

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ESTRANGEIRA

A abordagem da lusofonia e a dimensão cultural nas aulas de PLE

Vanessa Benítez García

M

2021



Vanessa Benítez García

A abordagem da lusofonia e a dimensão cultural nas aulas de PLE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira,
orientado pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Vanessa Benítez García

A abordagem da lusofonia e a dimensão cultural nas aulas de PLE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira,
orientado pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

A ti, sempre INVICTA

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Resumen.....	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.A abordagem da lusofonia	17
1.1. A lusofonia e a língua portuguesa	17
1.2. O conceito de lusofonia.....	18
1.3. Lusofonia, cultura e diversidade	24
2.A dimensão cultural	26
2.1. A dimensão cultural e os documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras... 26	
2.1.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR).....	26
2.1.2. Referencial Camões de Português Língua Estrangeira	29
2.1.3. Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE)	31
2.1.4. <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume which updates the CEFR 2001. (CEFR)</i>	34
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
1.Prática letiva.....	41
1.1. Enquadramento institucional	41
1.2. O Programa do Diploma e o curso de Português B	45
1.3. O programa <i>Cambridge International General Certificate of Secondary Education</i> em Português língua estrangeira (IGCSE)	52
1.4. Perfil sociolinguístico dos participantes	58
1.5. Descrição das turmas	59
1.5.1. Perfil Linguístico.....	60

1.5.2. Perfil Etário	60
1.5.3. Perfil Cultural	61
1.5.4. Perfil Social.....	61
1.5.5. Perfil Pessoal.....	62
1.6. Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas.....	62
1.6.1. Metodologia utilizada	62
1.7. 1ª Regência.....	63
1.7.1. Unidade didática- 11º ano	64
1.8. 2ª Regência.....	68
1.8.1. Unidade didática- 9º ano	69
Conclusão	75
Referências Bibliográficas	78
Anexos.....	83
Anexo 1.....	84
Anexo 2.....	86
Anexo 3.....	87
Anexo 4.....	89
Anexo 5.....	90
Anexo 6.....	91
Anexo 7.....	92
Anexo 8.....	93
Anexo 9.....	94
Anexo 10.....	95
Anexo 11.....	96
Anexo 12.....	97

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, 28 setembro de 2021

Vanessa Benítez García

Agradecimentos

Desejo expressar os meus mais sinceros agradecimentos, pela ajuda e paciência, ao meu orientador neste trabalho, o Professor Doutor Luís Fardilha. Estou-lhe grata pelos seus comentários, recomendações e critérios, que tornaram tudo mais simples.

Agradeço à diretora do Departamento de Línguas Modernas da escola Oporto British School, Professora Leta Ferreira, pela amabilidade, total disponibilidade e ajuda absoluta nesta iniciação à prática letiva.

Merecem um agradecimento especial a Oporto British School e a sua Direção Pedagógica, pela oportunidade de realização desta iniciação à prática profissional num ano letivo inusual.

David, obrigado por acreditares na minha capacidade, me ofereceres o teu apoio incondicional para avançar e completar com sucesso esta nova etapa da minha vida.

Aos meus pais, pela semente de autoaperfeiçoamento que plantaram em mim.

À minha irmã, que com as suas palavras de encorajamento não me tem permitido vacilar nos meus ideais para continuar a ser o seu exemplo.

Ao meu sobrinho Manuel, cuja antecipada aprendizagem me fez acreditar no poder da educação.

Aos meus avós, lutadores e exemplo de trabalho.

A todos os alunos que tive e espero ter, por me darem uma dose elevada de ânimo e desejo de progredir neste atalho profissional.

Às minhas colegas da escola, que partilham comigo os seus conhecimentos, alegrias e tristezas todos os dias. Uma lembrança para a Professora Manuela Oliveira, que me deu a oportunidade de partilhar a minha experiência como professora nesta cidade invicta.

À minha vertigem, às minhas contraturas e ao Sr. Coronavírus, por colaborarem durante a redação deste trabalho sem reclamar perante os pequenos sinais de *stress* que surgiram.

Resumo

Numa sociedade multicultural como é a nossa atualmente, devemos estar conscientes e reconhecer que cada indivíduo tem as suas características e que cada um representa uma riqueza particular e um saber que deve ser partilhado. Aprender línguas e conhecer novas culturas é cada vez mais sinónimo e sinal de progresso e, por isso, a Comissão Europeia promove e incentiva o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo por objetivo estimular a diversidade linguística no seio do território europeu.

No processo de globalização multiculturalista em que está inserida esta sociedade, encontramos a lusofonia, um contexto intercultural de povos que falam uma mesma língua, o Português. O Programa do Diploma de Bacharelato Internacional Português B e o programa *Cambridge International General Certificate of Secondary Education em Português as foreign language*, na sua perspetiva mais internacional interpelam esta abordagem. Esta perspetiva é acolhida como ponto de confluência entre identidades culturais lusófonas que permitem adquirir uma competência linguística mais abrangente e um conhecimento mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade dos povos que falam a mesma língua, assim como o seu património cultural numa aula PLE.

Procuraremos analisar criticamente de que modo a abordagem da lusofonia e os elementos culturais de uma língua, no contexto de sala de aula de PLE, conseguem, para além de desenvolver competências académicas, promover uma atitude internacional e competências interculturais entre os aprendentes.

Palavras-chave: Lusofonia; competência cultural; interculturalidade; didática PLE.

Abstract

In a multicultural society that is ours today, we must be aware and recognize that each individual has his/her own characteristics and that each one represents a particular richness and knowledge that should be shared. Learning languages and knowing about new cultures is increasingly synonymous with and a sign of progress, and for this reason the European Commission promotes and encourages the teaching and learning of languages, with the aim of stimulating linguistic diversity within the European territory.

In multicultural globalization process in which this society is inserted, we find Lusophony, an intercultural context of peoples who speak the same language, Portuguese. The Diploma Programme of the International Baccalaureate Portuguese B and the Cambridge International General Certificate of Secondary Education programme in Portuguese as foreign language, in their most international perspective, challenges this approach. This perspective is welcomed as a point of confluence between Lusophone cultural identities which allows for a more comprehensive and deeper linguistic competence on the way of life and mentality, as well as their cultural heritage in a PLE class.

We will try to critically analyse how the approach to Lusophony and the cultural elements of a language, in a PLE classroom context, can beyond developing academic competences, to promote an international attitude and intercultural competences among learners.

Key-words: Lusophony; cultural competence; interculturality; PLE didactic.

Resumen

En la sociedad multicultural actual en la que vivimos, debemos ser conscientes y reconocer que cada individuo tiene sus propias características y que cada uno representa una riqueza y un conocimiento particular que debe ser compartido. Aprender idiomas y conocer nuevas culturas es cada vez más un sinónimo y un signo de progreso y por eso la Comisión Europea promueve y fomenta la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, con el objetivo de estimular la diversidad lingüística en el territorio europeo.

En el proceso de globalización multiculturalista en el que se inserta esta sociedad, encontramos la lusofonía, un contexto intercultural de pueblos que hablan la misma lengua, el Portugués. El programa del Diploma del Bachillerato Internacional Portugués B y el programa del Certificado General Internacional de Educación Secundaria de Cambridge en Portugués como lengua extranjera, en su perspectiva más internacional interpelan este enfoque. Esta perspectiva es aceptada como punto de confluencia entre las identidades culturales lusófonas que permiten adquirir una competencia lingüística más amplia y profunda sobre el modo de vida y la mentalidad de los pueblos que hablan una misma lengua, así como su herencia cultural en una clase de PLE.

Intentaremos analizar críticamente cómo el abordaje de los elementos lusófonos y culturales de una lengua, en un contexto de aula PLE, puede ir más lejos de desarrollar competencias académicas, promover una actitud internacional y competencias interculturales entre los alumnos.

Palabras clave: Lusofonía; competencia cultural; interculturalidad; didáctica PLE.

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESTADOS E TERRITÓRIOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA.....	18
FIGURA 2- LOCALIZAÇÃO DA OBS.....	41
FIGURA 3- INÍCIOS DA OBS	42
FIGURA 4- MODELO DO PROGRAMA DE DIPLOMA.....	46

Índice de Tabelas

TABELA 1- ESQUEMA DESCRITIVO DO QERC E OS DESCRITORES ILUSTRATIVOS: ATUALIZAÇÕES E ADITAMENTOS	36
TABELA 2- TABELA COMPARATIVA ENTRE OS SISTEMAS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	44
TABELA 3 -TEMAS E TÓPICOS RECOMENDADOS DO DIPLOMA IB PORTUGUÊS B.....	50
TABELA 4 - TEMAS E TÓPICOS RECOMENDADOS PELO IGCSE PORTUGUÊS	56

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- NACIONALIDADES DOS ALUNOS ATUAIS NA OPORTO BRITISH SCHOOL.....	43
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

BI.....	BACHARELATO INTERNACIONAL
CEFR.....	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS
CPEL.....	CENTRO PEDAGÓGICO ONLINE
CPLP	COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IB.....	INTERNATIONAL BACCALAUREATE
IBO	INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION
IGCSE	INTERNATIONAL GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION
L2	LÍNGUA SEGUNDA
LE	LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S)
LM	LÍNGUA MATERNA
MPLE.....	MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA SEGUNDA
NM.....	NÍVEL MEDIO
NS	NÍVEL SUPERIOR
OBS	OPORTO BRITISH SCHOOL
ODS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
PD	PROGRAMA DO DIPLOMA
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLNM	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
QUAREPE	QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

Introdução

O presente relatório de prática pedagógica é um elemento essencial na formação dos futuros profissionais docentes de qualquer área de ensino, constituindo um instrumento essencial na avaliação do formando. Este documento tem como ponto de partida o estágio curricular e tem uma grande relevância na aprendizagem e desenvolvimento do professor estagiário, pois os registos apresentados constituem a reflexão da sua prática letiva, do seu desenvolvimento, das suas competências, e claro, também serve como referência na avaliação do curso, nos métodos e abordagens realizadas.

No âmbito do segundo ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (MPLE), na sua vertente mais prática, torna-se fundamental a construção e apresentação de um *dossier* que constituirá um elemento comprovativo do desenvolvimento curricular e pedagógico desta parte integrante da formação.

Assim, este documento pretende ser o resultado visível e objetivo de todo o trabalho realizado durante o ano letivo de 2020/2021. O presente relatório de estágio tem como tema a ligação entre a lusofonia e a abordagem da cultura dentro da sala de aula de PLE. Este tema pretende abranger um olhar sobre o conceito de lusofonia e a língua portuguesa e as suas implicações na área da cultura.

Todo o trabalho realizado e apresentado neste documento resultou de uma ligação estreita entre o estágio pedagógico e a iniciação à prática profissional. Através das orientações fornecidas pelo professor orientador quer no plano da investigação pedagógica, quer durante a sua concretização, foi possível realizar o documento que apresento neste relatório. Não é possível, na minha opinião, dissociar os dois níveis de intervenção na conceção e construção deste trabalho.

A organização da prática docente, durante este ano, e as condições em que se realizaram as aulas observadas estabeleceram a essencialidade de apurar o tema selecionado para este relatório, adaptando-o às particularidades didáticas consistentes em que tive ocasião de lecionar.

Durante as aulas tive a oportunidade única de poder criar planificações associadas à investigação teórica deste tema e pôr em prática a execução das planificações de aula,

de modo a testar a investigação pedagógica realizada, entre outros aspetos inerentes ao desenvolvimento e concretização do estágio.

Nesta prática docente inusual, devido às restrições impostas pela pandemia, ministraram-se as regências no final do ano letivo. Acompanhei duas turmas heterogêneas que fizeram com que diversas competências envolvidas no uso da língua e implicadas na aquisição das aptidões comunicativa, sociocultural e intercultural fossem desenvolvidas. A oportunidade de ministrar as regências é, sem dúvida, a parte mais importante da nossa formação, na medida em que nos permite aprender de uma forma prática e refletir de forma constante sobre a nossa evolução na área do ensino de PLE.

Para a turma do nono ano, preparei uma regência composta por três aulas de 60 minutos cada uma. Optei por um tema interessante que pudesse tornar a aula mais apelativa e, acima de tudo, promover uma aprendizagem significativa para os alunos, enquanto apresentava materiais autênticos e referentes à diversidade cultural e à lusofonia. Estas aulas foram as que mais se aproximaram da ideia inicial.

Quanto à outra turma, de décimo primeiro ano, foram preparadas três aulas de 60 minutos cada uma, com a escolha de um tema atual e transversal, assim como também algumas atividades propostas relacionadas, como a culinária, visto ser um assunto que interessa aos alunos e do qual pareciam ter algum conhecimento. Este tema permitiu o diálogo entre os alunos e destes com a professora, o que é sempre uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de aprendizagem de uma língua como a portuguesa não pode ser encarado como um simples aprendizado vocabular e gramatical, ou seja, para apreender a língua é, também, fundamental conhecer e incorporar elementos de culturas estrangeiras. O foco deste trabalho é tratar o tema da lusofonia com uma maior capacidade de adaptação dos materiais disponibilizados nas aulas de PLE, tornando-os os mais genuínos e motivadores possível, para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da competência cultural, em paralelo com a competência linguística, uma vez que ambas se revelam essenciais para a comunicação. Pela polivalência e variedade que apresentam, os materiais utilizados nesta prática profissional, integrados na

planificação anual das turmas e adaptados a situações reais sucedidas fora do contexto escolar, surgem-nos como a melhor forma de mostrar aos alunos a realidade sociocultural dos países de língua oficial portuguesa.

Neste relatório foram incluídos os materiais mais relevantes para o tema que desenvolvi ao longo da minha prática pedagógica. Com efeito, tratando-se de relatar as estratégias de aprendizagem ensaiadas no contexto da iniciação à prática docente, os materiais referentes às atividades desenvolvidas na sala de aula constituem um elemento essencial a considerar, assim como uma avaliação detalhada, em que faço uma reflexão sobre a minha prática pedagógica e também sobre o trabalho retratado ao longo deste relatório.

Este documento visa analisar até que ponto a abordagem da lusofonia e os elementos culturais veiculados numa língua como a portuguesa conseguem, para além de desenvolver as competências académicas, promover uma atitude internacional e competências interculturais entre os estudantes. Para este fim, este documento persegue os seguintes objetivos:

- Efetuar uma análise da dimensão cultural das atividades selecionadas, a fim de identificar possíveis tendências em termos da aproximação à lusofonia.
- Determinar até que ponto os materiais propostos para estas turmas promovem atitudes e competências interculturais.
- Identificar as boas práticas extraídas destas atividades que possam ser úteis para uma metodologia de ensino-aprendizagem orientada para o desenvolvimento da competência cultural.
- Definir algumas diretrizes-chave que possam contribuir para a prática pedagógica dos professores de PLE.

O trabalho será composto por três partes bem definidas, a primeira das quais fornecerá uma descrição detalhada dos conceitos operatórios mais relevantes e necessários, relacionados com a lusofonia e a dimensão cultural nas aulas de PLE. Esta parte contém o enquadramento teórico necessário para a investigação e uma reflexão sobre a escolha, motivação e justificação do tema do relatório.

Com tudo isto em mente, na segunda parte deste trabalho será descrita a prática letiva desenvolvida no âmbito do estágio curricular, na qual encontramos a contextualização da intervenção pedagógico-didática, com a descrição das características da instituição escolar, o contexto educativo e o perfil dos alunos e das turmas. Serão descritas as atividades realizadas, assim como os aspetos mais importantes para o tema envolvidos na planificação, execução e avaliação das regências.

Para finalizar esta dissertação, será redigida uma secção de conclusões na qual serão retomadas as ideias que emergiram do trabalho, apontados os aspetos a melhorar para o nosso futuro percurso profissional, assim como as possíveis linhas de investigação, que podem ser de interesse para a continuação do estudo, mediante os resultados obtidos.

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta parte aborda as considerações teóricas que constituem a base sobre a qual esta investigação foi construída. Como pode ser visto seguidamente, as diferentes fontes consultadas compreendem uma série de estudos e análises anteriores que, indireta ou diretamente, abordam o tema proposto, com a intenção de construir um assentamento teórico relacionado com a lusofonia e a diversidade cultural. Todas estas fontes foram utilizadas como referência para conceber e desenvolver a investigação proposta, bem como para criar um conjunto unificado de critérios e conceitos operatórios que sirvam para a compreensão e análise deste estudo de caso.

1. A abordagem da lusofonia

1.1. A lusofonia e a língua portuguesa

O português é a quarta língua mais falada no mundo como língua materna, a seguir ao mandarim, espanhol e inglês. Os seus falantes são mais de 260 milhões¹ de pessoas espalhadas pelos cinco continentes e é a língua mais falada no hemisfério sul. Esta língua pluricêntrica é a língua oficial em países como Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, mas abraça igualmente os falantes das cidades de Macau (China), Goa, Damão e Diu (Índia), aos quais se juntam os membros da diáspora portuguesa formada pelos muitos emigrantes e seus descendentes.

A língua portuguesa pertence à família das línguas românicas e a maior parte do léxico deriva do latim. No entanto, devido à ocupação árabe da Península Ibérica, durante a Idade Média, e à participação de Portugal na empresa dos Descobrimentos, os portugueses adotaram palavras de todo o mundo, tendo-se tornado uma língua moderna com estatuto de autonomia e comunicação intercontinental.

¹ Segundo as estatísticas do Camões-Instituto da Cooperação e da Língua com motivo do Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 maio de 2021). URL: https://www.institutocamoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa-2021.pdf

A língua de Camões é oficial nos 9 países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esta comunidade tem o desejo de preservar a língua e projetá-la como um fator essencial e identitário da realidade multicultural do universo lusófono.

A imagem abaixo assinala a importância cultural e as possibilidades políticas e linguísticas que esta comunidade lusófona representa.

Figura 1- Estados e territórios de língua oficial portuguesa



Fonte: UP. Promoção da língua portuguesa

1.2. O conceito de lusofonia

A lusofonia “usa-se genericamente para designar o conjunto das comunidades de língua portuguesa no mundo”², mas é uma realidade algo complexa. Este conceito, que neste trabalho se vai desenvolver, é aquele que dá espaço a outras culturas, dialetos, tradições, costumes, valores, mas tendo como centro comum a língua portuguesa. Através da CPLP, este conceito assenta num espaço linguístico-cultural onde várias

² XVII GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (s/d). Lusofonia. Portal de Governo. URL: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Geral/Lusofonia>

culturas lhe dão vida através dos fortes laços históricos que as unem. A promoção da língua faz com que seja oportuno refletir sobre o conceito de lusofonia partindo da sua definição.

A estrutura da palavra “lusofonia” é formada por três componentes. Etimologicamente é uma palavra composta, abrangente e agregadora, formada pelo elemento “luso”, sinónimo de lusitano, ou seja, português, referido a “luso” que alude à Lusitânia (uma das três províncias ibéricas do Império Romano); “fonia” que provém do grego e quer dizer língua oral, “som”, “palavra”, “língua”, o que remete para um espaço onde a língua é utilizada.

Esta nova palavra composta, a partir de outras pré-existentes, representa globalmente a língua portuguesa. Referimo-nos ao “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea” da Academia das Ciências de Lisboa, onde podemos encontrar as seguintes definições:

“lusofonia s.f (De lusófono + suf. -ia).

1. Qualidade de ser português, de falar português; a que é própria da língua e culturas portuguesas.
2. Comunidade formada pelos países e povos que têm o português como língua materna ou oficial.
3. Difusão da língua portuguesa no mundo.”

