. (2011). [Review of: G. Kress (2010) *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*]. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3624-3626. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.013>.

Foucault, M. (1970, dezembro 2). *A ordem do discurso*.

Franco, M. (2017). Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Reflexão E Ação*, 25(2), 154–170. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891>.

Freire, N., (2009). Contribuições De Paulo Freire Para A Pedagogia Crítica: "Educação Emancipatória: A Influência De Paulo Freire Na Cidadania Global" Ou "A Influência De Paulo Freire Na Educação Para A Autonomia E A Libertação". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 141-158.

Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

Friedrich, M., & Heise, E. (2025). The Influence of Comprehensibility on Interest and Comprehension. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 39(1-2), 139–152. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000349>.

Fulcher, G. (1997). Text difficulty and accessibility: Reading formulae and expert judgement. *System*, 25(4), 497–513. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(97\)00048-1](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(97)00048-1).

Gagné, R., Briggs, L., & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4^a ed.). (Original publicado em 1974).

Galery, A. (2023). *Acessibilidade de materiais didáticos - DIVERSA - Educação inclusiva*. DIVERSA. <https://diversa.org.br/artigos/acessibilidade-de-materiais-didaticos/>.

Galian, C. (2011). A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educação E Pesquisa*, 37(4), 763–777. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000400006>.

Galloway, N. (2020). *English in higher education – English medium Part 1: Literature review*. British Council.

García De Toro, C. (n.d.). *Translation Studies: An Overview*. Universitat Jaume I.

García-Martín, A. (2020). Três teorias sobre a origem da língua portuguesa. *Quaderns de Filologia - Estudis Lingüístics*. 25. 15. 10.7203/qf.0.19065.

Garikimukku, A. (2020). *Translation and Equivalence*. 3. 20.

Gaspar, M. (2025). O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa [Dissertação de mestrado]. In *Ulisboa.pt*. <http://hdl.handle.net/10451/6936>.

Gaspar, S., Cojocaru, O. & Carone, R. (2024). *Aspiring (re)migrants' behaviour in mobility policies: the case of Portugal* (Country report). Brussels: AspirE. <https://aspire.ulb.be/impact/reports/mobility-policy-report-portugal>.

Gebhard, G. (1989) Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials, *PASAA*, 19(3).10.58837/CHULA.PASAA.19.1.3.

Gebhard, J. (1989). Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials. *PASAA* 19 (3). DOI: 10.58837/CHULA.PASAA.19.1.3.

Gerhardt, A. (2011). Teorias e conceitos na lingüística cognitiva (in)compreensões. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 45, 21–31. <https://doi.org/10.20396/cel.v45i0.8637012>.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2nd ed.). Heinemann.

Gil, G. (2016). Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38(4), 337. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.28674>.

Gilic, R. (2020). *A descriptive study of AVT under Skopos Theory*. Yaşar Hız.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 40.97-118.10.1017/S0261444807004144.

- Giroux, H. (n.d.). *Pedagogia crítica*.
- Góis, P., & Marques, J. C. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *E-Cadernos CES*, 29. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>.
- Góis, P., Marques, J., & Pinho, F. (2017). *Regresso de uma geração preparada: Diagnóstico da situação atual*. Fundação AEP.
- Goldberg, M. (n.d.). *Uma análise da fidedignidade da taxonomia de objetivos educacionais (domínio cognitivo)*.
- Gómez, N., Valero, E., Goyeneche, R., Quiceno, D., & Muñoz, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10).
- Goncalves, L., Vaz, A., Coneglian, S., Cruz, M., Miranda, F., Oss-Emer, M., & Silva, M. (2020). Práticas Pedagógicas E Material Didático No Ensino De Português Como Língua Não Materna. Práticas Pedagógicas E Material Didático No Ensino De Português Como Língua Não Materna.
- González Martínez, L., (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.
- Gouveia, C. (2002). *Análise Crítica Do Discurso: Enquadramento Histórico*.
- Grbić, N. & Wolf, M. (1999). Review of [Hans J. Vermeer (1996). *A skopos Theory of Translation (Some Arguments for and against)* . Heidelberg, TEXTconTEXT (Band 1)]. *TTR*, 12(2), 196-197. <https://doi.org/10.7202/037381ar>.
- Great Schools Partnership. (2015). *Scaffolding Definition*. The Glossary of Education Reform. <https://www.edglossary.org/scaffolding/>.
- Grice, H. (1975). *Logic and Conversation*. Harvard University. <https://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>.
- Grosso, M., Soares, A., De Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *Quadro De Referência Para O Ensino Português No Estrangeiro*.
- Grosso, M., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grupo Nova Londres. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.
- Guangyi, T. (2022). Análise dos problemas existentes nos manuais de português utilizados pelas universidades chinesas do ponto de vista da abordagem comunicativa [Dissertação de mestrado]. In *Run.unl.pt*. <http://hdl.handle.net/10362/145877>.
- Guilherme, A., & Freitas, A. (2017). Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. *Inter-Ação*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>.
- Guilherme, M. (2003). Desafios para o Ensino/Aprendizagem de Línguas e Culturas Estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 215–225.
- Guilherme, M. (2005). Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73(73), 131–143. <https://doi.org/10.4000/rccs.962>.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. (1970) Language Structure and Language Function. In Lyons, J., Ed., *New Horizons in Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, 140-165.

Harmer, J. (1998). *How to teach English : an introduction to the practice of English language teaching*. Longmann.

Hashiguti, S., Cadilhe, A., & Silva, I. (2023). *Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos*. Pontes Editores.

Hatje-Faggion, V. (2001). *The Translator's Discursive Presence In Translated Discourse: Machado De Assis' Five Novels In English Multiple Translations* [Tese de Doutorado].

Honders, W. (2023). Book review: Reading images: The grammar of visual design. *Journal of Media Literacy Education*, 15(3), 128-132. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-3-10>.

Hönig, H. (1998). Positions, power and practice: functionalist approaches and translation quality assessment. In C. Schäffner (ed.), *Translation and quality*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 6-35.

Huang, S. (2019). A critical multimodal framework for reading and analyzing pedagogical materials. *English Teaching: Practice & Critique*. 18. 52-69. 10.1108/ETPC-08-2018-0078.

Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Hubbard, P. (1995). Reality and Authenticity: A critical look at modern ELT materials. *MEXTESOL Journal*, 18(4).

Hughes, J., & Clanfield, L. (n.d.). Ten tips on writing effective rubrics in your materials. *Modern English Teacher*, 25(3).

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Ignácio, F. (2022). *O inglês como meio de instrução (EMI) na educação profissional: possibilidades e desafios para a formação docente* [Dissertação de mestrado].

Ilari, R. (1986). Delocutivos nós também, falô? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 10, 81–85.

Instituto Camões. (2022). *Dia Mundial da Língua Portuguesa 5 de maio de 2022*. https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf.

Instituto Camões. (2023). *Dia Mundial da Língua Portuguesa 5 de maio de 2023*. https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2023.pdf.

Instituto Camões. (2025). *História da Língua Portuguesa em linha*. Instituto-Camoes.pt. <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/index.html>.

Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2007). *Portal da Língua Portuguesa*. Consultado a 6 de janeiro de 2025. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>.

Instituto para a Qualidade na Formação I.P. (IQF). (n.d.). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*.

Irineu, L., Pereira, A., Silva, A., Santana, A., Lima, F., & Santos, S. (2020). *Análise de Discurso Crítica: Conceitos-Chave*. Pontes Editores.

Ivan. (2022). *Flesch Reading Ease and other readability indexes (2025)*. SupportHost. <https://supporthost.com/flesch/#the-gulpease-index>.

Ivo, E. (2011). Kress, G.; Van Leeuwen, T. Reading Images: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996. *Discursos Contemporâneos Em Estudo*, 1(1), 241–246. <https://doi.org/10.26512/discursos.v1i1.0/8282>.

Jabak, O., & Abdullah, S. (2017). Vermeer's Skopos Theory And Its Application To The Arabic Translation Of Miller's Death Of A Salesman. *Jurnal Kemanusiaan*, 15(1), 7–12.

Janks, H. (1997). Critical Discourse Analysis as a Research Tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 329–342. <https://doi.org/10.1080/0159630970180302>.

Janowska, I. (2020). Interculturality in Language Teaching. Polish-Brazilian Contexts . *Revista X*, 15(6), 42–67.

Jansche, M., Feng, L., Huenerfauth, M., & Elhadad, N. (2010). *A Comparison of Features for Automatic Readability Assessment A Comparison of Features for Automatic Readability Assessment* (pp. 276–284).

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*.

Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Jófilí, Z. (2022). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias E Práticas*, 2.

Jones, C. (2022). *Authenticity in language teaching materials*.

Judd, E., Tan, L., & Walberg, H. (2001). *Teaching additional languages*. UNESCO.

Kadiu, S. (2019). *Reflexive Translation Studies - Translation as Critical Reflection*. UCL Press.

Kaewpet, C. (2009). A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2). 209–220.

Karling, A. (1991). *A didática necessária*. IBRASA.

Katan, D. (2009). Translator Training and Intercultural Competence. In *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici*, Franco Angeli, p. 282–301.

Kecskes, I. (2012). Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies. In K. Allan & K. M. Jaszczolt (Eds.), *The Cambridge handbook of pragmatics* (pp. 599–616). Cambridge: Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Análise da conversação* (C. Filho, Trad.). Parábola Editorial.

Kerr, P. (2014). *Translation and Own-Language Activities*. Cambridge: University Press. ISBN: 1107645786, 9781107645783. https://www.academia.edu/84607472/Translation_and_Own_language_Activities.

Kincaid, J., Fishburne, R., Rogers, R., & Chissom, B. (1975). *Derivation Of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count And Flesch Reading Ease Formula) For Navy Enlisted Personnel*.

Korošec, M. (n.d.). *Translation in Foreign Language Teaching*. University of Maribor.

Kramsch, C. (1996). Context and Culture in Language Teaching. In *The Modern Language Journal* (3rd ed., Issue 4). Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/330013>.

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*. 90. 249 - 252. 10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x.

Kramsch, C. (2012). The Multilingual Subject. *ELT Journal*, 66(3), 396–399. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs024>.

- Kramersch, C. (2014). The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249–254.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images : the Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge. 213 pp. ISBN 978-0-415-32061-0.
- Kuhn, T., & et al. (2022). *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Pontes Editores.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Lang, J. (2024) Embracing Generative AI for Authentic Learning. *Creative Education*, 15, 1-20. doi: [10.4236/ce.2024.151001](https://doi.org/10.4236/ce.2024.151001).
- Langendoen, T. (2013). Eugene Albert Nida. *Language*, 89(1), 163–169. <https://doi.org/10.1353/lan.2013.0008>.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement Load. *Applied Linguistics*, 22(1).
- Leal, H., Moreira, R., & Castro, A. (2022). *bELL hOOKS : Descolonizando a Educação* [Review of *bELL hOOKS : Descolonizando a Educação*]. 01-12.
- Leffa, V. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos Da Linguagem*, 20(2), 389–411.
- Lemos, G. (2025). El uso de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras: panorama bibliográfico de las tesis académicas brasileñas. *Revista de Estudios Brasileños*, 10(22), 153–171. <https://doi.org/10.14201/reb20231022153171>.
- Levine-West, G. (2011). The Multilingual Subject by Claire Kramersch. *The Modern Language Journal*, 95.
- Liddicoat, A. J. (2015). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 24(3), 354–364. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2014.980279>.
- Lins, M. (2005). Contribuições da teoria de Piaget para a educação . *Educação E Cultura Contemporânea*, 2(4).
- Llopis-García, R. & Piquer-Piriz, A. (2024). Lessons learned at the intersection of applied cognitive linguistics and L2 classrooms. *Review of Cognitive Linguistics*. Spanish Cognitive Linguistics Association. Amsterdão: John Benjamins Publishing Company. https://www.researchgate.net/publication/385116174_Introduction_Lessons_learned_at_the_intersection_of_applied_cognitive_linguistics_and_L2_classrooms. DOI: 10.1075/rci.00209.llo.
- Lopes, A. (2005). Política De Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo Sem Fronteiras*, 5(2), 50–64.
- Lopes, A., Cunha, E., & Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, 13(3), 392–410. www.curriculosemfronteiras.org.
- Luiz, T. M. (2019). Semelhanças e dissidências na tradução e adaptação literária enquanto metacriações. *Web Revista Linguagem, Educação E Memória*, 16(16), 36–47.

Macário Lopes, A. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. https://www.academia.edu/93775544/Pragm%C3%A1tica_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o. ISBN: 9892616030, 978989261603, pp. 1-270.

Machado, A. (n.d.). A Literatura no Ensino de Português Língua não Materna (EPLNM): Adaptações e Originais. *Portuguese Literary & Cultural Studies - O Ensino Das Literaturas Em Português*.

Madeira, A., Teixeira, J., & et al. (n.d.). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*.

Magalhães, I. (2005). Introdução: A Análise De Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, 21(Especial), 1–9.

Maia, A., & Santos, C. (2023). O Ser, A Linguagem E O Habitar. *Kalagatos*, 20(2).

Mainardes, J., Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, 11 (22). 24 pp. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24114>.

Malmkjaer, K. (2005). *Linguistics and the Language of Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474470667>.

Malmkjær, K. (2009). What is translation competence? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XIV(1), 121–134. <https://doi.org/10.3917/rfla.141.0121>.

Malmkjær, K. (2018). *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. Routledge. Londres. https://www.academia.edu/43202267/The_Routledge_Handbook_of_Translation_Studies_and_Linguistics.

Mariani, B. (1990). Análise de discurso e pedagogia do português como língua materna: A questão dos lugares sociais. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*.

Mariz, S. (2021). Paulo Freire, Bell Hooks E A Construção De Uma Pedagogia Feminista Crítica. *Revista OLHARES*, 9(3).

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) - A Development Trajectory*.

Martins, A. (2016). Introdução: O português numa perspetiva diacrónica e comparativa. In: Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter. 1-39.

