

2º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

# **O Problema da Diversidade do Português no Ensino da Língua: Desafios de Aplicação em Aulas de PLE na China**

Tang Wandong

**M**

2022



Tang Wandong

# **O Problema da Diversidade do Português no Ensino da Língua: Desafios de Aplicação em Aulas de PLE na China**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield e coorientada pela Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022



Tang Wandong

## **O Problema da Diversidade do Português no Ensino da Língua: Desafios de Aplicação em Aulas de PLE na China**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield e coorientada pela Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot

### **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



## Sumário

Sumário .....	2
Declaração de honra.....	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract .....	7
Índice de Figuras.....	8
Índice de Tabelas .....	9
Índice de Gráficos .....	10
Lista de abreviaturas e siglas .....	11
Introdução .....	12
1.Uma história sobre a língua portuguesa .....	14
1.1. A evolução do português europeu .....	15
1.2. A evolução do português brasileiro .....	24
2.A diversidade do português.....	30
3.Aplicação no ensino de PLE .....	37
3.1. Dificuldades no ensino de PLE .....	37
3.2. Aquisição de língua segunda/ língua estrangeira .....	40
3.3. A sociolinguística no ensino de PLE .....	46
3.4. Os sistemas bilíngues de ensino .....	49
4.O ensino de PLE na china.....	57
5.Intervenção pedagógica .....	63
5.1. Relatório de estágio pedagógica do 1º semestre .....	63
5.1.1. Contextualização do estágio pedagógico .....	63
5.1.1.1.Descrição da instituição de estágio .....	63
5.1.1.2.Descrição de público-alvo .....	63
5.1.2. Unidade Letiva 1.....	66
5.1.3. Unidade Letiva 2.....	68
5.1.4. Unidade Letiva 3.....	70
5.1.5. Unidade Letiva 4.....	72
5.2. Relatório de estágio pedagógica do 2º semestre .....	74
5.2.1. Unidade Letiva 5.....	74

5.2.2. Unidade Letiva 6.....	75
Considerações Finais .....	78
Referências Bibliográficas.....	80
Anexos .....	84
Anexo 1.....	85
Anexo 2.....	89
Anexo 3.....	94
Anexo 4.....	96
Anexo 5.....	99
Anexo 6.....	102
Anexo 7.....	110
Anexo 8.....	112
Anexo 9.....	117
Anexo 10.....	119
Anexo 11.....	129
Apêndices .....	132
Apêndice 1 – Testamento de D. Afonso II .....	133
Apêndice 2 – Notícia de Torto .....	134

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente trabalho 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 de auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 25 de setembro de 2022]

[Tang Wandong]

## **Agradecimentos**

Elaborado o presente relatório, do meu percurso académico, gostaria de apresentar os meus sinceros agradecimentos a diversas pessoas que contribuíram para a concretização do presente trabalho.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Clara Barros Greenfield, pela orientação da concretização do relatório, com toda a paciência.

À Professora Doutora Catarina de Vaz Warrot, pela coordenação da realização do meu estágio, pelo acompanhamento de todo o processo do segundo ano.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela companhia e paciência sempre.

À Professora Doutora Ângela Carvalho, que me permite a disponibilidade de realização de estágio.

À Professora Doutora Maria de Fátima da Silva que me deu muita atenção.

A todos os professores do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (MPLS/LE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), pela partilha das suas experiências e saberes.

A todos os colegas e amigos na minha vida, que me ajudam e acompanham sempre.

## **Resumo**

Este texto refere-se ao problema da diversidade da língua portuguesa no ensino da língua, Português língua estrangeira (PLE), através da prática pedagógica.

O trabalho apresenta questões relativas às dificuldades apresentadas por estudantes de português como língua estrangeira e pretende assim elucidar questões que envolvem a problemática, com o intuito de esclarecer ou proporcionar caminhos para a aprendizagem do idioma em contexto de língua estrangeira. Este trabalho tem aporte teórico, que visa oferecer um conjunto conceitual e histórico do tema, contextualizando a aplicação prática efetivada mediante estágio, e assim produzir uma análise qualitativa da temática, e aprofundar as considerações a respeito do PLE e das suas dificuldades em ambientes onde a imersão na língua não é possível. As considerações a respeito do conteúdo analítico apontam para possíveis metodologias que minimizem as dificuldades, ou mesmo, auxiliam na resolução dos principais problemas ligados ao desenvolvimento do português como segunda língua.

**Palavras-chave:** [história do português, ensino de PLE, diversidade do português]

## **Abstract**

This text refers to the problem of the diversity of the Portuguese language in the teaching of the language, Portuguese as a foreign language (PLE), through pedagogical practice.

The dissertation discusses questions related to the difficulties presented by students of Portuguese as a foreign language (PLE) and thus intends to elucidate issues that involve the problem, to clarify or provide paths for language learning in a foreign language context. This dissertation provides a theoretical contribution, which aims to offer a conceptual and historical framework for the theme, contextualizing the practical application carried out through an internship, and thus producing a quantitative qualitative analysis of the theme, and deepening the considerations regarding the PLE and its difficulties in environments where language immersion is not possible. Considerations regarding the analytical content point to possible methodologies that minimize the difficulties, or even help in solving the main problems related to the development of Portuguese as a second language.

**Keywords:** [history of Portuguese, teach Portuguese as a foreign language, Portuguese diversity]

## Índice de Figuras

FIGURA 1 — EXPANSÃO DO GALEGO-PORTUGUÊS.....	18
FIGURA 2 — MAPA DE DIALETOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	27
FIGURA 3 — DIVERSIDADE LINGUÍSTICA.....	31
FIGURA 4 — METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	64

## Índice de Tabelas

TABELA 1 — EVOLUÇÃO DO VOCALISMO TÓNICO .....	19
TABELA 2 — CONTRASTE ENTRE O PORTUGUÊS E O CASTELHANO .....	22
TABELA 3 — SISTEMA FONOLÓGICO DAS VOGAIS BRASILEIRAS .....	28
TABELA 4 — LISTA DE PALAVRAS DIFERENTES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO .....	35
TABELA 5 — MATERIAIS DIDÁTICOS SOBRE ENSINO DE PLÉ NA CHINA.....	60
TABELA 6 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 1.....	66
TABELA 7 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 2.....	68
TABELA 8 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 3.....	70
TABELA 9 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 4.....	72
TABELA 10 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 5.....	74
TABELA 11 — GUIÃO DA UNIDADE LETIVA 6.....	76

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 — SISTEMA VOCÁLICO ÁTONO DO PORTUGUÊS EUROPEU E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	29
GRÁFICO 2 — ORIGEM DOS USUÁRIOS QUE PROCURARAM A REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM DE PLE	39
GRÁFICO 3 — DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DO PRIMEIRO SEMESTRE .....	65
GRÁFICO 4 — EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PRESENTE CURSO .....	66

## Lista de abreviaturas e siglas

LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LS/L2	LÍNGUA SEGUNDA
L1	LÍNGUA MATERNA
PLA	PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PE	PORTUGUÊS EUROPEU
PB	PORTUGUÊS BRASILEIRO

## Introdução

O estudo da língua portuguesa como Língua Estrangeira abrange variados campos do saber. A dificuldade e a difusão do idioma como segunda língua de estudantes, que por qualquer motivo que seja, decidam apropriar-se do idioma português, suscita questionamentos relevantes sobre a temática e motiva consequentemente estudos relacionados às suas mais diferentes esferas.

Não obstante, o português tem principalmente nas suas vertentes europeia e brasileira, os principais focos de discussão, tendo em vista a difusão do idioma junto da grande quantidade de imigrantes e estudantes de intercâmbio que se dirigem a Portugal e ao Brasil pelos mais variados motivos.

No presente trabalho, busca-se explorar questões relativas à aprendizagem da língua portuguesa como disciplina de língua estrangeira. O Português Língua Estrangeira (PLE) conforme é referido, é absorvido principalmente por estudantes e imigrantes, logicamente oriundos de outras partes do mundo, nas quais a língua materna não é a língua portuguesa.

Notoriamente, o ensino de PLE faz questionar aspetos que envolvem a aprendizagem do português por diferentes povos e culturas, e que dessa forma, se articulam a uma necessidade de desenvolver métodos apropriados ao ensino de tal idioma para indivíduos não nativos.

Mas para que os métodos possam ser desenvolvidos e estruturados, criando-se assim um conjunto teórico de amplo alcance, que vise orientar docentes, e mesmo discentes interessados no processo, são necessárias investigações que deem conta da descoberta das principais dificuldades encontradas na aprendizagem do português por não nativos.

Com esse pressuposto em vista, torna-se igualmente necessária a abordagem teórica da questão, bem como a construção histórica destas duas variantes do idioma português. Para isso, recorre-se a uma pesquisa com intuito de dimensionar, em síntese, questões associadas ao conjunto do léxico, a outras questões estruturais pertinentes à necessidade de se conhecer a estrutura deste idioma.

Essa revisão teórica objetiva-se para introduzir o contexto prático no qual a pesquisa exploratória foi desenvolvida e que é aqui igualmente descrita e analisada. Às atividades de caráter exploratório cabem o intuito de dimensionar de forma prática as dificuldades de aprendizagem do PLE, e juntamente com a construção teórica aqui realizada, determinar de forma ampla as características gerais do quadro esboçado.

## 1. Uma história sobre a língua portuguesa

Neste capítulo, refere-se a história da língua portuguesa para a realização de análise da sua diversidade linguística no conteúdo seguinte.

A origem do idioma português, ou língua portuguesa remonta ao latim falado na cidade de Roma e no império romano, desde pelo menos o século I a.C. O latim expandiu-se e espalhou-se inicialmente por todo o território da península itálica, o que naturalmente originou variações da língua falada inclusivamente na capital romana (Vilas Boas; Hunhoff, 2014).

Dessa forma, com o latim sendo consagrado como idioma oficial da república romana, tornou-se mais fácil que assim se tenha podido espalhar por todas as regiões que viviam sob o domínio dos romanos, por todo o império romano. Nem mesmo a queda do império romano, na região ocidental no século V<sup>o</sup> d.C e por volta de 1400 na parte oriental, impediu que o Latim continuasse a ser utilizado. O idioma, foi principalmente utilizado no domínio jurídico, na documentação ligada ao Cristianismo, em documentos oficiais da administração governamental de diversos estados, e continuou a ser utilizado na língua escrita em geral até ao período moderno, mesmo em coexistência com a escrita em línguas vernáculas a partir do período medieval. (Vilas Boas; Hunhoff, *ibid*).

Evidentemente, tal como noutros idiomas, as variações linguísticas encontradas nas diferentes regiões da europa, proporcionaram as transformações que culminaram com o aparecimento de distintos idiomas (Teyssier, 1982).

De acordo com Vilas Boas e Hunhoff (*ibid*, p. 109), a língua latina evoluiu em alguns períodos distintos, esses períodos correspondem a sucessivas divisões políticas do império. A fixidez do idioma, observada em alguns períodos históricos, não representa com clareza as mudanças radicais que vinham a efetivar-se na estrutura da língua, conforme alguns exemplos indicados pelos autores: “*rēte* > port. *rede*; *lātus* > port. *Lado*”.

As mudanças no idioma puderam verificar-se mais acentuadamente à medida que a queda do império e a desagregação das estruturas vigentes proporcionaram uma rápida

diferenciação na estrutura fonética, morfológica, sintática e lexical do latim (Teyssier, 1982). Vilas Boas e Hunhoff (ibid, p. 110) apontam algumas diferenciações significativas ocorridas no período denominado proto-histórico da língua portuguesa, exemplificando mudanças como: “*estrata* > estrada; *conelio* > coelho; *artigulo* > artigo”.

Assim, tendo em vista a observação e análise de alguns aspetos da evolução da língua portuguesa ao longo do tempo, será abordada de forma específica algumas mudanças da língua no território europeu e, posteriormente, a sua difusão na América, ou especificamente, no Brasil.

### **1.1. A evolução do português europeu**

Na fase arcaica do idioma português, a sua denominação era a de galego-português. Essa denominação está presente do século XII até meados do século XIV. Alguma evolução linguística ao longo desse período pode ser verificada em documentação da época.

Mas em período mais precoce o romance em formação na região do noroeste peninsular, o romance galego-português apresentava já características específicas que o individualizavam no conjunto do ibero-romance. São de sublinhar alguns fenómenos como por exemplo a síncope de -l- e de -n- intervocálicos, responsável pela elevada frequência de encontros vocálicos, situações de hiato, que caracterizavam o português no período medieval e que em última análise irão estar na origem de inúmeros ditongos, orais e nasais, que destacam o português no quadro das línguas românicas da península ibérica. Exemplos de formação de ditongos nasais como: “MANU-> port. mão; LEONES-> port. leões; CANES-> port. cães” (Vilas Boas; Hunhoff, 2014, p. 111). Quanto aos ditongos orais, exemplos como LEGE- > port. lei; FACILES-> facees-> port. fáceis; FIDELES-> port. fiéis; SUTIS-> port. sois; SOLES-> port. sóis. Há ainda a referir síncofes mais tardias, do período do português medieval, como as que se observam nas formas flexionais da segunda pessoa do plural dos verbos, que igualmente resultam em fenómenos de ditongação: amades-> amais; queredes-> quereis.

Também a elevada frequência de vogais nasais se ficou a dever em inúmeros casos ao referido fenómeno de síncope do -n- intervocálico como se pode observar em LANA-> port. lãa > lã; SANA-> port. sãa > sã.

Assim, a língua portuguesa foi-se paulatinamente constituindo, com alterações que se fizeram ao longo do tempo em conformidade com fenómenos típicos da região onde se desenvolveu, o noroeste peninsular.

A invasão romana a Península Ibérica deu-se por volta do ano 197 a.C. e até ao período do galego-português muitas transformações se verificaram. Castilho (2009) levanta a questão da datação das línguas, e a dificuldade de apontar a origem pois as tentativas de datação vinculam-se a fatores como a descoberta de textos datados da época em questão. Mas o problema aprofunda-se, pois, o idioma escrito é posterior ao idioma falado, ou seja, muito antes de ser escrita em documentação, uma língua já é falada pelos povos que viviam na região. Na verdade, no caso das línguas românicas esta questão agudiza-se pela persistência do latim na documentação escrita, e, portanto, as mudanças verificadas na língua falada raramente são detetáveis nos manuscritos em latim, pelo menos ao longo do período de formação, que no caso da área do Galego-português se prolonga até o final do século XII, início do século XIII com ausência de testemunhos escritos em língua vernácula até essa data.

O galego-português teve origem nas regiões que viriam a tornar-se o reino da Galiza e o reino de Portugal. Depois de uma invasão muçulmana em 711, é durante a reconquista do território pelos cristãos, que viria a acontecer de forma lenta e gradual, que se vai fixando uma área linguística específica com fenómenos muito característicos como já foi referido. Esse movimento político e militar da 'Reconquista Cristã' consolidou a região, que viria a tornar-se progressivamente mais autónoma.

Na península, como destaca Castilho (2009), diversos povos moçárabes permaneceram e os idiomas em formação na região norte, na área já reconquistada, sofreram diversas influências em graus variáveis que vieram a provocar alguma variação de pronúncias, e em alguns casos essa variação prolongou-se em fraturas linguísticas que ainda hoje se

podem detetar nos feixes de isófonas e de isoléxicas que atravessam o território da comunidade de falantes do português europeu.

O Testamento de Afonso II (apêndice 1), datado de 1214, e a Notícia de Torto (apêndice 2), datada de entre 1210 e 1214, são os primeiros documentos escritos na língua portuguesa encontrados até hoje, representando um marco temporal do início do idioma na sua forma escrita. Têm sido apontados mais recentemente documentos de final do século XII com traços de romanceamento, isto é, com algumas características que denunciam a emergência da escrita em galego-português (Martins, 1999, 2007; Souto Cabo, 2003b; 2014).

Os primeiros documentos escritos no idioma português configuram-se pelas mesmas características, o facto de serem todos ligados a questões legais, do foro privado e mesmo documentos da chancelaria régia. Mas ainda nesse período, textos de poesia trovadoresca, do género lírico, viriam a ser produzidos por poetas galegos e portugueses. Alguns autores consideram uma tipologia em três categorias diferentes: as cantigas que falam de amor, as populares, e as satíricas que em tom de crítica satirizam diversas situações (Castilho, 2009).

Mas Castilho (ibid) faz uma nota ao surgir da língua portuguesa e aponta a existência de “palavras portuguesas” em documentos originários desde o século IX. Como já foi referido é difícil estabelecer uma datação, tendo em vista a existência da palavra falada muito anteriormente à palavra escrita. Essa característica é comum a todos os idiomas e não representa um problema particular do português, a língua falada desenvolve-se sempre em período muito anterior a qualquer sistema de escrita e à tradição normativa e gramatical.

Teyssier (1982) destaca que ao mesmo tempo que o galego-português surgia no reino nascente de Portugal e no reino da Galiza, em terras mais a leste, originavam-se três outros romances peninsulares: o asturo-leonês, o castelhano e o catalão. Esses três diferentes idiomas igualmente com génese no latim, foram-se expandindo à medida que os povos do Norte, onde eles se originaram, foram reconquistando o território e expandindo para o sul da Península. Esse avanço pode ser observado na figura abaixo.

**Figura 1 — Expansão do Galego-Português**



Fonte: Teyssier (1982)

A forma gradual como a reconquista foi realizada, delimitou igualmente o avanço do galego-português, da sua origem até à chegada ao Algarve. Cerca de dois séculos de expansão, territorial e linguística, inicialmente muito lenta e na sua fase final mais rápida e decisiva. O que consideravelmente modificou o idioma à medida que este se ia deslocando do Norte até ao sul do reino e como já referimos provocou algumas variações e fraturas dialetais que permanecem.

Teyssier (ibid, p. 10) também refere a diferenciação fonética do idioma, desde o período de formação, em que sublinha desde logo o acento de intensidade (sílabas tónicas e átonas) assente no timbre das vogais que substitui o acento melódico do latim clássico baseado na quantidade das vogais. Refere a diferença em relação ao latim clássico em que o acento recai na sílaba inicial: em palavras de duas sílabas, como nos seguintes casos: “Ex.: *séptem* > port. sete, *dátum* > port. dado”. Já no caso de palavras com três sílabas o acento recai na penúltima sílaba se esta for longa. Ex.: *amīcum* > port. amigo, *capīllum* > port. cabelo; e recai na antepenúltima se a penúltima for breve. Ex.: *árbōrem* > port. árvore, *hómīnem* > port. homem, *quīndĕcim* > port. quinze (Teyssier, 1982, p. 10).

Além disso, o autor esclarece que desde o período imperial houve perda do traço de quantidade, mas conservaram-se as oposições de timbre, as quais eram possibilitadas pelos variados graus de abertura. Essa evolução foi representada por Teyssier (ibid) na tabela abaixo.