“lusófono 1, a. adj. (Do luso + suf. -fon).

1. Que fala português.
2. Diz-se do país ou povo cuja língua materna ou oficial é o português.”

“lusófono 2, a. s. (De luso + suf -fono).

1. Pessoa que fala português.

2. País ou povo cuja língua materna ou oficial é o português.”³

Este conceito oscila de acordo com várias definições e interpretações para que os utilizadores da língua portuguesa procurem (re)conhecer-se mutuamente na utilização comum do mesmo veículo linguístico, mas com diferentes matizes devido à heterogeneidade e complexidade cultural, como se pode observar em algumas das opiniões que passamos a expor.

A palavra lusofonia é entendida por Fernando Santos Neves (primeiro reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e da Universidade Lusófona do Porto), como um objetivo final para construir um espaço lusófono, “porque a língua é aí falada, e é um espaço cultural, económico, político e estratégico que pode e deve ter a sua própria personalidade e a própria voz no mundo contemporâneo”⁴, a partir da partilha de valias culturais e da sua convergência em fatores determinantes para alcançar o diálogo intercultural.

Outra personalidade que promove uma definição da construção desse espaço lusófono ou “comunidade” é Eduardo Lourenço, que considera este conceito como uma “pluralidade de pátrias” (Lourenço, 1999, p. 132). Neste sentido, e apontando para essa configuração, sustenta:

“A lusofonia não é nenhum reino mesmo encantadamente folclórico. É só – e não é pouco, nem simples – aquela esfera de comunhão e de compreensão determinada pelo uso da língua portuguesa com a genealogia que a distingue entre outras línguas românicas e a memória cultural que, consciente ou inconscientemente, a ela se vincula. Neste sentido, é um continente imaterial disperso por vários continentes onde a língua dos cancioneiros, de Fernão Lopes, de Gil Vicente, de Bernardino, de Pêro Vaz de Caminha, de João de

³ Academia das Ciências de Lisboa, Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Verbo, vol. G-Z, 2001, p. 2310.

⁴ Santos Neves, Fernando. Sobre a lusofonia, a CPLP e a Língua Portuguesa. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/dia-de-camoes-da-lingua-portuguesa-e-da-lusofonia/2552> (consultado 8 agosto de 2021)

Barros, de Camões se perpetuou essencialmente na mesma que lhe chamamos ainda portuguesa e outra na modelação que o contacto com novas áreas linguísticas lhe imprimiu ao longo dos séculos.” (apud Franco, J.E. – Lusofonia e Globalização, p. 317)

No contexto da globalização, e dado que a língua portuguesa é falada em todos os continentes, não é de estranhar que a internacionalização da língua passe pelo desenvolvimento das múltiplas dimensões que possui este fenómeno para criar uma cidadania lusófona e um espaço integrador destas comunidades (Vanspauwen, 2012). Neste sentido de amplitude que a língua portuguesa pode abarcar, encontramos Fernando Cristóvão que defende esta criação do espaço lusófono, num espaço real e que pode tornar-se verdadeiro com o tempo, sendo esta amplitude da língua e a construção do espaço fatores determinantes da defesa das línguas nacionais de cada país.

Apesar de a CPLP dar impulso à língua que originou esta comunidade, não podemos limitar a lusofonia ao uso da língua portuguesa, pois *“usar a palavra “luso”, em vez de “português” corresponde a uma forma de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico”* (Cristóvão et al., 2007: 652). Portanto, não só se concebe a interlocução entre estes povos lusófonos através da língua, mas também é preciso aglutinar elementos da cultura como uma oportunidade para exibir a união entre eles.

O enriquecimento e fortalecimento da língua resulta das interações que se fizeram e fazem no contacto com outros povos e outras línguas, para que se possa construir uma comunidade ligada e assinalada pela homogeneidade da linguagem e pela riqueza da multiplicidade das culturas e de outros idiomas, que devem ser conservados como bem imaterial insubstituível da humanidade. Destas interações culturais salienta-se as mais importantes:

“E aí está a razão que me leva a pensar que também a lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador

fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente coletivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos.” (Martins, 2004:3)

Esta plurivocidade de opiniões deixa antever que existe um distanciamento entre Portugal e os restantes países de língua oficial portuguesa, excetuando o Brasil. Este conceito de união entre a comunidade lusófona vê-se debilitado pelo baixo uso da língua portuguesa, enquanto língua oficial. Este espaço lusófono é posto em causa, se tivermos em conta que os dialetos e as outras línguas oficiais ultrapassam largamente o português, no uso diário, pelos seus habitantes. Mas neste debate sobre o que é a Lusofonia, basta que os falantes destas comunidades preservem a língua e a cultura, mesmo que seja a língua portadora de outros mundos além do português. A defesa e o estudo das línguas de cada um dos países lusófonos que fazem parte desta comunidade, e mesmo o entroncamento delas, são tão relevantes quanto a língua franca, porque, se não tivessem nascido os crioulos, perderíamos as grandes obras literárias de notáveis escritores como Luandino Vieira ou Mia Couto. De uma maneira mais pessoal, Macedo (1999) explicita o que se pretende com o conceito de lusofonia:

“Por outras palavras, a minha língua portuguesa é africana, brasileira e europeia. A minha «Portugalidade» inclui ser africano e brasileiro. A primeira vez que fui ao Brasil reconheci todas as minhas raízes biográficas e culturais, expressas em novas formas que me eram totalmente familiares, sem necessidade de tradução. Também descobri que as diferenças linguísticas entre o Algarve e Trás-os-Montes, por exemplo, são maiores do que entre Lisboa e o Rio de Janeiro, mas bastante menores do que entre o Funchal e Coimbra ou Luanda, ou São Luís do Maranhão, ou Maputo. (...) Cada escritor da língua portuguesa é uma manifestação diferente da mesma unidade linguística, por vezes apresentando mais afinidades óbvias com escritores de outros países Lusófonos do que com os seus próprios compatriotas. Escrever em português é participar de todas as culturas Lusófonas.” (Macedo, 1999:6)

O tempo para descrever exaustivamente as numerosas tentativas de definir e conceptualizar a lusofonia é demorado e nem é nosso objetivo fazê-lo. Em conclusão, resumimos as abordagens que consideramos mais significativas, de acordo com os seus aspetos humanos, linguísticos e culturais nos seguintes:

- A lusofonia como um espaço humano baseado numa comunidade composta por uma população de cerca de 260 milhões de pessoas.
- Um espaço linguístico composto por um grupo heterogéneo, dentro do qual o português se destaca como o mais importante.
- O português destaca-se como a língua oficial, em coexistência com outras línguas muito diferentes, que correspondem a cada um dos países membros da Lusofonia e às diferentes regiões onde vivem as comunidades lusófonas.
- A assinatura do Acordo Ortográfico de 1990 pelos representantes dos países lusófonos revelou o acordo multilateral sobre o assunto e contribuiu para a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
- Um espaço político institucionalizado na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que é uma organização internacional composta pelos nove países de língua oficial portuguesa.
- Um espaço cultural que procura construir laços de coexistência e compreensão entre os membros do espaço lusófono através da elaboração de projetos e programas da educação e do desenvolvimento.

A partir da consulta bibliográfica e das contribuições que incluímos na tentativa de delimitação da lusofonia, podemos afirmar que o conceito e as suas peculiaridades foram e estão a ser estudados a partir de perspetivas diferentes, sem que haja uma noção comum, porque está em construção como um espaço de relações ainda a desenvolver.

1.3. Lusofonia, cultura e diversidade

A ideia de projetar a lusofonia para o contexto escolar foi pensada nesta experiência, pela amplitude cultural que o termo reúne, e pela reafirmação das identidades desta comunidade lusófona e multicultural, que nela é característico.

Do ponto de vista educativo, Guilherme de Oliveira Martins enfatiza as noções de pluralismo e globalismo na lusofonia, que exigem a coexistência de culturas diversas e o conhecimento mútuo entre as diferentes culturas e línguas. Desta forma, a comunicação e a compreensão são encorajadas através da exploração de valores comuns e autênticos e do diálogo eficaz, que fazem da vida quotidiana um denominador comum de várias vozes e tornam o Português numa língua de várias pátrias.

Na visão de Leal Cunha, a lusofonia é uma forma de viver em conjunto, que requer a aprendizagem de uma ampla tolerância para com os outros, exige estima pela diversidade das falas, das culturas e dos desejos expressos na língua, estabelecendo-se assim algo como um pacto de coexistência. Neste sentido, ser lusófono não é uma característica inata dos falantes de Português, apesar de benéfico para quem quer aprender o sentido de comunidade.

A lusofonia mostra-se capaz de gerar riqueza, perseverança e, na união das forças, de comunicar, mesmo sem recorrer a palavras para nos compreendermos, como salienta Mia Couto: *“Coexiste em nós, lusófonos, uma certa sabedoria que nos diz que a felicidade se constrói, sim, mas que também se pode ser feliz só por preguiça. (...) nós não falamos apenas uma mesma língua. Nós sentimos de modo semelhante aquilo que não pode ser dito em língua nenhuma: o peso do Tempo, o sentido da existência, uma certa ideia da eternidade”*.⁵

A língua portuguesa é mais do que uma língua, é cada vez mais sinónimo e sinal de progresso. Por isso, a Comissão Europeia promove e incentiva o ensino e a

⁵ Couto, Mia (2007), op. cit., URL: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-portuguesa-cartao-de-identidade-dos-mocambicanos/1279>

aprendizagem de línguas, tendo por objetivo estimular a diversidade linguística no seio do território europeu. O conhecimento da cultura de um povo faz parte do desenvolvimento das competências linguísticas, e deve acontecer através do contato real e prático (em situações de uso) com a língua e a cultura lusófona, podendo (e devendo) implicar a partilha de aspetos culturais da própria língua materna dos aprendentes. O desenvolvimento da lusofonia na sala de aula de PLE é adequada, visto que o QECR refere a importância de o aprendente *“adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural”*. (QERC, 2001:21)

Está patente nos vários documentos que regem o ensino e a aprendizagem do Português Língua Estrangeira que as metodologias, incluindo os conteúdos e objetivos, devem ser o mais abrangentes possível, tendo em conta que os dados linguísticos e socioculturais devem ser transmitidos de um modo explícito e de forma transparente, evitando, assim, todo o tipo de dogmatismos e parcialidade.

Os manuais e os conteúdos que se referem ao tema da lusofonia, na prática escolar, estão pouco difundidos e refletem certos preconceitos históricos e culturais que colidem com o foco principal deste trabalho, que é a abordagem da lusofonia e a sua dimensão cultural na sala de aula de PLE. Proporcionar aos alunos um conhecimento da cultura dos países que têm a língua portuguesa como língua oficial e partilhar a sua vida social, incentiva o ensino e a aprendizagem de línguas, tratando a lusofonia como eixo central da metodologia adotada. Assim, o aluno é conduzido ao domínio pleno da língua em aprendizagem, no seu contexto cultural.

Tal como refere o QECR (2001: 73), *“o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade”*. Interligar a componente linguística e cultural, no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, é um desafio que a lusofonia e a globalização impõem na sala de aula e mostra que *“surge, portanto, um repensar a articulação entre língua e cultura, resultado de novas realidades como o plurilinguismo, o pluriculturalismo e a necessidade de intercompreensão daí decorrente”* (Aguiar, 2010:67)

A sala de aula de português como língua estrangeira emerge como um espaço ideal para aproveitar o conceito de lusofonia, ou espaço lusófono, rico em uma variedade de línguas e de culturas, permitindo construir progressivamente as competências interculturais dos aprendentes.

2. A dimensão cultural

2.1. A dimensão cultural e os documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras

Com a análise dos documentos orientadores a seguir discriminados pretende-se destacar dimensão cultural dos mesmos. Estes documentos servem de referência para o ensino de línguas estrangeiras a docentes e alunos que incluem no seu currículo a aprendizagem de uma LE com uma nova abordagem sociocultural, trabalhando as duas componentes de língua e cultura, em conjunto. Estas orientações estão refletidas nos documentos seguintes: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), de 2001, o Referencial Camões de Português Língua Estrangeira, de 2017, o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE), e ainda o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume with updates the CEFR 2001*.

2.1.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) foi geralmente assumido como o documento de referência para a aprendizagem, ensino e avaliação de línguas modernas no território europeu. Desde a data da sua publicação em 2001, tornou-se numa sólida base comum para todos os implicados no ensino de línguas: desde os mais importantes, como professores e alunos, até outros integrantes significativos, como designers de cursos, examinadores e instituições de ensino de línguas. Este documento trata, através de uma perspetiva aberta e flexível, a política linguística do Conselho da Europa, mediante o estabelecimento das finalidades e objetivos e da proposta das medidas necessárias para a alcançar, visando proteger a diversidade de línguas e culturas que existem (Capítulo 1.2).

A publicação deste documento iniciou a difusão, no contexto da aprendizagem e ensino de segunda língua, da certeza de que, em algumas circunstâncias, o desconhecimento cultural representa uma barreira mais insuperável do que a não partilha da mesma língua. (Corros, 2008). Os aspetos intercultural e plurilingue são duas melhorias fomentadas por este documento como parte integrante de qualquer processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas.

Podemos aludir a outro autor, Michael Byram, que na sua obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997) sobre a componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, vai ao encontro da ideia introduzida pelo QERC: a interculturalidade e o plurilinguismo são fatores a ter em conta nos programas pedagógicos de ensino de línguas. Os professores de línguas exibem assim um interesse real sobre a introdução desta componente nas suas aulas:

“the 'best' teacher is neither the native nor the non- native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives.” (Byram, 2002: 6)

Nas palavras da autora Emma Gago (2008), "a responsabilidade do professor e do método será maior, uma vez que o aprendente não pode fazer uso da observação direta, nem da sua experiência pessoal", no sentido em que a questão sociocultural é certamente mais relevante a ser fornecida ao aluno, quando a sua posição for de não imersão, que será quando mais precisa dela. Mas, por outro lado, também não deixa de ser igualmente importante em situações de imersão, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Em qualquer caso, aprender o conteúdo cultural tem como objetivo permitir ao indivíduo “o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (QERC, 2001: 73). Refira-se que o aluno será mais aberto, na sua aprendizagem linguística, a vários contextos socioculturais, onde poderá desenvolver os valores do multilinguismo e do multiculturalismo, ao mesmo tempo

que desenvolve a sua competência linguística, conseguindo uma maior capacidade de aprendizagem da sua própria identidade cultural e social, em lugar de seguir a única visão do professor (Miquel e Sans, 1999: 36).

O docente, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, transfere um conjunto de conhecimentos pessoais sobre a cultura e a sociedade em análise, e arrisca fornecer uma visão da realidade que não é adequada pela presença de estereótipos. A diversidade de culturas no espaço lusófono e a realidade duma grande variedade de comunidades que abraçam esta língua, devido a seu carácter pluricêntrico, é um desafio para o professor na hora de impedir a aparição destes.

Os seguintes conselhos sintetizados para os professores de língua estrangeira que alguns autores consultados assinalam para fugir a ideias estereotipadas e preconceitos são os seguintes (Miquel e Sans, 1999:27-46 e Byram et al, 2002:18):

- Procurar elementos comuns em episódios que se repetem na cultura.
- Apresentar aos aprendentes textos e materiais visuais que apresentem diferentes pontos de vista, a fim de fomentar as suas capacidades analíticas face aos conhecimentos verdadeiros.
- Elaborar materiais próprios seguindo a ordem: informação→ investigação→ associação.
- Desprender-se de materiais já criados ou próprios que transfiram certos aspetos da cultura desde uma perspectiva *cliché* e simplista.
- Partilhar com os estudantes e animar a partilha entre estes dos seus conhecimentos socioculturais para gerar a sua própria interação intercultural, alcançando uma maior capacidade de aprender sobre a sua própria identidade cultural e social.
- Criar atividades que exijam: entendimento, debate e manifestação escrita na língua-alvo.
- Aproveitar textos autênticos como fonte de informação (incluindo fotografias, gravações, diagramas, mapas e bandas desenhadas). Assegurar que é fornecida informação sobre o seu contexto e intenção ao aluno.

- Dar relevância ao contexto de um falante nativo quando trata de uma situação comunicativa (informação, atributos, crenças e pressupostos, etc.)

Concluindo, embora o objetivo deste trabalho não seja o tratamento dos fatores variáveis (pessoais, emocionais e voluntários) do aprendente, e sim abordar a assimilação dos conteúdos socioculturais, reduzir a distância cultural (Gago, 2008) é uma possível estratégia que se pretende expor, junto com outras neste documento. Com esta diminuição da distância, o aprendente privilegia um melhor conhecimento do outro, além de aprofundar a sua própria identidade cultural em comparação com os demais.

2.1.2. Referencial Camões de Português Língua Estrangeira

Apesar dos esforços de todos os envolvidos no ensino de PLE para incorporar conteúdos socioculturais e reduzir a distância cultural objetiva nos seus programas de ensino, ainda há uma grande falta de materiais específicos que lidem com a dimensão cultural livre de estereótipos. É por esta razão, entre outras, que o Referencial Camões de Português Língua Estrangeira decidiu, com a sua publicação em 2017, fornecer algumas indicações sobre como lidar com estes conteúdos de uma forma eficaz e proveitosa do ponto de vista didático. O documento, desde a sua publicação, tornou-se num dos passos mais firmes na integração da competência cultural como parte do conteúdo regular dos cursos de PLE.

É nesta publicação do Instituto da Cooperação e da Língua que, em conformidade com o QECR, se encontram aspetos que, apesar de não serem estritamente linguísticos, estão diretamente relacionados com a língua portuguesa na sua projeção comunicativa. Estes aspetos permitem ao aluno aceder a uma nova realidade integradora, onde os conhecimentos, aptidões e a compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural (QECR, 2001:150).

A organização da dimensão cultural encontra-se compilada no Referencial Camões PLE e é feita por meio de três inventários principais de conteúdos, estruturados em três componentes do uso comunicativo da língua: componente pragmática, componente

nocional e componente linguística. Estes inventários seguem uma abordagem "vertical" e "horizontal" do conteúdo. Está assim estruturado em duas perspetivas: no sentido ascendente de aquisição da língua e no sentido continuado ao desenvolvimento das competências. Estas dimensões facilitam a identificação do momento exato da aprendizagem do aluno, assim como o nível de proficiência em cada um dos seis níveis de referência. Segue-se uma breve descrição destes inventários:

- Componente pragmática
 - ✓ Funções: Apresenta uma lista dos procedimentos que podem permitir ao estudante abordar outras culturas sobre uma perspetiva intercultural. Este inventário considera a comunicação como algo mais complexo do que a mera troca de informações e abrange, em sete categorias, outras questões tais como: A. Interagir socialmente; B. Trocar informações; C. Influir sobre o interlocutor; D. Expressar posicionamentos e atitudes; E. Expressar desejos e emoções; F. Organizar o discurso; G. Regular a comunicação. Desta forma, a fim de se adaptar e atuar com sucesso em novos ambientes sociais e culturais, o aprendente deve desenvolver a sua competência intercultural. Os conteúdos aqui apresentados aparecem em várias subcategorias, designadas como microfunções, numeradas, que estruturam as intenções comunicativas.
- Componente nocional
 - ✓ Noções gerais: reúne aspetos abstratos da língua organizados em nove categorias: 1. Existenciais, 2. Espaciais, 3. Dimensionais, 4. Temporais, 5. Quantitativas, 6. Qualitativas, 7. Avaliativas, 8. Mentais e 9. Relacionais; comuns aos seis níveis de referência. Apresentam-se conceitos que o aprendente usa para executar uma determinada função comunicativa, colocando em evidência que esta abordagem da aprendizagem da língua por conjuntos de palavras é mais rentável numa didática das línguas.
 - ✓ Noções específicas: refere-se ao conhecimento baseado numa dada sociedade sobre identidade coletiva, modo de vida, organização social e

outros aspetos da vida quotidiana. Enquanto o conhecimento está associado a normas e valores morais partilhados pela sociedade e cultura, os comportamentos estão ligados à respetiva situação de interação. Estruturam-se em nove categorias, agrupadas por subcategorias de mais para menos proximidade com as experiências quotidianas do aprendente: 1. Identificação e caracterização pessoais; 2. Casa e meio-ambiente; 3. Vida diária; 4. Tempos livres; 5. Viagens e deslocações; 6. Saúde e higiene; 7. Compras; 8. Alimentação; 9. Serviços. O inventário inclui especificações de diferentes realizações linguísticas ou unidades lexicais a que o aprendente pode recorrer a contextos particulares de comunicação.