Martins, M. (n.d.). *Lingua portuguesa, globalização e lusofonia*.

Martins, M., & Pinheiro, L. (n.d.). *Análise Da Legibilidade De Alguns Textos Nos Livros Didáticos De Português*.

Martins, R. (2021). (Re)Ler o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje. *Revista Investigações*, 34(2). <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2021.251286>.

Mateus, M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. FLUL.

Matos, F. (2007). Influência da Lingüística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira. *Revista de Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto*, 2.

Matos, L. (n.d.). *Competência pragmática na aula de português língua estrangeira*.

Matsumoto, L., Forte, G., & Villela, C. (2023, September). *O que é ser professor(a) de Português para Estrangeiros (PLE)?* Anais IV Congresso On-Line de PLE do grupo Sou Brasil 2023, São Paulo.

Matthews, P. (2003). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press. <https://pdfcoffee.com/a-concise-dictionary-of-linguisticspdf-pdf-free.html>.

McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (2022). *Relatório Mundial Sobre Migração*. OIM.

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

McLaren, P. (1998). A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 57–82.

Medeiros, P. (2005). Lusofonia: discursos e representações. *O Cabo Dos Trabalhos: Revista Eletrônica Dos Programas de Mestrado E Doutorado Do CES/FEUC/FLUC*, 1.

Mehawesh, M. (2015). History of Translation in the Arab World: An Overview. *US-China Foreign Language*, 12(8).

Meireles, V. & Martins, A. (2024). *Variação linguística no ensino de PLN/PLA a partir de gêneros do discurso: orientações didático-pedagógicas em contexto francês*. 10.21747/978-989-9193-37-6/desa4.

Melo, I. (2011). Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. *Estudos Linguísticos*, 40(3), 1335–1346.

Melo, P. (2020). História externa da Língua portuguesa. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, 16(1), e020007. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2237-0900.2020v16n1.58052>.

Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1161. <https://doi.org/10.14393/dl34-v12n2a2018-18>.

MemoQ. (2018). *Translation Management System Tailored to Your Needs*. Translation Software - MemoQ. <https://www.memoq.com/>.

Mendoza, F. (1992). Widdowson, H. G.: "Aspects of Language Teaching". *Cuadernos de investigación filológica*, ISSN 0211-0547, 16, 199-201. 14. 10.1017/S0272263100010937.

Miyasako, Nobuyoshi. (2002). Does Text-glossing Have Any Effects on Incidental Vocabulary Learning through Reading for Japanese Senior High School Students?. *Language Education & Technology*. 39. 1-20. 10.24539/let.39.0_1.

Moeschler, J. (2004). Intercultural pragmatics: A cognitive approach. *Intercultural Pragmatics*. 1. 10.1515/iprg.2004.007.

Moghaddam, K. (2023). Critical discourse analysis: A review of the views of Ernesto Laclau, Chantal Mouffe and Norman Fairclough. *Journal of Advanced Research in Humanities and Law (IJREL)*, 1(2), 86–90.

Monteiro, F. (2024). *A categoria modalidade nos manuais de Português: Uma análise comparativa entre os manuais portugueses e brasileiros* [Tese de Doutorado].

Morais, A., & Neves, I. (2007). A Teoria De Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, 2(2), 115–130.

Morais, G. (2023). *Um estudo documental sobre o Ensino de Português Língua Não Materna* [Dissertação de mestrado].

Moreira, M. (2014). *Análise Da Visão Do Professor-Tutor Sobre A Adequabilidade Do Material Didático De Matemática À Luz Da Sequência Fedathi: O Caso Da Licenciatura Em Matemática Do IFCE* [Pós-graduação].

Moreira, M., Joye, C., Araújo, A., & Neto, H. (2018). A Sequência Fedathi na Produção do Material Didático de Matemática: Estudo de Caso do IFCE. *Conexões - Ciência E Tecnologia*, 12(1), 8. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v12i1.1321>.

Muniz, I., Silva, G., Da Hora, A., Pinho, J., & Garcia, P. (2023). Avaliação da adequação de um material educativo para conselheiros de saúde. *Cuadernos de Educación Y Desarrollo*, 15(10), 11584–11605. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n10-086>.

Muñoz, E., & Decorte, R. (2023, January 27). *Why a good theory does not necessarily make a better textbook: The case of Foreign Language teaching materials within the Applied Cognitive Linguistics framework*. IV International Conference on Teaching Grammar, University of Valencia.

Muñoz, E., Decorte, R., & Dacht, D. (2023, September). *How applicable is applied cognitive linguistics? Exploring the usability of teaching materials inspired by Cognitive Grammar*.

Murata, K. (2019). *English-Medium instruction from an English as a lingua franca perspective: exploring the Higher Education context*. Routledge.

Naia, E. (2018). *O intercâmbio escolar como estratégia no ensino de Português língua materna: um enfoque na diversidade linguística* [Dissertação de mestrado].

Narzetti, C., & Nobre, A. (2016). A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. *Domínios de Lingu@Gem*, 10(1), 286–303. <https://doi.org/10.14393/dl21-v10n1a2016-15>.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Newitt, Malyn. 2015. *Emigration and the Sea: An Alternative History of Portugal*. New York: Oxford University Press.

Ngwane, E. (2024). The Pragmatics of Intercultural Mediation in Translation. *International Journal of Education and Social Science*, 6(3), 6790–5577.

Nida, E. (1969). Science of Translation. *Language* 45(3), pp. 483-498.

Nida, E., & Taber, C. (1982). *The theory and practice of translation*. United Bible Societies.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760506>.

Nord, C. (2001). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Norton, B., & Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An introduction. *Cambridge University Press EBooks*, 18(3), 1–18. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524834.001>.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000309>.

Nunan, D. (1989). *Communicative Task Design*. UK. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Longman.

Nunes, A. (2014). *Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLNM para os níveis A1 e A2 no Contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)* [Dissertação de mestrado].

Nunes, N., & Vieira, A. (2012). Con(s)ciência linguística: a etimologia e a ironia do significado das palavras. *PensarDiverso*, 3(3), 131–149.

O que é : Acessibilidade em Materiais Didáticos. (2024). NUCAA. <https://www.nucaa.com.br/glossario/acessibilidade-materiais-didaticos/>.

Odo, D. (2018). A Comparison of Readability and Understandability in Second Language Acquisition Textbooks for Pre-service EFL Teachers. *The Journal of AsiaTEFL*, 15. 750-765. 10.18823/asiatefl.2018.15.3.750.

OECD (2024). *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>.

OECD (2024). *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>.

Oliveira, A. (2012). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino*. In: Scheyerl, D. & Siqueira, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

Oliveira, F. (2019). *Pragmática Intercultural 2.0: abordagens didáticas nas aulas de línguas estrangeiras* [Dissertação de mestrado].

Oliveira, G. M. de. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2), 409–433. <https://doi.org/10.1590/s0103-18132013000200010>. Open Journal of Social Sciences, 8, 105-110. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.88008>.

Osório, P. & Silva, J. (2008). *Introdução à História da Língua Portuguesa*.