**Tabela 1 — Evolução do vocalismo tónico**

<i>Latim clássico</i>	<i>Latim Imperial</i>	<i>Exemplos</i>	
ī	i	fīcum	> port. figo
ĩ	e	sĩtim	> port. sēde
ē	e	rēte	> port. rēde
ě	e	tērra	> port. tērra
ǎ	a	lātus	> port. lado
ā	a	amātum	> port. amado
ō	o	pōrta	> port. pōrta
ō	o	amōrem	> port. amōr
ũ	o	būcca	> port. bōca
ū	u	pūrum	> port. puro

Fonte: Teyssier (1982)

Dessa forma, Teyssier (ibid) ressalta que as dez vogais existentes no latim clássico foram substituídas por sete no latim imperial, e este viria a ser o sistema utilizado pelo galego-português medieval e na verdade, no que respeita ao vocalismo tónico, também pelo português moderno e contemporâneo. O autor ainda aponta para o facto de que o timbre utilizado em posição tónica, mesmo em português contemporâneo permanece o mesmo do latim imperial. O vocalismo tónico do português, é então considerado de carácter conservador por Teyssier, embora admita que noutros aspetos muitas vezes houve ruturas significativas que puseram fim aos paralelismos existentes entre os dois idiomas. A conservação em português de quatro graus de abertura tímbrica e em particular a distinção entre timbres intermédios como [ɛ] e [e] ou entre [ɔ] e [o] representam uma particular dificuldade na aprendizagem do português para aprendentes nativos de línguas que não apresentam tantos graus de abertura das vogais, nomeadamente mesmo falantes de outras línguas românicas como o

Castelhano, o Italiano ou o Francês. Este é, portanto, um aspeto em que o professor de PLE se deve deter e procurar estratégias para superar a dificuldade dos aprendentes.

Uma derivação significativa do idioma galego-português em relação ao latim imperial diz respeito à alteração que se verifica em contexto de vogais ou de semivogais palatais. O autor refere a título de exemplo que “quando *l* ou *n* eram seguidos de um *yod*, originário de *i* e *e* em hiato” (Teyssier, *ibid*, p. 112) essas consoantes viriam a ser substituídas por respetivamente uma lateral palatal [λ] e pela nasal palatal [ɲ] como se pode observar no caso de FILIU- > port. *Filho* e SENIORE- > port. *senhor*.

Estes fonemas palatais representam igualmente uma dificuldade para os estudantes de PLE falantes nativos de línguas cujo sistema fonológico não os possui.

O fenómeno de palatalização na evolução do latim para o português resultou no surgir de duas outras consoantes, o [ʃ] grafado com o dígrafo *ch* ou o grafema *x* e o [ʒ], grafado pelo grafema *g* e pelo grafema *j*.

Os fonemas palatais, bem como as consoantes vibrantes representam um desafio para muitos estudantes de PLE, nomeadamente os aprendentes falantes nativos de Chinês.

Do período galego-português, o idioma viria evoluir para o português médio (século XV) e posteriormente para o português clássico. Segundo Castilho (2009) essa transição deu-se no final do século XIV, segundo Cardeira (2005) no século XV. Mas ambos ressaltam, conforme já referido anteriormente, que os períodos linguísticos nem sempre coincidem com os registos escritos, ou seja, mesmo que haja documentos que documentem essa transição por volta da data mencionada, o galego-português do primeiro período medieval, o português arcaico ou antigo ainda seria falado em diversas regiões do país. Da mesma forma, certos fenómenos de transição já se deviam fazer sentir num período anterior ao do seu registo escrito.

Vilas Boas e Hunhoff (2014) apontam para questões pertinentes relacionadas com a crise de 1383-1385, com conflitos pelo poder régio, a guerra com Castela que terão tido forte impacto na época apontada por Castilho como sendo o marco temporal da mudança do período galego-português para o português médio. É nesse período, por exemplo, que devido aos vários conflitos históricos, D. João I viria a ser aclamado o novo

rei de Portugal, dando início a uma nova dinastia no reino e sobretudo a uma nova classe nobre que sai da camada burguesa e da região de Lisboa. Temos um claro testemunho desse facto nas crónicas de Fernão Lopes, que refere a acrescida importância da região de Lisboa como centro de poder e de decisão.

Foi devido a preocupações existentes em relação à consolidação do reinado de D. João I que diversas mudanças seriam efetuadas em virtude de garantir a permanência, bem como o desenvolvimento progressivo e contínuo do reino. Essas mudanças igualmente afetariam o idioma, já que muitas se destinavam à ampliação e fortalecimento da formação cultural e letrada do país. A região centro, com destaque para Coimbra e Lisboa, tornou-se também o centro cultural do reino. Data desse período a deslocação da norma padrão da língua para a região centro, ficando a anterior norma, mais nortenha, da área da génese do galego-português limitada a uma menor zona de influência e sendo progressivamente mais desprestigiada.

Teyssier (1982) aborda de forma aprofundada essas transformações ocorridas na língua portuguesa, e destaca mesmo as evoluções fonéticas e aponta como o idioma se foi construindo por processos dialéticos que relacionavam a fala popular e a língua erudita, associada sempre à cultura escrita.

Para este autor, a diferenciação da língua portuguesa em arcaica e moderna data sensivelmente do final do século XIV, referindo mesmo a data de 1350. Todos os estudiosos do tema da periodização da língua subdividem exatamente as sincronias do português no período mencionado de 1350 até 1500 ou um pouco além dessa data. Camões no século XVI, viria a iniciar o período conhecido como moderno na visão de muitos teóricos (Teyssier, *ibid*).

Neste período Portugal vive uma expansão motivada pelas expedições ultramarinas, que são responsáveis por inúmeras descobertas, como a ilha da Madeira. Claramente, o contacto com diferentes povos, em diferentes regiões do planeta, viria a ser significativo para a mescla cultural na qual o país acabou por se envolver.

Não obstante, ainda que o português antigo e posteriormente o moderno estivessem presentes na península em que o castelhano era língua hegemónica e houvesse contacto

frequente e as trocas culturais entre os dois reinos fossem constantes, a diferenciação entre os dois idiomas foi bastante clara desde muito cedo no período de formação e sendo a especificidade de cada língua muito clara. Castilho (2009) aponta algumas dessas diferenças na tabela reproduzida abaixo.

**Tabela 2 — Contraste entre o português e o castelhano**

LATIM VULGAR	PORTUGUÊS	CASTELHANO
<b>TRATAMENTO DAS VOGAIS</b>		
<i>Metus</i>	<i>Medo</i> : conserva a vogal <i>e</i> .	<i>Miedo</i> : ditonga a vogal <i>e</i> .
<i>Januariu / Januairu</i> (= variantes de <i>Janus</i> , o deus de duas frentes)	> <i>Janeiro</i> (= o mês de duas frentes, uma que “olha” para o passado e outra que “olha” para o futuro): mantém o ditongo <i>ai</i> , transformando-o em outro ditongo, <i>ei</i> .	> <i>Enero</i> : perde o ditongo, transformando <i>ai</i> do Latim em <i>e</i> .
<i>Auru, paucu</i>	> <i>Ouro, pouco</i> : mantém o ditongo, transformando-o em outro ditongo, <i>au</i> > <i>ou</i>	> <i>Oro, poco</i> : perde o ditongo, mudando <i>au</i> do Latim em <i>ou</i> e depois em <i>o</i> .
<i>Portu</i>	> <i>Porto</i> , dito [portu]: mantém o <i>o</i> e o <i>-u</i> final.	<i>Puerto</i> : ditonga o <i>o</i> e transforma <i>-u</i> em <i>-o</i> .
<b>TRATAMENTO DAS CONSOANTES</b>		
<i>Lana, bonu, vinu</i>	> <i>lã, bom, vinho</i> : perde o <i>-n-</i> intervocálico, e se surgir um hiato formado por vogal nasal + vogal oral, como em <i>v-io</i> , desenvolve a consoante [ñ].	> <i>lana, bueno, vino</i> : mantém o <i>-n-</i> intervocálico.
<i>Plaga, clave, flamma</i>	<i>Chaga, chave, chama</i> : os grupos consonantais iniciais <i>pl-</i> , <i>cl-</i> , <i>fl-</i> são palatizados em <i>ʃ</i> .	<i>Llaga, llave, llama</i> : esses grupos consonantais também são palatizados, porém dão origem a <i>ʎ</i> .
<i>Plumbum, palumba</i>	<i>Chumbo, pomba</i> : mantém o grupo <i>mb</i> .	<i>Plomo, paloma</i> : perde o grupo <i>mb</i> .

Fonte: Castilho (2009)

Nos fenómenos selecionados observa-se uma evolução divergente quer no consonantismo quer no vocalismo.

Ainda que existam diferenças significativas entre os dois idiomas, Teyssier (1982) destaca que muitos portugueses cultos tinham o castelhano como segunda língua, isto é, eram bilingues, havendo muitos autores que produziram textos nas duas línguas. O que sem dúvida contribuiu para aproximações entre os dois idiomas ao longo dos anos subsequentes. Ele ainda destaca que os sessenta anos de dominação espanhola serviram para acentuar a importância do castelhano como língua de prestígio em

Portugal e para alguns fenómenos resultantes do contacto de línguas, nomeadamente casos de empréstimo do castelhano ao português.

Outra questão pertinente neste caso, é o facto de grande parte dos escritores portugueses escrever igualmente em espanhol. Mas a partir do século XVIII Teyssier (1982) esclarece que o português passa a sofrer a influência de outro idioma, o francês. Nesse caso, o idioma francês não foi adotado como segunda língua da classe letrada portuguesa e a sua influência é exercida pela sua literatura e cultura. Grande quantidade de obras e produções francesas é absorvida pelos portugueses, e essa absorção é difundida na própria cultura portuguesa, bem como, na linguagem com inúmeros empréstimos de palavras francesas.

Em relação à diferenciação fonética do português antigo para o português moderno, Teyssier (ibid) aponta que uma das principais mudanças foi a simplificação do sistema de quatro sibilantes. Considera que houve diversas evoluções que estariam concluídas por volta de 1500, ou até 1550.

A partir de então, a atenção às questões fonéticas redobrou e a ortografia passou a receber uma atenção mais aprofundada do que acontecia anteriormente. O despertar da consciência normativa da língua fez surgir as primeiras gramáticas: a de Fernão de Oliveira em 1536 e a de João de Barros em 1540. Na segunda metade do século vão surgir obras de gramáticos ou de ortógrafos e a primeira obra explicitamente dedicada à história da língua portuguesa surge em 1606, a “Origem da língua Portuguesa” do gramático e ortógrafo Duarte Nunes do Leão. Também o próprio avanço da ciência e da produção literária, cuja circulação aumentou exponencialmente com a invenção da imprensa contribuíram para a fixação e normalização da língua, simultaneamente expandindo os seus recursos, nomeadamente o enriquecimento lexical pela introdução de latinismos foi muito significativo. Igualmente as construções com hierarquização de predicados, de perfil clássico, tornaram-se mais frequentes sendo um exemplo paradigmático de ambos os processos a obra de Camões. O português ganhou em complexidade e em alguns casos reformulou o seu léxico, noutras vezes recorreu ao latim ou mesmo ao grego para ampliar o seu vocabulário. (Teyssier, ibid). São notórias

as conceções latinizantes dos gramáticos quinhentistas, ainda que encontremos em Fernão de oliveira alguma defesa da importância da língua vernácula.

O idioma continuou nos séculos seguintes a importar expressões e palavras de outros idiomas, o principal “exportador de palavras” foi o idioma francês. Ainda que resquícios do galego-português possam ser encontrados, é um facto que o idioma se modificou ao ponto de lembrar apenas de longe as origens, a sua génese.

Foi ao longo do século XVI, como vimos, que o português teve a sua evolução cada vez mais lenta e foi no ano de 1500 que os portugueses chegaram ao Brasil e lá estabeleceram o império, o idioma e a sua cultura. O português europeu viria a sofrer alterações significativas por fenómenos de contacto de línguas e acabou por se constituir uma nova norma da língua, o português brasileiro.

## **1.2. A evolução do português brasileiro**

Em contraste com Portugal, o Brasil tem uma considerável extensão e população. Mais de vinte vezes maior e com uma enorme diferença populacional em relação a Portugal; na verdade diversos estados federados brasileiros são maiores do que Portugal. Apesar do contraste, o idioma adotado pelo Brasil foi o português, tendo em vista claro, a colonização do país por portugueses a partir de 1500.

Mas não foram apenas imigrantes portugueses que desembarcaram na costa brasileira. Ao longo dos mais de cinco séculos de colonização, o Brasil recebeu imigrantes de todas as partes do planeta. Muitos destes, são oriundos de outros países de língua latina, como os italianos que se estabeleceram em várias partes do país.

Não obstante, o Brasil conservava a sua própria população indígena. Eram, e ainda são, diversas tribos espalhadas de norte a sul no extenso país de dimensões continentais. Essa mescla de povos oriundos da Europa, com povos nativos do próprio território, aliada ao facto de que o Brasil possui dimensões territoriais muito extensas, terá propiciado uma diferenciação fonética, gramatical e observa-se uma evolução divergente. O português brasileiro (PB) revela particularidades distintas da norma europeia da língua.

De acordo com Vilas Boas e Hunhoff (2014) ao partirem de seu país, os portugueses tinham como destino as Índias, na Ásia. Inconscientes de terem chegado à América do Sul, denominaram os povos ali residentes índios, e assim se denominam até hoje os povos nativos do território brasileiro. Esses povos que ali já se encontravam, naturalmente preservavam em parte os seus próprios idiomas e características. Algumas dessas características viriam a ser incorporadas no próprio português brasileiro; muitas palavras da língua tupi, um dos idiomas dos povos nativos, foram adicionadas ao vocabulário da língua brasileira.

Mas Vilas Boas e Hunhoff (ibid) apontam ainda, que o tupi influenciou sobremaneira a forma como o português era falado no então recém-descoberto território. O que se produziu, foi uma variação sensível na forma como o idioma europeu era falado, alterando características fonéticas, morfológicas e sintáticas.

Esse facto deve-se também ao objetivo de catequização dos povos nativos pela companhia de Jesus. Os padres jesuítas enviados para a realização da catequização dos índios, fizeram esforços para aprender o tupi, e igualmente ensinar o português. Mais ainda, Teyssier (1982) destaca que muitos escravos foram trazidos da África e influenciaram de forma significativa a configuração do idioma. O autor aponta que nessa mescla de povos, os idiomas tupi e português serviram de base para a comunicação até que em 1758 o Marquês de Pombal proíbe o uso de outro idioma que não fosse o português.

Teyssier também destaca as invasões francesas ao território lusitano que obrigaram D. João VI a refugiar-se no Brasil, mais precisamente na capital, o Rio de Janeiro. Esse facto incentivou os portugueses a acelerarem o desenvolvimento cultural do território que vinha servindo apenas como colónia produtora, com poucos incentivos de tipo cultural.

Vilas Boas e Hunhoff (2014) esclarecem que a extensão geográfica do país distribuiu o idioma e o diferenciou de forma significativa, criando-se assim, variados dialetos nas mais diferentes partes do território brasileiro. Almeida et al. (2019) também apontam para o facto de o castelhano, idioma falado nos países que fazem fronteira com o Brasil,

ter influenciado na forma como a fonética e mesmo gramática são pronunciadas e escritas. Almeida et al. (2019, p. 7) esclarecem que:

“Além disso, no português europeu há profunda redução de intensidade das sílabas finais e as vogais átonas em geral sofrem um alteamento podendo chegar a ser suprimidas. Esta particularidade da variedade europeia, que resulta do chamado ‘processo de redução do vocalismo átono’, dificulta a compreensão por parte de falantes castelhanos, galegos e brasileiros. O português é, naturalmente, relacionado com o catalão, o italiano e todas as outras línguas latinas. Há muitas línguas de contacto derivadas do ou influenciadas pelo português, como por exemplo o patuá macaense de Macau. No Brasil, destacam-se o lançpatuá derivado do francês e vários quilombolas, como o cupópia do Quilombo do Cafundó, de Salto de Pirapora, no estado brasileiro de São Paulo.”

Os autores ainda esclarecem que se formaram em todo o território muitos foram os dialetos e destacam as variações existentes entre eles. Essas variações são diretamente influenciadas pela cultura local, pelo contato diversificado que algumas das regiões têm com diferentes grupos étnicos, entre outros fatores que contribuam para a acentuação cada vez mais evidente dos dialetos. Exemplos dessa diferenciação podem ser verificados na constatação de que nordestinos e gaúchos, separados por uma grande faixa territorial, tem dificuldade para compreender certas palavras, uma característica própria da fonologia de cada região. O mapa abaixo mostra os diferentes dialetos presentes no português brasileiro.

Figura 2 — Mapa de dialetos do português brasileiro



Fonte: Autor (2022)

Mas Almeida et al. (2019) chamam a atenção para o fato que evidentemente chama mais a atenção na forma como o idioma português europeu e brasileiro se diferenciam, isto é, a fonologia. Os fonemas utilizados pelos europeus são em sua grande maioria diferentes daqueles que se tornaram costumeiros no país americano. O próprio Brasil, conforme exposto, ainda diferenciou dentro de seu próprio território a fonética das palavras. No quadro abaixo Teyssier (1982) apresenta o sistema fonológico das vogais brasileiras:

**Tabela 3 — Sistema fonológico das vogais brasileiras**

Posição tônica		Posição pretônica		Posição átona final	
/i/	/u/	/i/	/u/	/i/	/u/
/ɛ/	/ɔ/	/E/	/O/		
/e/	/ø/				
	/A/		/a/		/a/

Fonte: Teyssier (1982)

Para o autor é principalmente na pronúncia das vogais que o Brasil se distancia tanto da forma como os falantes da norma do português europeu as pronunciam. E mesmo dentro do país, as diferenças podem ser encontradas na forma como as vogais são pronunciadas, o que confere ao PB ainda mais particularidades em relação ao PE.

Almeida et al. (2019) chamam a atenção também para as diferenças lexicais existentes entre o idioma europeu e o brasileiro. Segundo os autores, algumas palavras apesar de possuírem a mesma grafia, apresentam significados diferentes, o que contribui para as diferentes formas de se compreender determinado conteúdo.

O tráfico de escravos trazidos da África também é abordado por Almeida et al. (ibid) que demonstram como as particularidades das diferentes línguas africanas acabou por oferecer ao vocabulário do português brasileiro maior complexidade e conteúdo. Um exemplo é o vocabulário de palavras de origem africana, como *moleque*.