2.1.3. Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE)

Para além desta incorporação dos elementos socioculturais nas aulas de PLE, é inegável que o docente tem de estar também prevenido para formar os seus alunos para serem agentes da sociedade, na medida em que os deve preparar para interagirem, da forma mais correta e aceitável possível, ao nível linguístico, com os outros. Há regras, conceitos, normas e todo um conjunto de saberes que os nossos alunos possivelmente não encontrarão nos livros de regras gramaticais que possuem. Cabe ao professor essa responsabilidade: preparar os seus estudantes para lidarem com situações de comunicação em que, mais do que grandes conhecedores de regras, demonstrem as suas competências socioculturais de uso da língua. Porém, o modo de selecionar os conteúdos culturais e de relacioná-los com os interesses dos aprendentes é um processo que acaba por se revelar bastante difícil e custoso. É claro o acesso para os alunos que aprendem em situação de imersão no contexto sociolinguístico e cultural, mas, para os outros, esse contato direto observando os seus hábitos quotidianos, o seu dia a dia, em aspetos simples e reveladores da cultura, não aparece, em suma, não existe.

Por esta razão, o QuaREPE, criado em 2005 e adotado pelo Instituto Camões em 2011, com base no QECR visa desenvolver as atuações didáticas do ensino de Português no Estrangeiro. O documento é constituído por duas partes: o documento orientador e

outro documento com tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação. Apresenta uma base comum para a confeção de programas, definição de linhas de orientação curriculares, produção de materiais pedagógico-didáticos, preparação de instrumentos de avaliação e certificação (Instituto Camões). Estes programas, no estrangeiro, estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos para o ensino e a aprendizagem do português no estrangeiro.

Esta estrutura, segundo cada nível, apresenta as competências gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para que o aluno possa progredir na sua aprendizagem. A aquisição da língua, não se encontrando o aprendente em imersão linguística, deve ter como finalidade a promoção da cultura portuguesa e uma construção da consciência plurilingue e pluricultural, como um meio para o conhecimento do outro e, conjuntamente, de si próprio.

Assim, este documento coloca, ao longo de três capítulos, ao serviço dos professores uma metodologia, fundamentação e esquema (capítulo I); as competências para desenvolver (capítulo II); e os descritores para avaliação da proficiência em língua portuguesa (capítulo III), para implementar esta abordagem intercultural. O segundo capítulo é o que seguidamente vamos analisar, para descobrir o conhecimento sociocultural que “é um dos aspetos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo” (QuaREPE, 2005:11)

Este conjunto de saberes declarativos (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural) onde estão compreendidos rasgos característicos da sociedade portuguesa, aparecem organizados no documento orientador e no documento de tarefas. Quanto às diretrizes do QuaREPE, aparecem as competências divididas em: competências gerais, competências relacionadas com outras áreas curriculares, consciência intercultural, competências comunicativas em língua e o uso da língua. Destacamos para a nossa análise as que estão relacionadas com as competências gerais (2005:11-12):

- a vida quotidiana (hábitos alimentares em Portugal e noutros países; hábitos de leitura e de trabalho; horários...);

- relações interpessoais, por exemplo, as relações que se estabelecem entre as gerações: a juventude e os seniores; relações entre grupos sociais; relações entre sexos nas diferentes esferas sociais e formas de tratamento;
- valores, crenças e atitudes em relação à história e tradições, à mudança social, às minorias, aos estereótipos, à literatura e artes;
- linguagem verbal e não verbal: conhecimento de convenções sociais que regulam a articulação entre estas duas linguagens;
- convenções sociais: pontualidade, hospitalidade; convenções e tabus de conversação e de comportamento; modos de saudar e de se despedir;
- comportamentos em áreas como: práticas religiosas e ritos; nascimento, casamento; doença.

Naquelas áreas disciplinares que tenham relação com a história e cultura portuguesas e geografia, aparecem distribuídas nos primeiros três níveis (A1, A2 e B1) e nos mais avançados (B2 e C1), para sugerir os elementos simbólicos identificativos dos países objeto de estudo da língua-alvo. No caso da competência/consciência intercultural, trata-se duma abordagem transversal ao ensino-aprendizagem como um objetivo essencial da educação em língua estrangeira (QERC, 2001:19). As competências de comunicação distribuem-se por linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Pelo que nos diz respeito, interessam-nos os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques, que surgem dentro da competência sociolinguística. Para o uso da língua, a seleção dos domínios (privado, público, educativo e profissional)) opera em situações de comunicação em contato com a língua portuguesa no desempenho de todas as atividades linguísticas— – receção, produção, interação e mediação – que sejam de interesse do aprendente.

No documento orientador surgem tópicos que podem ser escolhidos para programar cursos de português como língua estrangeira para desenvolver os conteúdos estabelecidos no QERC. Propõem-se até 14 temas, que poderão envolver subtemas abertos e flexíveis, com atenção às necessidades dos aprendentes.

Embora adaptado mais especificamente ao ensino de língua portuguesa no estrangeiro, este documento desenvolve aprofundadamente a consciência sociocultural do uso social da língua, relacionada como o conhecimento do mundo.

Após esta análise, e apesar das diferenças entre os documentos examinados, a cultura torna-se um denominador comum a todos eles, às vezes numa dimensão limitada a uma aula, unidade didática, tópico ou tema. Parece importante ressaltar que, para melhorar a qualidade do ensino, fomentar o desenvolvimento de novas competências e garantir a ambicionada consciência intercultural são necessárias novas metodologias e pôr em marcha a mediação no ensino-aprendizagem de línguas, baseada na interação que promove o CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with New -Descriptors* no 2018 e atualizado em abril de 2020), com um uso mais próximo da língua na vida real.

2.1.4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume which updates the CEFR 2001.* (CEFR)

O Conselho de Europa divulgou, em 2018, um volume complementar ao QERC para o atualizar e incluir aspetos não incorporados, assim como para permitir um acesso mais simples aos profissionais de ensino de línguas. Com esta nova versão, foram atualizados e ampliados os descritores ilustrativos do QERC, e destacam-se certas áreas inovadoras, para as quais não se tinham proporcionado escalas de descritores na versão inicial e que se têm revelado de extrema importância nos últimos 3 anos, especialmente a mediação e a competência plurilingue e pluricultural, que são duas áreas a desenvolver neste trabalho, e muito necessárias para o ensino de segundas línguas.

Mais de 1.500 especialistas liderados por *Brian North* publicaram este *Companion Volume* com as novidades apresentadas no capítulo 2, na última versão do ano 2020. Entre elas podemos encontrar: os descritores fonológicos focalizados na articulação sonora e características prosódicas; a linguagem gestual, inserida num projeto de investigação com uma modalidade inclusiva, representada em catorze escalas

específicas; uma melhor definição dos “níveis plus”; descritores mais pormenorizados de escuta e leitura nas escalas já existentes; uma nova compilação de descritores relevantes para os jovens aprendizes para duas faixas etárias: 7-10 anos e 11-15 anos; a introdução de duas novas escalas para o uso da língua nas comunicações que implicam o uso das tecnologias; a expressão das reações a textos criativos (incluindo a literatura) às competências plurilingue e pluricultural; e a ampliação do conceito de mediação linguística, que na versão de 2001 só estava relacionado como os conceitos de tradução e interpretação. Estas alterações podem ser encontradas, a seguir, no esquema descritivo e ilustrativo em que surgem as atualizações e aditamentos desde a publicação do documento no ano de 2001 (2020:23).

Tabela 1- Esquema descritivo do QERC e os descritores ilustrativos: atualizações e aditamentos

	In the 2001 descriptive scheme	In the 2001 descriptor scales	Descriptor scales updated in this publication	Descriptor scales added in this publication
Communicative language activities				
Reception				
Oral comprehension	✓	✓	✓	
Reading comprehension	✓	✓	✓	
Production				
Oral production	✓	✓	✓	
Written production	✓	✓	✓	
Interaction				
Oral interaction	✓	✓	✓	
Written interaction	✓	✓	✓	
Online interaction				✓
Mediation				
Mediating a text	✓			✓
Mediating concepts	✓			✓
Mediating communication	✓			✓
Communicative language strategies				
Reception	✓	✓	✓	
Production	✓	✓	✓	
Interaction	✓	✓	✓	
Mediation				✓
Plurilingual and pluricultural competence				
Building on pluricultural repertoire	✓			✓
Plurilingual comprehension	✓			✓
Building on plurilingual repertoire	✓			✓
Communicative language competences				
Linguistic competence	✓	✓	✓	✓ (Phonology)
Sociolinguistic competence	✓	✓	✓	
Pragmatic competence	✓	✓	✓	
Signing competences				
Linguistic competence				✓
Sociolinguistic competence				✓
Pragmatic competence				✓

Fonte: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*- <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Este novo documento apresenta três novas atividades e três novas estratégias de mediação. Relativamente às atividades, segundo o momento do processo de ensino e

da aprendizagem, onde tende a ocorrer, podemos encontrar: mediação de um texto, mediação de conceitos e mediação na comunicação (2020:91). Para esta nova abordagem de mediação, propõe-se atualizar as escalas de níveis de descritores e adicionar dezoito novas, que neste caso recaem sobre as atividades de mediação linguística, e outras cinco sobre estratégias de mediação. Estas escalas acentuam os aspetos interculturais, que aparecem em qualquer situação comunicativa com falantes de diferentes línguas. Nestas situações comunicativas, manifesta-se a ideia do mediador cultural, encarregado de criar um espaço comum, no qual seja facilitada a comunicação entre falantes de culturas diferentes através da neutralidade e confiança.

Para além da mediação linguística, este documento inclui a mediação relacionada com a comunicação e com a aprendizagem, assim como também a mediação social e cultural (2020:34). Esta abordagem mostrou-se necessária, porque as salas de aula são cada vez mais diversificadas, e a mediação torna-se, cada vez mais, uma parte de toda a aprendizagem de línguas. Os descritores relativos à mediação são organizados por tarefas que podem ser partilhadas para trabalhar em conjunto e atingir o objetivo proposto. Desta forma, como já foi mencionado anteriormente, podemos encontrar as atividades de mediação e as estratégias de mediação. Para aumentar a sua capacidade de ser um bom mediador, o docente de LE não só tem de ser competente linguisticamente, mas também deverá utilizar as estratégias adequadas de mediação, para facilitar a compreensão e clarificar o significado da situação comunicativa. São duas as estratégias de mediação apresentadas neste aditamento do QERC. A primeira diz respeito à forma como um novo conceito deve ser explicado. Para tal, é necessário ter em conta o conhecimento prévio do aluno, adaptando a linguagem e decompondo a informação que seja mais complicada. A segunda relaciona-se com as estratégias relativas à simplificação de textos, otimizando-os, de forma a expressar a mesma informação eliminando repetições.

Neste documento, o capítulo 4 trata da competência plurilingue e pluricultural, com três secções: a construção de repertório pluricultural, a compreensão plurilingue e a construção de repertório plurilingue. Cada parte tem como base o aluno enquanto

agente social que utiliza todos os seus recursos, tanto linguísticos como culturais, para participar numa variedade de contextos, com uma compreensão recíproca, ampliando o seu repertório linguístico e cultural. Contudo, esta escala representativa da competência pluricultural reconhece diferentes níveis de realização: desde um nível inicial A, em que o aluno reconhece falhas na comunicação devido a dificuldades culturais no seu quotidiano; passando pela resposta a sinais culturais mais comuns e à possibilidade de discutir características da sua própria cultura, no nível B1; escalando para o nível B2, onde participa ativa e eficazmente na interação e encontra uma solução para os possíveis mal-entendidos socioculturais que lhe possam surgir; e, por fim, o nível C, no qual o aluno é capaz de explicar, debater e interpretar as suas crenças, valores e práticas culturais, expressando a sua reação de maneira construtiva e resistindo a problemas sociolinguísticos.

Do mesmo modo, a escala relativa à compreensão plurilingue continua a distribuir por níveis a capacidade de domínio e o saber (embora seja parcial) como tratar textos em outras línguas, para conseguir uma comunicação mais fluida. Encontramos, assim, conceitos-chave como: identificar os falsos amigos para explorar as semelhanças, aproveitar fontes complementares em línguas distintas, a disponibilidade para trabalhar com componentes díspares de diferentes idiomas, e comparar a informação contida em fontes disponibilizada em diferentes línguas. A ascensão na escala aparece com o desenvolvimento do léxico e o aproveitamento dos sinais ou fontes utilizadas. Embora no nível C não haja descritores, esta escala valora a capacidade de pôr em prática o plurilinguismo na compreensão, isto é, pode-se deduzir uma mensagem dum texto na língua-alvo recorrendo ao que foi lido em textos similares sobre a mesma mensagem em outras línguas.

Note-se que na última escala de descritores destas competências podemos encontrar aspetos que incluem as duas escalas anteriores. Quando nos encontramos numa situação de mediação ou contexto multilingue, utilizamos todos os recursos linguísticos de que dispomos para que a comunicação seja o mais efetiva possível. É desta forma que, como agentes sociais, vamos construindo a nossa bagagem

pluricultural. Nesta escala podemos encontrar alguns conceitos-chave que vão desde um ajuste flexível até ao contexto multilingue: a consciencialização de usar antecipadamente todos os recursos disponíveis das línguas que conhecemos, a acomodação da língua aos conhecimentos linguísticos dos nossos destinatários, a combinação e a substituição das línguas no momento mais adequado, a clarificação e a explicação nas diferentes línguas de que temos conhecimento, fomentando nos interlocutores o uso de linguagens díspares, oferecendo exemplos. Os descritores do nível inicial tratam de pôr em prática todos os recursos disponíveis para realizar uma interação quotidiana, ao mesmo tempo que no nível intermédio o aprendente começa a dominar a língua para comunicar algo especial, enquanto trata de fazer com que os outros se sintam confortáveis na situação linguística. Fazer uso de metáforas, expressões e incorporar palavras/sinais para explicar conceitos abstratos e continuar assim a explorar o plurilinguismo em qualquer contexto, são descritores incluídos no nível avançado.

Por outro lado, no ponto 5.2 deste documento encontramos um esquema da adequação sociolinguística, onde aparecem desde os marcadores linguísticos até às relações sociais, o uso das fórmulas de cortesia, as diferenças de registo, o dialeto e o sotaque, como temas tratados para abordar a dimensão social da língua. Os conceitos incluídos nesta escala são os seguintes: usar de maneira consciente as convenções de cortesia; executar adequadamente tarefas linguísticas; usar distintamente expressões idiomáticas (B2); usar o humor no caso do nível C; socializar com os falantes de outras línguas; descobrir as dicas socioculturais que marcam a diferença e atuar em consequência; e, finalmente, adotar um registo pertinente no contexto da mediação linguística.

Por último, podemos destacar no capítulo 6, ponto 2 a competência sociolinguística e a sua adequação e repertório cultural, no que às línguas gestuais se refere, porque desempenham idênticas funções de comunicação, embora existam formas em que são diferentes das línguas faladas. As línguas gestuais são diferentes em cada país, por vezes encontramos mais de uma no mesmo país, mas ainda há certas características

comuns a todas elas, como a linguagem corporal (não manual), associada tradicionalmente à articulação da língua gestual. Esta escala de descritores, enquanto competência sociolinguística, surge de um projeto de investigação com pessoas surdas que, para além de incluir os aspetos relevantes da cultura local, resultados de sinais específicos e conhecimento e valores partilhados, reúne a adequação sociolinguística e o repertório cultural da escala recetiva e da escala produtiva.

Em resumo, depois da análise destes documentos orientadores e dado o limite da extensão deste trabalho, vemo-nos impedidos de fazer referência a mais documentos relevantes ao ensino de línguas e à integração das diferentes culturas no contexto europeu que o Conselho da Europa tem vindo a publicar. Para o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, são especialmente significativos o *Plurilingual and Pluricultural Competence* (Coste et al., 2009); o *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, conhecido em espanhol como o MAREP (CARAP) (Conselho de Europa, 2013) e o *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016).

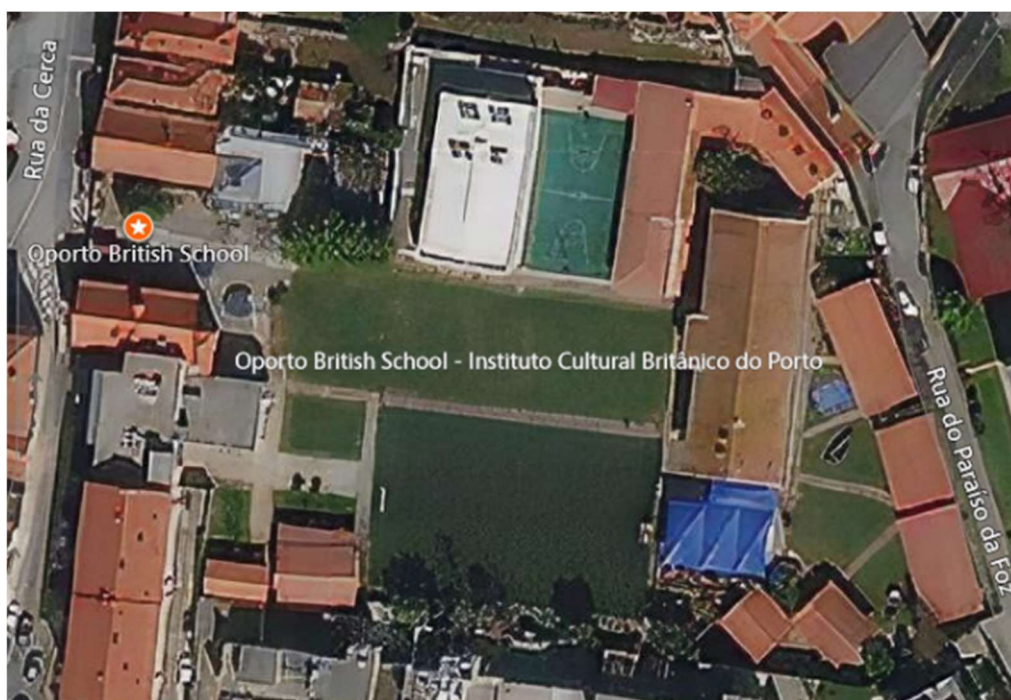
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Prática letiva

1.1. Enquadramento institucional

A Oporto British School (OBS) é uma escola britânica estabelecida em 1894 na Foz do Douro, Porto, Portugal. É a escola britânica mais antiga da Europa Continental.