Osório, P. (2018). *Linguística Histórica e história do português: das origens ao século XVI. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones*.

Osório, P. (2020). Complexidades Conceptuais e Inter-Relações: Alguns Contributos para a Definição do Ensino do Português como Língua Estrangeira. *Linguística Revista de Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto, Especial*, 423–444.

Oura, G. (n.d.). *Authentic Task Based Materials: Bringing the Real World Into the Classroom*.

Pan, L. (2015). Ideological positioning in news translation: A case study of evaluative resources in reports on China. *Target International Journal of Translation Studies*, 27(2). <https://doi.org/10.1075/target.27.2.03pan>.

Pang, T., & Kootsookos, A. (2021). Authentic learning activities in engineering design course: What works well to cultivate engineers Australia's professional attributes? *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 15(1), 53–77.

Paula Diniz. (2014). *Tradução de DPs com múltipla pré-modificação: análise em termos de custo de processamento envolvido no processo tradutório* (pp. 27–63) [Tese de Doutorado]. <https://doi.org/10.17771/PUCRIO.ACAD.24427>.

Peixoto, J. & Araújo, C (2012). Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, vol. 33, 1 Mar. 2012, pp. 253–268, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>.

Penfield, T., Baker, M., Scoble, R., & Wykes, M. (2013). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review. *Research Evaluation*, 23(1), 21–32. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt021>.

Pennycook, A. (2011). The Sociolinguistics of Globalization. *Language*, 87, 884-887. 10.1353/lan.2011.0095.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility : unexpected places*. Multilingual Matters.

Pereira, A. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 191-194.

Pereira, A., Teixeira, L., & Pereira, R. (2020). Discurso. In *Análise de Discurso Crítica: Conceitos-Chave*. Pontes Editores.

Pereira, F., & et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Pereira, J. (2023). *Desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais para uma plataforma de aprendizagem, com vista ao apoio do ensino e aprendizagem da compreensão do oral do português como língua não materna em contexto asiático* [Em linha]. Universidade Aberta.

Petersen, P., Souza, L., Souza, A., Alves, C., & Junges, F. (2023). Análise De Discurso Crítica: A Concepção de Discurso Segundo Fairclough e a Relevância da ADC para a Mudança e a Transformação Social. *Revista Missioneira*, 25(2), 123-133. <https://doi.org/10.31512/missioneira.v25i2.1056>.

Petrovic, J. & Olmstead, S. (2001). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire, by J. Cummins. *Bilingual Research Journal*, 25, 405-412. 10.1080/15235882.2001.10162800.

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. EdinburghUniversity Press.

Piletić, D. (2019). Translation In Foreign Language Teaching At University Level. *Folia linguistica et litteraria*, 245-270. 10.31902/fl.27.2019.15.

Pinheiro, P. (2016). Sobre O Manifesto “A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures” - 20 Anos Depois. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(2), 525-530. <https://doi.org/10.1590/010318135166183471>.

Pinho, J. (2020). A tradução como ferramenta no ensino de línguas. *Translation Matters*, 2(1), 37-49. https://doi.org/10.21747/21844585/tm2_1a3.

Pintado, L. (2019). Fundamentos Da Tradução Pedagógica: Tradução, Ensino E Comunicação. *Revista X*, 14, 5. 10.5380/rvx.v14i2.65972.

Pires, R., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Veiga, C. (2020). A Emigração Portuguesa No Século XXI. *Sociologia, Problemas E Práticas*, 94, 9-38. <https://doi.org/10.7458/SPP20209419573>.

Plein, I. (2015). *Avaliação de Material Didático*. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas.

Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3).

Pohl, G. (2004). *Cross-Cultural Pragmatic Failure and Implications for Language Teaching*.

Pohl, G. (2004). *Cross-Cultural Pragmatic Failure and Implications for Language Teaching*.

Pontes, R., & Pimenta, S. (2019). A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 01-15.

Pontes, V. & Francis, M. (2014). A noção de equivalência para os estudos da tradução, lexicografia e sociolinguística variacionista. *Cadernos de Tradução*, 2(34), 229. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2014v2n34p229>.

- PORDATA. Homepage. PORDATA. https://www.pordata.pt/pt?_gl=1.
- Portal Cultural do Mundo de Língua Portuguesa. (2025). *III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional - Plataforma 9*. Plataforma 9. https://plataforma9.com/congressos/iii-simposio-internacional-sobre-o-ensino-de-portugues-como-lingua-adicional.htm#_ftn1.
- Porter, S. (2005). Eugene Nida and Translation. *The Bible Translator*, 56(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/026009350505600102>.
- Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República Eletrónico*, I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652919>.
- Rahmani, K., Kharraki, A., & Mehrach, M. (2023b). The Contribution of Translation Procedures to achieve Intercultural Communication through the Equivalence of Culture-Specific Items. *Moroccan Journal of Communication Studies*, 3(6).
- Rakotomalala, J. (2020). À propos du délocutif : une exhibition du commentaire au détriment du commenté. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*.
- Ramalho, V., & Resende, V. (2006). *Análise de Discurso Crítica*. Editora Contexto.
- Ramos, J., Dorotea, N., & Gonçalo, R. (n.d.). *Plano de Capacitação Digital dos Docentes*.
- Reigeluth, C. & Keller, J. (2009). *Understanding Instruction*. 10.1111/j.1467-8535.2009.01051_6.x.
- Reigeluth, C. (1999). Instructional-design theories and models, Vol. II: A new paradigm of instructional theory (92).
- Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education (160). *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 10.6018/red/50/1b.
- Reigeluth, C., Beatty, B., & Myers, R. (2017). *Instructional-design theories and models. Volume IV, The learner-centered paradigm of education*. Routledge.
- Reigeluth, C., & Carr-Chellman, A. (2009). Understanding instructional theory. In C.M. Reigeluth & A.A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. III, pp. 3-26). New York, NY: Routledge.
- Reiß, K. & Vermeer, H. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783111351919>.
- República Portuguesa. (2018). *ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM)*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_al_ff.pdf.
- Resende, V., & Ramalho, V. (2004). Análise De Discurso Crítica, Do Modelo Tridimensional À Articulação Entre Práticas: Implicações Teórico-Metodológicas. *Linguagem Em (Dis)Curso*, 5(1), 184–208. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-05-01-08>.
- Rocha, A.; & Lima, B. (2021). Descrição e análise do uso de orações gerundivas nos comandos dos itens do Enem e sua relação com os aspetos avaliativos da prova: desafios na elaboração de itens avaliativos. *Revista Meta: Avaliação*, 13(38), 149-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i38.3174>.
- Rodrigues, S. V. (2019). Conhecimento gramatical avaliado à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 41-64. DOI: [doi.10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5](https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5).

Rodrigues, S. V., & Duarte, I. M. (2022). *Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico*, Tejuelo, 35(2), 137-172. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.137>.

Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M.; & Silvano, P. (2018). O verbo explicar em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães. P. Silvano & R. Sousa-Silva (Orgs.), *A linguística em diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-393). Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/119704> (consultado a 5 de outubro de 2025).