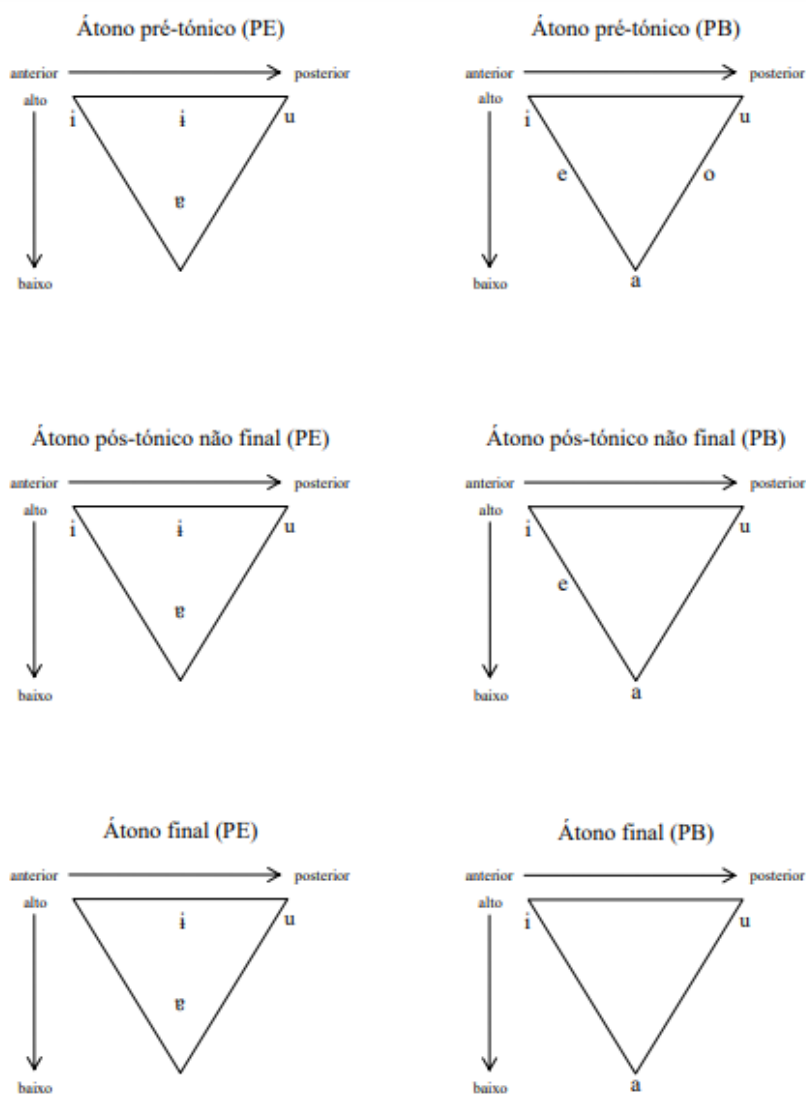
Apesar de todas as variações, a literatura brasileira com os seus grandes nomes do romantismo, manteve-se ligada à grafia originária europeia, e em grande parte, adaptava-se ao conjunto lexical do português de Portugal. Teyssier (1982) destaca nesse ponto Machado de Assis (1839 – 1908) que considera um purista na questão do idioma português.

Mas o início do século XX traria para o Brasil, tal como ocorreu em Portugal, um movimento chamado modernismo que tentaria refutar a herança europeia e reivindicar para o país a sua própria essência, ou originalidade. Teyssier (ibid) aponta a Semana de

Arte Moderna de 1922 como fundamental nessa questão. Os principais intelectuais e artistas brasileiros fizeram parte desse movimento nacionalista que queria tornar o Brasil independente além do aspecto político, também artístico, literário e demais campos do conhecimento.

Para Rodrigues (2012, p. 30) é o sistema vocálico átono que apresenta as maiores diferenças de pronúncia dos dois idiomas e a autora demonstra no esquema reproduzido abaixo essas diferenças:

**Gráfico 1 — Sistema vocálico átono do português europeu e do português brasileiro**



Fonte: Rodrigues (2012)

Em relação ao esquema de Rodrigues (ibid, ibidem) observa-se que destaca a forma como “o sistema átono da norma-padrão do PB é consideravelmente diferente do sistema do PE”. Isso acontece, por que segundo a autora “as vogais do português europeu são, indiscutivelmente, mais fechadas/altas do que as do português brasileiro”.

A divergência resulta do facto de o português brasileiro (PB) conservar o vocalismo átono do português do século XVI enquanto o português europeu (PE) sofreu acentuado alteamento dessas vogais, perdendo mesmo por vezes, no caso da vogal [e] o valor de sílabas.

Por seu lado o PB sofreu alguns fenómenos de palatalização das consoantes [t] e [d], momentâneas, em contexto de vogal palatal ou yod. Como em tio ou dia em que a consoante é articulada na maioria das variedades brasileiras como [tʃ]io e [dʒ]ia.

Há mais alguns fenómenos em que se observa divergência de evolução também a nível da construção sintática, como na colocação dos pronomes clíticos e na preferência por pronomes fortes como *ele/ela* e *lhe* em vez dos pronomes átonos *o, a*.

As normas atuais utilizadas em língua portuguesa são principalmente a norma do PE/PEC (Português Europeu Contemporâneo) e a norma do PB (Português Brasileiro), que remontam às suas origens ao Português Medieval e Clássico. O padrão europeu é usado principalmente em Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Macau, Goa, Damão, Diu, Timor; e o padrão brasileiro é usado principalmente no Brasil.

No português africano “manteve-se a tendência para manter a língua do colonizador europeu como a língua oficial” (Mufwene, 2021). E a política linguística dos Palop de conservação do português como língua oficial tem favorecido a sua expansão, agora como língua materna de muitos africanos.

## **2. A diversidade do português**

A profusão do idioma português ao redor do mundo, fez produzir considerações diversas sobre as suas distinções específicas. Isto significa que a variedade linguística originada a partir das mais variadas transformações características da região de difusão do idioma,

proporcionaram o surgimento de distintas conotações e estruturas para a língua em geral.

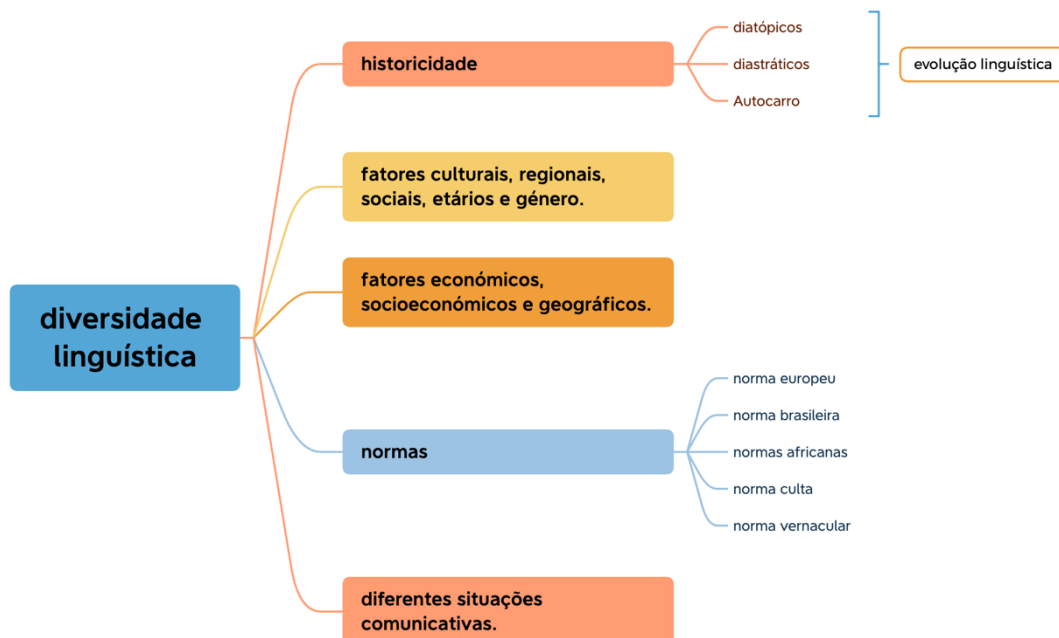
Segundo Júnior e Santos, o conceito de diversidade linguística é usado desde 1960 e explica a existência de diversas construções lexicais, fonéticas, sintáticas, morfológicas e os neologismos.

Segundo Barbosa e Freire (2020), a diversidade da língua portuguesa contém vários elementos, como:

- historicidade linguística, incluindo evolução diatópica, diastrática e diacrónica;
- fatores culturais, regionais, sociais, etários e de género;
- fatores económicos, socioeconómicos e geográficos;
- diferentes normas, como a norma europeia, a norma brasileira, a norma africana, em todas havendo uma norma culta e uma norma vernacular;
- diferentes situações comunicativas.

Podemos resumir o conceito da diversidade linguística na Figura 3.

**Figura 3 — Diversidade linguística**



O que se verifica na língua portuguesa atualmente é uma situação em que se observa uma multiplicidade de variedades nacionais padronizadas e normatizadas. Tipicamente trata-se de uma situação de língua pluricêntrica que representa um desafio para o ensino do PLE.

A abordagem da diversidade linguística do português está presente raramente no quotidiano do ensino da língua na sala de aula (Barbosa e Freire, 2020). Segundo QECR (2011; 232), o currículo de PLE deveria inserir-se no objetivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. O ensino válido de PLE inclui promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz (Bizarro, 2008) e os professores de PLE devem tornar os seus alunos mais sensíveis à diversidade cultural e linguística, reconhecer as peculiaridades contrastantes entre o PB e o PE, por fatores económicos, socioeconómicos e geográficos, de género e de idade. Dessa forma, o estudo, ou ainda, a compreensão de um idioma que se diferencia à medida que se abrangem os territórios nos quais é falado, tem a sua dificuldade ampliada. O que consequentemente motiva estudos cada vez mais aprofundados a respeito dessa temática, e ao mesmo tempo, evidencia-se a complexidade existente no processo de aprendizagem do idioma para não nativos na língua.

As variáveis envolvendo a aprendizagem de uma segunda língua, são múltiplas e variadas, vão desde fatores biológicos e psicológicos, até questões relacionadas com o meio cultural e a disponibilidade de tempo e de estrutura para a aprendizagem se efetivar na prática.

Para Ellis (1994) são três os tipos de fatores que influenciam a aprendizagem de um segundo idioma, sendo os fatores externos aqueles que estão relacionados com a construção sociocultural do meio em que os sujeitos vivem. Os outros dois fatores são de caráter mais singular: as questões mentais, associadas à capacidade particular de cada um, intimamente ligados às habilidades particulares de cada indivíduo; desta forma, o terceiro fator é a própria individualidade de cada um.

Mas Ellis (ibid) destaca ainda outras questões pertinentes para a aprendizagem de um segundo idioma. Essas questões estão relacionadas com fatores biológicos como o sexo

e a etnia do aprendente. Além disso, o autor também aponta que a proximidade entre os idiomas, influencia a forma como o aprendente tende a interiorizar os signos da nova linguagem.

Nisso também entram considerações significativas que dizem respeito à possibilidade do indivíduo já dominar mais de uma língua. Se a aprendizagem de um novo idioma é realizada por alguém que já é fluente em dois ou três outros idiomas, o processo torna-se mais simplificado em relação ao mesmo processo realizado por alguém que está a aprender um segundo idioma.

Ellis (1994) também discute o processo de significação da língua estrangeira em relação à língua materna, de forma que esse processo se torne tanto mais simplificado quanto mais próxima for a língua materna da estrangeira. Nesse sentido, é mais fácil para alguém fluente em espanhol aprender português, tendo em conta a proximidade dos dois idiomas. Ao contrário, é mais difícil para alguém que fala português aprender russo, por exemplo.

Mas o autor também aponta outros fatores que podem auxiliar de forma significativa a aprendizagem, como o conhecimento do mundo, ou a imersão na língua. Isto quer dizer que a possibilidade de viajar e residir durante o processo de aprendizagem, num país que tenha o idioma estudado como usual, aumenta muito a velocidade do processo.

Associam-se a esses fatores questões culturais relativas à realidade de cada indivíduo em particular. Carvalho (2014) aborda essa problemática e sublinha que de um total de 2 milhões de crianças no sistema de ensino português, cerca de 40 mil não tinham a língua portuguesa como idioma materno. Esse dado assevera a questão da diversidade linguística presente na prática escolar, e abrange questões específicas da realidade de ensino da língua portuguesa aos não nativos do idioma.

Nesta perspetiva, um outro conceito é explorado para explicar a dinâmica de aprendizagem de um novo idioma, Selinker e Gass (2001) denominam *transfer*, ou “transferência”, a forma como os indivíduos “aproveitam” significações próprias da sua língua materna, e as utilizam na forma como estruturam a aprendizagem da língua

estrangeira, o que significa a construção de um idioma intermediário próprio, também denominado interlíngua.

A interlíngua é esse idioma que está entre a aprendizagem da língua estrangeira, e a sua total compreensão. A formação de uma relação individual com o idioma estrangeiro, própria das significações particulares, configura a língua de uma forma da qual somente o aprendente tem conhecimento, e na qual ele se apoia para compreender de forma individualizada a dinâmica do idioma em processo de aprendizagem.

Ainda, de acordo com Selinker e Gass (2001) esse processo é realizado de forma inconsciente pelo estudante de língua estrangeira, e a compreensão dessa interlíngua é restrita à sua própria construção do conhecimento do idioma em aprendizagem. Mas os autores diferenciam o *transfer* da interlíngua de outro termo chamado fossilização, que se verifica quando não existe avanço na aprendizagem do estudante.

De entre as muitas dificuldades existentes no processo de aprendizagem de um segundo idioma, faz-se necessária a investigação de forma mais pormenorizada das questões relativas a essas dificuldades. Assim, no item seguinte serão abordados os matizes do PLE e as principais dificuldades de aprendizagem constatadas por estudantes.

Nós devemos dar atenção quando aplicamos estratégias às aulas de PLE, e concentrar-nos mais na prática da língua portuguesa não numa aula de linguística, que é um desafio para todos os professores de PLE. Como a diversidade da língua portuguesa pode contribuir para uma aula PLE?

Tendo em conta a diversidade da língua portuguesa, as expressões idiomáticas, a fraseologia das línguas pode contribuir para o ensino multicultural.

Segundo Barros (1997, p. 96), o professor não tem de explicar/ensinar a origem histórica do fenómeno da variação.

“esse conhecimento não constitui diretamente objeto de ensino-aprendizagem, mas faz parte da sua formação, como desde o início sublinhei, e permite-lhe interpretar os dados de modo mais profundo, reagindo de modo mais adequado às circunstâncias específicas de cada situação escolar.”

**Tabela 4 — Lista de palavras diferentes em português europeu e em português brasileiro**

	português europeu	português brasileiro
vestuário	camisola	camiseta / blusa de manga comprida
	fato	terno
	cueca, calcinha	calcinha
caraterística pessoal	engraçado / giro	bonito
órgão do corpo	orelha	ouvidos
cores	castanha	marrom
	cinzento	cinza
	vermelho	vermelhão/vermelho
tempos livres	deitar fora	jogar fora
profissões	carteirista	batedor de carteira
	o empregado / a empregada	o garçom / a garçonete
	atleta	desportista, esportista
	empregada doméstica que cuida de crianças	babá
	varredor de rua / almeida	gari
	polícia	policial
pessoal	pai natal	papai noel
	gajo	“cara” (=homem)
	casa de banho	banheiro

objetos em casa	rés-do-chão	térreo
	tapete rolante	escada rolante
	armário	cacifo
	estendal	varal
	frigorífico	geladeira
	ecrã	tela
	chávena	xícara
	banda desenhada	história em quadrinhos
transporte	sítio	lugar
	multibanco	caixa eletrônica
	telemóvel	celular
	pastilha elástica, chiclete	chiclete
	autocarro	ônibus
	paragem	ponto de ônibus
	peão	pedestre
	parque	estacionamento
	camião	caminhão
	comboio	trem
	metro	metrô
passeio	calçada	
alimentos	sumo	suco
	pastelaria	padaria / loja de doces

	gelado	sorvete
	tosta	torrada
	sandes, sanduíche	sanduíche
	ananás	abacaxi
	nata	creme de leite
	rebuçados	bala
	pequeno-almoço	café da manhã
	menu	cardápio
	talho	açougue
	café expresso	bica
	carta de condução	carteira de motorista
	bilhete de identidade	carta de identidade
	apelido	sobrenome
	propina	mensalidade
	passadeira	faixa de pedestres
	rabo	bunda

### **3. Aplicação no ensino de PLE**

#### **3.1. Dificuldades no ensino de PLE**

Yildiz (2019) avaliou a dificuldade de aprendizagem de nativos turcos em língua portuguesa PLE. O trabalho do autor constatou alguns dos pressupostos teóricos que notadamente têm se destacado na problemática do ensino do PLE.

Esses pressupostos dizem respeito às questões de proximidade entre os idiomas. Conforme mencionado acima, a distância entre duas línguas é uma das dificuldades que surgem no processo de aprendizagem de um novo idioma. Yildiz (ibid) tentou contornar

esse problema, realizando as associações possíveis entre os dois idiomas, o que quer dizer que ele partiu de um pressuposto da língua materna turca, e por meio dele tentou chegar à construção do conhecimento da língua portuguesa nos estudantes.

A estratégia utilizada por Yildiz articula-se a pressupostos orientados por autores que possuem amplos conceitos sobre o tema. Ellis (1994) já debate o assunto, e orienta mesmo a articulação entre o idioma materno e o estrangeiro como forma de superar barreiras da aprendizagem.

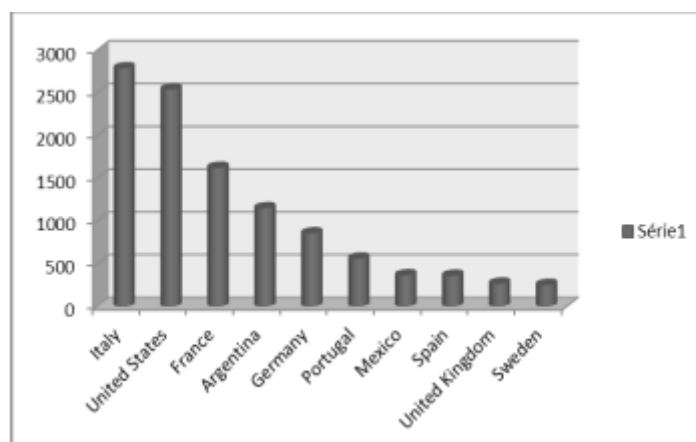
Outra questão apontada para superar a barreira da aprendizagem, é o ensino contrastivo. Yildiz utilizou o ensino pelo contraste entre os dois idiomas, para mostrar justamente as principais diferenças existentes entre a língua portuguesa, em estudo, e a turca, materna.

Contudo, o autor ressalta a necessidade de amplo conhecimento, por parte do professor, tanto da língua estrangeira, como da língua materna. Mas Yildiz ressalta outras questões particulares do seu estudo, mas que podem ser exploradas em âmbito mais geral, como os fatores sociais de cada um dos participantes das aulas. Esses fatores estão associados ao facto de que a grande maioria dos estudantes não apresentava a disposição para a aprendizagem, ou mesmo, não se dedicava por questões concernentes a obrigações de trabalho.

A problemática aprofunda-se ainda mais e Yildiz relata nas conclusões da sua pesquisa, que dinâmica de ensino pode ser mais variada, o intuito vincula-se à necessidade de ampliar o interesse e a dedicação dos estudantes durante as aulas. Constata ainda que o uso de ambas a forma de ensino, por contraste e por aproximação, pode acabar por confundir o público-alvo e gerar uma dificuldade a mais.