Figura 2- Localização da OBS



Fonte: <https://www.bing.com/maps>

Originalmente era uma casa alugada pelo Colégio com menos de 100 alunos, tornando-se na década de 1950 numa Escola preparatória para os exames do seu *curriculum* em inglês. Com o aumento do número de alunos, na sua maioria de nacionalidade portuguesa, decidiu-se adquirir a casa e estabelecer um curso paralelo em português.

Diurna, britânica e independente, para rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, tem atualmente mais de 500 alunos. Segue um currículo

britânico até à conclusão do IGCSE (*The Cambridge International General Certificate of Secondary Education*), ou seja, até ao décimo ano. O Programa de Diploma IB (*International Baccalaureate Diploma Programme*) é levado a cabo pelos alunos do décimo primeiro e décimo segundo ano, e são muitos os que prosseguem para o ensino superior fora de Portugal. O Reino Unido é, sem dúvida, o local de eleição da maioria dos nossos candidatos.

Figura 3- Inícios da OBS



Fonte: <https://m.obs.edu.pt/en/our-school/our-history/>

No início dos anos 90, a proporção de alunos de origem portuguesa ultrapassava a de todas as outras nacionalidades, incluindo os estudantes britânicos. Esta tendência tem continuado até aos dias de hoje. De um universo de 500 alunos, 70% são de famílias portuguesas, 5% britânicos e 25% de outras nacionalidades.

Gráfico 1- Nacionalidades dos alunos atuais na Oporto British School



Fonte: Criação da autora a partir dos dados fornecidos pelo colégio

O Colégio procura abraçar tudo o que há de melhor na educação britânica, a par do forte compromisso de fomentar a consciência internacional e o reconhecimento especial da sua intervenção educativa num ambiente português. A disposição curricular é baseada no inglês, mas os cursos paralelos são oferecidos em língua portuguesa, assim como também a disciplina de História de Portugal. A escola visa fomentar a criatividade, a independência de pensamento e um amor duradouro pela aprendizagem.

A OBS abrange o ensino pré-escolar, primário e secundário, seguindo o Currículo Nacional de Inglaterra, modificado com ênfase numa aprendizagem bilingue, em que as crianças são ensinadas em inglês e português. O ensino na OBS é totalmente homólogo com o sistema educativo português e os estudos são validados de acordo com a Portaria 224/2006 divulgada pelo Ministério da Educação.

A tabela abaixo mostra a equivalência entre turmas no sistema educativo britânico e português:

Tabela 2- Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário

REINO UNIDO				PORTUGAL	
FURTHER EDUCATION	16-18 anos Exames A Levels, Scottish Highers, NVQs, ScotVEQ, IB e AICE equivalents a)	Year 13	EnSino Secundário	12º ano	
		Fim da escolaridade Britânica		Fim da escolaridade Portuguesa	
SECONDARY EDUCATION	key Stage 4 14 - 16 (anos) fim da escolaridade obrigatória Exames GCSE, GNVQ e IGSE e equivalentes	Year 12		11º Ano	
		Year 11 (b)		10º Ano	
	Key Stage 3 11 - 14 (anos)	Year 10	Ensino Básico	3º Ciclo fim da escolaridade obrigatória	9º Ano
		Year 9			8º Ano
		Year 8			7º Ano
		Year 7			6º Ano
PRIMARY EDUCATION	Key Stage 2 7 - 11 (anos)	Year 6		2º Ciclo	5º Ano
		Year 5			4º Ano
		Year 4		1º Ciclo	3º Ano
		Year 3			2º Ano
	Key Stage 1 5 - 7 (anos)	Year 2			1º Ano
		Year 1			

Fonte: PORTARIA nº 224/2006 de 8 de março. Diário da República nº 48/2006 – I-B Série. Ministério da Educação. Lisboa

A escola, após um período de reflexão e atualização da sua visão, missão, ethos e declarações orientadoras, conta com uma visão inspiradora de pensamento e aprendizagem, que promove a excelência entre os alunos para se tornarem futuros líderes empáticos e responsáveis. A motivação é um aspeto fulcral do Colégio, para além da obtenção perfeita das competências individuais académicas, pessoais e sociais de todos os alunos, através de uma prática pedagógica que associa o tradicional e o inovador. Pretende-se sempre a superação individual de um modo dinâmico, incutindo

o gosto pela formação ao longo da vida, habilitando com competências transversais como a criatividade, compaixão e liderança, todos os alunos. Por fim, os valores estabelecidos, vivazes e proclamados pela escola, e que já haviam aparecido na visão e missão são: a curiosidade, a criatividade, o conhecimento, o pensamento crítico, a liderança, a mente aberta, a compaixão e a responsabilidade.

1.2. O Programa do Diploma e o curso de Português B

A Organização Internacional de Bacharelato (IBO) criou o primeiro programa em 1968 para estudantes pré-universitários (16-19 anos de idade), o Programa de Diploma (PD). No mesmo ano, foi fundada esta mesma organização não lucrativa com a finalidade de formar alunos com objetivos académicos internacionais, fomentando o seu crescimento pessoal.

Desde a sua criação, o Bacharelato Internacional (IB)⁶ não oferece apenas programas educativos, a sua missão é essencialmente a de "criar um mundo melhor através da educação". Todas as metas são baseadas na seguinte Declaração de Princípios:

“The International Baccalaureate aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect”.

A filosofia educativa que promove estende-se para além do material disponibilizado e difundido pelo IBO, com destaque para a utilização dos meios de comunicação digital que estão disponíveis em várias línguas.

Como se poderá observar na parte em que é descrita a prática letiva e se apresentam as reflexões finais, o modelo de ensino do IB atribui grande relevância à dimensão intercultural. O incentivo dado ao desenvolvimento duma atitude internacional e das competências interculturais, intelectuais, pessoais, emocionais, sociais dos alunos contribui para que o PD seja reconhecido pelos estabelecimentos de ensino superior em todo o mundo.

⁶ Para mais informações sobre o IB: <https://www.ibo.org/about-the-ib/>

Uma das turmas em que se desenvolveu a prática pedagógica foi o PD de Português B, uma vez que é o programa mais difundido e relevante oferecido pelo IBO. O seu alcance é tal que, de acordo com as estatísticas publicadas após a convocatória de maio de 2021, um total de 165.857 candidatos do Programa de Diploma IB avaliaram o seu nível de realização através dos procedimentos de avaliação. Nessa altura, 3.072 escolas foram acreditadas para levar a cabo o PD em 153 países, mais de metade das quais se encontravam nas Américas (64,37%), sendo as restantes em África, na Europa e no Médio Oriente (23,14%) e, ainda, na região da Ásia-Pacífico (12,49%). (IBO, 2021).

Como descrito anteriormente, o currículo do IB PD é um exigente curso pré-universitário com uma visão integradora. Com uma duração de dois anos, e através de amplas áreas de estudo, propõe-se *“on encouraging students to develop intercultural understanding, open-mindedness and the attitudes necessary for them to respect and evaluate a range of points of view”* (IBO, 2018a: 2).

O currículo de PD está representado graficamente na figura seguinte, onde se apresentam seis grupos temáticos e três componentes centrais em torno de um núcleo.

Figura 4- Modelo do Programa de Diploma



Fonte: <https://www.ibo.org/es/programmes/>

O núcleo comum do PD, que está representado no centro da imagem, é composto por um tronco comum de três elementos, que são obrigatórios para todos os estudantes do DP:

- Teoria do Conhecimento (ToK): baseado no pensamento crítico sobre o saber e o conhecimento, e como sabemos o que declaramos saber. Serve para enfatizar as conexões entre o conhecimento, consciencializando os alunos das suas perspetivas e das dos outros.
- Monografia: consiste num ensaio de investigação com cerca de 4.000 palavras sobre algum tema em que o aluno tenha interesse, dentro das disciplinas escolhidas, orientado por um supervisor com produção e investigação autónoma e independente.
- Criatividade, Ação e Serviço (CAS): envolve o estudante numa série de atividades inseridas num projeto relacionado com os três conceitos e contribui para alcançar a missão do IB: criar um mundo melhor e mais pacífico através de um entendimento intercultural e respeitando os outros.

Para além destas três disciplinas centrais, cada estudante deve escolher pelo menos uma disciplina de cada uma das seis áreas académicas (grupos), uma sexta disciplina do Grupo 6 ou uma disciplina adicional de outro grupo. As disciplinas dividem-se do seguinte modo:

- Grupo 1: Estudos de Língua ou Literatura.
- Grupo 2: Aquisição de Línguas.
- Grupo 3: Indivíduos e Sociedades.
- Grupo 4: Ciências.
- Grupo 5: Matemática.
- Grupo 6: Artes.

Na sua escolha, os estudantes devem frequentar um mínimo de três (e um máximo de quatro) cursos das seis áreas académicas (ou disciplinas), optando pelo Nível Superior (NS) ou Nível Médio (NM).

O curso de Português B, oferecido no Grupo 2, de Aquisição de Línguas, merece uma atenção especial, uma vez que uma das turmas do estágio pedagógico se insere neste mesmo grupo. Este grupo é composto por uma variedade de cursos de línguas clássicas e modernas, incluindo o PLE entre outras opções, tais como o Espanhol, o Francês ou o Mandarim. Em contraste com outras disciplinas, o PLE e outros cursos de línguas modernas são oferecidos em três níveis:

- *Ab initio*: para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento da língua-alvo. O número mínimo prescrito de horas de ensino é de 150.
- Língua B Médio (NM): para aprendentes que tenham algum conhecimento prévio da língua-alvo. O número recomendado de horas de ensino é de 150.
- Língua B Nível superior (NS): como o anterior, destina-se a aprendentes com algum conhecimento prévio da língua-alvo. O número recomendado de horas de ensino neste caso é de 240.

Embora o NM e o NS sejam avaliados de acordo com os mesmos descritores, espera-se que os alunos do NS demonstrem uma gama mais ampla de conhecimentos, aptidões e compreensão da língua-alvo. Por este motivo, o NS requer leitura e estudo de obras literárias (escritas na língua-alvo).

Assinalamos que a avaliação máxima total do Programa de Diploma são 45 pontos; é concedido o Diploma quando se cumpre satisfatoriamente os três componentes centrais do PD, ou seja, apenas aos estudantes que obtenham no mínimo 24 pontos.

A nota máxima total por disciplina é de 7 pontos, atribuídos para cada um dos seis cursos que cada estudante escolhe, sendo os 3 pontos restantes a soma da nota final para a Monografia com a de Teoria do Conhecimento. As atividades CAS (*Creativity, Action and Service*) são a única componente do currículo do PD que não recebe uma

nota na avaliação final. No entanto, exige-se que cada centro verifique a conclusão destas atividades por parte de cada aluno.

Como se verá na secção deste relatório referente à prática letiva, o Programa do Diploma é muito concreto e específico quando se trata de definir os objetivos, conteúdos e a avaliação do programa de estudos, bem como as abordagens pedagógicas para cada curso. No entanto, deixa espaço para os docentes terem a liberdade de criar o seu próprio programa e plano de trabalho. Para este efeito, estão à sua disposição dois documentos específicos para cada curso: um Guia (ou *Syllabus*) e um programa de estudos específico para cada língua. Devem-se utilizar os dois documentos para planear o ensino, a avaliação e a definição dos conteúdos, como a gramática e o vocabulário. Muitas das informações apresentadas neste relatório foram extraídas do *Ab Initio Language Guide* (IBO, 2018a).

Neste documento, o IB reconhece a possibilidade de o professor utilizar um manual didático adequado, mas encoraja a ideia de trazer material autêntico e atualizado para a sala de aula, para que os alunos possam tornar-se comunicadores reflexivos, com mentalidade aberta e internacional. Todas as partes do curso devem complementar-se e integrar-se de forma a ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para abordar diversos contextos linguísticos no seu quotidiano.

A base da avaliação no PD são os exames realizados no final do curso (e corrigidos por examinadores externos que conferem fiabilidade e objetividade ao processo). O PD, no entanto, através dos professores, utiliza principalmente a avaliação sumativa durante os dois anos de curso, admitindo ainda que “*many of the assessment instruments can, and should, also be used formatively during the course of teaching and learning*”. (IBO, 2018a: 24).

Mas existe outro tipo de avaliação que o PD reconhece, que é a avaliação interna da componente prática do programa, no caso do grupo 2, de aquisição de línguas, em que é o professor o avaliador, sendo que uma amostra é enviada aos examinadores externos para o seu controlo.

Não foi encontrada nenhuma referência para a equivalência destes cursos com os níveis de referência comuns que o QERC estabelece para a proficiência linguística. Por esta razão, não é possível fazer a equivalência com este curso de Português B.

O programa dos cursos Língua B, incluindo o português como língua estrangeira, está organizado em torno de cinco áreas temáticas: identidades, experiências, engenho humano, organização social e partilha do planeta. Cada área temática inclui uma lista de 4 tópicos recomendados que permitem aos estudantes praticarem e explorarem a língua portuguesa, enquanto desenvolvem a sua compreensão intercultural. Estes tópicos prescritos para as cinco áreas temáticas podem ser vistos como inter-relacionados e, por isso, o IBO recomenda que os professores adotem uma abordagem integrada do ensino (IBO, 2018a: 20). Seguidamente apresenta-se uma tabela com os temas e os tópicos recomendados e o seu objetivo principal.

Tabela 3 -Temas e tópicos recomendados do Diploma IB Português B

Theme	Guiding principle	Optional recommended topics		Possible questions
Identities	Explore the nature of the self and what it is to be human.	• Lifestyles • Health and well-being • Beliefs and values	• Subcultures • Language and identity	• What constitutes an identity? • How do language and culture contribute to form our identity?
Experiences	Explore and tell the stories of the events, experiences and journeys that shape our lives.	• Leisure activities • Holidays and travel • Life stories	• Rites of passage • Customs and traditions • Migration	• How does our past shape our present and our future? • How and why do different cultures mark important moments in life?
Human ingenuity	Explore the ways in which human creativity and innovation affect our world.	• Entertainment • Artistic expressions • Communication and media	• Technology • Scientific innovation	• What can we learn about a culture through its artistic expression? • How do the media change the way we relate to each other?
Social organization	Explore the ways in which groups of people organize themselves, or are organized, through common systems or interests.	• Social relationships • Community • Social engagement	• Education • The working world • Law and order	• What is the individual's role in the community? • What role do rules and regulations play in the formation of a society?
Sharing the planet	Explore the challenges and opportunities faced by individuals and communities in the modern world.	• The environment • Human rights • Peace and conflict • Equality	• Globalization • Ethics • Urban and rural environment	• What environmental and social issues present challenges to the world, and how can these challenges be overcome? • What challenges and benefits does globalization bring?

Fonte: <https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/lang-b-2018-en.pdf>

As competências recetivas, produtivas e interativas necessárias à aprendizagem do PLE são consideradas como sendo desenvolvidas através do estudo em contexto, da exposição à língua através de textos autênticos e da utilização da língua pela produção

de uma variedade de trabalhos em áreas temáticas. Desta forma, o curso de Língua B permite aos alunos obterem a capacidade para interagir e responder adequadamente em várias situações comuns na vida quotidiana.

A avaliação para este curso, bem como para a maioria dos cursos de línguas que pertencem ao Grupo 2, é composta pelos seguintes testes:

✓ Avaliação externa:

- Teste 1: uma tarefa escrita de 250-400 palavras para escolher entre três, cada uma de diferente área temática, escolhendo o tipo de texto de uma lista incluída nas instruções (capacidade de produção escrita).
- Teste 2: está dividido em duas partes, a compreensão oral de três áudios e a compreensão da leitura de três textos escritos, das cinco áreas temáticas (capacidade recetiva de perceber e compreender).

✓ Avaliação interna:

- oral individual: apresentação feita pelo aluno seguida de perguntas com base num estímulo visual, bem como uma conversa geral com o professor sobre diferentes temas. (capacidades recetivas, produtivas e de interação).

Todos os componentes de avaliação deste curso (e dos outros cursos de Línguas) são considerados como das principais inovações que diferenciam este curso, pois para além de se avaliarem as capacidades recetivas e produtivas dos estudantes, também se avalia o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão e da reflexão sobre os aspetos que compõem a cultura, a diversidade cultural e as diferenças/similitudes entre culturas.

Tendo concluído esta descrição detalhada do Programa do Diploma IB, bem como do currículo da língua B e os seus respetivos procedimentos de avaliação, o ponto seguinte apresenta o programa da outra turma envolvida na prática pedagógica do estágio, o *Cambridge International General Certificate of Secondary Education* em Português como língua estrangeira. Este ponto foi concebido com o objetivo de testar

até que ponto o plurilinguismo e a compreensão intercultural fazem parte dos conteúdos programáticos do Programa do Diploma IB Português B.

1.3. O programa *Cambridge International General Certificate of Secondary Education* em Português língua estrangeira (IGCSE)

O programa da Universidade de Cambridge “Certificado Internacional Geral de Ensino Secundário” (IGCSE) foi criado há mais de 30 anos. Hoje é uma das mais conhecidas qualificações para os alunos de 14 a 16 anos e das que permitem mais opções de disciplinas e mais formas da aprendizagem. O IGCSE representa um período importante na educação, uma vez que procura focar o ponto de vista do aluno numa fase crítica do seu desenvolvimento como pessoa e é o início das escolhas que deve fazer para orientar a sua formação universitária.

Este programa, reconhecido internacionalmente pelas mais relevantes universidades e instituições de ensino superior e empresas internacionais, é lecionado em mais de 160 países no mundo, incluído o Reino Unido com equivalência à sua própria qualificação “*General Certificate of Secondary*”. A *Cambridge Assessment International Education* é uma instituição não lucrativa que organiza programas didáticos de elevada qualidade, com aproveitamento das aptidões do aluno, que mostra um sucesso académico num passaporte internacional de progresso. Os programas do IGCSE visam desenvolver as competências educativas fundamentais para a vida dos jovens através do espírito de iniciativa, do trabalho em equipa, da capacidade de investigação, das competências orais, da resolução de problemas e da reflexão sobre o saber e o conhecimento geral.

Neste sentido, o perfil do aluno que se visa formar nesta organização é um indivíduo confiante das suas valências; responsável para consigo e com os outros; reflexivo sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento na sua capacidade de aprender; inovador para enfrentar novos desafios; e que marque a diferença comprometendo-se intelectual e socialmente (Cambridge, 2017:2).

O IGCSE incorpora os últimos avanços pedagógicos com um enfoque educativo flexível, o programa propõe conteúdos fáceis de integrar nos planos de estudos nacionais, mantendo o equilíbrio com os conteúdos internacionais. Oferece vários percursos para

que possa adaptar-se a todos os alunos, inclusive aqueles para quem o inglês não é a primeira língua. O seu catálogo possui mais de 70 disciplinas, entre as quais 30 línguas. Os programas estão concebidos para favorecer o desenvolvimento do perfil internacional e evitar o preconceito cultural. Com efeito, a tomada de consciência das diferenças culturais é uma das competências a que o IGCSE quer dar prioridade, assim como a flexibilidade e capacidade de adaptação à alteridade como compreensão do contexto sociocultural.

O programa ajuda os centros educativos, e especificamente os professores, colocando ao seu dispor, desde recursos *online* e formação até materiais pedagógicos para lecionar o programa, além de uma vasta gama de modelos de exames anteriores, relatórios dos examinadores e listas de sugestões, para garantir que os professores detêm capacidades e conhecimentos suficientes para transmitir este programa. Estes materiais abrangem destrezas, conteúdos e ferramentas suficientes para que os alunos possam alcançar a excelência educativa orientados por docentes habilitados.