Romero Muñoz, E., Decorte, & Dacht, D. (2023). How applicable is applied cognitive linguistics? Exploring the usability of teaching materials inspired by Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics of the Year 2023: Applied Cognition: Thought and Action*. Krosno, Poland. https://www.researchgate.net/publication/373881898_How_applicable_is_applied_cognitive_linguistics_Exploring_the_usability_of_teaching_materials_inspired_by_Cognitive_Grammar. Pp. 1-28.

Ruska Ivanovska-Naskova. (2023). Combining corpora with other language resources and tools in pedagogic audiovisual translation. *Research in Corpus Linguistics*, 11(2), 166–185. <https://doi.org/10.32714/ricl.11.02.09>.

Saldanha, C., Laiño, M., Melo, N. & Pontes, V. (2021). *Tradução pedagógica e o ensino de línguas*. Pimenta Cultural.

Sandoussi, R., Hnida, M., Daoudi, N., & Ajhoun, R. (2022). Systematic Literature Review on Open Educational Resources Recommender Systems. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 16(18), 44–77. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i18.32197>.

Santana, T. (2015). *A Recontextualização Pedagógica De Materiais Curriculares Educativos Operada Por Futuros Professores De Matemática No Estágio De Regência*.

Santo, E. (2013). *O Manual Escolar E A Curiosidade Pelo Saber Estratégias Pedagógicas Em Manuais De Português (7º/ 10º Anos)* [Tese de Doutorado].

Santos, L. (2003). Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, Influências E Incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15–49.

Scarton, C., & Aluísio, S. (2010). Análise da inteligibilidade de textos via ferramentas de processamento de língua natural: Adaptando as métricas do Coh-Metrix para o português. *Linguamática*, 2(1), 44–59. <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/download/44/59/>.

Schäffner, C. (2003). Translation And Intercultural Communication: Similarities And Differences. *Studies in Communication Sciences*, 3(2), 79–107.

Schäffner, C. (2005). Preparing students of translation for the real world: Needs, methods, constraints. In: PEETERS, Jean (ed): *On the Relationships between Translation Theory and Translation Practice*. Frankfurt, Peter Lang (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, Band 19), 2005, 237-248. ISBN 3-631-53442-6.

Scheyerl, D., & Siqueira, S. (2012). *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Editora da UFBA.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press. <https://danielwharris.com/teaching/spring16/readings/SearleSpeechActs.pdf>.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

Sebastião, A., & Júnior, R. (n.d.). *Abordagens Discursivas Dos Estudos Da Tradução*.

Seguin, R. (1989). *The Elaboration of School Textbooks: Methodological Guide*. UNESCO.

Selinker, L., *Interlanguage*, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3 (1972) p.209.

Severo, C. G. (2016). Lusofonia, colonialismo e globalização. *Fórum Linguístico*, 13(3), 1321. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1321>.

SH., K., Azam, A., & M., K. (2013). The Comparative Effect of Types of Contextual Clues on Iranian EFL Learners' Prediction of the Meaning of Unknown Vocabularies. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 272–278. <https://doi.org/10.12691/education-1-8-1>.

Shaffer, D. & Resnick, M. (1999). "Thick" Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10.

Shaffer, D. & Resnick, M. (1999). "Thick" Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*. 10.

Silva, A. (1997). A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*. 1. 59-101.

Silva, A. (2021). *Criação de materiais e estratégias adaptados ao público-alvo para o ensino dos artigos em PLE: uma experiência à distância na Universidade de Liubliana* [Dissertação de mestrado].

Silva, A., & Leite, J. (2015). Apresentação: 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual Fundamentos, problemas e novos rumos. *Revista Investigações - ISSN: 2175-294X*, 28(2). <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/33956>.

Silva, M., & Campos, M. (2021). Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. *Educação E Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147002001>.

Silveira, V., Menezes, P., Silva, M., Carmo, F., & Lobato, F. (2021). *Classificação de Linguagem Simples: uma abordagem baseada em Leiturabilidade e Legibilidade*. Universidade Federal do Oeste do Pará.

Simão, P. (2024). *Contributos da pragmática intercultural para o estudo de práticas discursivas em ambientes multiculturais de aprendizagem do português língua não materna* [Em linha]: estudo de caso. Lisboa.

Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis. In *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp.119-124.

Smit, U. (2023). English-medium instruction (EMI). *ELT Journal*, 77(4). <https://doi.org/10.1093/elt/ccad018>.

Sousa, A., Rodrigues, A. & Almeida, E. (2017). *Os verbos operativos na melhoria cognitiva e na aprendizagem dos alunos: dossiê de atividades*. Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa. ISBN: 978-989-8814-74-6. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1825>.

Sousa, V. de. (2015). *Da “portugalidade” à lusofonia*. Universidade do Minho.

Souza, A. (n.d.). *História da Língua Portuguesa* [Power-point].

Souza, R., Ortolan, R., Freitas, N. (2023). Potenciais contribuições da Língua Inglesa para a formação integral de alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). *Revista Prática Docente*, v. 8, n. 1, e23006, 2023. <http://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23006.id1558>.

Sowa, J. (1999). Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. *Computational Linguistics*, 25(4).

Specialised Translation, 7, 208-214. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2007.729>.

Statham, N. (2003). Dynamic Equivalence and Functional Equivalence: How Do They Differ? *The Bible Translator*, 54(1), 102–111. <https://doi.org/10.1177/026009350305400102>.

Street, B., & Hornberger, N. (2008). *Encyclopedia of language and education*. Springer.

Strobel, J., Wang, J., Weber, N. & Dyehouse, M. (2013). The role of authenticity in design-based learning environments: The case of engineering education. *Computers & Education*, 64. 143–152. 10.1016/j.compedu.2012.11.026.

Suassuna, L. (2020). *Ensino de língua portuguesa*: Papirus Editora.

Svensson, O., Adawi, T., & Johansson, A. (2021). Authenticity work in higher education learning environments: a double-edged sword? *Higher Education*, 84(1), 67–84. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00753-0>.

Sweller, J. (2023). The Development of Cognitive Load Theory: Replication Crises and Incorporation of Other Theories Can Lead to Theory Expansion. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2>.

Taguchi, N., & Ishihara, N. (2018). The Pragmatics of English as a Lingua Franca: Research and Pedagogy in the Era of Globalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 80–101. <https://doi.org/10.1017/s0267190518000028>.

Tang, Y. (2021). Desenvolvimento da compreensão oral em Português Língua Segunda com recurso a materiais semi-autênticos. *Entretextos*, 21(3Esp.), 198. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3esp.p198>.

Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). *The handbook of discourse analysis*. Wiley Blackwell.

Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2). *Teaching*, 40, pp 97-118. doi:10.1017/S0261444807004144.

Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*. Universidade do Minho.

Teixeira, M., Osório, P. & Soares, I. (2010). O conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Polifonia*, 17(21), 31-52. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/3294> (consultado a 5 de outubro de 2025).

Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>.

Thomas, J. (2000). *A Review Of Research On Project-Based Learning* [Tese de Doutoramento].