Da mesma forma, Telles e Ferreira (2011) guiaram estudo colaborativo de ensino de PLE online, em escala global. O contexto no qual o ensino foi articulado era autónomo e colaborativo, mediado pela disposição de um website para que os interessados pudessem realizar os seus estudos. Na esfera dos seus resultados, alguns aspetos relevantes chamam a atenção. No gráfico abaixo, os autores construíram uma tabela da origem dos usuários que procuraram o serviço online.

**Gráfico 2 — Origem dos usuários que procuraram a rede colaborativa de aprendizagem de PLE**



Fonte: Telles e Ferreira (2011)

Na constatação, a maioria dos usuários tem origem europeia. Isso sugere maior interesse europeu em conhecer o idioma português, neste caso português brasileiro. Salta também a estatística de Portugal, o que sugere um interesse dos portugueses em conhecer as diferenças do seu idioma para a variante brasileira, ou uma significativa quantidade de imigrantes residentes no país que buscaram o serviço.

O ensino mediado por videoconferência, com falantes nativos do idioma, é segundo Telles e Ferreira (ibid) uma alternativa viável e barata à implantação de uma metodologia, ou mesmo de estruturas completas de ensino. A conversação e a imersão direta no idioma estudado, tem a capacidade de diminuir a distância entre os universos singulares existentes na relação de dois idiomas distintos.

Essa abordagem pode ser organizada mesmo em cursos, como o orquestrado por Yildiz, e explorados naquilo que o autor chamou variedade didática. Nesse sentido, seria propício que o professor organizasse palestras ou aulas nas quais os alunos conversariam com falantes nativos do idioma, em sistemas de vídeo chamada. Não só a imersão no idioma seria efetivada, como também a imersão cultural. O sentido e os significados passam a ganhar novos contornos.

Além disso, conforme apontado por Telles e Ferreira (2011), projetos como esse dimensionam a língua portuguesa e fornecem-lhe a possibilidade de difusão e de

ampliação do seu conhecimento e importância potencialmente universal, em todo o mundo.

### **3.2. Aquisição de língua segunda/ língua estrangeira**

A língua, principalmente na fase que compreende a infância, é uma importante ferramenta de aproximação e conexão entre os povos, remetendo à cultura, à localização geográfica e à noção de lar e acolhimento. Logo, o processo de aquisição da língua estrangeira, no caso o português, é o objeto de estudo do capítulo que aqui se apresenta.

Nas suas contribuições para o tema, Hartmann (2017) coloca a comunicação como um dos principais desafios no processo de aprendizagem e acolhimento da criança imigrante em sala de aula. Para a autora, tal realidade deriva do facto de que o processo de aquisição da segunda língua, principalmente num país estrangeiro, é muito mais complexo do que alfabetizar uma criança.

Para que essa perspectiva seja compreendida é preciso pontuar que muitos são os aspetos que dificultam o ensino e aprendizagem da língua estrangeira para uma criança imigrante, principalmente no que se relaciona com as questões emocionais inerentes à mudança de país, contacto com uma nova cultura, possíveis vulnerabilidades sociais, sensação de não pertença e situações de discriminação e de preconceito (Hartmann, 2017).

Ao contrário dos conceitos de "segunda língua" e de "língua estrangeira", a maioria dos autores considera o conceito de "língua materna" um nome óbvio. Na verdade, deve ser mais fácil de designar do que outros métodos, mas o termo raramente é definido.

A aquisição da língua materna é parte indispensável da formação do conhecimento pessoal do mundo, pois além da capacidade linguística adquire também valor pessoal e social. A língua materna é geralmente uma característica de origem e é usada todos os dias na maioria das vezes (Bortoni, 2004).

Ainda para Bortoni (2004), a língua materna ou primeira língua (L1) não é necessariamente a língua materna, nem a primeira língua aprendida. Não é apenas um

idioma. Geralmente é a primeira língua que aprendemos em casa e em todo o país, e muitas vezes é a língua da comunidade. No entanto, muitos outros aspetos linguísticos e não verbais também estão associados a esta definição. O idioma dos pais pode não ser o idioma da comunidade e, ao aprender ambos, o indivíduo terá mais do que uma L1 (bilíngue). Portanto, as crianças podem aprender línguas que não são faladas em casa, e ambas são iguais a L1.

Porém, em geral, somente quando consideramos múltiplos fatores e consideramos todos os fatores, esta característica da língua materna aparecerá: a língua materna, a língua do pai, as línguas de outros membros da família, a língua da comunidade, antes de tudo a língua adquirida, a língua que estabelece relações emocionais, a linguagem quotidiana, a linguagem dominante na sociedade, a linguagem de mais alto nível para um indivíduo, a linguagem em que ele é mais proficiente e a linguagem que ele usa para se sentir mais confortável (Kleiman, 2007).

De modo geral, as línguas recentemente aprendidas são dominadas por L1, apesar de essas línguas terem funções semelhantes a L1. Se a criança citada acima aprende inglês como segunda língua na Inglaterra e passa muitos anos no país, ou seja, a língua desempenha um papel de integração social e passa a ser uma língua quotidiana importante para a vida, e é característica, e o indivíduo é dominado pela língua materna, embora inicialmente houvesse um processo de aquisição do LS, agora temos a língua materna. Em outras palavras, o estado de um idioma às vezes muda (Kleiman, 2007).

Para Spinassé (2006), como todos sabemos, a segunda língua não é necessariamente a segunda língua, em certo sentido, a terceira língua, a quarta língua e assim por diante. "Segunda" é usada para "outras pessoas além da primeira (língua-mãe)", e a ordem de aquisição torna-se irrelevante, desde que não seja outra L1. Dependendo de como o idioma é adquirido, ele pode ser classificado de uma forma ou de outra.

Porém, ao contrário do conceito de língua estrangeira (LE), a segunda língua é uma língua não primeira, que é adquirida no processo de socialização por necessidade de comunicação. A situação deve ser favorável: um novo meio, um contacto mais profundo com uma nova linguagem, que é essencial para a comunicação e a integração social.

Para ser proficiente no SL, a comunicação é necessária todos os dias, e essa linguagem desempenha um papel importante na integração na sociedade (Spinassé, 2006).

A aquisição de uma segunda língua é semelhante à aquisição de uma língua estrangeira (LE), pois são desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas, ou seja, por pessoas que possuem outros pressupostos cognitivos e de organização intelectual, a L1 já previamente adquirida. A diferença entre as duas formas de aquisição de um idioma não nativo é fundamentalmente baseada no papel ou função do primeiro na cultura do falante. Caso contrário, no processo de aprendizagem da LE, uma conexão tão grande ou próxima não será estabelecida. A maior diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação, portanto, não é a base da integração, e a SL tem um papel vital na sociedade (Leiria, 2004).

Na verdade, não existe uma "receita" entre a primeira língua, a segunda língua e a língua estrangeira. O estado do idioma também pode mudar com o tempo, basta estabelecer outra relação com ele. Se a referida criança que estuda inglês como SL no Reino Unido se mudar para Portugal, e a língua anglo-saxónica perder importância na sua vida, a criança perderá esta relação básica com ela. Com o passar do tempo, pode tornar-se uma linguagem estrangeira, se não completamente esquecida. Da mesma forma, mesmo os alemães na Alemanha com a L1 podem sofrer com esse fenómeno (Leiria, 2004).

Numa análise mais profunda é preciso que haja a compreensão, principalmente daqueles que atuam no cenário educacional como educadores, das questões sociais que se relacionam com a língua, a linguagem e as diversas formas de comunicação. Isso porque, ainda em fase de formação, as crianças aprendem a comunicar pela forma como se direcionam a ela e à sua volta. Logo, aquelas crianças que descendem de famílias que pertencem a classes sociais mais baixas, tendem a comunicar de uma forma característica que não respeita, em grande parte, a norma-padrão.

O ambiente educacional, além de todos os preconceitos que já são historicamente discutidos, carrega a ideia de superioridade académica, ou seja, o conteúdo e por consequência a norma-padrão devem ser soberanos. Entretanto, de maneira

pragmática e prática, essa ideia não respeita a pluralidade das pessoas, vivências e origens, sendo a linguagem, também, uma expressão cultural, e por isso deve ser respeitada.

Bernardo (2016) é a responsável pela elaboração de um estudo transversal com turmas do Módulo de Acolhimento para crianças imigrantes no processo de inclusão e adaptação ao sistema educacional no Brasil da Universidade de Brasília. A pesquisa parte da premissa de que a importância da comunicação e da linguagem como forma de identidade e aproximação cultural, justificando a necessidade de trazer a língua portuguesa e o seu ensino como uma forma de acolhimento e aproximação dos povos imigrantes com a cultura e os brasileiros de modo geral.

Para que o processo de humanização da aquisição de uma língua estrangeira e o caráter acolhedor da língua portuguesa seja identificado, torna-se necessário e saudável possibilitar o ensino e a aprendizagem dentro e fora dos espaços escolares. A utilização de metodologias lúdicas no ensino e na aprendizagem da língua para alunos imigrantes e refugiados pode ser considerada uma ferramenta importante no caráter acolhedor da língua portuguesa.

A música é considerada uma arte milenar que está presente em praticamente todos os momentos da vida humana, uma vez que no nosso dia a dia somos constantemente bombardeados por vários tipos de sons, que estimulam desta forma diferentes efeitos e reações no nosso corpo.

Estudos indicam que o uso da música como instrumento de aprendizagem traz grandes benefícios na melhoria da qualidade do ensino, pois afeta-nos tanto física como emocionalmente, podendo ser utilizado como um grande facilitador na aquisição de uma nova língua. Nunes (2006) aponta os benefícios do uso da música para o ensino de inglês. Para a autora, a música exerce magia nas pessoas, pode trazer memórias, sentimentos, serve para relaxar, brincar, levar a outros lugares, distrair, aproximar as pessoas e ensinar a pronúncia, a gramática e a compreensão auditiva.

Gobbi (2001, p. 13) destaca que “as teorias de aprendizagem de uma língua estrangeira pela música têm revelado a crescente presença da música nos diversos setores das

nossas vidas, sejam eles políticos, de lazer, terapêuticos, de interesse comercial e até educacional”.

A música como ferramenta de ensino é usada há muito tempo; no entanto, costumava ser considerada apenas como um recurso extra, que a professora só usava quando sobrava tempo durante a aula. Mas com o tempo, isso mudou e foi usada como material cotidiano (Redding, 2010).

O uso da música aumenta o interesse e a motivação para estudar uma nova língua e é tanto ou mais benéfico do que outro material usado nas aulas de música. Além disso, pode melhorar a pronúncia, a entoação e a capacidade de escuta em geral. O professor pode criar atividades a partir da música com foco na memorização de novas palavras e dos seus significados, pois, segundo Murphey (1994), o uso da música para o ensino linguístico ajuda a memorizar, e além de ser um momento de descontração na sala de aula, auxilia no trabalho de repetição, mantendo todos motivados, e criando oportunidades para discussão de novos temas relacionados com a música. Medina (2003) concorda com isso, alega que além de ajudar no processo de aquisição da leitura e da escrita, pode ser utilizada também por adultos.

Com o poder de estimular e facilitar no processo de aprendizagem, a música atua como um suporte para os professores (Belarmino, 2012). Na aprendizagem, leva a um ensino diferenciado, que junto com o ritmo facilita a aula, ao invés de apenas expor o conteúdo.

Ao trabalhar com música em sala de aula é importante considerar primeiro o nível de conhecimento dos alunos, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. O aluno pode ser capaz de entender palavras soltas e de saber o seu significado, mas não sabe usá-las num contexto mais amplo.

A música pode ajudar o professor a desenvolver o vocabulário do aluno, uma vez que com o uso da música a memória é praticada, fazendo com que o aluno guarde a maior parte das informações transmitidas (Ferraz e Audi, 2013).

Para Gobbi (2001, p. 29) os professores devem "ensinar qualquer conteúdo de língua estrangeira em qualquer área e fornecer textos autênticos que estimulem a

compreensão auditiva e o debate, especialmente entre os jovens adultos que constituem a maioria dos alunos de inglês como língua estrangeira".

Redding (2010) aponta que a música "transporta" palavras e conteúdos que são capazes de facilitar a aprendizagem e o ensino de uma nova língua, pois a música fica na memória, após ouvir diversas vezes, as pessoas tentam cantar as letras ouvidas. Ao usar música na sala de aula, o professor vai estimular o cérebro exercitando as capacidades cognitivas de atenção e de percepção.

Mas, afinal, como colocar num estado saudável pessoas que foram deslocadas do seu país de origem, principalmente pela força, e precisaram de seguir para um lugar que nunca imaginaram e/ou esperaram estar? Não tendo autonomia linguística e não podendo reexistir numa sociedade que os "acolhe", como podem melhorar as suas condições de pertença?

É neste contexto contraditório e complicado que o português é a língua materna da proposta de ensino, sendo o sentido do ensino de línguas falado numa perspetiva acolhedora, pois este método é orientado por um ponto de vista crítico e baseado na construção. A compreensão da consciência cultural dos alunos inclui outras questões além das capacidades de desenvolvimento da linguagem (Cabete, 2010).

É preciso dizer que não nos estamos a referir a sugestões de ensino que substituam a prática anterior de PLE, mas a uma metodologia teórica diferente, cuja particularidade atingiu aspetos discriminatórios, sociopsicológicos e outros linguísticos, considerados corretos na qualidade de requisitos. É eficaz para promover a receção de imigrantes indocumentados, refugiados e detentores de vistos humanitários apátridas, o principal público do PLA (Cabete, 2010).

O PLA, como está atualmente em uso no Brasil, é impulsionado pela natureza da geoestratégia. Há alguns anos, com a institucionalização do português como língua não nativa em Portugal, a mesma passou a ser impulsionada pela estratégia. No contexto da era pós-moderna, ele participou do processo de negociação de aprendizagens, e principalmente utilizou as trocas culturais para comprovar a necessidade da globalização. Esta iniciativa contribuiu para a deslocação e colapso social catastrófico

que ocorreu devido à interconexão de diferentes regiões do mundo. A onda de mudança social afetou de facto toda a superfície da Terra e a natureza das instituições modernas, que se caracterizam pela globalização. Isso aponta para possíveis estratégias de gestão de linguagem para facilitar o acolhimento em situações de crise (Pacheco; Pestana, 2014).

A particularidade do PLA insere-se no panorama da internacionalização portuguesa, ou seja, a terceira fase da geopolítica da língua, o período desde o estabelecimento de novas relações de poder, e a nova inserção internacional dos portugueses na economia mundial. Adaptabilidade, questões culturais, psicológicas, aceitação, vulnerabilidade e compreensão da legislação são alguns dos exemplos mais expressivos. Tudo isso comprova o método do PLA, pois define sugestões de trabalho para além dos fatores de linguagem e considera questões socioculturais, sociopsicológicas e discriminatórias nos seus projetos de ensino.

### **3.3. A sociolinguística no ensino de PLE**

Ao depararmos com as ciências estudadas no mundo, é possível encontrar entre elas a linguística, ciência que estuda a linguagem verbal dos seres humanos com base na investigação e teorias, que possibilitam entender a evolução das línguas e o desdobramento de diferentes idiomas. A sociolinguística é responsável por estudar a estrutura das palavras e expressões e variáveis fonéticas, através do estudo da linguagem nos seus aspetos fonético, morfológico, sintático, semântico, psicológico e social. Nessa área da linguística a língua é considerada uma estrutura heterogénea, variável.

É dentro desse estudo que se encontra a Sociolinguística, vertente teórica que surgiu, em meados do século XX, como uma subárea da Linguística. É nela que se estuda as relações entre a língua e a sociedade, levando em consideração o indivíduo, a cultura e a economia, correlacionando aspetos linguísticos e sociais. Para Bright “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que está correlacionada às diferenças sociais sistemáticas”.

Diante de diversos estudos da Sociolinguística, pesquisadores, por iniciativa de William Bright, reuniram-se para uma conferência, desencadeando diversas conclusões sobre o estudo da linguagem. Entre elas, encontra-se a Teoria da Variação Linguística, de William Labov.

Labov, considerado o fundador dos estudos da Sociolinguística, busca estudar padrões sistemáticos de variação na sociedade, através de estudos e análises de diferentes indivíduos em um mesmo local, porém, com o “falar diferente”. Para isso, ele analisa a relação entre fatores externos: classe socioeconômica, gênero, lugar de origem, faixa etária, grupo étnico, grupo geracional, redes de relações sociais, escolarização, e quanto a fatores internos, que são inseparáveis ao sistema. Assim, conclui-se que a variação não ocorre de forma assistemática e caótica, mas que corresponde a diferentes normas linguísticas que coexistem e são estabelecidas em diferentes nichos sociais.

Sendo assim, a comunidade de fala, caracterizada por indivíduos que se relacionam, por meio de diversas redes comunicativas, orientam seu comportamento verbal, por um mesmo conjunto de regras. E assim se constitui uma norma linguística. O conjunto de diferentes maneiras de falar utilizado por essa comunidade é denominado variedade linguística.

A língua, em qualquer comunidade, demonstra variação, sendo representada por um conjunto de variedades. E é isso que gera a ideia de heterogeneidade sistêmica, ou seja, cada indivíduo tem uma maneira de falar particular, mas não é o indivíduo que estabelece ou muda as regras da língua, e sim o grupo em que ele interage socialmente. Ainda que o sistema linguístico real seja regido por regras variáveis independentes a ele, que podem ser aplicadas, dependendo do ambiente social e/ou linguístico em que se encontra.

A variável linguística, como conceito importante dentro da Sociolinguística, também denominada regra variável, apresenta diferentes maneiras equivalentes de fala, num mesmo contexto. Ou seja, a regra variável comporta duas ou mais variantes (forma da língua utilizada como alternativa à outra, com mesmo valor e função), por exemplo, a

alternância de “nós” e “a gente”. Caso não seja possível realizar esta variável, temos uma regra categórica, e não variante. Para Labov:

“É comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer ‘a mesma’ coisa. Algumas palavras como *carro* e *automóvel* parecem ter os mesmos referentes; outras têm duas pronúncias, como *cantando* e *cantano*. Existem opções sintáticas como uma pessoa que eu confio muito vs. Uma pessoa em quem eu confio muito ou é fácil para ela falar vs. Para ela é falar é fácil. Em cada um destes casos, temos o problema de decidir o lugar desta variação na estrutura linguística” (Labov; William, p. 221, 2008).

Dessa forma, é possível verificar um enorme feixe de variações, tendo em vista os fatores extralinguísticos que são analisados, como dito, a origem geográfica, sexo, idade, grau de escolarização, estado económico, mercado de trabalho, entre outros, que explicam por que a língua se comporta de maneira heterogênea e variante à língua denominada, erroneamente, “norma padrão”.

Görski e Coelho (2009) contribuem para o tema colocando que a variação linguística pode ser de diversos tipos, sendo eles: variações históricas, geográficas, sociais e estilísticas. De modo geral, é possível colocar que as variações históricas fazem referência às alterações da língua que podem ocorrer ao longo dos anos, havendo expressões que podem ser alteradas ou retiradas da supracitada “norma padrão”. Enquanto isso, as variações geográficas englobam todas as diferenças apresentadas pela linguagem de cada região, apesar de todos falarem o mesmo idioma. Essas alterações, além de serem observadas quando há uma mudança de Estado, também podem ser exemplificadas no âmbito federal: o idioma de Portugal, da Angola e do Brasil é português, porém não se fala exatamente a mesma língua, havendo diferenças notáveis no dialeto em cada um deles.