IGCSE Portuguese as a foreign language está organizado em dois anos letivos, que correspondem ao 9º e 10º ano, com uma duração estimada de 130 horas de aprendizagem distribuídas em planos curriculares que descrevem os temas que os alunos irão estudar. Estes planos estão sempre sujeitos a revisões e alterações por parte dos docentes, adaptando-os aos aprendentes. Os exames, uma seleção de testes essenciais e mais alargados que relacionam a experiência prática e o conhecimento teórico, são normalmente realizados duas vezes por ano, em novembro e em maio. Os resultados são publicados em agosto e em janeiro. No fim do período do programa, é realizado o exame final que engloba partes relacionadas com as aptidões dos estudantes: exame oral e escrito, interação, avaliação prática e avaliação de trabalho realizado ao longo do ano.

No modelo do programa de IGCSE, os alunos estudam uma série de disciplinas, oferecidas pela escola, incluídas nos seguintes grupos:

- Grupo 1- Línguas: Inglês primeira língua, Português primeira língua, Português segunda língua, Francês segunda língua e Espanhol segunda língua.

- Grupo 2 - Humanidades e Ciências Sociais: Literatura Inglesa, Geografia e História.
- Grupo 3 – Ciências: Ciências Coordenadas e Tripla Ciências
- Grupo 4 – Matemática
- Grupo 5 – Criatividade Profissional, Técnica e Vocacional: Desenho e Arte, Drama, Estudos Empresariais, Informática, Música e Educação Física.

Para a obtenção do certificado, além da escolha das disciplinas obrigatórias (Inglês primeira língua, Português primeira ou segunda, Literatura Inglesa, Matemática e Ciência Coordenada), podem ser selecionadas disciplinas opcionais. Estas escolhas devem basear-se no percurso educativo posterior ao IB e às perspetivas profissionais. Para além destas preferências, os alunos de 9º ano estudam História de Portugal, para que haja equivalência ao curriculum português. Se os candidatos quiserem obter o Certificado de Educação (ICE Diploma) como qualificação adicional, devem obter classificação positiva em sete ou mais disciplinas das áreas curriculares.

Os critérios de avaliação que indicam o nível de aprendizagem podem ser selecionados pela escola entre dois sistemas: IGCSE (A-G ou 9-1). O sistema de avaliação baseia-se no modo alfabético, sendo o A* a nota mais alta e o G a nota mínima exigida para aprovação. Existem diretrizes claras para explicar o desempenho do aluno em cada letra e em cada uma das suas competências.

O programa de IGCSE Português Língua Estrangeira está organizado em torno de cinco áreas temáticas, cada uma distribuída por tópicos e subtópicos. As cinco áreas são:

1. Atividade diárias
2. Vida pessoal e social
3. O mundo à nossa volta
4. O mundo do trabalho
5. O mundo internacional

O programa dos cursos de segundas línguas, incluindo o português como língua estrangeira, está organizado em torno de cinco áreas temáticas: Identidades,

Experiências, Engenho Humano, Organização Social e Partilha do Planeta. Cada área temática inclui uma lista de contextos para a aquisição de vocabulário e o estudo das estruturas gramaticais, assim como conhecimentos sobre os países e comunidades linguísticas-alvo, permitindo aos estudantes praticarem e explorarem a língua portuguesa, enquanto desenvolvem a sua compreensão intercultural. Estes tópicos prescritos para as cinco áreas temáticas podem ser alargados com ajuda do *Portuguese Define Content Booklet*. O IGCSE recomenda aos professores a adoção de uma abordagem integradora do ensino combinando os tópicos, a lista de vocabulário correspondente a cada um dos temas e as estruturas gramaticais necessárias. (Cambridge, 2017: 12). Seguidamente apresenta-se uma tabela com os temas e os tópicos recomendados.

Tabela 4 - Temas e tópicos recomendados pelo IGCSE Português

	Topic areas	Examination topics
Area A	Everyday activities Home life and school	Home life A1
		School routine A2
		Food, health and fitness Eating and drinking A3
		Health and fitness A4
Area B	Personal and social life Self, family and personal relationships	Self, family, pets, personal relationships B1
		House and home B2
		Leisure, entertainments, invitations B3
		Eating out B4
	Holidays and special occasions	Festivals and special occasions B5
		Holidays; getting around B6
		Accommodation B7
Area C	The world around us Home town and local area	Home town and geographical surroundings C1
		Shopping C2
		Public services C3
	Natural and made environment	Natural environment C4
		Weather C5
		Finding the way C6
	People, places and customs	Meeting people C7
		Places and customs C8
		Travel and transport C9
Area D	The world of work Continuing education	Further education and training D1
		Future career plans D2
		Employment D3
	Language and communication in the work place	Communication D4
		Language at work D5
Area E	The international world Tourism at home and abroad	Holiday travel and transport (see also C9) E1
		Geographical surroundings (see also C1) E2
		Weather (see also C5) E3
	Life in other countries and communities	Places and customs (see also C8) E4
		Food and drink (see also A3) E5
		Meeting people (see also C7) E6
	World events and issues	Issues according to available resources and individual interest E7

Fonte: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/414367-2020-2021-syllabus.pdf>

Este curso permite aos alunos criarem uma base sólida de conhecimentos sobre a linguagem e uma abordagem empática em relação a outras culturas relacionadas com a língua portuguesa. A capacidade de comunicar eficazmente transforma-se no objetivo fundamental, permitindo ao aluno desenvolver, através de uma variedade de contextos relevantes para a sua idade, a consciência da natureza da língua, das suas

comunidades e dos seus países, estimulando a obtenção de atitudes positivas em relação aos falantes do objeto de estudo.

O método de avaliação para este curso, bem como para a maioria dos cursos de línguas que pertencem ao Grupo 1, é composto pelos seguintes testes que representam 25% da nota global:

✓ Avaliação externa

- Teste 1: Compreensão do oral - 45 minutos. Audição e resposta a uma série de gravações de escolha múltipla e questões de correspondência.
- Teste 2: Compreensão da Leitura - 1 hora. Leitura de uma série de textos e resposta de múltipla escolha e perguntas correspondentes, bem como perguntas que exijam respostas curtas.
- Teste 4: Produção Escrita - 1 hora. Preenchimento de fichas, uma tarefa de escrita dirigida e uma tarefa no formato de um e-mail/carta ou artigo/blogue.

✓ Avaliação interna

- Teste 3: Produção oral e interação - 10 minutos. Entrevista única realizada com o professor, composta por dois *role plays* e conversa sobre dois temas.

Foi encontrada uma referência para a equivalência destes cursos com os níveis de referência comuns que o QERC estabelece para a proficiência linguística, mas unicamente em Inglês como segunda língua. Cada um dos níveis do QERC corresponde a uma competência na língua. Por esta razão, não é possível fazer a equivalência direta e encontrar um nível correspondente com o curso de IGCSE Português como segunda língua.⁷

Uma vez concluída esta parte da descrição pormenorizada dos programas de estudos adotados pela OBS, assim como a análise do curriculum, metodologia de avaliação e

⁷ <https://www.cambridgeinternational.org/Images/152755-cefr-levels-for-cambridge-igcse-english-language-as-a-second-language-0510-and-0511-.pdf>

dados relevantes sobre eles, podemos acrescentar que, devido ao impacto causado pela Covid-19 no ensino e na aprendizagem, a Organização do Bacharelato Internacional e a Universidade de Cambridge, como instituições encarregadas dos programas e das avaliações, foram forçadas a adotar uma abordagem inovadora para identificar as lacunas no conhecimento dos alunos que, posteriormente, foram transformadas em modificações curriculares e nos métodos de avaliação, suprimindo conteúdos, componentes e medindo o progresso dos alunos, salientando os pontos fortes de cada um dos candidatos. Quanto aos professores, foram-lhes disponibilizadas ferramentas de ensino diferentes, para lecionarem a partir de casa ou adotando uma abordagem mista de ensino. Com a esperança de que este novo curso possa decorrer com toda a “normalidade”, passaremos agora a descrever o perfil sociolinguístico dos participantes nas turmas da prática letiva, desenvolvida na OBS, na aprendizagem do português.

1.4. Perfil sociolinguístico dos participantes

A heterogeneidade dos nossos alunos joga a nosso favor no processo de ensino e aprendizagem. A diversidade do público aprendente de Português como Língua Estrangeira, nomeadamente a diversidade linguística, é um fator positivo nas aulas de aprendizagem de uma língua. Numa sociedade multicultural como é atualmente a nossa, devemos estar conscientes e reconhecer que cada indivíduo tem as suas características e que cada um representa uma riqueza particular e um saber que deve ser partilhado. A diversidade é algo positivo que o docente deve abraçar e acima de tudo reconhecer, para que possa criar as condições pedagógicas e didáticas adequadas ao ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira, ajudando desta forma a construir uma ponte sólida que permita aos nossos alunos atravessar com segurança para o outro lado.

Os alunos que participaram nas aulas lecionadas pertencem ao *Key Stage 4* (14 a 16 anos de idade), que equivale ao ano 9º ano, e ao *Key Stage 5* (16 a 18 anos de idade), equivalente ao 11º ano no sistema português.

No final do 9º ano, os candidatos fazem as suas escolhas referentes ao segundo ano do IGCSE. São 9 as disciplinas que irão a exame, no final do 10º ano; contudo, se o aluno

estiver pronto, podem ser realizados previamente. Na OBS as disciplinas obrigatórias são: Inglês, Matemática (2 níveis), Português, TIC (*Information and Communication Technologies*) e Educação Física (matéria não examinada). Quanto às disciplinas opcionais, são disponibilizadas: Ciência (*Doble Award*) História, Geografia, Estudos Empresariais, Francês, Espanhol, Música e Drama, Arte e Literatura Inglesa.

Os alunos que queiram continuar nesta instituição têm a oportunidade de seguir o Diploma do Bacharelato Internacional (DBI), que é lecionado durante dois anos (11º e 12º ano) e é reconhecido em todo o mundo como um curso pré-universitário por todas as principais universidades, quer em Portugal quer internacionalmente. Na OBS, as disciplinas oferecidas no DBIIB são: Biologia, Espanhol, Estudos Empresariais, Física, Francês, Geografia, Inglês, Matemática, Português e Química.

O ensino de Português como Língua Estrangeira nesta escola é bem definido e é esperado que os alunos atinjam o nível A2/B1 em apenas 2 anos. Há entre três e cinco aulas de 60 minutos lecionadas por semana.

1.5. Descrição das turmas

A primeira turma envolvida nestas aulas foi a dos alunos de 9º ano de português como língua estrangeira (*Portuguese Studies*). Esta turma era composta por 15 alunos entre os 13 e os 15 anos, dos quais 8 eram raparigas e 7 rapazes. As nacionalidades e o número representado eram as seguintes: 4 chineses (todos eles falavam português como segunda língua), 1 espanhola, 1 turco, 1 francês, 1 russo-americano, 1 inglês, 1 belga, 4 brasileiros e 1 emiradense. Este grupo de alunos de 9º ano tinham maioritariamente a nacionalidade de um país com a língua oficial portuguesa, e outros alunos, não possuindo nacionalidade lusófona, tinham estudado o português como segunda língua. Também existem alunos estrangeiros com outras línguas maternas. A maior parte era de nacionalidade chinesa-portuguesa e brasileira. As línguas mais faladas, além do português, eram o inglês e o chinês. Embora tenham frequentado uma escola internacional, nenhum deles havia tido aulas de português anteriormente, pelo que se encontravam entre um nível A1, para aqueles que falavam outra língua materna, e um B2, para aqueles cuja língua materna era o português, ainda que não tivessem tido aulas de português no seu percurso educativo.

A turma escolhida de 11º ano, *Português B Standard Level do IB*, era constituída por 9 alunos, 4 raparigas e 5 rapazes provenientes dos países seguintes: China (2), Estados- Unidos (1), Espanha (2), Inglaterra (1), Portugal (2) e África do Sul (1). Eram alunos muito experientes na aprendizagem de línguas e, sobretudo, motivados. A maioria já havia iniciado a aprendizagem de três línguas estrangeiras: o francês, o espanhol e o italiano, sendo o inglês a língua veicular de todos eles.

Devemos ter em conta os fatores que tornam este grupo heterogéneo e traçar o perfil dos nossos alunos através de uma avaliação diagnóstica, considerando os seus conhecimentos prévios e levantando as suas necessidades, preferências e motivações. Para tal, tivemos em mente que os alunos constituem um grupo heterogéneo a diferentes níveis:

1.5.1. Perfil Linguístico

Ao lecionarmos uma turma de Português Língua Estrangeira temos de estar conscientes da origem dos nossos alunos, ou seja, temos de ter uma ideia, ainda que não completa, mas suficiente, do seu *background*.

O grupo discente era constituído por alunos de diversas nacionalidades, sendo que algum deles fazia parte dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Entre os diferentes falantes encontravam-se alunos com línguas maternas mais próximas ou mais afastadas da língua em aprendizagem, alguns deles utilizavam a língua de Camões em casa com a sua família, proporcionando assim diferentes graus de transferência de conhecimentos linguísticos e experiências comunicativas.

No que concerne à possibilidade de uso da língua em aprendizagem, alguns dos alunos tinham a possibilidade de praticar a língua com colegas, familiares e em outros contextos, enquanto outros teriam menos oportunidades de o fazer. Tivemos ainda em consideração o facto de que alguns alunos se encontravam em diferentes estádios de aquisição e que, por este motivo, dispunham de diferentes capacidades para discriminar, segmentar e produzir diferentes sequências linguísticas.

1.5.2. Perfil Etário

Em geral, quando falamos de Português Língua Estrangeira, temos a consciência de que, ao contrário do que é norma em Língua Materna, o desenvolvimento cognitivo

dos aprendentes não se dá em simultâneo com a aquisição da competência linguística em Língua Não Materna. Assim, é comum termos na mesma turma alunos de diferentes faixas etárias, com o mesmo nível de conhecimento da língua em aprendizagem. O inverso poder-se-á, também, verificar: alunos com idades semelhantes, mas com diferentes níveis de aprendizagem da língua em questão. Neste sentido, foi essencial a seleção de atividades adequadas à faixa etária dos alunos, assim como à sua proficiência linguística. Desta forma, foi assegurado que o aluno não se desmotivaria por achar as atividades desapropriadas para a sua idade ou que estas não promoviam uma aprendizagem significativa da língua.

1.5.3. Perfil Cultural

A cultura é um dos aspetos essenciais no ensino de uma língua estrangeira. Os alunos, provenientes de diferentes países, trazem consigo ideias concretas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, sobre os hábitos de aprendizagem e mesmo sobre a cultura do país. Isto, claro, na situação em que temos alunos que aprendem o português em Portugal. Mas, mesmo aqueles que aprendem o português noutro país, sendo de uma cultura diferente, poderão, através da partilha de conhecimentos sobre a cultura portuguesa e a sua própria cultura, aprofundar os conhecimentos que têm sobre si próprios e sobre os outros, promovendo assim uma relação intercultural e de respeito entre todos. Creio que neste ponto o trabalho desenvolvido foi muito positivo e significativo para a aprendizagem da língua em contexto.

1.5.4. Perfil Social

Em qualquer turma podemos encontrar alunos de diversos grupos sociais ou com percursos educativos diferentes, cujos objetivos de vida diferem. O papel do professor não muda numa ou noutra situação. A responsabilidade do professor é conhecer as necessidades de cada um dos alunos na aprendizagem da língua e quais as suas motivações. O que leva o aluno a aprender a língua? Está em Portugal há quanto tempo? Precisa da língua para o futuro? Está em Portugal por motivos familiares? A língua é essencial para a sua progressão académica?

Como docentes, estivemos atentos a estas e a outras questões e tentamos ajudar os nossos alunos a integrar-se e, acima de tudo, a sentirem-se incluídos, respeitando as

diferenças sociais e culturais que existem entre o país de origem e o país de acolhimento.

1.5.5. Perfil Pessoal

Cada indivíduo tem características próprias que devem ser tidas em conta e devem ser, acima de tudo, respeitadas. As diferenças entre cada indivíduo poderão ser uma mais-valia numa aula de Português Língua Estrangeira, uma vez que é através do que não é comum para nós que aprendemos e nos conhecemos cada vez mais.

Penso que soubemos criar na aula um ambiente favorável à aprendizagem, em que os alunos se sentiam confortáveis e em que gostavam de participar ativamente.

1.6. Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas

1.6.1. Metodologia utilizada

Aprender línguas e conhecer novas culturas é cada vez mais sinónimo e sinal de progresso e, com efeito, a Comissão Europeia promove e incentiva o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo por objetivo estimular a diversidade linguística no seio do território europeu.

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, verifica-se que muitas vezes as metodologias adotadas não levam o aluno ao domínio pleno da língua em aprendizagem. Isto deve-se a vários fatores, sendo um deles o facto de as metodologias e recursos não funcionarem na prática, precisando de uma reformulação.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas descreve, de forma exhaustiva, os conhecimentos que os aprendentes de uma língua devem possuir para serem capazes de comunicar nessa língua, e quais as capacidades a desenvolver para serem eficientes na comunicação. Esta descrição alarga-se também ao contexto cultural do idioma, devendo este ser igualmente trabalhado e ter o seu lugar de destaque.

Este documento define seis níveis comuns de referência para três tipos de utilizador: o utilizador elementar (A1, A2), o utilizador independente (B1, B2) e o utilizador proficiente (C1, C2). No caso da nossa prática, teríamos de elaborar uma pesquisa para

o trabalho com utilizadores entre os níveis elementares e independentes, situados entre o nível A1 e o B2.

Ao estudar o QECR verifiquei que esta distinção de níveis ajuda a preparar e escolher materiais para a aula de PLE, na medida em que mostra de forma transparente quais os aspetos a ter em conta na preparação de uma aula de PLE.

Está patente nos vários documentos que regem o ensino e a aprendizagem de Português Língua Estrangeira que as metodologias, incluindo os conteúdos e objetivos, devem ser o mais abrangentes possível, tendo em conta que os dados linguísticos e socioculturais devem ser transmitidos de um modo explícito e de forma transparente, evitando, assim, todo o tipo de dogmatismos e parcialidade. Sendo que as turmas, como já foi previamente referido no trabalho, eram heterogéneas, tornou-se necessário respeitar, antes de mais, essa diversidade, evitando tudo o que pudesse ferir suscetibilidades. Esta evidência torna a escolha das metodologias e dos materiais um facto da máxima importância, obrigando a uma escolha criteriosa que visa, acima de tudo, a sua eficácia: “Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social” (QECR, 2001:21)

Assim, tanto as metodologias como os materiais obedeceram aos princípios fundamentais acima descritos, sendo que a sua eficácia está diretamente relacionada com as motivações e as particularidades dos alunos.

1.7. 1ª Regência

Na preparação destas atividades, tive em consideração as linhas orientadoras do QECR e verifiquei que, no que concerne às atividades de compreensão do oral (ouvir), “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECR, 2001: 102) e as atividades de audição incluem: ouvir anúncios públicos, informações, instruções, avisos, etc.; em cada uma destas situações o aluno terá de compreender o essencial, uma informação específica, os pormenores ou o que está implícito.

No que diz respeito às atividades de compreensão escrita (leitura), o QECR menciona que “o utilizador como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos” (QECR, 2001: 106). Essas atividades incluem ler para obter informações e ler e seguir instruções, como acontece nos rótulos, folhetos, bulas de medicamentos e outros textos usados no trabalho produzido para esta unidade didática. Assim, no que diz respeito à leitura de instruções, o quadro situa os níveis da seguinte forma (QECR, 2001:109):

- Nível B1
- É capaz de entender instruções escritas de forma clara e direta sobre uma parte de um equipamento.
- Nível A2
- É capaz de entender regulamentos, por exemplo, de segurança, quando expressos em linguagem simples. É capaz de entender instruções simples sobre equipamentos encontrados no quotidiano – tais como o telefone público.