Thuy, T. (2017). Reading Images - The Grammar Of Visual Design. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(6). <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4217>.

Tilio, R. (2010). Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. *Revista Do Curso de Letras Da UNIABEU*, 1(2).

Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.

Tomlinson, B. and Masuhara, H. (2004). *Developing Language Course Materials*. Singapore: RELC.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Va. Association For Supervision And Curriculum Development Birmingham, Al, Usa Ebsco Industries, Inc.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>.

Trindade, D. (2022). *A Tradução Como Ferramenta de Apoio ao Ensino de Línguas* [Dissertação de mestrado].

Twice Bilingual. (2025). *Leve o ensino bilíngue para a sua escola – sistema bilíngue completo para escolas* [Curso online]. https://conteudo.twicebilingual.com.br/landing-page-2025?utm_medium=email&utm_campaign=2025_nov_news_02&utm_source=RD+Station.

UNESCO. (2022). *Dia Mundial da Língua Portuguesa*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/pt/days/portuguese-language>.

Union., E. (2011). *Código de Redação Interinstitucional 2011*.

United Nations (2022). *World Population Prospects 2022 Summary of Results*.

Universidade Aberta. (n.d.). *História da língua portuguesa : Leite de Vasconcellos*.

University of Oxford. (2018). *English as a Medium of Instruction | Department of Education*. Ox.ac.uk. <https://www.education.ox.ac.uk/research/research-groups/language-cognition-development/emi/>.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press. <https://sacunslc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>.

Van Deusen-Scholl, N. & May, S. (2017). *Second and foreign language education*. 3rd, rev. ed. Springer Verlag GmbH U. Co.

van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>.

van Hoang, V. (2006). *Translation: Theory and Practice - A Textbook for Senior Students of English*.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

van Leeuwen, T. (2015). Multimodality in Education: Some Directions and Some Questions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 582–589. <http://www.jstor.org/stable/43893773>

Vasconcellos, J. (1923). História da Língua Portuguesa. *Revista Lusitana*: arquivo de estudos filológicos e etnológicos relativos a Portugal, redigido por José Leite de Vasconcellos, Lisboa, vol. XXV, n.1- 4, p. 5-28.

Vasconcelos, J., Mendes, M. & Mussi, D. (2023). *Paulo Freire e a educação popular*. Editora Elefante.

Veloso, J., Guimarães, J., Silvano, P. & Sousa-Silva, R. (2018). *A linguística em diálogo*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Venuti, L. (2002). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Taylor and Francis.

Venuti, L. (2012). *The translation studies reader*. Routledge.

Vermeer, H. (1930). “*Skopos and Commission in Translational Action*.”.

Vermeer, H. (1978). *Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie*. In *Lebende Sprachen*, H. 3, Jg. 23, 1978, S. 99-102.

Viaro, M. (2013). A morfologia histórica e os estudos etimológicos da língua portuguesa. *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Número especial 2013. [<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>].

Vinay, J. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris: Didier.

Vu, N. (2017). *Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices* [Tese de Doutorado].

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 34–40). Scientific American Books (PDF) *Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner*.

Will, L. (2018). *Authenticity in English Language Teaching* (Vol. 38). Waxmann Verlag.

Williams, D. (2022). *The importance of cognitive load theory | Society for Education and Training*. Society for Education & Training. <https://set.et-foundation.co.uk/resources/the-importance-of-cognitive-load-theory>.

Wilson, F. (2021). Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. *RILP - Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 39. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>.

Wilson, L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised*.

Wirag, A., Li, Y. & Zhang, B. (2022). Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning: Addressing current research challenges. *Cognitive Linguistics Studies*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 185-202. https://www.researchgate.net/publication/363135250_Applying_cognitive_linguistics_to_foreign_language_teaching_and_learning_Addressing_current_research_challenges.

Wirag, A., Li, Y., & Zhang, B. (2022). Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning. *Cognitive Linguistic Studies*, 9(2), 185–201. <https://doi.org/10.1075/cogls.21010.wir>.

World Wide Web Consortium (W3c). Web Content Accessibility Guidelines Working Group. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1 : Level AA*. World Wide Web Consortium (W3c).

Yelubayeva, P. & Mustafina, A. (2020). Developing Kazakh students' intercultural awareness and communication through collaborative technologies. *European Journal of Language Policy*, 12. 235-255. 10.3828/ejlp.2020.12.

Yves, G. & Van Doorslaer, L. (2013). *Handbook of translation studies*. John Benjamins Publishing Co.

Zhou, J. (2023). *Os modos de aprendizagem usados pelos aprendentes chineses de PLE - intencional ou incidental* [Dissertação de mestrado].

Zhou, J. P. (2020). Theories of Pedagogic Codes and Knowledge Structures and Their Development.

Apêndice

Apêndice 1

1. CRIAR

Exercício 1

Objetivos

1. Escrever um texto descritivo.
2. Aprofundar o conhecimento sobre a sua estrutura e componentes.
3. Fomentar o raciocínio dedutivo e a criatividade.
4. Fazer a apreciação valorativa de um texto.

Sequência de ação

1. Reflete sobre os adjetivos apresentados.
2. Redige o texto.
3. Lê o texto em voz alta, se solicitado.
4. Colabora na reescrita do texto selecionado pelo professor.

Atividade

Cria uma personagem de conto de fadas a partir dos adjetivos indicados no retângulo.

bela	azuis	elegante	loira	alta	afilados	pequenos	simpática	carinhosa	inteligente
------	-------	----------	-------	------	----------	----------	-----------	-----------	-------------

Exercício 2

Objetivos

1. Reconhecer os instrumentos utilizados pelas primeiras civilizações.
2. Aplicar conhecimentos previamente adquiridos.

Sequência de ação

1. Observa os instrumentos apresentados.
2. Cria a respetiva legenda.
3. Confronta hipóteses de resposta.

Atividade

Cria a legenda das imagens.

Exercício 3

Objetivos

1. Escrever um texto descritivo.
2. Aprofundar conhecimentos sobre a sua estrutura e componentes.
3. Fomentar o raciocínio dedutivo e a criatividade.
4. Fazer a apreciação valorativa de um texto

Sequência de ação

1. Observa a imagem apresentada.
2. Analisa as expressões que se encontram na caixa.
3. Descreve a imagem apresentada, empregando as expressões da caixa.
4. Lê o texto em voz alta, se solicitado.
5. Colabora na reescrita do texto selecionado pelo professor.

Atividade

Cria um pequeno texto com a descrição da paisagem observada na imagem, utilizando as expressões que se encontram na caixa.

- *Cadeia montanhosa*
- *Paisagem natural*
- *Primeiro plano*
- *Água*
- *Floresta*
- *Segundo plano*
- *Neve*
- *Terceto plano*
- *Paisagem refletida*
- *Espelho*
- *Presença humana*

Exercício 4

Objetivos

1. Aplicar conhecimentos previamente adquiridos.
2. Reconhecer a informação de natureza estatística.

Sequência de ação

1. Analisa a informação apresentada.
2. Resolve o exercício.
3. Apresenta as razões da tua escolha.
4. Confronta hipóteses de resposta.
5. Pondera sobre os conceitos de frequência absoluta e relativa.