As variações sociais são ainda mais complexas, isso porque fazem referência às alterações da língua de acordo com as características sociais e culturais de cada grupo que compõem um país, como a classe social, a faixa etária e até mesmo o ciclo social que pode influenciar no uso de gírias ou jargões. Por fim, as variações estilísticas

compreendem a necessidade de adequação da língua para a situação e o objetivo final do uso da mesma, ou seja, as variações existentes na fala, escrita, em uma conversa formal, informal e outros (Görski; Coelho, 2009).

### **3.4. Os sistemas bilíngues de ensino**

Num mundo onde as barreiras geográficas são vencidas pelo avanço tecnológico e as informações são repassadas praticamente de forma simultânea aos acontecimentos, fica evidente que o conhecimento de uma ou mais línguas além do idioma materno facilita a comunicação e a compreensão de aspetos e realidades que se tornam cada vez mais próximos. Ao longo da década de 1970 e grande parte da década de 1980, o design do currículo e a redação de materiais para estudos bilíngues foram orientados pela análise de necessidades de cultura em um currículo comunicativo que pretende não somente a compreensão de uma língua, mas sim extrair o conhecimento que se pode obter desse aprendizado.

Recentemente documentos como da UNESCO (2015b) já apontam que os desafios, peculiaridades e complexidades advindas da vida contemporânea no capitalismo global e de globalização neoliberal geram novas exigências sociais, levando à necessidade de novos modos de educar e de organizar as políticas públicas de educação. Como reflexo dessa situação, tem-se verificado, em especial nas últimas duas décadas, o empenho dos educadores em oferecer à criança a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento não apenas em sua língua nativa, mas também em outro idioma. Particularmente no Brasil, cresceu sensivelmente o número de escolas que anunciam a educação bilíngue como norma pedagógica para a formação infantil.

Ainda que esse fenómeno seja relativamente recente, a relação entre a educação bilíngue e o desenvolvimento cognitivo da criança vem despertando cada vez mais o interesse dos educadores. Num primeiro momento, existiu uma certa resistência por parte de alguns estudiosos, com a preocupação de que, ao ser exposta a uma nova língua, a criança poderia ter dificuldade em aprender e em expressar-se no seu idioma nativo e, conseqüentemente, essa dificuldade comprometeria a sua aprendizagem em geral.

Essa posição é apresentada por Soares (2017) sob o nome de mito da deficiência linguística, segundo a qual há línguas ou variedades linguísticas “superiores e inferiores”, “melhores e piores” e que os estudantes que estão expostos a realidades de pouco domínio da língua materna padrão teriam pouco ou nenhum sucesso na aprendizagem de outros idiomas.

No entanto, veremos na revisão de literatura que as pesquisas apontam para questões ainda mais emergentes como a importância de vivenciar pedagogicamente a multi/interculturalidade na prática de sala de aula e informar como diversos autores influenciam de forma a desconstruir uma didática reprodutora da monocultura. A pesquisa trata de questionar o ensino bilíngue de forma a verificar a possibilidade do mesmo garantir o conhecimento do qual a educação intercultural tem apontado como democrático e indispensável ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

Porém, há que notar que o ensino bilíngue não é necessariamente feito a partir da perspectiva intercultural, por isso este estudo objetiva verificar como se dá o ensino de uma segunda língua nas escolas bilíngue e como esta capacitação influencia as perspectivas de vida das crianças na Educação Infantil e até mesmo implica a valorização da cultura local, como se supõe na hipótese.

A aquisição de uma segunda língua proporciona maior capacidade de concentração, favorecendo o desempenho em tarefas que exigem atenção, rapidez de memória, capacidade analítica e flexibilidade de ideias. Essas pesquisas indicam que os estudantes bilíngues desenvolvem melhor as suas habilidades cognitivas, tendo maior facilidade na solução de problemas e na expressão do pensamento global, conforme Soares (2017). Este imaginário social, segundo Edmundo (2018), leva à predisposição para que sejam implementados projetos educacionais adequados para a formação de professores e de alunos na contemporaneidade.

O conhecimento de um novo idioma, o qual, tal como a língua nativa, é composto por todas as particularidades históricas e sociais, permite que a criança não apenas seja capaz de falar uma outra língua, mas também que ela possa desenvolver a consciência

linguística relativa a esse idioma, transferindo essa habilidade para a aquisição de outros conhecimentos e assim beneficiando o seu desenvolvimento cognitivo em geral.

Observa-se que a formação para o intercultural não objetiva apenas permitir que o aluno domine uma língua estrangeira nas dimensões linguísticas e culturais, mas permite, por outro lado, revalorizar a finalidade educativa da escola - eliminar estereótipos sociais, lutar contra a xenofobia e o racismo, aprender a respeitar o outro, abrir-se à alteridade -, o que leva à compreensão entre os povos e ao enriquecimento mútuo.

A pedagogia intercultural interessa-se mais pelos alunos e pelos saberes na situação comunicativa e menos pelos temas e assuntos abordados. O intercultural deve ser, portanto, construído. A abertura para o intercultural permite propor uma metodologia e uma análise dos olhares recíprocos postos no outro, cruzar um olhar estrangeiro sobre a sua própria língua e cultura e sobre o país do qual se estuda a língua, uma definição que precisa de ser discutida e criticada.

Essa abordagem intercultural não pretende substituir ou explorar os avanços feitos pela aprendizagem baseada em tarefas ou currículos centrados no aluno, em vez disso, procura construir sobre esses avanços objetivos úteis e realistas quanto ao trabalho docente. Poucos alunos alcançam as competências de “falante nativo” linguístico. Essa pesquisa reconhece a grande diversidade do ensino da língua inglesa em todo mundo, conseqüentemente, procura na abordagem teórica detalhar não uma estratégia única e multifacetada para atender a todas as situações e requisitos. Ao longo das últimas décadas, abordagens de “tamanho único” têm levantado desconfiança para o ensino de uma segunda língua, entendidas como imperialismo linguístico, foram feitas contra aqueles que apresentam a competência em inglês como um pré-requisito para o acesso a uma educação mais ampla (cf. Pennycook, 1994; Phillipson, 1992).

Argumenta-se ainda que a adoção do inglês através das políticas em certos contextos, incentiva a economia e a educação de manuais e professores de países anglófonos. A adoção de uma abordagem intercultural não pode esperar igualar os padrões de dominação e subordinação que caracterizam as relações internacionais. No entanto, a

sua postura reflexiva pode encorajar os alunos a estarem criticamente cientes dos papéis que diferentes línguas desempenham nas suas vidas. O elemento intercultural deste tipo de ensino de uma segunda língua exige que os professores e os alunos prestem atenção a, e respeito pela cultura e língua materna. Materiais de aprendizagem têm de incorporar aspetos da cultura doméstica, e professores não nativos tornam-se particularmente valorizados pela sua própria capacidade de se mover entre as culturas estudadas.

A pesquisa não fornece receitas prontas para usar e sim para aqueles que desejam conhecer melhor a abordagem intercultural bilingue, um esboço sistemático de princípios e teorias. Teorias clássicas e contemporâneas que corroboram com uma abordagem intercultural, além de exemplos de uma abordagem cultural escolar que complementa as práticas comunicativas atuais.

A Educação Intercultural trata de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de género, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Essas práticas podem ser difundidas por meio da Educação Intercultural, na qual é possível promover não apenas o interesse dos alunos às tradições, costumes e vivências diversas das suas, mas também ensiná-los acerca da tolerância, do respeito e da inclusão. Estudos e pesquisas realizados nos últimos anos também demonstram que, a aprendizagem de uma segunda língua proporciona maior capacidade de concentração, favorecendo o desempenho em tarefas que exigem atenção, rapidez de memória, capacidade analítica e flexibilidade de ideias.

Na perspectiva intercultural, o aluno mais do que nunca está implicado no processo de aprendizagem, pois deverá adquirir as competências que mais tocam o lado individual:

autoimagem, valores, crenças, senso do bem e do mal, o permitido e o proibido, a própria definição da realidade.

Para que o aluno desenvolva a capacidade de comunicar eficazmente com os que são diferentes, os métodos e técnicas devem ultrapassar o nível teórico, da análise e da comparação, já que o saber não garante o saber fazer diante da diferença. Através da experiência, o aluno pode implicar-se melhor na formação. Não se limita à simulação e à troca de papéis, mas permite que o aluno gira e compartilhe a responsabilidade do ato de aprender. Baseia-se numa co-construção entre os alunos levando em conta as suas experiências reais e concretas e as análises após ter sido executada qualquer atividade, obtendo observações que poderão aplicar-se à vida real.

Ainda conforme Cambria (2005), na pedagogia intercultural, os usuários da língua são considerados como os principais atores sociais que não desempenham tarefas apenas de tipo linguístico. A perspectiva da ação ultrapassa a abordagem comunicativa. Os locutores que interagem com os outros na perspectiva comunicativa tornam-se, na perspectiva da ação, os atores sociais que agem uns com os outros. A essa troca de perspectiva corresponde uma mudança de método ou de técnicas. Até agora, os alunos estavam numa situação de comunicação definida para desenvolver a competência comunicativa, nesta nova perspectiva espera-se que eles realizem ações.

Portanto, são regimes de enunciação que são colocados em ação para estabelecer o nexo entre as aspirações mais gerais das autoridades, representadas pelos proponentes da abordagem “o sistema público de educação, os seus especialistas ou educadores e as famílias”, e as práticas quotidianas junto às crianças:

O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos, e sobre planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta. (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.23)

Para ensinar uma língua é preciso considerar a série de oportunidades em que o ator/aprendiz possa realizar uma ação com os outros com finalidade coletiva, pois o

objetivo do ensino/aprendizagem é o de formar indivíduos autônomos, mas também cidadãos criativos, responsáveis, ativos e solidários.

Em alguns casos no contexto escolar as práticas interculturais são limitadas por causa das restrições do sistema educativo, mas é possível vivenciar experiências interculturais preparando o ambiente interno ou até mesmo fora da escola, na cidade, no bairro. Pode-se inclusive pensar em experiências interculturais interdisciplinares e extraescolares.

Esse pensamento crítico em relação às experiências interculturais pode constituir-se desde a colonialismo e propõe que novas comunidades interpretativas sejam criadas e que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva "outra". Esta perspectiva quer constituir-se como um projeto alternativo ao racismo epistémico e à colonialismo do ser, do saber e do poder. Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia de colonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja,

“Ao problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores.” (Walsh, 2007, p. 9)

Aqui, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre os conceitos de interculturalidade crítica e sua incidência no campo educacional e a pedagogia de colonial que é um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona ao colonialismo do poder, do saber e do ser, denotando outras formas de pensar e de se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

É preciso salientar que a tomada de consciência de autonomia inclui a noção da diversidade regional e social dos dois mundos. Isso auxilia a aprendizagem a contextualizá-las, pois a consciência intercultural abrange a forma pela qual cada

comunidade aparece sob a ótica do outro, o que ocorre, na maioria das vezes, como estereótipos nacionais.

O conceito de competência intercultural transformou-se numa das principais teorias pedagógicas do mundo contemporâneo (Byram, 1997). Um sistema de educação pode ser considerado eficaz somente quando educa um indivíduo para ser competente e capaz de desempenhar adequadamente e comportar-se adequadamente em diversas situações, aplicando conhecimentos e práticas e assumindo a responsabilidade pelas ações executadas. Um profissional competente não possui apenas a capacidade de atender aos padrões profissionais, mas esforça-se para evoluir como indivíduo.

Competência intercultural é a capacidade de uma pessoa libertar o seu potencial na comunicação intercultural, de escolher padrões comportamentais adequados e de alcançar resultados positivos no diálogo das culturas (Olson e Kroeger, 2001). Indo mais além, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o facto de que bilinguismo é um fenómeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; estado das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

Segundo Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilingue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas, fundamentando assim a educação intercultural. Como a educação bilingue pode ser exercida de modo a desenvolver a competência intercultural? Uma outra questão que deve ser levada em consideração ao planejar a educação bilingue é a definição dos objetivos, de acordo com o programa que será seguido, e como estes serão alcançados.

A globalização transformou grande parte da forma de trabalhar no século XXI, Rockstuhl et al., (2011), pontua como consequência, que a vida globalizada tem crescido enormemente, transformando parte da vida quotidiana das pessoas em diferentes formas de viver (Thomas et al., 2017).

De acordo com Johnson et al. (2006), a globalização começou a ganhar mais atenção desde 1989, “com o colapso do bloco soviético, a criação de uma única Europa, a implementação do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e o estabelecimento da Organização Mundial do Comércio. (OMC)”. Devido ao aumento da atividade global, empresas de todos os lados começaram a procurar novos mercados e parceiros em todo o mundo. É notável que a globalização promova mudanças, leve a fusões e reestruturações em vários setores. Santos (2001) mostra a globalização como um fenômeno com diversas facetas que abrangem, além da dimensão econômica, social, política, cultural, etc.

Com a globalização muitas mudanças ocorreram no meio internacional de negócios. Dentre elas, cresceram o volume de interconexão internacional, como o grande número de multinacionais espalhando-se por todos os continentes; a expansão e a valorização da migração humana; e também a facilidade da tecnologia da informação transcender fronteiras (Thomas et al., 2017). Além do crescimento de interações e relações entre pessoas de diferentes culturas (Shaffer et al., 2008).

Dia após dia os negócios internacionais estão a ganhar uma proporção maior, até mesmo as pequenas empresas estão a tentar tornar globais (Thomas et al., 2017). Como também, a globalização ocasionou vantagens internacionais para um número crescente de funcionários (Shaffer et al., 2008). Devido ao crescimento da diversidade da população, as equipes de trabalho, mesmo no país de origem, estão se transformando cada vez mais em grupos multiculturais (Thomas et al., 2017).

Conforme as se organizações expandem, a mão de obra laboral diversifica-se, e é a partir desta diferenciação que surge a importância de compreender porque alguns indivíduos têm um resultado melhor do que outros em situações culturalmente variadas (Ang e Van-dyne, 2008). Com base na força de trabalho diversificada, para os indivíduos que trabalham em contextos internacionais, os problemas sociais no desempenho de seu trabalho são mais complicados, porque o contexto cultural influencia comportamentos específicos e como eles podem executar as tarefas (Rockstuhl et. al., 2011).

Desse modo, as migrações podem ser consideradas como um aspeto importante da formação desse mundo globalizado, uma vez que são, em grande parte, viabilizadas pelo aumento direto e indireto da interação entre os países do mundo, não apenas por relações comerciais, mas também sociais e estruturais. Logo, as implicações relacionadas com a globalização e a imigração relacionam-se diretamente com a língua, a linguagem e a cultura, o que justifica a importância e os benefícios do ensino bilingue.

#### **4. O ensino de PLE na china**

No passado, a China foi uma grande potência e a sua influência e domínio espalharam-se praticamente por todo o mundo, especialmente nas áreas contíguas do continente asiático. No entanto, a descoberta das novas regiões comerciais feita por espanhóis e portugueses desde finais do século XV e que se prolongou ao longo dos séculos seguintes, alterou o equilíbrio do poder mundial e os países europeus foram então os que marcaram as tendências de mudança geopolítica mundial. Esses processos intensificaram-se com a chegada da Revolução Industrial Inglesa, sendo o continente asiático considerado uma região económica de primeira grandeza para a realização dos novos interesses económicos europeus (Sukup, 2002).

“No caso da China, os portugueses instalaram-se em Macau desde o início do século XVI e a ilha de Taiwan foi sucessivamente contestada por espanhóis e holandeses no século XVII. Os britânicos tentaram penetrar na China continental a partir do final do século XVIII e só puderam fazê-lo por meio das guerras do ópio, a primeira entre 1839 e 1842 e a segunda entre 1856 e 1860, dando origem aos chamados tratados desiguais, uma forma colonização institucional, que a China teve de aceitar, não só com os ingleses, mas com outras potências ocidentais, por meio das quais esses países conquistaram concessões territoriais, económicas e administrativas. Na historiografia oficial, esse período é conhecido como a "semicolonização da China", que durou praticamente até o triunfo dos comunistas em 1949 (Sukup, 2002).”

Portanto, o que chamamos projeto histórico do novo surgimento da China tem a ver com as ideias, projetos e lutas internas que aconteceram neste país desde meados do

século XIX para se modernizar, ou seja, fazer mudanças em sua estrutura política e económica, para enfrentar o novo desafio que o império chinês enfrentou como resultado do assédio e submissão por parte das potências ocidentais. Em resumo, podemos dizer que com a Dinastia Qing, a última que governou a China entre 1636 e 1911, tivemos dois projetos de modernização do antigo império. Entre 1912 e 1949, a China passou por uma era de guerras civis caracterizadas principalmente pela luta entre dois grandes projetos, o de uma república de estilo ocidental e o projeto marxista que culminou no triunfo dos comunistas em 1949 (Nonnenberg, 2010).

Este projeto comunista estimulou o desenvolvimento de uma agricultura comunal e de uma indústria nas mãos do Estado, com pouco comércio internacional, até 1978, quando uma série de reformas de abertura comercial e incentivos de mercado na agricultura e na indústria foram iniciadas. Zonas económicas especiais foram criadas, onde o investimento estrangeiro seria aceite, e a economia da China começou a apresentar altas taxas de crescimento quando essas reformas foram aprofundadas (Nonnenberg, 2010).

“Desde 1979 e sob a liderança do veterano dirigente Deng Xiaoping falecido em 1997, a China começou a colocar-se na órbita da “modernização” e da economia “globalizada”. Porém, convém aqui lembrar que a China já tinha bastante experiência em mudanças radicais: durante o século XX passou por mais revoluções que qualquer outro país importante do mundo, desde o capitalismo semicolonial desenfreado das primeiras décadas do século XX até à recente abertura, passando pelas guerras civis, a guerra de libertação nacional contra o Japão, o regime de Mao com as suas coletivizações e a “Revolução Cultural” (Sukup, 2002, p. 87).”

A China tornou-se a segunda potência económica mundial depois de mais de trinta anos de mudanças incessantes e hoje deve responder aos novos desafios causados justamente pelo sucesso dessas reformas (onde o investimento estrangeiro seria aceite na economia da China) começou a apresentar altas taxas de crescimento quando essas reformas foram posteriormente aprofundadas.

Como bem relembra Prozczinski et al., (2019), o ano de 2019 foi marcado pela chegada dos 70 anos do Regime Comunista Chinês à frente da China. História que teve o seu marco inicial no dia 1 de outubro de 1949, tendo como seu autor principal Mao Tsé-tung que tomou a liderança da revolução comunista que deu origem a uma das maiores potências económicas emergentes do mundo: a China moderna e tecnológica que ameaça o absolutismo económico dos EUA.