1.7.1. Unidade didática- 11º ano

A primeira aula do 11º ano do IB foi lecionada no dia 10 de maio de 2021, na turma de Português Língua B e teve como tema gramatical o Modo imperativo. A aula foi desenvolvida durante 60 minutos e estiveram presentes 8 dos 9 alunos.

A aula iniciou-se com a participação oral dos alunos que receberam/deram ordens ou receberam/fizeram pedidos no modo imperativo. Após este pequeno diálogo informal de apresentação do tema a trabalhar, a aula prosseguiu com a consolidação do conhecimento gramatical sobre o Modo Imperativo, através do uso do manual e de uma ficha informativa. Seguidamente, pediu-se aos alunos que lessem um artigo sobre os hábitos alimentares, da Plataforma da Obesidade do Ministério da Saúde. Os alunos leram os conselhos dados e comentário aos mesmos, e realizaram um exercício gramatical que consistia na passagem dos verbos do infinitivo para o imperativo. (Ver anexo 1).

Após a leitura do artigo teve lugar a verificação da compreensão do texto, através da resolução de exercícios de síntese produzidos oralmente, de modo a verificar a compreensão do assunto do texto. Posteriormente, foi preenchida uma ficha de leitura. Com estas atividades pretendeu-se pôr em prática o treino gramatical e a interação oral. A exposição de interesses e realidades culturais, para a evolução da competência intercultural dos alunos sobre os hábitos alimentares e comportamentos de bem-estar, é uma perspetiva importante para o conhecimento da cultura e da língua dos portugueses: “(...) a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente fatores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada”, como sugere o QuaREPE (2011:11).

A segunda aula da primeira regência teve lugar no dia 17 de maio de 2021, com uma duração de 55 minutos. Oito dos nove alunos chegaram ligeiramente atrasados, devido a um teste de outra disciplina. No que concerne ao tema para a aula, a escolha recaiu sobre a Pandemia, pois são várias as recomendações e os avisos visíveis em diversos *media*, permitindo, assim, trazê-los para a aula de língua estrangeira como materiais autênticos. Sendo a pandemia um tema atual e que a todos afeta, os alunos pareciam estar interessados e demonstraram possuir algum conhecimento sobre o assunto. Depois de quase 20 meses de convivência com este vírus nas nossas vidas, foi muito positivo tratar este tema de forma transversal e incentivar assim o diálogo entre os alunos e a professora, através das atividades propostas durante a aula, não só na oralidade, mas também na escrita.

O tópico englobante introduzido na aula foi a saúde e o bem-estar, com a apresentação do anúncio audiovisual institucional da Direção-Geral de Saúde com as recomendações para a prevenção da Covid-19. Após a visualização deste pequeno vídeo, entregou-se aos alunos a transcrição do texto do vídeo com lacunas e os respetivos verbos no infinitivo para completarem (Ver anexo 2). A partir deste exercício, verificou-se que os alunos reconheceram os traços prescritivos presentes no anúncio e as correspondentes formas verbais utilizadas. Ao mesmo tempo, a

professora certificou-se de que os aprendentes corrigiam os seus trabalhos e compreendiam a atividade.

De seguida, a professora aproveitou o tema para incentivar o desenvolvimento do item gramatical que estava a trabalhar. Foi-lhes entregue um folheto com instruções sobre a lavagem correta de mãos e foi-lhes pedido para completarem os exercícios. (Ver anexo 3). Para além da exploração do conteúdo e do género publicitário, relacionando o contexto e a finalidade social, esta atividade serviu para abordar um dos tipos de textos que estão incluídos no programa do curso de Português Língua B *Standard Level* do PD do IB (Ver anexo 4). Este programa de estudos, com efeitos de ensino e aprendizagem de aquisição das línguas, trabalha textos escritos, visuais, orais e audiovisuais em três categorias amplas: pessoais, profissionais e de diferentes meios de comunicação. O uso destes textos na sala de aula serve para que os alunos desenvolvam as destrezas recetivas, produtivas e de interação da língua, com foco no recetor, no contexto e no objetivo, na sua escolha e no desenvolvimento de um tipo de texto para transmitir uma mensagem. (IBO, 2018b:25)

Para o último momento da sessão propôs-se uma atividade de leitura silenciosa e, depois, em voz alta (se possível dramatizada) do diálogo entre um médico e um doente, sublinhando as formas verbais presentes no texto, verificando-se assim a presença do modo imperativo e de que forma é usado. O atraso no início da aula e o alargamento na explicação do tipo de texto a utilizar deixou sem efeito a utilização do último texto escrito para preenchimento de lacunas, de uma bula do medicamento prescrito pelo médico do diálogo. Esta atividade foi indicada para trabalho de casa no *Google Classroom* da turma, que a docente titular corrigiu na aula seguinte. Os alunos apresentaram o trabalho de casa completo e o *feedback* recebido pela professora revelou que o tópico da saúde e bem-estar foi interessante e muito apelativo para os alunos.

Em suma, embora tenham surgido situações inesperadas que impediram a execução de todas as atividades planificadas para essa sessão, é possível afirmar que os objetivos foram atingidos e permitiram aos alunos adquirir conhecimentos culturais

importantes através de diferentes competências: a compreensão da leitura e do oral, e a expressão escrita.

A última e terceira aula decorreu no dia 21 de maio de 2021 com a presença dos 9 alunos e foram atingidos todos os objetivos propostos nos 60 minutos de duração da aula. Após a contextualização da aula e a apresentação do tópico definido para ela, a Alimentação e a Cozinha Portuguesa, os alunos visualizaram um vídeo sobre a confeção de uma receita típica portuguesa, “Amêijoas à Bulhão Pato” (Ver anexo 5). O vídeo foi exibido uma primeira vez apenas para o ouvirem e o tentarem compreender. Repetiu-se o vídeo e, desta vez, os alunos deviam reorganizar a receita, numerando os passos da preparação que estavam indicadas, desordenadamente, numa ficha que lhes foi distribuída. Passou-se o vídeo uma terceira vez, para os alunos conferirem o vocabulário e algumas expressões orais típicas, com valores culturais que podiam não reconhecer.

Mais da metade dos alunos mostraram interesse na atividade, alguns fizeram uma comparação com a sua cultura ou o seu país de origem. Tiraram as dúvidas que possuíam sobre o vocabulário ou sobre a receita em si que não tinham percebido e, posteriormente, criou-se um momento de partilha oral sobre alimentação, se já tinham experimentado as amêijoas, se gostavam de cozinhar...etc.

Num segundo momento da sessão, os alunos leram um texto sobre a personagem Bulhão Pato (Ver anexo 6), que dá nome a este prato típico lisboeta. Os aprendentes participaram na sua leitura em voz alta, com as correções oportunas por parte da docente e os esclarecimentos necessários sobre algumas palavras, como “cardápio”. Tentou-se que fossem os próprios alunos a explicar esta palavra e, com ajuda da professora, o objetivo foi cumprido.

Chegou-se, assim, à última parte da sessão, em que se recorreu a outro tipo de texto utilizado no programa do IB em Português Língua B SL, a receita. No quadro interativo mostraram-se os protocolos que existem sobre este tipo de texto e os pormenores que é necessário incluir neste tipo de formato. A professora exibiu um exemplo de outra receita, de “Doce Brigadeiro” (Ver anexo 7), típica de outro país lusófono como é o

Brasil. Deste modo, com esta atividade e com a seguinte, pretendeu-se abordar o tema da lusofonia, aproveitando a diversidade dos alunos inseridos na turma e os seus conhecimentos e vivências sobre outras realidades suscetíveis de enriquecer a consciência intercultural e a sua competência comunicativa.

A última proposta de atividade recaiu sobre a produção de um texto, neste caso, uma receita típica do país de origem de cada aluno, em português, com os passos da preparação e as indicações no modo imperativo. A professora apelou à originalidade na apresentação: vídeo, um áudio, apresentação em *PowerPoint*... sem deixar de lado o mais importante, a produção do texto em português e com o formato adequado, neste caso estabelecido pelo PD do IB. Os alunos tiveram tempo de elaborar parte do texto na sala de aula, enquanto a professora circulava oferecendo a sua ajuda caso os alunos tivessem perguntas ou para corrigir o que iam escrevendo. O texto não foi terminado na sala de aula e, por isso, a professora titular da turma fez chegar à professora estagiária as produções escritas para correção.

Finalmente, os aprendentes reconheceram os traços característicos presentes nos materiais apresentados (situacionais e gramaticais) como a finalidade social (divulgação de informações importantes), pondo em uso a língua em modo imperativo, infinitivo e com expressões que chamam a atenção do interlocutor. Porém, esta aula e a sua aplicação prática teve resultados positivos, a meu ver, porque os alunos se interessaram pelo tema, estiveram envolvidos durante toda a aula, os materiais usados foram os mais atuais e autênticos para desenvolver as suas competências na aquisição da língua, a participação foi ótima e estavam todos motivados, trabalhando, deste modo, a língua e a cultura conjuntamente; e a nossa temática, a lusofonia, também foi abordada, através duma perspetiva cultural adequada à proficiência dos alunos.

1.8. 2ª Regência

Na atualidade, os grupos aprendentes são cada vez mais heterogêneos e são cada vez maiores as diferenças entre os alunos e os seus níveis de proficiência. Nesta segunda turma, em que foram executadas as aulas que de seguida iremos analisar, a proficiência dos alunos abrangia desde um nível A1 até um nível B2, o que nos obrigou

a ter em conta que a maioria dos alunos era objeto de adaptações curriculares que tiveram de ser respeitadas. Na OBS a aula de Português Língua Estrangeira é um espaço em que o docente deverá privilegiar o ensino de um conjunto de competências aos seus alunos, quer gerais, quer comunicativas, da língua em questão. Com base neste princípio, todas as atividades propostas e toda a planificação foram desenvolvidas em relação direta com o programa do *IGCSE Portuguese as a foreign language* desenvolvido com esta turma e que iremos mostrar na explicação das aulas lecionadas.

1.8.1. Unidade didática- 9º ano

A primeira aula do 9º ano foi lecionada no dia 11 de maio de 2021, na turma de Português como língua estrangeira em IGCSE e teve como tema “Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)”. A aula foi desenvolvida durante 60 minutos e estiveram presentes 13 alunos do total de 15.

A aula iniciou-se com a introdução dos objetivos e com a confirmação de que os ODS não eram um conceito novo para os alunos. De facto, esta aula serviu para consolidar algumas noções e ideias com que os alunos já tinham tido algum contacto. Começou com uma atividade de motivação, através da escuta ativa de um áudio sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável, com uma duração de pouco mais de dois minutos. Devido a problemas com a ligação à internet em toda a escola, o quadro interativo não pôde ser usado. Face a este imprevisto, a observação do vídeo foi feita individualmente, tendo-o cada aluno visualizado no seu tablet ou outro dispositivo eletrónico. A professora, perante a falha da internet durante toda a aula, só pôde usar o computador e mostrar no quadro as atividades salvas na pasta da disciplina.

Depois de ouvirem duas vezes o áudio, os alunos identificaram as frases verdadeiras e as falsas nas fichas de trabalho distribuídas na sala de aula, exercitando deste modo a compreensão oral. Se a resposta fosse falsa, teriam de escrever a resposta correta (Ver anexo 8). Perante a falha imprevista de internet, os alunos viram-se obrigados a trabalhar em pares ou pequenos grupos, pois nem todos tinham trazido para a aula o tablet. Este revés levou à perda do objetivo inicial proposto pela professora. Após a

escuta ativa e verificada a compreensão do texto, corrigiram-se as respostas dos alunos.

De forma a aplicar os conhecimentos prévios e adquiridos, os alunos trabalharam os ODS através do jogo da memória. A professora certificou-se de que todos os alunos tinham compreendido as regras do jogo e, depois disto, formaram-se pequenos grupos e deu-se início a esta atividade lúdica. O jogo era formado por várias peças que continham uma figura num dos lados com o número do ODS e, do outro lado, o título e o objetivo do ODS. No início do jogo as peças foram colocadas com as figuras voltadas para baixo, de modo a que o jogador não as pudesse ver. Um jogador devia virar duas peças e deixar que os demais participantes as vissem. Se as peças que foram viradas fossem iguais, o participante retiraria as peças, jogando novamente. Se as peças fossem diferentes, seriam viradas novamente e outro participante continuaria o jogo. E assim, sucessivamente, com os demais participantes. Ganhava o jogo quem tivesse recolhido mais pares. Ao finalizar esta atividade, que ocupou mais tempo do que o previsto, a professora circulou pela sala retirando alguma dúvida ou esclarecendo alguma regra. Finalmente, foi apresentada uma imagem com o resumo do jogo da memória e um dos alunos foi ao quadro escrever as respostas corretas, com o número de ODS e o título respetivo.

Foi uma aula que, a meu ver, foi pouco produtiva e lenta em algumas ocasiões, pelos imprevistos que surgiram. O objetivo da compreensão do oral não foi cumprido. Não obstante, foi promovida, em compensação, a interação oral e o trabalho colaborativo. Contudo, esta aula manteve o tema original relacionado com os conteúdos do curso de Português IGCSE na área D: O Mundo Internacional, subtema Eventos e Questões Mundiais, a questão da sustentabilidade. Este tópico de interesse mundial é-nos sugerido como um tópico de avaliação.

A segunda aula desta regência decorreu no dia 17 de maio de 2021. Foi desenvolvida de uma maneira tranquila, embora tenha sido numa segunda-feira, num primeiro período letivo. Ocupou 60 minutos e estiveram presentes 13 dos 15 alunos que compunham a turma.

A professora deu início à aula, promovendo a reflexão dos alunos sobre a interculturalidade com a partilha da bandeira de cada um dos países de origem de cada aluno. (Ver anexo 9). Emergiu um diálogo interessante para a descoberta da importância da diversidade. Tendo esta turma uma grande variedade de culturas e nacionalidades: (chinesa, espanhola, turca, francesa, russo-americana, inglesa, belga, brasileira e emiradense), foi muito dinâmica a atividade seguinte, que consistiu em colocar no quadro todas estas diferenças. A verdade é que nenhum aluno tinha dado conta da disparidade de culturas presentes numa só sala de aula, o que os deixou surpresos. A aula continuou com a leitura, por parte de 3 alunos, de um texto e, posteriormente, toda a turma relacionou o mesmo texto com uma imagem. Este texto intitulava-se “Voluntários Pelo Mundo”, e tratava-se de estabelecer relações entre o seu conteúdo e três textos com imagens, que falavam da história pessoal de três voluntários com diferentes empregos, que falavam da sua experiência num país lusófono: Angola, Cabo Verde e Moçambique (Ver anexo 10).

Nesta aula, foram trabalhados conteúdos relacionados com as competências comunicativa, cultural, compreensão do oral, produção oral e interação. A abordagem da lusofonia na dimensão cultural foi trabalhada nestas atividades de uma maneira direta. Para trabalhar os aspetos gramaticais, optou-se por abordar o pretérito perfeito simples e os marcadores temporais. Depois da leitura e estabelecida a relação entre as imagens, pediu-se aos alunos para identificarem os verbos sublinhados a cor azul e, num segundo momento da sessão, os marcadores temporais que acompanhavam as formas do pretérito perfeito simples.

Finalmente, o exercício seguinte consiste na resposta a um questionário sobre o texto referente aos voluntários, de forma a compreenderem detalhes das histórias das personagens (Ver anexo 11).

Esta aula resultou de forma agradável e motivadora para os alunos, embora os conteúdos gramaticais tenham estado presentes de forma explícita. A realização das tarefas e das atividades correu como o planificado e todos os alunos foram muito participativos. Este espaço linguístico, a sala de aula, gerado nesta sessão, apresentou

a lusofonia, através da cultura de cada candidato, de um modo despreconceituoso, valorizando o conceito da diversidade.

O ponto-chave desta atividade foi ter proporcionado aos alunos um conhecimento da cultura e da vida social daqueles que habitam em países que têm a língua portuguesa como língua oficial. Facilitou ainda um conhecimento da existência destes mesmos países e uma reflexão sobre a história que nos une.

No dia 20 de maio de 2021 foi lecionada a última aula da turma de Português como língua estrangeira em IGCSE de 9º ano e, de modo a realizar uma ponte entre as aulas lecionadas que constituíram a unidade didática, e visto que alguns alunos não estiveram presentes, pediu-se a um aluno para fazer um resumo das aulas anteriores e apresentar o seu conteúdo aos colegas. Nesta última sessão os 15 alunos estiveram presentes num período de 60 minutos.

Partindo da apresentação oral do aluno, e contextualizada a aula, deram-se a conhecer várias notícias de imprensa relacionadas com os 17 ODS (Ver anexo 12) Estas notícias foram retiradas de jornais locais e internacionais para que se pudesse trabalhar com textos autênticos e reais, e assim fomentar uma atitude positiva em relação à diversidade, aos falantes de outras línguas, e a outras culturas e civilizações. (IGCSE, 2017:3). Optou-se por continuar a utilizar temas interessantes que pudessem tornar a aula mais apelativa e, acima de tudo, promover uma aprendizagem significativa para os alunos, apresentando-lhes materiais autênticos. Foram distribuídas algumas notícias e o título dos ODS. Em pares, os alunos teriam de procurar e relacionar o ODS correspondente a cada notícia. A professora, entretanto, circulava na sala de aula e, além de acompanhar a realização da tarefa, promovia a responsabilidade e a consciência social de todos enquanto cidadãos, e a sua formação pessoal, para que na sua vida estejam em condições de tomar decisões que favoreçam a qualidade de vida e a sustentabilidade (González, 2003).

Para além da manifestação de opiniões, mostrando acordo ou desacordo, os alunos puderam partilhar as suas respostas com o grupo. Após a correção, passou-se à atividade seguinte. foi distribuída uma ficha com um exercício de palavras cruzadas, para que os alunos as preenchessem individualmente. As lacunas deveriam ser

preenchidas com palavras alusivas aos ODS. Posteriormente, os alunos puderam apresentar as suas dúvidas relativamente ao vocabulário. Após o esclarecimento destas, foi distribuída a tarefa seguinte.

Apesar de ter ficado desiludida com a falta de tempo nesta aula, esta circunstância não impediu a atividade de produção escrita. A maioria dos alunos, dadas as suas limitações, não se vê motivado pela escrita criativa. Foi-lhes pedido que redigissem um artigo de opinião sobre uma ação de voluntariado, ou outro serviço, já efetuado ou a efetuar por eles. Este texto seria destinado a publicação na *newsletter* da escola, e estaria relacionado com o vasto e variado programa de atividades extracurriculares que abordam as questões de sustentabilidade contidas nos ODS. Um exemplo destas atividades é o Modelo das Nações Unidas, também conhecido como *Model United Nations* ou *MUN*; nesta atividade extracurricular os estudantes participam como delegados nas Nações Unidas e simulam os comités da ONU. Esta atividade tem lugar em conferências MUN, normalmente organizadas por uma escola secundária ou um clube MUN universitário.