Atividade

Cria uma tabela de frequências, absolutas e relativas, referente à informação do gráfico de barras que se segue.



Exercício 5

Objetivos

1. Criar um texto descritivo ou uma banda desenhada
2. Aprofundar conhecimentos sobre a sua estrutura e componentes
3. Fomentar o raciocínio dedutivo e a criatividade

Sequência de ação

1. Analisa as frases apresentadas.
2. Cria um texto ou uma banda desenhada, com base nas frases.
3. Lê o texto em voz alta ou apresenta a banda desenhada.
4. Colabora na correção do texto ou da banda desenhada, selecionada pelo professor.

Atividade

Organiza os enunciados numa sequência narrativa (banda desenhada ou texto) serão substituídas pelas que indicamos em baixo.

Viva a paz!
com um frio "do inferno!"
se encolheram, já gelados,
Dois gatinhos assanhados
A dona se irritou
junto à porta, no jardim,
E apesar do frio, na hora,
se atracaram, enfezados.
aguardando o triste fim!
os varreu porta afora,
e a vassoura agarrou!
bem no meio do inverno,
Os gatinhos, assustados,

Exercício 6

Objetivos

1. Pesquisar textos poéticos relacionados com uma temática
2. Criar um texto poético alusivo a uma temática.
3. Aprofundar conhecimentos sobre a estrutura e componentes de um texto poético.
4. Fomentar a criatividade.
5. Promover o gosto pelos textos de tradição oral.

Sequência de ação

1. Pesquisa textos poéticos sobre os Santos Populares na *internet*.
2. Cria quadras alusivas ao tema.
3. Apresenta as quadras em voz alta.
4. Compõe ou adapta uma música para essas quadras.

Atividade

Cria quadras sobre os Santos Populares, a partir de um modelo.

EM SÍNTESE

O verbo **criar** significa imaginar, inventar, conceber ou desenvolver uma ideia ou um projeto, gerar, engendrar, produzir.

2. AVALIAR

Exercício 1

Objetivos

1. Trabalhar o vocabulário relacionado com os meios de transporte.
2. Relacionar o texto icónico com a palavra.
3. Avaliar as características das diferentes formas de locomoção.
4. Expandir o vocabulário.

Sequência de ação

1. Identifica a imagem nos cartões distribuídos pelo professor.
2. Preenche os espaços em branco, de forma a obter a palavra correta relativa à imagem.
3. Divulga, aos colegas e professor, as palavras obtidas em língua francesa, soletrando-as.
4. Escreve, no teu caderno, a avaliação para cada um dos meios de transporte apresentados nos cartões, quanto ao seu conforto e rapidez.
5. Partilha, oralmente, o resultado do teu trabalho sob a orientação do professor.
6. Faz a autoavaliação.

Atividade

Avalia, para cada um dos meios de transporte apresentados, o conforto e a rapidez que oferecem ao utilizador.

Exercício 2

Objetivos

1. Fomentar o pensamento imagético/icónico.
2. Desenvolver a escuta ativa.
3. Avaliar comportamentos.

Sequência de ação

1. Vê atentamente um filme animado.
2. Responde às questões colocadas pelo professor.
3. Avalia o comportamento da personagem Cigarra.
4. Enumera as consequências que o comportamento da Cigarra acarreta.
5. Partilha a tua opinião acerca das atitudes das personagens: preguiça e trabalho.
6. Redige uma fábula.

Atividade

Avalia as consequências que o comportamento da cigarra lhe pode trazer.

Exercício 3

Objetivos

1. Familiarizar-se com o conceito de multiculturalismo.
2. Consciencializar-se sobre a existência de vários tipos de habitação.
3. Relacionar o texto icónico com diferentes vivências pessoais
4. Expandir o vocabulário.

Sequência de ação

1. Identifica as imagens com as legendas, localizando-as nos diferentes continentes e de acordo com as características dos povos em foco.
2. Seleciona um tipo de habitação da tua preferência.
3. Regista, na folha do exercício, a tua avaliação de como seria o teu dia-a-dia, se lá tivesses que morar durante um mês.
4. Partilha, com os colegas, o resultado do teu trabalho.
5. Faz a escolha do melhor trabalho, por votação, para ser publicado no jornal da escola.
6. Vê um pequeno vídeo que o professor te apresenta, sobre uma cultura diferente, podendo comentá-lo oralmente.

Atividade

Avalia de que forma alterarias o teu dia-a-dia, se tivesses que escolher uma destas casas para lá viver durante um mês.

Exercício 4

Objetivos

1. Desenvolver a capacidade de concentração.
2. Estimular o poder de argumentação.
3. Sensibilizar para as questões ambientais e ecológicas.
4. Promover a responsabilidade social para com as gerações vindouras.

Sequência de ação

1. Lê atentamente o exercício.
2. Identifica o assunto abordado pelo exercício.
3. Reflete acerca do teu comportamento relativamente à questão da poupança de água.
4. Partilha, oralmente, a tua opinião acerca dos comportamentos mais adequados para poupar água.
5. Realiza o exercício.
6. Partilha, oralmente, o resultado do teu trabalho sob a orientação do professor.
7. Autoavalia-te, com base numa reflexão sobre o conteúdo do teu texto.

Atividade

Observa a imagem e lê o texto.

Avalia as consequências para as populações que habitam as regiões do mundo com escassez de água.

Sem água não há vida. Ela cobre quase três quartos da superfície terrestre e é um elemento fundamental para a preservação da vida e vida humana em certas regiões do Mundo. No entanto, a água potável, que gostaríamos que fosse acessível a toda a população mundial, é relativamente escassa, pelo que se torna necessário a sua preservação e a defesa da sua qualidade. Por isso, é necessário que todos estejamos informados sobre os problemas existentes e o que é possível fazer. Só assim este tesouro comum à humanidade chegará às gerações vindouras.

Exercício 5

Objetivos

1. Descrever o pensamento imagético.
2. Desenvolver a leitura expressiva.
3. Avaliar comportamentos.

Sequência de ação

1. Aponta, no caderno diário, aspetos relevantes acerca do poeta Eugénio de Andrade.
2. Lê silenciosamente o poema.
3. Lê o poema de forma expressiva.
4. Responde às questões colocadas pelo professor.
5. Discute o sentido do título.
6. Avalia a mensagem que o título transmite.

Atividade

Avalia a mensagem que o título do poema procura transmitir.

PASSAMOS PELAS COISAS SEM AS VER

Passamos pelas coisas sem as ver,
gastos, como animais envelhecidos:
se alguém chama por nós não respondemos,
se alguém nos pede amor não estremeçemos,
como frutos de sombra sem sabor,
vamos caindo ao chão, apodrecidos.

Eugénio de Andrade, *As Mãos e os Frutos*, 1941

Exercício 6

Objetivos

1. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático e a concentração.
2. Promover o cálculo mental.