Através da revolução comunista, houve uma tomada completa do poder no país, incluindo o governo, o exército e a polícia, resultando num regime comunista e não mais um estado. Os advenços que sucederam essa ação fizeram com que a China caminhasse em passos largos para a evolução económica, social, estrutural, educacional e tecnológica. Prozczinski et al., (2019) chama atenção para o facto de que durante esses 70 anos, uma das prioridades do regime comunista chinês foi não abrir espaço para nenhum tipo de oposição, através da repressão da formulação de qualquer ideologia que fosse considerada contrária ao regime em exercício.

Nos últimos anos, com o estabelecimento das relações diplomáticas entre a China e Portugal (1979) e a devolução da soberania de Macau ao governo chinês (1999), as trocas económicas e comerciais entre a China e outros países que possuem o português como uma de suas línguas principais, seguem em franco aumento.

Com o aprofundamento dos intercâmbios e relações entre a China e o mundo lusófono, aprender português tornou-se cada vez mais útil, motivo pelo qual o português é muitas vezes referido como a “língua de ouro”.

Devido à sua relação histórica com Portugal, o português é uma das línguas oficiais de Macau, sendo o ensino do português como língua estrangeira (PLE).

Em comparação com o ensino de PLE em Macau, o ensino de PLE na China continental está numa fase inicial por falta de docentes e de materiais didáticos adequados, segundo Xu (2019, p. 160).

Atualmente, o ensino de PLE na China continental é realizado principalmente em instituições de ensino superior, oferecendo cursos de português de nível superior.

Existem muitos centros de ensino e escolas de idiomas em todo o país para ensinar e aprender português, mas há uma grande diferença entre os dois tipos de ensino.

O ensino em centros de treinamento e escolas de idiomas é um curso intensivo de curta duração para fins específicos e não é uma tendência importante no ensino de PLE na China.

Para além dos estagiários que se interessam por línguas estrangeiras e que pretendem melhorar as suas competências globais para ultrapassar os desafios do mercado de trabalho, muitos trabalhadores são enviados para países de língua portuguesa, sobretudo através do estabelecimento de relações comerciais com o Brasil e outros países lusófonos.

O ensino de PLE nas universidades desenvolveu-se muito neste século XXI. Antes do ano 2000, havia 3 universidade com cursos de licenciatura em português, são a Universidade de comunicação da China, a Universidade de estudos estrangeiros de Beijing e a Universidade de estudos internacionais de Shanghai. E até ao ano 2014, o número de universidades chinesas continentais com cursos de licenciatura em português aumentou para 16. Até ao ano 2022, o número de universidades chinesas continentais com cursos de licenciatura em português aumentou para mais de 40.

Segundo os dados do Xu (2019) e Zheng (2019), os materiais didáticos sobre ensino de PLE na China continental são:

**Tabela 5 — Materiais didáticos sobre ensino de PLE na China<sup>1</sup>**

Título	Autor(es)	Editora	Ano
A pronúncia da língua portuguesa	Xu Yixing	Shanghai foreign language education press	1985
Dicionário conciso português-chinês	Zhou Hanjun, et al.	Chiness business press	1994
As 300 frases portuguesas	Wang Hongyu, Wang Haixiang	Beijing university press	1997
Dicionário conciso chinês-português	Wang Suoying, Lu Yanbin	Shanghai foreign language education press	1997

<sup>1</sup> Neste contexto, a China continental exclui as regiões administrativas especiais Hong kong e Macua.

Título	Autor(es)	Editora	Ano
Gramática concisa da língua portuguesa	Cai Ziyu, Lin Guang	Chiness business press	1998
Gramática da língua portuguesa	Wang Suoying, Lu Yanbin	Shanghai foreign language education press	1999
Dicionário português-chinês	Li Junbao et al.	Chiness business press	2001
Glossário chinês-português de termos usuais	Li Junbao, Huang Huixian et al.	Foreign languages press	2002
Português turístico	Wang Hongyu	Beijing university press	2003
Dicionário universitário com sinónimos	Liu Yi	Editora Shandong Kexue Jishu	2007
Temas económico-comerciais em português	Ye Zhiliang	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Pequim	2008
Português num instante	Ye Zhiliang, Zhao Hongling	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2008
Manual de correspondência e documentação	Zhang Li	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2008
Dicionário temático português-chinês-inglês	Liu Yi	Beijing language and culture university	2008
Português para ensino universitário 1	Ye Zhiliang	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2009
Diálogos práticos de português	Zhang Li	Editora de comércio	2009
Manual prático de morfologia da língua portuguesa	Yu Xiang	Foreign language teaching and research press	2009
Português para o ensino universitário 1	Ye Zhiliang	Foreign language teaching and research press	2009
Manuais práticos em português	Zhang Li	Chiness business press	2009
Português para ensino universitário 2	Ye Zhiliang	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2010
Curso conciso da língua portuguesa 1	Yuan Aiping	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2010

Título	Autor(es)	Editora	Ano
Grande gramática portuguesa explicada	Li Fei	Foreign language teaching and research press	2010
Português para o ensino universitário 2	Ye Zhiliang	Foreign language teaching and research press	2010
Tradução português-chinês, teoria e prática	Yu Xiang	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2011
Curso de leitura em português 1	Zhao Hongling	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2011
Leitura em português	Zhao Hongling	Foreign language teaching and research press	2011
Falar português desde zero	Liang Ce, Manuel Moura	Editora Yuhang da China	2011
Curso de português para chineses 1 e 2	Xu Yixing Zhang Weiqi	Editora de ensino de línguas estrangeiras de Shanghai	2012
Curso de português para chineses, livro do professor 1 e 2	Xu Yixing, Zhang Weiqi	Editora de ensino de línguas estrangeiras de Shanghai	2012
Português para ensino universitário, livro do professor	Ye Zhiliang	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2012
Curso conciso da língua portuguesa 2	Yuan Aiping	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2012
Manual prático de português	Zhang Minfen	Companhia de publicação de livros mundiais	2012
Curso português para os chineses	Xu Yixing, Zhang Weiqi	Shanghai foreign language education press	2012
Português de ouro	Xu Yixing, Gu Wenjun	Editora universo	2013
Guia da gramática portuguesa	Zhang Li	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2013
Português elementar	Xu Yixing, Gu Wenjun	Editora Yuhang da China	2013
Curso de português para chineses 3	Xu Yixing, Zhang Weiqi	Editora de ensino de línguas estrangeiras de Shanghai	2014
Falar... ler... escrever... um guia para estrangeiros 1	Ye Zhiliang, Zhang Jianbo (trad.)	Editora de ensino e estudo de línguas estrangeiras de Shanghai	2014

Título	Autor(es)	Editora	Ano
Português super simples do zero	Zhang Minfen	Editora do politécnico de Dalian	2014
Falar português do zero	Zhang Weiqi	Editora universo	2014
Vamos falar português	Zhang Weiqi	Editora Yuhang da China	2014

## **5. Intervenção pedagógica**

### **5.1. Relatório de estágio pedagógica do 1º semestre**

#### **5.1.1. Contextualização do estágio pedagógico**

##### **5.1.1.1. Descrição da instituição de estágio**

No primeiro semestre, o meu estágio foi realizado na Universidade Internacional de Heilongjiang, que se situa na cidade Harbin, província de Heilongjiang, nordeste da China, fundada em 2003. A Universidade Internacional de Heilongjiang era conhecida como Universidade de Línguas Estrangeiras de Estrelas de Harbin. É uma faculdade particular, sem fins lucrativos, oferece cursos e programas de ensino superior, aprovada pelo governo provincial e reconhecida pelo Ministério da Educação Chinês.

A Universidade Internacional de Heilongjiang ocupa uma área de cerca de 550.000 metros quadrados, área construída de 233.100 metros quadrados, nos quais 26.000 metros quadrados são um centro de prática de ensino de 97 bases de treinamento, como Sala de Centro de Ensino de Interpretação Simultânea, Salão Modelo das Nações Unidas, Sala Virtual de Ensino de Línguas Estrangeiras, Sala de Estúdio, Teatro de Longwai, Salão de Línguas Estrangeiras, etc.

A Universidade tem uma equipa de professores internacionais qualificados, incluindo 562 professores profissionais e mais de 60 professores estrangeiros. E há 10136 alunos de graduação em tempo integral e 91 alunos internacionais de todos os continentes.

##### **5.1.1.2. Descrição de público-alvo**

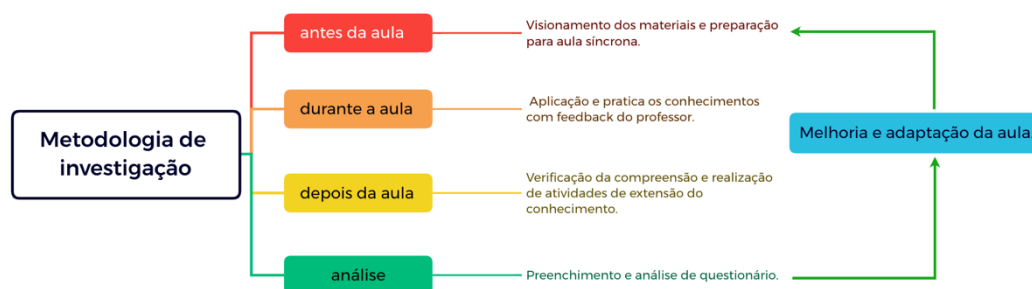
As minhas aulas do primeiro semestre foram lecionadas na Universidade Internacional de Heilongjiang, de forma virtual por software chinês Dingtalk, por causa do controle quarentena de pandemia Covid-19, todos os estudantes estão nos dormitórios de 4 pessoas da faculdade.

São 21 jovens chineses, entre 17 e 19 anos, que estão no primeiro semestre do primeiro ano letivo do curso de Licenciatura de Português. Eles entraram na universidade via exame nacional de admissão universitária, depois de ensino secundário, ou seja, todos receberam 12 anos de escolaridade antes do curso. E além disso, antes da entrada na universidade, nunca aprenderam nenhum português, nem tinham contacto com nenhum falante de português.

Proponho o programa de investigação seguinte:

- 1) antes da aula, carrego o visionamento dos materiais na plataforma respetiva;
- 2) durante e a aula, aplico e pratico os conhecimentos com feedback dos alunos e correção da professora;
- 3) depois da aula, os alunos verificam a compreensão e realização de atividades de extensão do conhecimento;
- 4) os alunos preenchem questionário sobre a aula e a professora analisa as respostas do questionário;
- 5) a professora melhora e adapta a aplicação da aula.

**Figura 4 — Metodologia de investigação**



É uma turma homogénea, por experiências académica e vitais semelhantes, quase da mesma idade e convivem durante todo o período universitário. Segundo a observação das aulas anteriores, o curso é intensivo, têm 5 aulas por semana lecionadas pelo professor chinês, cada aula demora 3 horas na sala de aula. Como neste período de

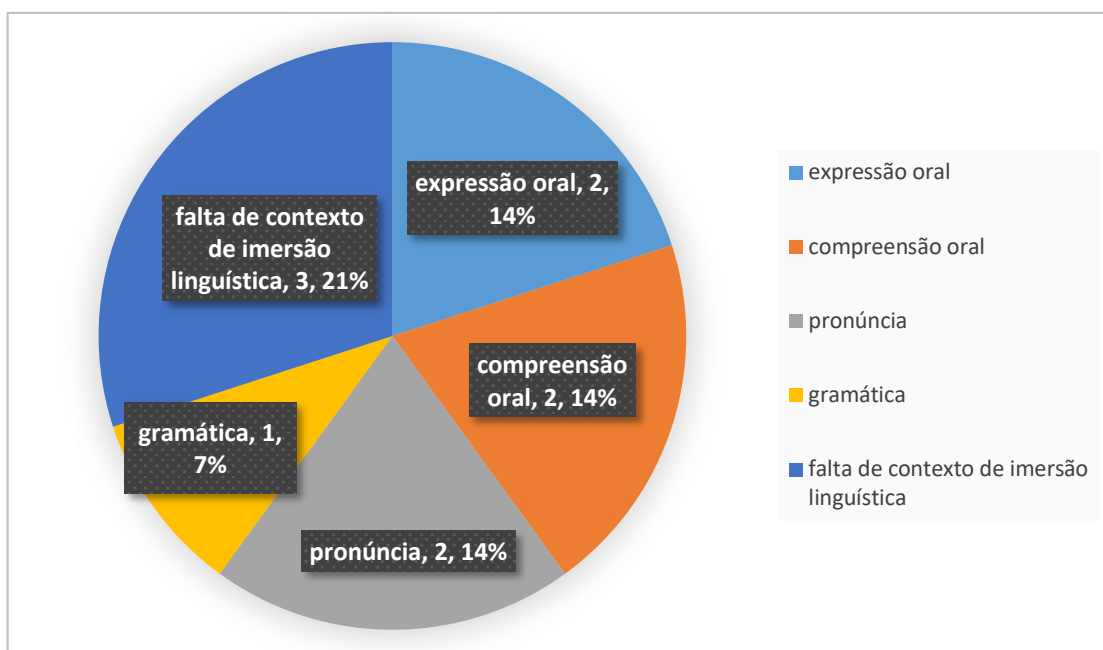
quarentena, cada aula demora 1 hora e 10 minutos; além disso, têm 2 aulas por semana lecionadas por leitor português, cada aula demora 1 hora e 30 minutos e no período de quarentena, cada aula demora 1 hora e 10 minutos também.

Para conhecer melhor os alunos, fizemos um questionário de identificação dos alunos, no anexo 1, incluindo informações pessoais básicas como nome, sexo, ano, nacionalidade, habilitações académicas e profissão, e também aspeto particular sociolinguístico dos aprendentes, como identificação de língua materna, domínio de línguas estrangeiras, preferência de materiais didáticos, dificuldades na aprendizagem de português, etc.

Respondera ao questionário 14 alunos (no total são 21 alunos), segundo os dados recolhidos, a língua materna do público-alvo é chinesa e a língua estrangeira é inglês.

As dificuldades principais são a pronúncia, a compreensão oral, a expressão oral, a gramática e a falta de contexto de imersão linguística, como revela o Gráfico 1.

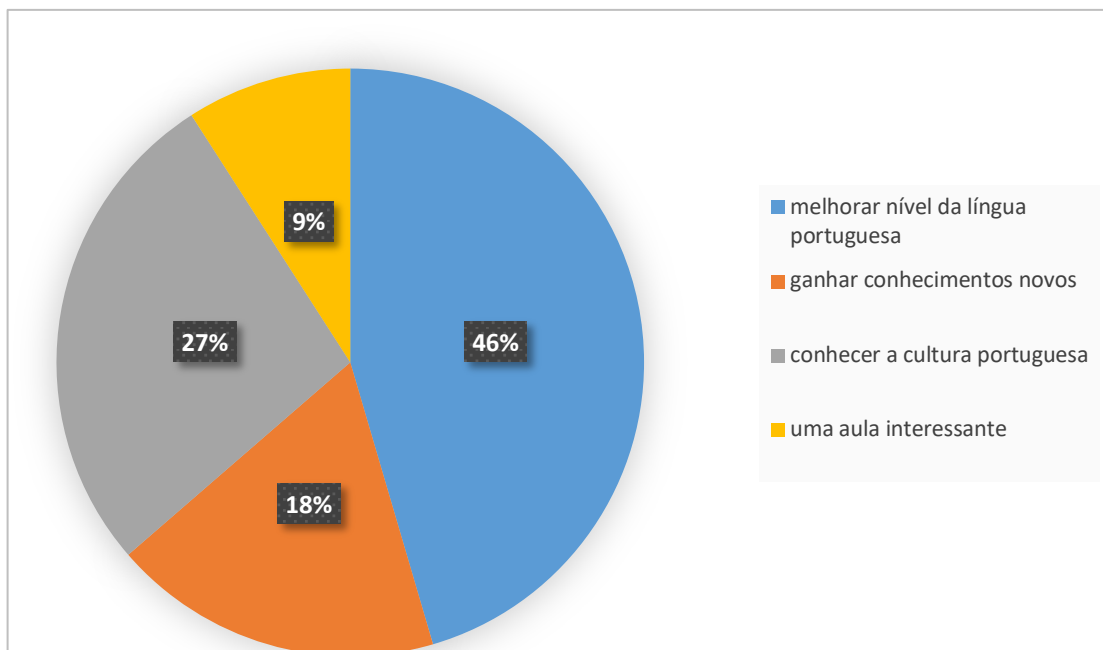
**Gráfico 3 — Dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa dos alunos do primeiro semestre**



Sobre a expectativa do aprendente, analisamos as respostas e resumimos os resultados no Gráfico 3, em baixo. 6 alunos querem melhorar o nível da língua portuguesa, 1 deles

quer especificamente melhorar a pronúncia e expandir o vocabulário; 2 preferem ganhar conhecimentos novos; 3 preferem conhecer a cultura portuguesa; 1 prefere uma aula interessante; 1 prefere explicação clara.

**Gráfico 4 — Expectativas de aprendizagem do presente curso**



### 5.1.2. Unidade Letiva 1

A planificação da unidade letiva I está esquematizada na Tabela 7, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 6 — Guião da unidade letiva 1**

Tema - Identificação pessoal	
Conteúdos	- Expressões de saudações, identificação pessoal simples - Vocabulário relacionado com o vestuário e cores
Competências	- Produção oral e produção escrita - Compreensão oral e compreensão escrita
Objetivos	- Fazer apresentação simples de si próprio e de outra pessoa. - Reconhecer glossário do vestuário e cores

	- Conseguir descrever o aspeto físico de uma pessoa
Recursos pedagógicos	Computador, plataforma DingTalk, ficha de trabalho
Tempo previsto	45 minutos
Avaliação	Oral e escrita (efetuada em casa)
Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	- Apresentação sobre pronúncias diferentes de letras “t” e “d” entre português europeu e em português brasileiro  - Reprodução de 2 vídeos
Atividades	- Reprodução de 2 vídeos sobre apresentação pessoal em sotaque português e em sotaque brasileiro  - Realização de exercícios 1 e 2, revisão de vocabulário sobre cores.  - Realização de preenchimento do exercício 3, revisão expressão sobre apresentação pessoal  - Levantamento de vocabulário das cores em português brasileiro e ideia sobre “homógrafos”
Pós-atividades	- Reprodução da canção “Jogo das cores” e preenchimento dos espaços em branco, n. 4  - Explicação sobre trabalho para casa, n. 5

Esta unidade letiva apresenta principalmente sobre o tema apresentação pessoal, tendo como foco uma atividade de interação oral, expressões sobre apresentação de uma pessoa e vocabulário sobre cores.

No início da aula, apresento as pronúncias das letras “t” e “d” em português europeu e português brasileiro (anexo 2).

E depois, ao ver os 2 vídeos em diferentes sotaques, realizar dois exercícios. Ler o texto no exercício 3, os estudantes preenchem os espaços em branco e aprendem expressões sobre “como faz uma apresentação de si próprio?” A professora reveja o vocabulário das cores e faz uma apresentação dessas cores em português brasileiro. E ouvir uma canção “Jogo das cores” para os estudantes preencherem os espaços em branco, revendo o vocabulário sobre cores.

Enfim, a professora explica o conteúdo do trabalho para casa no exercício 5 para realização de prática de escrita.