Paralelamente a este programa de apoio educativo, existem duas atividades importantes para estudantes do secundário: ao nível do Diploma IB todos os estudantes fazem CAS (*Creativity Activity Service*), e entre o 9º e 12º ano, os estudantes podem aceder ao Prémio Internacional do Duque de Edimburgo (*Duke Of Edinburgh Award*). O CAS faz parte integrante do programa de IB, e a sua conclusão é necessária para a obtenção do Diploma. É levado a cabo por estudantes mais velhos, que ajudam a nossa comunidade local ou apoiam crianças em turmas juniores. O Prémio Duque de Edimburgo é reconhecido internacionalmente, está presente em todo o mundo e leva à obtenção de prémios de bronze, prata e ouro, respetivamente. Para a obtenção do prémio, os estudantes têm de satisfazer alguns requisitos nas seguintes categorias: serviço, aptidões físicas, interesse pessoal e convivência numa jornada de aventura.

A OBS oferece uma educação privilegiada, na qual é dado destaque aos temas relevantes para todos os aprendentes à luz dos desafios atuais. Desta forma, capacita os alunos para tomarem decisões informadas e agirem de forma responsável pela

integridade ambiental, viabilidade económica e sociedades justa, para as gerações presentes e futuras.

Infelizmente, e uma vez que se insistiu na importância da elaboração de um texto criativo para a *newsletter* da OBS, apenas dois alunos a realizaram. Contudo, uma vez mais foi alcançada a articulação entre a dimensão cultural e o desenvolvimento da competência comunicativa, ao longo desta unidade didática.

Conclusão

Há várias possibilidades de abordar a lusofonia nas aulas de português como língua estrangeira, seja desenvolvendo as quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), ou visando finalidades interculturais. Neste estudo, procuramos fazer uma reflexão organizada sobre a prática pedagógica a partir dos materiais autênticos utilizados na sala da aula, para o ensino e aprendizagem de PLE numa perspetiva intercultural. Neste sentido, a escolha dos tópicos foi condicionada pelos conteúdos do programa seguido na OBS para cada uma das turmas, o *Cambridge IGCSE Portuguese-Foreign Language (0540)* para 9º ano e para a turma de 11º ano o *International Baccalaureate Diploma Language B standard level in Portuguese*.

Ante a impossibilidade de dissociar língua e cultura, neste sentido intercultural assume-se toda a língua como portadora de expressão de uma cultura. Nos enfoques comunicativos da língua tal como eram entendidos até há pouco tempo, a aquisição da competência linguística estava tão perto quanto possível do falante nativo, em prejuízo da atenção aos aspetos socioculturais. Nos dias de hoje, o “falante nativo” deve ser substituído pelo “falante intercultural”. (Byram 1997: 31; Byram y Risager 1999; Byram y Zárate 1997; Kramsch, 2001).

O conceito de cultura adotado pela autora Kramsch (1993) entende-a inserida nos antecedentes do aluno e não como a quinta capacidade na aprendizagem de línguas, além de ouvir, falar, ler e escrever. Esta perspetiva pressupõe, na minha opinião, que o aluno traz para a aula um contributo único que resulta da sua pessoa, da sua personalidade única. É esta unicidade que traz a diversidade para a aula de PLE e que pode, caso não seja bem trabalhada pelo professor, afetar a harmonia na sala de aula. Esta diversidade diz respeito a muitos aspetos que o docente deve ter em consideração: a diversidade linguística, cultural, social e etária e muitos outros fatores que influenciam a aprendizagem da língua. Para responder a esta diversidade, os docentes devem estar habilitados com instrumentos teóricos e didáticos que os capacitem para lidar com a diversidade.

A abordagem da lusofonia na sala de aula PLE, focando a sua dimensão cultural, deve ser tratada como um espaço linguístico não conflituoso, onde essa diversidade se torna numa forma de comunicação entre os povos das diferentes sociedades que se expressam através do uso comum da mesma linguagem.

Os programas de estudos em que se inseriu a nossa prática letiva e que foram amplamente descritos neste trabalho, mostram uma dimensão cultural que abraça todas as culturas lusófonas da sociedade plural que se exprime em Português, correspondendo ao perfil internacional do aluno da OBS. Por isso, nós, os docentes, não podemos distorcer culturalmente os conteúdos e é essencial que utilizemos materiais autênticos nas aulas e que permitamos aos alunos conhecerem a cultura e a sociedade do país em que se encontram, estimulando a sua consciência intercultural.

Comunicar não é uma simples recitação de palavras, envolve os pensamentos, as crenças, os valores, a cortesia, os rituais e a comunicação não-verbal, com recurso a gestos, à forma de olhar e outras formas da linguagem corporal, e é neste sentido que devemos encorajar os alunos a utilizarem a língua não apenas dentro da sala de aula, mas também fora do contexto escolar, promovendo também a integração do aluno no grupo e no meio em que se encontra.

Nesta sociedade em que vivemos, e pela situação que a educação está atravessando atualmente, é crucial que as técnicas de ensino do professor sejam renovadas e que este aposte na inovação constante das suas práticas. Para aceder à cultura, aos países, à comida, para assistir à vida em direto de uma sociedade, só é necessário ligar o computador e aceder a todo este espaço lusófono que se estende pelo mundo globalizado.

Ativar os conteúdos culturais e lusófonos na sala de aula na minha prática não foi uma tarefa fácil, mas seguiu a metodologia abordada nos programas de estudos da escola. Portanto, é verdade que por vezes a falta de tempo, de conhecimento, a proximidade da língua materna com a língua-alvo, a falta de manuais e uma variedade de situações contribuem para a falta de abordagem da cultura e da lusofonia, ao mesmo tempo, embora se julgue ser indispensável para a comunicação eficaz.

Relativamente aos materiais disponibilizados pelas editoras portuguesas e responsáveis pelo desenvolvimento de manuais que envolvam, não unicamente a dimensão cultural, mas também a parte visível do espaço lusófono, não tenho encontrado muitos manuais que mostrem estas duas perspetivas em simultâneo. Mas é verdade que esta questão está para além do âmbito deste trabalho. Deveremos sempre procurar desenvolver uma capacidade para atuar na língua estrangeira com os recursos linguísticos suficientes e preocupar-nos com o aspeto sociolinguístico e a dimensão cultural criando, se necessário, os nossos próprios materiais.

Em resumo, para além das abordagens didáticas ensaiadas no decorrer das aulas lecionadas, pudemos comprovar que o professor deve estar consciente em todo momento do seu papel de mediador na sala de aula. É o docente que propõe as atividades e que deverá estar atento à diversidade linguística e mesmo emocional dos discentes, para ligar a língua de origem com a língua portuguesa.

Não podemos negar a grande utilidade que este trabalho representa para a nossa formação profissional; é, pois, expectável também que esta contribuição signifique uma mais-valia para os futuros docentes de português como língua estrangeira, na abordagem da lusofonia na sua dimensão cultural.

Mesmo que sigamos todos os conselhos, sejamos encaminhados pelos documentos orientadores, planifiquemos as aulas, salientemos o interesse dos alunos, tenhamos imensas ferramentas digitais e aplicativos informáticos, o ensinamento mais importante que retive nestes dois anos letivos do Mestrado de Português como língua estrangeira e língua segunda continua a ser o mesmo: devemos treinar a nossa competência digital docente e formar-nos como agentes mediadores interculturais. Ao assumirmos estas abordagens seremos capazes de promover a empatia, o respeito e a condição de sermos diferentes nesta sociedade globalizada, promovendo uma educação centrada no encontro de culturas, para o desenvolvimento de um falante plurilingue e pluricultural.

Referências Bibliográficas

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA- *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. G-Z. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Verbo, 2001.

AGUIAR, Ana - *A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. 2010. Disponível em: <https://handle.net/10216/53883>

BEACCO, J. C. & BYRAM, M. - *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe. [2007 (2003)] Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016802fc1c4>

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

BYRAM, M.; B. GRIBKOVA & H. STARKEY - *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Strasbourg. Council of Europe. 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

BYRAM, M.; ZARATE, G. - *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence* in PARICIO TATO, M^a Silvina - *Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el "otro"*. *L i n g v a r v m a r e n a*, Vol. 2, 2011, pp. 79 – 89 In: M. BYRAM; G. ZARATE; G. NEUNER. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 7-36. 1997.

CAMBRIDGE ASSESSMENT INTERNATIONAL EDUCATION- IGCSE. *Syllabus Cambridge IGCSE Portuguese 0540. For examination in June 2020 and 2021*. Cambridge. Reino Unido. 2017.

CANDELIER, M. (coord.) - *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. 2013.

Disponível em: <https://docplayer.es/55423617-Marep-un-marco-de-referencia-para-los-enfoques-plurales-de-las-lenguas-y-de-las-culturas.html>

CONSELHO DA EUROPA - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Edições ASA, Lisboa. 2001.

CORROS, F.J. - *La evaluación de la competencia cultural*. Comunicaciones del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Pp. 234-239. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. Alicante. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189291>

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. - *Plurilingual y pluricultural competence -studies towards a Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. 2009.

COUNCIL OF EUROPE - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. 2017.

COUNCIL OF EUROPE - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

COUTO, Mia op. cit., 2007. URL: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-portuguesa-cartao-de-identidade-dos-mocambicanos/1279>

CRISTÓVÃO, F. A., AMORIM, M. A., MARQUES, M. L. G., & MOITA, S. B. - *Dicionário temático da lusofonia*. Texto Editores. 2007.

CUNHA, L. - *Lusofonia e Identidade Nacional: Narrativa e Sedução*. In N. Bastos (org.), *Língua Portuguesa. Lusofonia – Memória e Diversidade Cultural*. pp.43- 55. São Paulo: EDUC. 2008.

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE LÍNGUA E CULTURA- *Estatísticas do Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 maio de 2021)*. Lisboa. Camões. Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

URL:

https://www.institutocamoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa-2021.pdf

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE LÍNGUA E CULTURA - *Referencial Camões PLE*. Lisboa. Camões. Instituto da Cooperação e da Língua I.P. 2017.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO - *Quadro de Referência para o ensino de Português*. 2015

FRANCO, José Eduardo. - *Lusofonia E Globalização: A possibilidade de refazer utopias*. Lusofonia e interculturalidade. Pp: 315-331. Centro de Estudos de Comunicação e sociedade. Universidade do Minho. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/30907>

GAGO, E. - *Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación*. Comunicaciones del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Pp. 263-269. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. Alicante. 2008. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0263.pdf

GONZÁLEZ, E. - *Hacia un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable*. México. Água y Desarrollo Sustentable. 2003.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION – IBO The IB Diploma Programme: *Language Ab Initio Guide. First Assessment 2020*. Cardiff. Reino Unido. 2018a.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION – IBO The IB Diploma Programme: *Language B Guide. First Assessment 2020*. Cardiff. Reino Unido. 2018b. Disponível em: <https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/lang-b-2018-en.pdf>

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION – IBO The IB Diploma Programme. *Statistica Bulletin: May 2021 Examination Session*. 2021. Disponível em: <https://www.ibo.org/globalassets/programme-information/dp/diploma-programme-provisional-statistical-bulletin-may-2021-assessment-session.pdf>

KRAMSCH, C. - *El privilegio del hablante intercultural*. In: M. BYRAM; M. FLEMING. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Pp. 23-37. Madrid: Cambridge University Press. 2001.

LEIRIA, I. (Coord.) - *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Direção de Serviços de Língua e Cultura. Camões. I.P.; Referencial Camões PLE Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_vers_aofinalabril08.pdf

LOURENÇO, Eduardo - *A Nau de Ícaro*, seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia. 1999.

MACEDO, Hélder - Língua e Literatura Nacionais. *Namancolo e eu*. Revista Camões: Pontes lusófonas. Vol. II, nº 6, p. 6-9. 1999.

MARTINS, G. O. - Portugal – *Identidade e Diferença. Aventuras da Memória*. Lisboa: Gradiva. 2007.

MARTINS, M. d. L. - *Língua portuguesa, globalização e lusofonia*. Língua portuguesa e lusofonia. Pp. 15-33. 2014.

MIQUEL, L. & N. SANS - *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*. Carabela, nº 45, pp. 27-41. 1999.

PORTARIA nº 224/2006 de 8 de março. *Diário da República nº 48/2006 – I-B Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

SANTOS NEVES, Fernando - *Para uma Crítica da Razão Lusófona: Onze teses sobre a CPLP e a Lusofonia*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

SANTOS NEVES, Fernando - *Sobre a lusofonia, a CPLP e a Língua Portuguesa*. (Consult. 8 agosto. 2021). Disponível em <https://ciberduvidas.iscte->

iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/dia-de-camoes-da-lingua-portuguesa-e-da-lusofonia/2552

UNESCO - *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*. 2017. (Adaptação e tradução a partir de texto em inglês disponível em http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E, em 23 de setembro de 2015). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/objetivos_desenvolvimento_sustentavel_2016-2030.pdf

VANSPAUWEN, B. P.- *A importância de implementar uma noção de lusofonia na educação cultural e cívica em Portugal, argumentado por alguns músicos oriundos de países 'lusófonos' em Lisboa*. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona. Nº 67. 2012.

XVII GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (s/d). *Lusofonia*. Portal de Governo. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Geral/Lusofonia>

Anexos

Anexo 1

EXERCICIOS SOBRE VERBOS NO MODO IMPERATIVO

1. Leia os seguintes conselhos da Plataforma Contra a Obesidade do Ministério da Saúde:

Comportamento gera comportamento



1. **Elogiar** o desempenho escolar do seu filho;
2. **Não usar** a comida como prêmio;
3. **Incentivar** o seu filho a alterar um a dois comportamentos de cada vez;
4. **Transformar** as horas de refeição em momentos de partilha e de convívio familiar;
5. **Tomar** pelo menos uma refeição por dia deve ser tomada em família;
6. **Estabelecer** limites e regras mas com cuidado para não exercer uma pressão excessiva sobre a criança;
7. **Estar** presente nas refeições e lanches e estabeleça horários para os mesmos;
8. **Dar** o exemplo e no início de cada refeição, almoço e jantar, incentive o consumo de sopa;
9. **Preparar** os pratos e levá-los para a mesa. A panela ou a travessa são uma tentação!;
10. **Não prolongar** a refeição por tempo indeterminado;
11. **Remover** as tentações da despensa. Não comprar guloseimas, refrigerantes e batatas fritas;
12. **Estipular** um dia por semana para a ingestão de gulodices e para a ida ao *“fast food”*;
13. **Planear**, antecipadamente, com o seu filho o lanche escolar;
14. **Participar** com o seu filho em actividades ao ar livre. Pode saltar, jogar, brincar e andar de bicicleta, o que conta é a imaginação!;
15. **Incentivar** o seu filho a escolher e a praticar uma actividade desportiva do seu agrado.

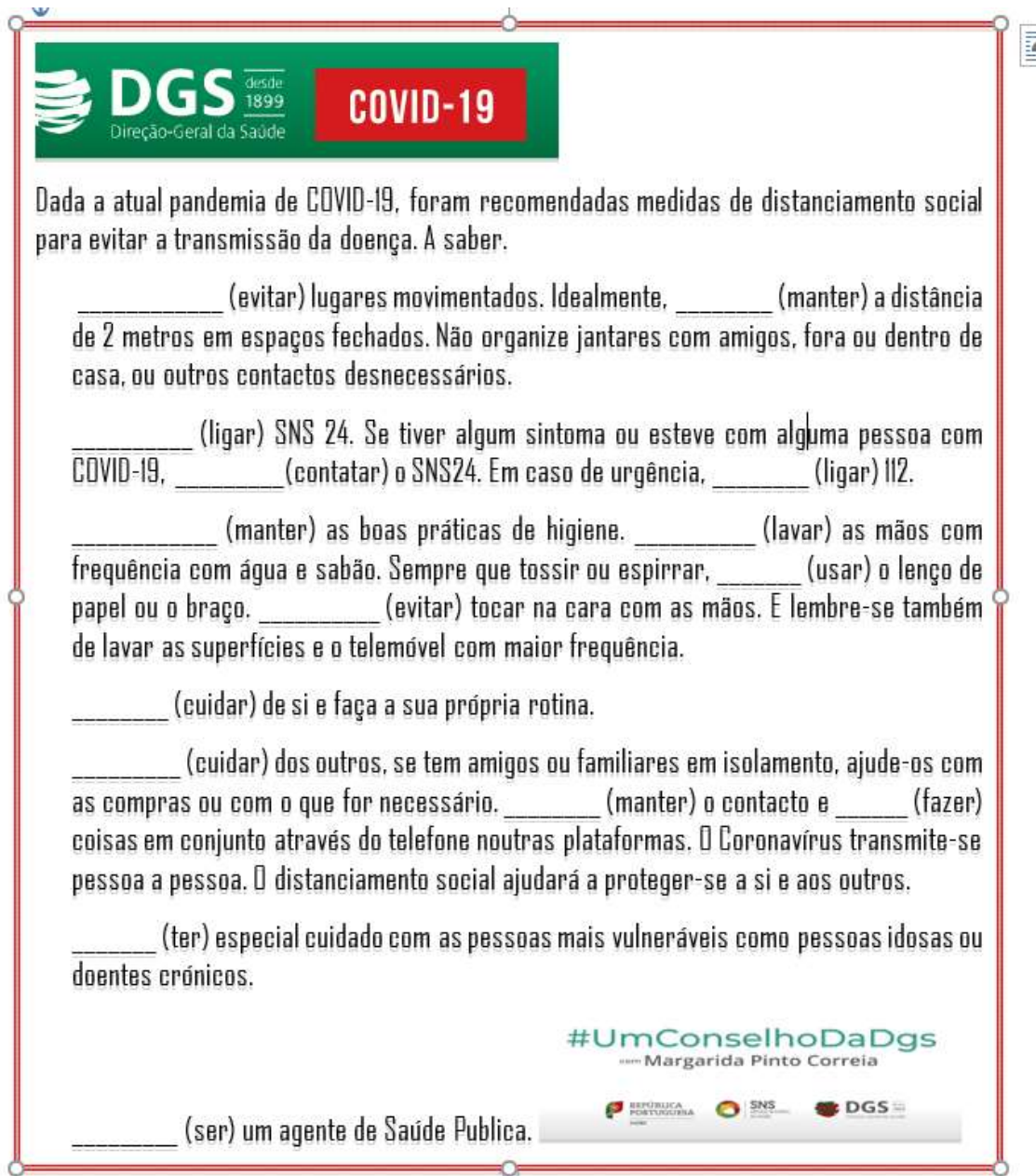
2. Reescreva os conselhos apresentados anteriormente, alterando o modo dos verbos, de forma a dirigir este artigo a alguém:



1. _____ o desempenho escolar do seu filho;
2. **Não** _____ a comida como prémio;
3. _____ o seu filho a alterar um a dois comportamentos de cada vez;
4. _____ as horas de refeição em momentos de partilha e de convívio familiar;
5. _____ pelo menos uma refeição por dia deve ser tomada em família;
6. _____ limites e regras, mas com cuidado para não exercer uma pressão excessiva sobre a criança;
7. _____ presente nas refeições e lanches e estabeleça horários para os mesmos;
8. _____ o exemplo e no início de cada refeição, almoço e jantar, incentive o consumo de sopa;
9. _____ os pratos e levá-los para a mesa. A panela ou a travessa são uma tentação!;
10. **Não** _____ a refeição por tempo indeterminado;
11. _____ as tentações da despensa. Não comprar guloseimas, refrigerantes e batatas fritas;
12. _____ um dia por semana para a ingestão de gulodices e para a ida ao “fast food”;
13. _____, antecipadamente, com o seu filho o lanche escolar;
14. _____ com o seu filho em atividades ao ar livre. Pode saltar, jogar, brincar e andar de bicicleta, o que conta é a imaginação!;
15. _____ o seu filho a escolher e a praticar uma atividade desportiva do seu agrado.