Sequência de ação

1. Lê atentamente o exercício.
2. Identifica o exercício matemático apresentado.
3. Efetua os cálculos que considerares necessários para justificar a tua resposta.
4. Responde tendo por base os teus cálculos matemáticos.
5. Partilha, oralmente, o resultado do teu trabalho sob a orientação do professor.
6. Autoavalia-te, com base nas respostas corretas ou erradas.

Atividade

Avalia a opção mais favorável para o João, relativamente ao seu vencimento. Apresenta todos os cálculos que efetuares.

O João foi contratado para trabalhar 8 horas por semana numa empresa de material informático.

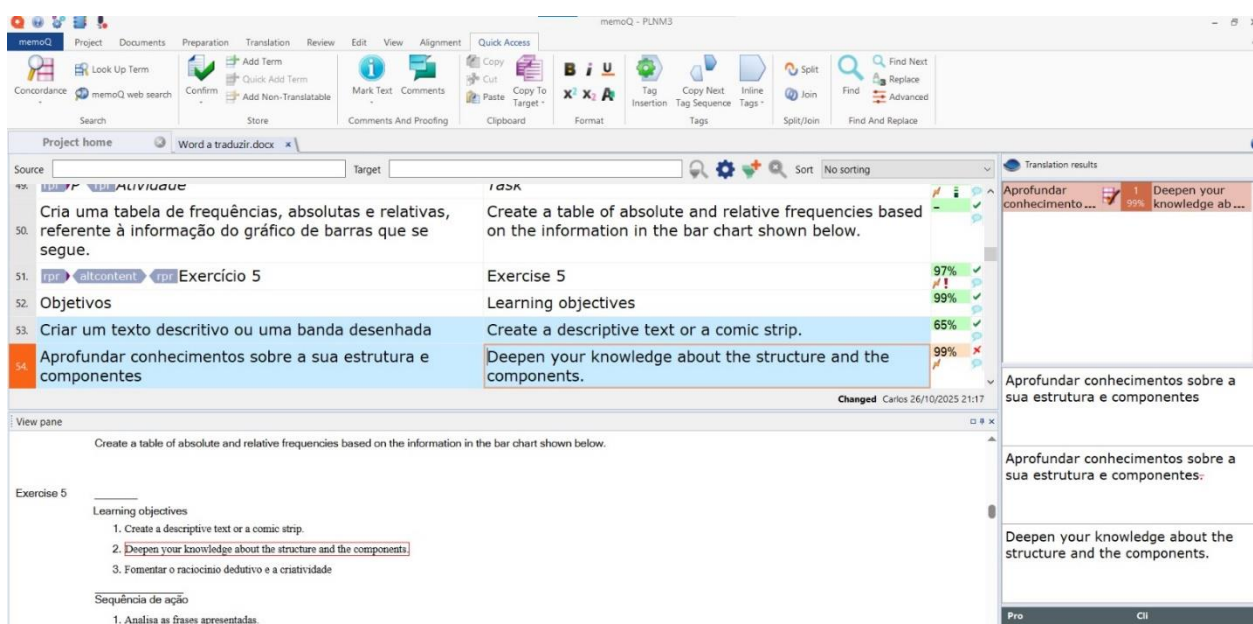
- a) Receber 10 euros por hora;
- b) Receber 1 euro na primeira hora e duplicar em cada uma das horas seguintes o valor que recebe na hora anterior.

EM SÍNTESE

O verbo **avaliar** significa quantificar, medir, calcular, julgar, apreciar algo ou alguém, exprimindo sobre eles juízos de valor ou emitir um juízo avaliativo sobre um facto.

Apêndice 2

As imagens seguintes, extraídas da ferramenta de tradução MemoQ, utilizada neste trabalho, ilustram o funcionamento da memória de tradução (MT) na correspondência de diferentes segmentos. As taxas de correspondência de 97%, 99% ou 100% equivalem a *fuzzy matches* e *exact matches*, respetivamente, evidenciando um elevado grau de semelhança entre os segmentos-fonte e os segmentos-alvo previamente traduzidos. Assim, a MT, quando ativada automaticamente, propõe e preenche de imediato as traduções correspondentes, garantindo consistência terminológica e estilística. De modo análogo, na segunda imagem, as traduções geradas automaticamente asseveram a recorrência e a sobreposição de segmentos nos diferentes exercícios, refletindo a eficácia da MT na reutilização de conteúdo e na otimização do processo tradutório.



memoQ Project Documents Preparation Translation Review Edit View Alignment Quick Access

Concordance Look Up Term memoQ web search Confirm Add Term Quick Add Term Add Non-Translatable Mark Text Comments Copy Cut Paste Copy To Target Format Tag Insertion Copy Next Tag Sequence Inline Tags Split Join Find Next Replace Advanced Find And Replace

Project home Word a traduzir.docx

Source Target Sort No sorting

108.	personagens: preguiça e trabalho.		
109.	Redige uma fábula.		
110.	rpr P rpr Atividade	Task	
111.	Avalia as consequências que o comportamento da cigarra lhe pode trazer		
112.	Exercício 3	Exercise 3	
113.	rpr altcontent rpr Objetivos		
114.	Familiarizar-se com o conceito de multiculturalismo.		

Changed Carlos 26/10/2025 21:17

View pane

Create a table of absolute and relative frequencies based on the information in the bar chart shown below.

Exercise 5

Learning objectives

1. Create a descriptive text or a comic strip.
2. Deepen your knowledge about the structure and the components
3. Fomentar o raciocínio dedutivo e a criatividade

Sequência de ação

1. Analisa as frases apresentadas.
2. Cria um texto ou uma banda desenhada, com base nas frases.
3. Lê o texto em voz alta ou apresenta a banda desenhada.

memoQ Project Documents Preparation Translation Review Edit View Alignment Quick Access

Concordance Look Up Term memoQ web search Confirm Add Term Quick Add Term Add Non-Translatable Mark Text Comments Copy Cut Paste Copy To Target Format Tag Insertion Copy Next Tag Sequence Inline Tags Split Join Find Next Replace Advanced Find And Replace

Project home Word a traduzir.docx

Source Target Sort No sorting

51.	rpr altcontent rpr Exercício 5	Exercise 5	97%
52.	Objetivos	Learning objectives	99%
53.	Criar um texto descritivo ou uma banda desenhada	Create a descriptive text or a comic strip.	65%
54.	Aprofundar conhecimentos sobre a sua estrutura e componentes	Deepen your knowledge about the structure and the components.	99%
55.	Fomentar o raciocínio dedutivo e a criatividade	Encourage deductive reasoning and creativity.	99%
56.	rpr altcontent rpr Sequência de ação	Action sequence	100%
57.	Analisa as frases apresentadas.	Analyse the sentences shown.	77%

Changed never

View pane

Exercise 6

Learning objectives

1. Search poems related to a theme.
2. Criar um texto poético alusivo a uma temática
3. Aprofundar conhecimentos sobre a estrutura e componentes de um texto poético.
4. Fomentar a criatividade.
5. Promover o gosto pelos textos de tradição oral.

Sequência de ação

1. Promover o gosto pelos textos de tradição oral