### 5.1.3. Unidade Letiva 2

A planificação da unidade letiva 2 está esquematizada na Tabela 5, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 7 — Guião da unidade letiva 2**

Tema – fazer compras	
Conteúdos	- Expressões de agradecimentos, diálogo de fazer compras numa loja de roupa - Expressões de atitude de preferência e desgostos - Números cardinais 1-1000
Competências	- Produção oral; - Compreensão oral e escrita
Objetivos	- Saber usar verbo gostar de + inf. e conjunção presente indicativo

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e usar os significados de marcadores discursivos: pois, então</li> <li>- Usar expressões de agradecimentos e responder a um agradecimento</li> <li>- Utilizar glossário de números cardinais</li> </ul>
Recursos pedagógicos	Computador, plataforma DingTalk, ficha de trabalho
Tempo previsto	45 minutos
Avaliação	Oral e escrita (efetuada em casa)
Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução de vídeo sobre compra numa loja de roupas e preenchimento dos espaços em branco em exercício 1</li> </ul>
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação sobre marcadores discursivos pois e então</li> <li>- Levantamento sobre expressões para pedir preço e responder</li> <li>- Aprendizagem de números cardinais</li> <li>- Realização de exercício 2</li> <li>- Observar a imagem no exercício 3 e elaboração diálogos entre os 2 alunos</li> <li>- Apresentação sobre expressões usuais numa compra e uso de verbo gostar</li> <li>- Aprendizagem de expressões de agradecimento</li> </ul>

Pós-atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de diálogo entre estudantes em grupo de 2 ou 3 sobre compra</li> <li>- Explicação de trabalho para casa, sobre escrita de 5 frases curtas.</li> </ul>
----------------	---

O tema desta unidade letiva é sobre fazer compras. No início da aula, a professora reproduz um vídeo entre um casal numa loja de roupas. E os alunos preenchem os espaços em branco. E a professora explica simplesmente os marcadores discursivos “pois” e “então” no diálogo, também as expressões usuais sobre pedir preço e responder. Como os estudantes já aprenderam os números cardinais, a professora fez uma revisão sobre números cardinais através de exercício 2 e exercício 3.

No fim da aula, a professora apresenta mais expressões usuais quando faz uma compra na vida quotidiana, uso de verbo gostar e como se agradecer para os alunos elaborarem diálogos no exercício 4. E a professora explica o conteúdo de trabalho para casa para uma prática eficaz de escrita.

#### 5.1.4. Unidade Letiva 3

A planificação da unidade letiva 3 está esquematizada na Tabela 7, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 8 — Guião da unidade letiva 3**

Tema – Onde está	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressões de locução de preposições</li> <li>- Descrição de sítio privado, quarto e casa</li> <li>- Vocabulário relacionado com os objetos da casa</li> </ul>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção oral e produção escrita</li> <li>- Compreensão oral e compreensão escrita</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir compreender e utilizar as locuções proposicionais</li> </ul>

	- Escrever um texto curto sobre um espaço, como no quarto, na sala de aula
Recursos pedagógicos	Computador, plataforma DingTalk, ficha de trabalho
Tempo previsto	45 minutos
Avaliação	Oral e escrita
Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	- Explicação da imagem sobre locuções de preposições no exercício 1
Atividades	- Reprodução de vídeo sobre locuções prepositivas e realização dos exercícios relacionados. - Elaboração de diálogos com entre 2 alunos - Nomeação dos objetos relacionados no quarto - Leitura de um texto sobre descrição de um quarto e realização de exercício - Explicação de uso de verbo “Haver”
Pós-atividades	- Realização de exercício de descrever do dormitório

Esta unidade letiva é principalmente sobre descrição de um lugar, saber usar locuções de preposições, verbo haver e glossário relacionado. No início da aula, os estudantes observam a imagem no exercício 1, no anexo 3. E depois reproduzir o vídeo “onde está

o gato?”, os estudantes conhecem uso de locuções prepositivas de modo dinâmico e leem as frases seguintes, aprofundando o entendimento sobre locuções preposições.

A seguir, os alunos fazem exercício de ligação ao desenho às respectivas frases. E na base do exercício 3, os estudantes elaboram diálogos curtos segundo o conteúdo do exercício 4 na página 4 (anexo 3).

E depois, a professora apresenta o vocabulário sobre objetos em casa e orienta os alunos realização de leitura de descrição dum quarto e fazem exercício juntos. Segundo a leitura, os estudantes reconhecem o uso de verbo “haver”.

Finalmente, os estudantes tiram uma foto do seu dormitório e descrevem-no em escrita.

#### **5.1.5. Unidade Letiva 4**

A planificação da unidade letiva 4 está esquematizada na Tabela 7, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 9 — Guião da unidade letiva 4**

Tema – Família	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vocabulário relacionado com família</li><li>- Expressões sobre apresentação de uma família</li></ul>
Competências	<ul style="list-style-type: none"><li>- Produção oral e produção escrita</li><li>- Compreensão oral e compreensão escrita</li></ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender e utilizar o vocabulário sobre família</li><li>- Reconhecer analogias temáticas em excertos adequados ao contexto específico de aprendizagem</li><li>- Fazer apresentação sobre a sua família e escrever um texto sobre a sua família</li><li>- Descrever relações entre parentescos</li><li>- Saber jogar à sopa de letras</li></ul>

Recursos pedagógicos	Computador, plataforma DingTalk, ficha de trabalho
Tempo previsto	45 minutos
Avaliação	Oral e escrita
Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	- Leitura de texto “A família do Marcelo” e realização dos exercícios respetivos
Atividades	- Preenchimento da imagem sobre relação parentesco - Explicação do glossário sobre parentesco - Reprodução de vídeo por 3 e realização dos exercícios respetivos
Pós-atividades	- Explicação e realização do jogo de sopa de letras - Realização de escrita sobre a sua família

O tema desta aula é sobre família, especificamente o glossário sobre família. No início da aula, a professora lê o excerto do autor brasileiro, Ruth Rocha, “A família do Marcelo” para aprendizagem do glossário relacionado com família. Depois, os estudantes fazem o exercício 1.2 na página 1 do anexo 8, oralmente. Ao observar a imagem da família do Marcelo, os estudantes reconhecem as palavras novas.

Depois, a professora apresenta uma árvore da família do Catapimba. Os estudantes fazem exercícios de elaboração de frases no exercício 2. E a professora reproduz um vídeo sobre uma apresentação de uma família portuguesa nos EUA.

Ao fim da aula, a professora explica o jogo de sopa de letras e realizá-lo com os estudantes. Pois, os estudantes realizam a escrita de um texto sobre a sua família.

## **5.2.Relatório de estágio pedagógica do 2º semestre**

O estágio do segundo semestre foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para os estudantes voluntários da turma A1.2 do curso de PLE.

Na unidade Letiva 5, foram dois alunos que participaram na aula, uma espanhola e um chinês.

### **5.2.1. Unidade Letiva 5**

A planificação da unidade letiva 5 está esquematizada na Tabela 8, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 10 — Guião da unidade letiva 5**

Tema – Diversidade da língua portuguesa	
Conteúdos	- Glossário sobre alimentos - Uso de tu e você - Uso de “estar + a + infinitivo”
Competências	- Compreensão escrita - Produção oral
Objetivos	- Compreender o vocabulário de alimentos - Compreender o uso de tu e você - Compreender e saber utilizar “estar a + infinitivo”
Recursos pedagógicos	Computador, plataforma Zoom, ficha de trabalho
Tempo previsto	90 minutos
Avaliação	Escrita

Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	- Apresentação sobre o poema “Lisboa: aventuras” e orientar os alunos para fazerem os exercícios respetivos
Atividades	- Expansão de glossário sobre alimentos - Apresentação do uso de tu e você através das imagens e diferenciação de uso de tu e você entre PE e PB - Explicação de uso de “estar a + infinitivo” - Realização dos exercícios relacionados com presente contínuo
Pós-atividades	- Escrita de frases simples em presente contínuo

Nesta unidade letiva, concentra-se no uso de presente contínuo e expansão de glossário. Primeiramente, conhecem o conceito de “diversidade” através da leitura do poema “Lisboa: aventuras” (anexo 9). Os estudantes fazem os exercícios respetivos, revisando advérbios de lugar “aqui” e “lá”.

A seguir, a professora apresenta vocabulário sobre alimentos, conteúdo de uso “tu” e “você” e introduz o uso de presente contínuo em PE e PB. Os estudantes fazem exercícios na atividade V, usando a estrutura “estar a + inf.” em português europeu.

Ao concluir a aula, os estudantes escrevem frases curtas segundo imagens na atividade VI.

### 5.2.2. Unidade Letiva 6

A planificação da unidade letiva 6 está esquematizada na Tabela 9, que apresenta o plano da aula.

**Tabela 11 — Guião da unidade letiva 6**

Tema – Diversidade da língua portuguesa	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Glossário sobre transporte</li> <li>- Expressões sobre cumprimentos e despedidas informais</li> <li>- Conhecimentos culturais</li> </ul>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Produção oral</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o vocabulário sobre transporte</li> <li>- Compreender diferentes formas de cumprimentos e despedidas em português</li> <li>- Saber glossário sobre países lusófonos</li> </ul>
Recursos pedagógicos	Computador, plataforma Zoom, ficha de trabalho
Tempo previsto	90 minutos
Avaliação	Escrita
Sequências da atividade pedagógica	
Pré-atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação do glossário sobre transporte</li> <li>- Observa da foto sobre cumprimentos entre personagens</li> </ul>

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação de cumprimentos e despedidas</li> <li>- Leitura de texto e realização dos exercícios</li> </ul>
Pós-atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de nomeação das bandeiras dos países lusófonos</li> </ul>

O tema desta aula continua a diversidade da língua portuguesa. No início da aula, a professora apresenta glossário sobre transporte. E depois, os estudantes descrevem a imagem na atividade II, usando glossário anterior. A professora apresenta diferentes formas de cumprimentos e despedidas.

Enfim, os estudantes realizam a leitura de um excerto de “Lusofonia” e os exercícios respectivos.

## Considerações Finais

O tema do ensino da diversidade da língua portuguesa é vasto, contendo imensos conhecimentos, como vocabulário, gramática e culturais.

Dentro desta contextualização, a pesquisa procurou exatamente dimensionar de forma teórica e prática, as dificuldades enfrentadas por estudantes na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, ou simplesmente PLE.

Dentro da abordagem realizada, o que se verifica é que a imersão, teoricamente demonstrada, tende a beneficiar os indivíduos na compressão do idioma estudado. Na sua ausência, a dificuldade é consideravelmente ampliada, e um conjunto de fatores variáveis passa a fazer parte da vida do estudante.

Mas se a imersão não for possível, uma simulação do contexto pode servir como base para a criação de uma estrutura de ensino que se pautar exatamente pela compreensão de que o “mergulho” na língua estrangeira seja o melhor caminho para a sua aprendizagem.

Tendo isto em mente, é evidente que transformar o ensino do PLE deve pautar-se por dimensionar, da melhor forma possível, questões culturais daqueles países, a formação de um ambiente sociocultural mesmo que em sala de aula, apoiado nos preceitos portugueses ou brasileiros, a depender da variação estudada.

Com isso, articula-se uma plataforma de ensino que não se prenda a repetição exacerbada de exercícios que não apresentam para os estudantes qualquer sentido lógico aparente. Necessariamente, a “dinâmica cultural” exige a imersão por simulação, de forma que o docente traga à aula os elementos culturais, como a música, a literatura e a história daqueles povos.

As palavras não são formadas se não por um contexto cultural que as torna aquilo que elas descrevem. Ora, o contexto, nesse sentido, torna-se indispensável para a maturação completa de um idioma estrangeiro. E sem dúvidas, não deve ser ignorado por qualquer docente que seja.

Para a difusão do português, é necessário que essas questões sejam continuamente abordadas e desenvolvidas.

Em suma, depois da aplicação das aulas, podemos ver, para os aprendentes chineses de PLE na China, que se pode aplicar com sucesso o ensino da diversidade do português sobre variedade fonológica e etimológica entre PE e PB, diferentes expressões de saudação e agradecimento em PE e PB e, além disso, apresentar textos culturais, geográficos, literários funciona também.

## Referências Bibliográficas

Almeida, Elisângela de Souza, et al. Origem e evolução da língua brasileira (unit-se). agosto de 2019. [openrit.grupotiradentes.com](https://openrit.grupotiradentes.com/), <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/2575>.

Amorim Rodrigues, E. (2012). Variação e evolução: O caso do português europeu e do português brasileiro. Dissertação de Mestrado.

Barbosa, Juliana; Freire, Deolinda. (2020). A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2714>, acesso em 18 de outubro de 2021.

Barros, C. (2019). Reflexão sobre a importância da linguística da variação e mudança na formação de professores de língua materna. Organizadores: António Leão, Sónia Rodrigues et al. *A Linguística na Formação do Professor: das teorias práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras: Universidade do Porto. Centro de Linguística, pp. 33-46.

Barros, C. (1997). História da Língua / Ensino da Língua. In Revista da Faculdade de Letras do Porto, Línguas e Literaturas. Ila Série, XIV, pp. 81-99.

Belarmino, Erivaldo. (2012). A importância da inserção de músicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa. <http://www.abrapui.org/anais/PosterLingua/3.pdf>, acesso em 20 de setembro de 2022.

Bernardo, Mirelle. (2016). Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>, acesso em 19 de setembro de 2022.

Bizarro, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objeto aos objetivos. Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?. Porto: Areal Editores, pp. 82-89.

Bortoni-Ricardo, Stella. (2004). Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola.

Pinheiro, Ana Catarina. (2017). Variação do Português: Desafios para o Professor de Português Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Cabete, M. (2010). O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Português Língua Estrangeira/Língua Segunda). Universidade de Lisboa.

Cardeira, E. (2005). *Entre o Português Antigo e o Português Clássico*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Castilho, A. (2009). *Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?* Museu da Língua Portuguesa. 06, 19, 22, 34. em: <https://pt.scribd.com/document/71074178/Como-e-Quando-Nasceu-a-Lingua-Portuguesa>, acesso em 8 de abril de 2022.

Conselho da Europa, (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Carvalho, Laura. (2015). Representações da língua portuguesa por falantes não nativos. repositorio.ul.pt, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36324>, acesso em 20 de setembro de 2022.

Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, pp. 79-114.

Ferraz, Mônica; Luciana Audi. Ensino de língua inglesa com música. Revista eletrônica Pro-docência/UEL No. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013. <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>, acesso em 20 de setembro de 2022.

Gass, S. M.; Selinker, L. (2001). *Second language acquisition, an introductory course (fourth edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gobbi, Denise. (2001). A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 20 de setembro de 2022.

Görski Maria; Coelho Izete. Variação linguística e ensino de gramática. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. [https://www.researchgate.net/publication/315297412\\_Variacao\\_linguistica\\_e\\_ensino\\_de\\_gramatica](https://www.researchgate.net/publication/315297412_Variacao_linguistica_e_ensino_de_gramatica), acesso em 20 de setembro de 2022

Harmers, J; Blanc, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Hartmann, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, pp. 45-64, jan.-abr., 2017. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vG9dksbMq5TWfFBQmdQbzJx/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 19 de setembro de 2022.

Kleiman, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. pp. 1-25.

Labov, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.

Leiria, Isabel. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, acesso em 19 de setembro de 2022.

Martins, A. M. (1999). Ainda 'os mais antigos textos escritos em português': Documentos de 1175 a 1252, in Lindley cintra: Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão. In Lisboa: Cosmos/ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. pp. 491-534.

Martins, A. M. (2007). O primeiro século do português escrito. In *Na Nosa Lyngoage Galega. A Emerxencia do Galego como Lingua Escrita na Idade Media*. pp. 161-184. A. B. Agrelo. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega & Instituto da Lingua Galega. [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/2007\\_Na-nosa-lyngoage-galega\\_A-emerxencia-do-galego-como-lingua-escrita-na-Idade-Media\\_O-primeiro-seculo-do-portugues-escrito\\_Ana-Maria-Martins\\_pp162-185.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/2007_Na-nosa-lyngoage-galega_A-emerxencia-do-galego-como-lingua-escrita-na-Idade-Media_O-primeiro-seculo-do-portugues-escrito_Ana-Maria-Martins_pp162-185.pdf), acesso em 19 de setembro de 2022.

Medina, Beatriz. (2003). The role of text linguistics in the foreign language class. *Encuentro*, 13-14. pp. 148-156.

Mufwene, Silikoko. (2021). Linguistic diversity, formal education, and economic development: The Sub-Saharan African chicken-and-egg dilemma? In *Language & the sustainable development goals*, ed. by Philip Harding-Esch & Hywel Coleman. London: British Council.

Murphey, Tim. *Music & song*. Oxford University Press. 1994.

Nunes, Teresa. (2019) *O Ensino da Língua Inglesa: Motivação Linguística pela Arte*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8047/1/TMAE\\_TeresaNunes.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8047/1/TMAE_TeresaNunes.pdf), acesso em 20 de setembro de 2022.

Redding, J. Building. *Lessons around Pop and Rock Music*. In: Carmona. J.A. (org.) *Language Teaching in ESL Education - current issues, collaborations and Practice*. Charlotte, North Carolina: Kona Publishing, 2010.

Souto Cabo, J.A. (2003b). Nas origens da expressão escrita galego-portuguesa. *Documentos do século XII, Diacrítica. Ciências da Linguagem* 17, pp. 329-385.

Souto Cabo, J.A. (2014). Os primeiros escritos em galego-português: revisão e balanço, in Leticia Eirín Garcia, Xoán Lopez Viñas (Editores), *Lingua, texto, diacronia. Estudos de lingüística histórica (Revista Galega de filoloxía, Monografía 9)*, pp. 369-393.

Spinassé, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro. <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>, acesso em 19 de setembro de 2022.

Sukup, Viktor. A China frente A China frente à globalização: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Política Internacional*, vol. 45, núm. 2, julho-dezembro, 2002, pp. 82-113. Instituto Brasileiro de Relações Internacionais.

Telles, João Antonio; Ferreira, Michael J. Teletandem: possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes*, v. 9, n. 2, pp. 79-104, 2011. [https://www.researchgate.net/publication/261027944\\_TeletandemPossibilidades\\_dificuldades\\_e\\_abrangencia\\_de\\_um\\_projeto\\_de\\_comunicacao\\_on-line\\_de\\_PLE](https://www.researchgate.net/publication/261027944_TeletandemPossibilidades_dificuldades_e_abrangencia_de_um_projeto_de_comunicacao_on-line_de_PLE), acesso em 19 de setembro de 2022.

Teyssier, Paul. *História da língua portuguesa*. Traduzido por Celso Cunha. 2 ed. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

Vilas Boas, C. M. S.; Hunhoff, E. D. *Um estudo sobre a origem da língua portuguesa: do latim à contemporaneidade, contexto poético e social*. *Revista Moinhos*, (4), pp. 108-126.

Xu, Yixing. Ensino de português na universidade de estudos internacionais de Shanghai. O ensino do português na China. pp.141-162. Edufrn. 2019.

Yildiz, Ömer Faruk. Ensino de português para nativos turcos: Dificuldades na aprendizagem e fatores determinantes. junho de 2019. run.unl.pt, <https://run.unl.pt/handle/10362/76947>, acesso em 27 de setembro de 2022.