Anexo 2

1. Observe e ouça com atenção o anúncio sobre o COVID-19 e preencha as lacunas no texto que se segue:



DGS desde 1899
Direção-Geral da Saúde

COVID-19

Dada a atual pandemia de COVID-19, foram recomendadas medidas de distanciamento social para evitar a transmissão da doença. A saber.

_____ (evitar) lugares movimentados. Idealmente, _____ (manter) a distância de 2 metros em espaços fechados. Não organize jantares com amigos, fora ou dentro de casa, ou outros contactos desnecessários.

_____ (ligar) SNS 24. Se tiver algum sintoma ou esteve com alguma pessoa com COVID-19, _____ (contatar) o SNS24. Em caso de urgência, _____ (ligar) 112.

_____ (manter) as boas práticas de higiene. _____ (lavar) as mãos com frequência com água e sabão. Sempre que tossir ou espirrar, _____ (usar) o lenço de papel ou o braço. _____ (evitar) tocar na cara com as mãos. E lembre-se também de lavar as superfícies e o telemóvel com maior frequência.

_____ (cuidar) de si e faça a sua própria rotina.

_____ (cuidar) dos outros, se tem amigos ou familiares em isolamento, ajude-os com as compras ou com o que for necessário. _____ (manter) o contacto e _____ (fazer) coisas em conjunto através do telefone noutras plataformas. O Coronavírus transmite-se pessoa a pessoa. O distanciamento social ajudará a proteger-se a si e aos outros.

_____ (ter) especial cuidado com as pessoas mais vulneráveis como pessoas idosas ou doentes crónicos.

#UmConselhoDaDgs
com Margarida Pinto Correia

_____ (ser) um agente de Saúde Pública.

REPÚBLICA PORTUGUESA SNS DGS

Anúncio institucional da Direção Geral de Saúde sobre as recomendações para o distanciamento social e cuidados a ter para evitar a propagação do vírus da COVID-19:

<https://www.youtube.com/watch?v=IFncWvWMGZU>

Anexo 3

1. Complete as legendas das imagens que se seguem usando o **Modo Imperativo**:

SARS-CoV-2

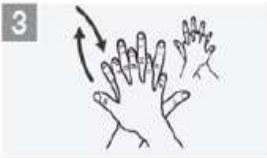
Como lavar as mãos?

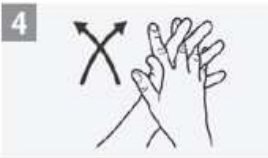
- _____ (lavar) as mãos quando estiverem visivelmente sujas.
- _____ (usar) solução antisséptica de base alcoólica.
- _____ (demorar) cerca de um minuto por lavagem.

0


1


2


3


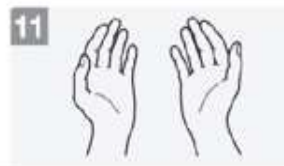
4


5


6


7


8

0. _____ (molhar) as mãos com água.
1. _____ (aplicar) sabão para cobrir todas as superfícies das mãos.
2. _____ (esfregar) as palmas da mão uma na outra.
3. _____ (posicionar) a palma da mão direita no dorso da esquerda
3. _____ (esfregar) com os dedos entrelaçados e vice-versa.
4. _____ (lavar) palma com palma com os dedos entrelaçados.
5. _____ (esfregar) a parte de trás dos dedos nas palmas opostas com os dedos entrelaçados.
6. _____ (movimentar) os polegares em sentido rotativo, entrelaçado nas palmas das mãos.
7. _____ (proceder) à lavagem das unhas das mãos rotativamente com os dedos nas palmas.
8. _____ (enxaguar) muito bem as mãos com água.
9. _____ (secar) as mãos com um toalhete descartável de papel.
10. _____ (utilizar) o toalhete e _____ (fechar) a torneira, se esta for de comando manual.
11. _____ (observar) as suas mãos: limpas e seguras!

Anexo 4

FOLHETO

O tipo de texto folheto, é um tipo de material impresso que consiste em uma ou mais folhas soltas que são utilizadas para anunciar ou promover algo. O escritor utiliza muitos dos elementos da linguagem da publicidade a fim de motivar e persuadir o leitor.

Um folheto utiliza-se para dar conselhos, informação e instruções ou para promover algo. É muito parecido a um poster e tem quase o mesmo tipo de informação.

O que debes incluir:

- Títulos e subtítulos atraentes que devem despertar o interesse do leitor.
- Dobrado em 3 partes como um tríptico.
- Texto com informação clara e precisa.
- Organiza a informação em frases ou parágrafos (1 parágrafo=1 ideia).
- Frases persuasivas com sinal de exclamação ou de interrogação (imperativo, infinitivo, condicional).
- Imagens ou fotos.
- Para mais informações:
 - Visite o site da internet www.xyz.com
 - Contatar com (dados da pessoa ou da organização responsável).



Anexo 5

1. Ouça com atenção a receita de Amêijoas à Bulhão Pato e, em seguida, reorganize os passos da preparação, numerando-os.

AMÊIJOAS À BULHÃO PATO

INGREDIENTES:

- 1kg de amêijoas
- 2 colheres de sopa de azeite
- 2 dentes de alho
- 1 limão
- 1 raminho de coentros
- sal a gosto
- pimenta a gosto



PREPARAÇÃO:

- ___ Introduza as amêijoas e os coentros finamente picados e tempere com sal e pimenta.
- ___ Deixe aquecer e junte os dentes de alho picados.
- ___ Deixe alourar um pouco.
- ___ Mexa o recipiente de vez em quando.
- ___ Quando todas as amêijoas estiverem abertas, regue com o sumo de meio limão.
- ___ Sirva as amêijoas com o restante limão cortado em quartos.
- ___ Arranje as amêijoas, pondo-as de molho em água com bastante sal.
- ___ Leve ao lume o azeite.
- ___ Lave as amêijoas em várias águas para largarem a areia.

<https://www.saborintenso.com/f21/ameijoas-bulhao-pato-420/>

Anexo 6

1. Leia o texto com atenção.

❧ QUEM FOI BULHÃO PATO? ❧



R. A. de Bulhão Pato

Raimundo António de Bulhão Pato nasceu a 3 de Março de 1829, em Bilbao, Espanha, e faleceu em 1912, em Setúbal. Filho de portugueses (o seu pai era fidalgo e poeta), teve uma infância difícil e, na adolescência, a guerra civil espanhola obriga a família a vir para Lisboa.

Conta ele que, num final de tarde, vindo dos lados do Mártir, debaixo de trovoadas, entrou na igreja matriz da vila, iluminada e com os sinos a dobrarem: *“Era uma menina de catorze a quinze anos, das principais famílias de ali, que ia a enterrar. Tinha morrido em três dias com um tifo. Velhos e moços choravam, enternecidos, a perda daquela pomba doméstica. Entrei na igreja, levado por uma disposição singular de espírito.”* Seguiu para o restaurante mais próximo e a senhora que o serviu tinha criado aquela menina. Ele escreveu um belo poema dedicado à menina e a mulher, agradecida, deu ao prato que servia às mesas o nome pelo qual ainda hoje é conhecido: **Amêijoas à Bulhão Pato.**

Ficou assim o nome deste poeta nos cardápios da nossa restauração típica.

Anexo 7

RECEITA (Uma LISTA especial)

O tipo de texto-lista, consiste numa série de frases organizadas em uma particular ordem para usar e relembrar as pessoas de algo, informar, dar instruções, oferecer conselhos ou dicas, estabelecer categorias, entre outras funções similares.

Uma receita é uma lista de instruções. Podemos encontrá-la em livros, internet, revistas, etc.

Para poderes fazê-la tens de ser organizado. Cá está o formato da receita e o que deves incluir:

- Nome da receita/prato.
- Para quantas pessoas.
- Utensílios necessários para determinar as medidas.
- Lista de ingredientes (descritos com as suas especificações: litros, quilos, gramas, uma chávena, uma colher...).
- Passos para a elaboração (instruções).
- Verbos no imperativo ou infinitivo.
- Tempo de preparação
- Nível de dificuldade (opcional).
- Uma fotografia (opcional).

Doce Brigadeiro

Se é daquelas pessoas que gosta de ser criativa e dar um toque pessoal aos seus cozinhados, aqui deixamos uma sugestão. Substitua o chocolate por cacau ou por chocolate branco, o resultado será surpreendente.

 Prato	Lanches e
 Sobremesas	
 Cozinha	Cozinha
 Brasileira	
 Palavra-Chave	Doces
 tradicional	
 Preparação	20 minutes
 Cozedura	10 minutes
 Total	30 minutes
 Doses	20 porções
 Calorias	26kcal



 Adicionar às Minhas Receitas

 Imprimir  Pin

★★★★★
5 from 2 votes

Ingredientes

- 1 lata leite condensado
- 1 colher de sopa manteiga
- 3 colheres de sopa chocolate em pó
- 100 gr. chocolate granulado

Instruções

1. Num tacho leve a lume médio a manteiga e o leite condensado. Vá mexendo levemente até incorporar bem os ingredientes.
2. De seguida, adicione o chocolate em pó e continue a mexer.
3. Mexa sempre, durante 10 minutos ou, até que a mistura comece a descolar-se do fundo do tacho.
4. Unte uma taça com manteiga. Verta a mistura para a tigela e deixe arrefecer.
5. Utilize as mãos ou uma colher para dar forma aos seus brigadeiros.
6. Depois passe um a um pelo chocolate granulado, até que o brigadeiro fique bem coberto.
7. Coloque os brigadeiros em lindas e coloridas caixinhas de papel e estão prontos a servir.

Anexo 8

1. Ouça o áudio e assinale com X no verdadeiro (V) ou no falso (F). Caso seja falso, escreva a resposta correta.

V	F		Resposta correta
()	()	Os objetivos do desenvolvimento do milénio foram criados na década de 80	
()	()	Em 2012 foram atingidos todos os objetivos	
()	()	O número de pessoas que viviam em pobreza extrema diminuiu	
()	()	O número de crianças a frequentar a escola primaria atingiu 91%	
()	()	O número de mortes em crianças com menos de 5 anos caiu para 40%	
()	()	91% das pessoas não passaram a ter acesso a água potável	
()	()	A ajuda pública ao desenvolvimento aumentou 50 %	
()	()	A utilização da internet aumentou 40%	
()	()	Foi o movimento anti- pobreza mais bem-sucedido da história	
()	()	Na cimeira da ONU foram difundidos os 18 objetivos de desenvolvimento sustentável	

Vídeo: Objetivos de desenvolvimento sustentável (do minuto 0:44 até o minuto 2:14) [UNRIC] (2018, dic. 14) *Objetivos de desenvolvimento sustentável* [Youtube]. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Z52uuaTYz4&feature=youtu.be%20\(do%200:44%20at%C3%A9%20ao%202:14\)](https://www.youtube.com/watch?v=Z52uuaTYz4&feature=youtu.be%20(do%200:44%20at%C3%A9%20ao%202:14))

Proposta de soluções:

1. F: Os objetivos do desenvolvimento do milénio foram criados na década dos 90.
2. F: Em 2015 não foram atingidos todos os objetivos.
3. V
4. V
5. V
6. F: 91% das pessoas passaram a ter acesso a água potável.
7. F: A ajuda pública ao desenvolvimento aumentou 60 %.
8. F: A utilização da internet aumentou 43%.
9. V
10. F: Na cimeira da ONU foram difundidos os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável.

Anexo 9



LISTA DE QUESTÕES

Se optou pelas bandeiras:

- Quais as semelhanças entre as várias bandeiras? (cores, símbolos...)
- O que representa a bandeira?
- Há relação entre os símbolos das bandeiras e a cultura dos países?
- O que significa ser semelhante e ser diferente?
- As pessoas são diferentes por pertencerem a países com diferentes bandeiras?
- As pessoas devem ser tratadas de forma diferente por pertencerem a países com diferentes bandeiras?

Anexo 10



VOLUNTÁRIOS PELO MUNDO



1. Lê o texto, relacione-o com a imagem e responda às perguntas a seguir.



SOFIA

Há dois anos formei-me como professora de línguas estrangeiras e gostava de viver em um ambiente completamente diferente do meu, mas que historicamente tivesse ligado ao meu País e à minha língua que é o português. Em 2019, decidi fazer um trabalho voluntário em Angola e não me enganei, eu adorei cada um dos lugares que visitei: as paisagens, a praia do Cabo Ledo com sua areia branca e águas azuis, o calulu, e o Parque Nacional de Kisama. Assim como a sua gente aconchegante.

Angola deu-me a oportunidade de me envolver profissionalmente num ambiente diferente do que eu estava acostumada, com computadores, projetores e tudo a mais que tinha no centro onde eu trabalhava. Apesar disso, consegui dar aulas de inglês nas escolas a alunos de ensino básico, fundamental e médio com muito sucesso. Certamente foi uma experiência enriquecedora!



JOÃO

Meu intercâmbio em Moçambique foi uma experiência que me tornou a pessoa que sou hoje e definiu como será a minha profissão daqui para a frente. No ano passado, eu trabalhei em parceria com uma obstetra ministrando palestras sobre controle de natalidade e doenças sexualmente transmissíveis num ambiente multicultural com pessoas de outras nacionalidades.

Eu já tive uma experiência de voluntariado na América Latina, mas nunca estive em um país da África. Aprendi sobre os temas de saúde, fiz amigos locais e estrangeiros, conheci os lugares históricos, como a Fortaleza de Nossa Senhora da Conceição, fiz compras de artesanato no Mercado de Maputo e a lula no forno virou minha comida favorita durante minha estadia.

Eu adorei cada um desses momentos que fizeram-me crescer como pessoa. Porém, como tudo na vida, não é perfeito. Era raro que as pessoas falassem em inglês, então às vezes era complicado quando eu precisava de algo muito urgente, como por exemplo, quando não tinha rede para fazer alguma ligação para comunicar-me com a minha família. Mesmo assim, foi uma experiência inesquecível.



JOANA

Há um ano encontrei um anúncio que oferecia um trabalho voluntário em Cabo Verde que me chamou muito minha atenção porque estava ligado à minha formação em engenharia ambiental. E eu disse: me envolver nessa atividade me fará crescer profissionalmente? Há dois meses decidi ir para um país do meu interesse. Por isso, escolhi Cabo Verde porque é protagonista de uma das praias com mais presença de tartarugas no mundo todo e que pelo turismo em massa e pela caça estão em perigo de extinção.

No voluntariado eu cuidei das tartarugas-marinhas na praia de São Francisco ao lado de biólogos treinados e participei de patrulhas na praia, observei tartarugas fazendo ninhos e chocando filhotes e devolvi os filhotes mais velhos ao oceano. Além disso, aproveitei para fazer uma caminhada na trilha de Santo Antão onde experimentei a cachupa e fiz vários amigos locais e estrangeiros. No entanto, às vezes eu chegava tão cansado que não tinha forças para falar com a minha família e amigos.

Anexo 11

2. Depois de ler o texto 1 responda às seguintes perguntas

a. Onde foi a Joana?

b. O que João fez em Cabo Verde?

c. Onde é que a Sofia comprou artesanato?

d. Há quanto tempo Sofia se formou como professora?

e. Do que gostou mais a Joana?

f. Que tipo de voluntariado eles escolheram?

Anexo 12

Objetivo nº 1:

A luta contra a vulnerabilidade social e a pobreza, que se intensificou em Portugal, está a ser abordada de forma muito díspar pelos partidos políticos.

Objetivo n.º 2:

A erradicação da fome é possível. A alimentação de qualidade é um direito de todos, e é dever do Estado criar as condições para que a população dela possa usufruir.

Objetivo nº 3:

A OMS adverte para a escassez mundial de medicamentos amigos das crianças. Mais de seis milhões de crianças morrem todos os anos devido a drogas que não satisfazem as necessidades das crianças.

Objetivo nº 4:

A escola é o melhor começo para uma sociedade inclusiva, que integra toda a diversidade social que entra na sala de aula e oferece a todos os alunos a oportunidade de aprender.

Objetivo nº 5:

Raparigas, futuras mulheres, livres de violência através da educação. A 63ª Comissão sobre as Mulheres realizada na ONU aponta o conhecimento como o eixo do empoderamento das mulheres.

Objetivo nº 6:

Água para beber, sanitários para usar. Nas zonas rurais de Moçambique, quase metade da população tem falta de água potável. Juntamente com a falta de saneamento, este é um dos maiores desafios do país.

Objetivo nº 7:

A revolução energética está aqui. A urgência de uma transição para as energias renováveis exige a cooperação das empresas, das administrações e dos cidadãos.

Objetivo n.º 8:

Crescimento e emprego. O agravamento da distribuição dos rendimentos dificultará a criação de emprego.

Objetivo nº 9:

A ONU salienta o desenvolvimento de infraestruturas fiáveis, sustentáveis, resilientes e de qualidade para apoiar o desenvolvimento económico e o bem-estar humano.

Objetivo nº 10:

Está provado que, com menos desigualdade, se tem menos criminalidade. A distribuição mais equitativa do rendimento ajudou a mitigar a violência em algumas localidades do Brasil.

Objetivo nº 11:

As cidades são para as pessoas, não para os veículos. Maimunah Mohd Sharif, executivo do Habitat da ONU, cujo trabalho consiste em assegurar um planeamento urbano sustentável, humano e amigo do cidadão.

Objetivo nº 12:

Mais dois planetas para poder viver com este. Face a uma taxa insustentável de consumo e produção, as Nações Unidas dão prioridade à utilização racional dos recursos.

Objetivo nº 13:

A luta contra as alterações climáticas exige mudanças no comportamento das empresas e dos indivíduos.

Objetivo nº 14:

Na crista da onda da mudança. O grupo hoteleiro Vila Galé está empenhado em proteger os oceanos e a vida submarina, repensando a sua política de um turismo sustentável e responsável.

Objetivo nº 15:

Dia Mundial da Natureza. Celebramos a beleza e variedade da flora e fauna selvagens que serve para sensibilizar para os muitos benefícios que a conservação destas formas de vida tem para a humanidade.

Objetivo nº 16:

É vital estabelecer políticas nacionais e internacionais para ajudar os países em desenvolvimento a gerir a sua incerteza e a promover os investimentos.

Objetivo nº 17:

Portugal, na cauda do mundo em matéria de ajuda ao desenvolvimento. O país atribui 0,17% do rendimento nacional bruto, muito abaixo da média da UE de 0,41%.

- A. SAÚDE DE QUALIDADE
- B. FIM DA POBREZA
- C. FOME ZERO
- D. IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES
- E. ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO
- F. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
- G. CONSUMO E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEIS
- H. INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURAS
- I. REDUZIR AS DESIGUALDADES
- J. CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
- K. EMPREGO E CRESCIMENTO ECONÓMICO
- L. ENERGIAS SUSTENTÁVEIS
- M. PARCERIA ORIENTADA PARA OS OBJETIVOS
- N. VIDA SUBAQUÁTICA
- O. PAZ E JUSTIÇA
- P. FLORA E FAUNA TERRESTRES
- Q. AÇÃO CLIMÁTICA

Proposta de soluções:

- Objetivo nº 1- B
- Objetivo nº 2- C
- Objetivo nº 3- A
- Objetivo nº 4- F
- Objetivo nº 5- D
- Objetivo nº 6- E
- Objetivo nº 7- L
- Objetivo nº 8- K
- Objetivo nº 9- H
- Objetivo nº 10- I
- Objetivo nº 11- J
- Objetivo nº 12- G
- Objetivo nº 13- Q
- Objetivo nº 14- N
- Objetivo nº 15- P
- Objetivo nº 16- O
- Objetivo nº 17- M