Ye, Zhiliang. (2009). *Português para ensino universitário I*. Beijing: China Foreign Language Teaching and Research Press.

Zheng, Shanpei. O processo de desenvolvimento do curso de licenciatura em língua e cultura portuguesa na universidade de estudos internacionais de Tianjin. pp.163- 189 O ensino do português na China. Edufrn. 2019.

## Anexos

# Anexo 1

## Identificação dos alunos

### I. Informação Pessoal

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos
4. Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_
5. Língua(s) materna(s): \_\_\_\_\_
6. Outras(s) línguas(s) estrangeira(s) – Indique a língua e marque uma cruz (X) no seu nível

Língua	Nível					
	Muito básico	Básico	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente

7. Habilitações literárias/académicas – Marque uma cruz (X) no último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora). Exemplo: Uma pessoa que agora está a frequentar o mestrado marca como habilitações literárias/académicas a licenciatura.
  - Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
  - Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
  - Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
  - Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)
  - Ensino superior – Licenciatura
    - Indique a área: \_\_\_\_\_
  - Ensino superior – Mestrado
    - Indique a área: \_\_\_\_\_
  - Ensino superior – Doutoramento
    - Indique a área: \_\_\_\_\_
8. Profissão/ocupação: \_\_\_\_\_
9. Estuda? Sim  Não
10. Tem Necessidades Educativas Especiais (NED) ou algum problema físico ou psicológico que acha importante comunicar? Sim  Não

10.1 Se sim, qual(ais)?

---

## II. Interesses pessoais

11. Assinale os seus interesses pessoais. Pode assinalar mais do que uma opção.

- **Ler**

Jornais  Revistas  Romances  Policiais  Outros: \_\_\_\_\_

-  **Escrever** Tipos de texto: \_\_\_\_\_

- **Praticar desporto**

Futebol  Basquetebol  Correr  Dançar  Outros: \_\_\_\_\_

-  **Conviver com amigos**

- **Ver televisão**

Noticiário  Novela  Concursos  Desenho animados  Programas desportivos  Séries  Filmes  Outros: \_\_\_\_\_

- **Ir ao cinema**

Drama  Comédia  Ficção científica  Ação  Terror  Outros: \_\_\_\_\_

-  **Jogar no computador**

-  **Ouvir música** Géneros musicais: \_\_\_\_\_

-  **Usar a internet** Tipos de atividades/conteúdos: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

## III. Informação sobre contato com a língua portuguesa e dificuldades

12. Antes deste curso, teve algum contato com a língua portuguesa?

Sim  Não

13. Já estudou português antes? Sim  Não

13.1 Se sim,  
13.1.1 – durante quanto tempo?

---

13.1.2 – onde?

---

13.1.3 – quais pensa que são as suas principais dificuldade com a língua portuguesa?

---

#### IV. Preferências e necessidades para as aulas

14. Sobre a sua compreensão do significado dos gestos que os portugueses usam quando falam?
- Compreende bem.  
 Às vezes não compreende.  
 Não compreende.
15. Pensa que é importante estudar nas aulas de português o significado dos gestos que os portugueses usam quando falam? Sim  Não
16. Nas aulas de língua, prefere trabalhar:
- sozinho  com colegas (grupo/par)  os dois
17. De que tipo de atividade gosta mais? De 1 a 5 indique as atividades que gosta mais de fazer (1 é menos e 5 é mais).

Escrever; falar sobre um assunto
Realizar um cálculo aritmético mental; criar um processo para medir algo difícil; analisar como a máquina funciona; elaborar uma estratégia para alcançar um objetivo
Cantar uma música; treinar alguém para tocar um instrumento musical; associar músicas a ambientes
Malabarismos; demonstrar uma técnica desportiva; fazer uma mímica para explicar alguma coisa
Interpretar uma pintura, criar um logotipo ou outro tipo de grafismo; decorar um espaço
Interpretar o humor de expressões faciais; demonstrar sentimentos através de linguagem corporal; aconselhar outras pessoas
Considerar e decidir seus próprios objetivos e mudanças pessoais necessárias para alcançar esses objetivos

Adaptado de <http://iddam.edu.br/ambiente/multiplas-inteligencias/teste-multiplas-inteligencias.html> [03/10/2019]

18. Nas aulas de língua portuguesa, com que tipo de materiais / estratégias / situações gostaria de trabalhar neste curso? Pode assinalar mais do que uma opção.

- Manual (course book)
- Gramáticas de apoio (com explicações e exercícios)
- Plataformas online/sites
- Textos reais (jornais, revistas, blocos...)
- Canções
- Audiovisuais (filmes, telenovelas, telejornais, reportagens, publicidades, ...)
- Materiais reais (objetos como revistas, jornais, livros, flyers, ...)
- Jogos didáticos (tabu, memory cards, ...)
- Aplicações no telemóvel
- Leitura de um texto integral (um conto, ...)
- Leitura de texto literário (poemas, ...)
- Fóruns e chats (Whatsapps, ...)
- Vídeo conferência (Skype, ...)
- Interação direta com falantes nativos da língua portuguesa
- Tarefas fora da sala de aula (ir a um café pedir alguma coisa, ...)
- Aula de conversação, fora do tempo das aulas, sobre um tema concreto como o ambiente, por exemplo
- Trabalho de projeto
- Outros: \_\_\_\_\_

19. Em que formato prefere receber o material das aulas?

- Digital
- Papel
- Alguns conteúdos digitais e outros em papel – Quais conteúdos em formato de papel?

\_\_\_\_\_

20. O que espera deste curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Porque quer aprender português?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## V. Contatos

Telemóvel ou Wechat: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 2

### Regência 1— Identificação pessoal

No português brasileiro, quando as consoantes /t/ e /d/ estão seguidas de /i/ (ou de /e/ com o som de [i]) palatalizam e tornam-se africadas, isto é, pronunciam-se como [tʃ] e [dʒ]

por exemplo, as palavras tia, dia, bate e pode, pronunciam-se da seguinte maneira: [ˈtʃiɐ], [ˈbati], [ˈpɔdʃ]

	Português Europeu	Português Brasileiro
tia	[ˈtiɐ]	[ˈtʃiɐ]
dia	[ˈdiɐ]	[ˈdʒiɐ]
bate	[ˈbatɐ]	[ˈbatʃɐ]
pode	[ˈpɔdɐ]	[ˈpɔdʒɐ]

1. Veja o vídeo e classifique as frases seguintes como verdadeiras (V) ou falsas (F). Marque com X nos quadrados.

	(V)	(F)
1.1. O Xavier é o rapaz de azul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. O Xavier é de Timor-Leste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. O Xavier quer estudar história na faculdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. O Antoine é do Brasil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. O Antoine acha que não é uma boa opção escolher os cursos de PLE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. A Bárbara é uma pessoa muito velha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. A Bárbara usa óculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. O cabelo da Bárbara é curto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Veja o vídeo mais uma vez e depois observe as fotos. Responda às perguntas seguintes oralmente.



Xavier



Antoine



Bárbara

Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=8GGRKijlpD8\\_](https://www.youtube.com/watch?v=8GGRKijlpD8_)  
[https://www.youtube.com/watch?v=qfwsuDxsc\\_o&list=PLo7pFEUHVgGSbqMInStvfnIRfJc\\_ZcY2](https://www.youtube.com/watch?v=qfwsuDxsc_o&list=PLo7pFEUHVgGSbqMInStvfnIRfJc_ZcY2)

2.1. De que país é o Xavier?

---

2.2. De que cor é o cabelo do Xavier?

---

2.3. De que cor é o bigode do Xavier?

---

2.4. Pode descrever a roupa do Xavier?

---

2.5. Como é o cabelo do Antoine?

---

2.6. Como é que o nariz do Antoine?

---

2.7. De que cor é a T-shirt do Antoine?

---

2.8. Pode descrever simplesmente o Antoine?

---

2.9. De que cores são da camisa da Bárbara?

---

2.10. Como é que o cabelo da Bárbara?

---

**3. Complete os espaços em branco com o vocabulário adequado.**

bom            faculdade    para            o            meu            boa  
e                no                é                de            Os            Timor

Chamo-me Francisco Xavier. Sou \_\_\_\_\_ (1) Timor-Leste. Quero estudar português na faculdade de letras \_\_\_\_\_ (2) melhorar mais, ou aprofundar mais a minha língua, o português, porque é difícil. O português em \_\_\_\_\_ (3) e o português em Portugal, é bastante diferente. Por isso, quero melhorar o \_\_\_\_\_ (4) português.

\_\_\_\_\_ (5) dia a todos! Chamo-me Antoine. Sou de França. E vou falar sobre \_\_\_\_\_ (6) cursos de PLE. É uma boa escolha porque posso praticar \_\_\_\_\_ (7) meu português, pois, foi uma boa escolha. Acho que foi o meu melhor investimento comprar bilhetes para os Açores. Já está.

\_\_\_\_\_ (9) tarde a todos. O meu nome \_\_\_\_\_ (10) Bárbara. Sou formada em engenharia de energia. Trabalho principalmente com pesquisas de energias renováveis. Começo a minha iniciação científica \_\_\_\_\_ (11) segundo ano de \_\_\_\_\_ (12).\_

---

como faz uma apresentação de si próprio?

Ex.

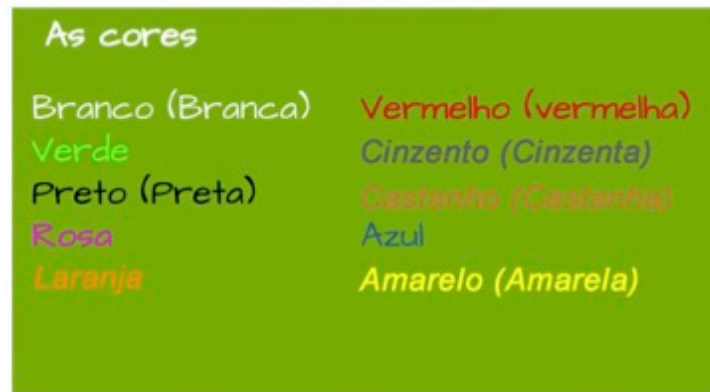
O meu nome é Helena. Tenho 29 anos. Sou estudante da Faculdade de Letras. Estudo na Universidade do Porto.

Expressões usuais

My name is...	O meu nome é... Chamo-me...
I have...	Tenho...

Reveja o vocabulário das cores.

Vocabulário das cores



Fonte: <https://rioandlearn.com/pt-br/as-cores-em-portugues/>

Português europeu	Português brasileiro
castanha	Marrom
cinzento	Cinza
Vermelho	Vermelhão/vermelho

Há homógrafos no vocabulário de cores:



rosa é uma flora;



laranja é uma fruta.

branco, preto, amarelo, pode descrever etnias de pessoas, o branco/os brancos.

#### 4. Ouça a canção por uma vez e preencha os espaços em branco

##### Jogo das cores

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com a mão eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com a mão eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com o pé eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com o pé eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com o nariz eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com o nariz eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com cotovelo eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com cotovelo eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com joelho eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com cotovelo eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com rabinho eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com rabinho eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com rabinho eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com rabinho eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com barriga eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com barriga eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com ombro eu vou tocar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_? Eu vou procurar.  
Uma coisa \_\_\_\_\_ com ombro eu vou tocar.  
As cores vou aprender. Brincar é divertido. Nunca me vou esquecer.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=52fyj6VosGU>

#### Trabalho para casa

**5. Descreva a forma como se veste hoje. 1 frase só.**

Ex. Hoje, visto-me de casaco azul, calças brancas e sapatos vermelhos.

---

---

---

## Anexo 3

### Questionário sobre aula 11 de 11 de 2021

Por favor, responda a este questionário anônimo sobre as aulas da professora Helena dos dias 11 de dezembro de 2021. Marque com uma cruz (X). As respostas não saibam, escreva em chinês.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê (pronúncia, fala baixo, etc)?

2. Sentiu-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

3. Todas as dúvidas foram esclarecidas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

4. Compreendeu as instruções dadas pela professora?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

5. Pensa que as atividades foram úteis para si?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

6. Pensa que aprendeu coisa novas nas aulas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se sim, porquê?

Se não, porquê?

7. O que foi mais fácil?

8. O que foi mais difícil?

\_\_\_\_\_

9. No geral, gostou das aulas?

sim	
não	

9.1. Do que é que gostou mais?

\_\_\_\_\_

9.2. Do que é que gostou menos?

\_\_\_\_\_

10. Porquê é que não liga a câmara de vídeo durante a aula?

Não quero.	
Não tenho condição, porque estou no dormitório de 4 pessoas.	
Não compreendi a instrução da professora.	
Os outros não ligam e tenho vergonha.	

11. Sugestões e comentários à professora estagiária Helena.

\_\_\_\_\_

12. Marque com uma cruz (X) para sua opção

	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

13. Acha que será útil a apresentação sobre vocabulário de cores do português brasileiro?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Se não, Porquê?

\_\_\_\_\_

## Anexo 4

Marcadores discursivos: então, pois.

- Os marcadores discursivos contribuem para a coesão de um texto (oral ou escrito).
- **então**
  - em tal caso, nessa situação.
  - ex. Então, Ana, ficou bem, não achas?
- **pois**
  - nesse caso; então.
  - ex. Pois, sim. Muito caroado.

Expressões para pedir preço e responder

Expressões para pedir preço	Quanto custa? Qual é o preço? Qual é o preço de ...?
Expressões para responder a pergunta sobre preço	São 50 euro. A casa custa 5.000 euros. A casa custa-me 5.000 euros.

Os números cardinais

0	zero	10	dez	20	vinte	100	cem/cento
1	um/uma	11	onze	21	vinte e um/uma	200	duzentos/as
2	dois/duas	12	doce	22	vinte e dois/duas	300	trezentos/as
3	três	13	treze	30	trinta	400	quatrocentos
4	quatro	14	catorze	40	quarenta	500	quinhentos
5	cinco	15	quinze	50	cinquenta	600	seiscentos
6	seis	16	dezasseis	60	sessenta	700	setecentos
7	sete	17	dezasete	70	setenta	800	oitocentos
8	oito	18	dezoito	80	oitenta	900	novecentos
9	nove	19	dezanove	90	noventa	1000	mil

Fonte: <https://www.pinterest.com.mx/pin/538461699184974168/>

**QUANTOS BOMBONS SÃO VERMELHOS?**

**EX. 8 BOMBONS SÃO VERMELHOS!**

5

### Expressões usuais

Expressão de gosto e de preferência	Gosto de... Gosto muito de... Adoro... Prefiro...
Expressão de desagrado	Não gosto de... Deleito... Odeio...
Expressão de agradecimento	Obrigada!/obrigado! Obrigadinho!/obrigadinha! Obrigadíssima!/Obrigadíssima! Grato /grata! (B.P. Valeu!)
Expressão para responder a obrigado	De nada! Nada de quê!

0.39-1.08 <https://tiopad.com.br/obrigado-em-portugues/>, acesso em 11/11/2021

6

### Verbo "Gostar"

- Conjugação de Gostar no Presente do indicativo
- Eu gosto
- Tu gostas
- Ele/ela/você gosta
- Nós gostamos
- Eles/elas/vocês gostam

7

### Verbo "Gostar"

Gostar de + verbo	
Gostar de	falar contigo, passar convosco, ir ao cinema, ler.
Gostar de artigos definidos + os substantivos	
Gostar	do Francisco da fotografia dos jardins de Macau das ruas de Lisboa

8



**Expressão de agradecimento**

Obrigada/obrigado!  
Obrigadinho/ obrigadinha!  
Obrigadíssimo/Obrigadíssima!  
Grato /grata!  
(BR. Valeu!)

**Expressão para responder a obrigado**

De nada!  
Nada de quê!

## Anexo 5

### Unidade Letiva II Na loja

1. Preencha os espaços com as palavras ouvidas no vídeo. Pode ser mais do que uma palavra por espaço.

João e Ana estão numa loja de roupas

Ana: Então...

João: Então, Ana, ficam-me bem, não achas?

Ana: Ficam-te muito \_\_\_\_\_ (1), João. É preciso de subir a bainha. Deixa-me ver. Já viste o preço? São muito caras.

João: Livra, \_\_\_\_\_ (2) experimentar outra.

Ana: Sim. É melhor.

Ana: Pois, sim. Muito \_\_\_\_\_ (3).

Empregado: De nada.

Ana: Ah, João, \_\_\_\_\_ (4) cor não te fica muito bem. Faz-te mais magro.

João: Não me importo, O preço é bem mais acessível. E além do mais, sinto-me muito bem \_\_\_\_\_ (5).

Ana: Bem, como queiras, pelo menos são do tamanho adequado, que tal vamos também levar estas toalhas de praia, estão em conta e com o tempo que está. Vamos com certeza dizer dar um saltinho à \_\_\_\_\_ (6).

João: São giríssimas.

(O empregado deu à Ana as toalhas.)

Ana: Ok, \_\_\_\_\_ (7).

Fonte: 4:53-6:04 [https://www.youtube.com/watch?v=4s3\\_Y56JqAI](https://www.youtube.com/watch?v=4s3_Y56JqAI), acesso em 11/11/2021

2. Escreva os números em a frente da palavra.

três \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_

treze \_\_\_\_\_ cinco \_\_\_\_\_

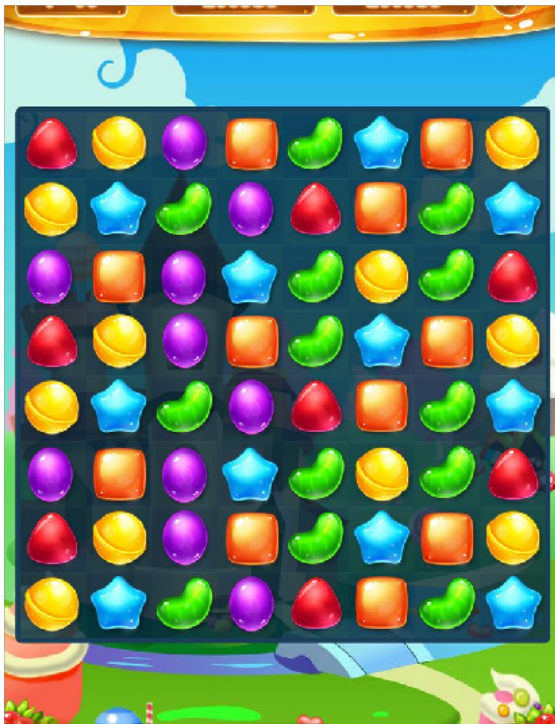
seis \_\_\_\_\_ sete \_\_\_\_\_

dezassex \_\_\_\_\_ doze \_\_\_\_\_

dez \_\_\_\_\_ catorze \_\_\_\_\_

zero \_\_\_\_\_ treze \_\_\_\_\_

3. Observa a foto e conta o número de bombons, oralmente.



a) Quantos bombons são vermelhos?

8 Bombons São vermelhos.

b) Quantos bombons são amarelos?

a) Quantos bombons são roxos?

b) Quantos bombons são verdes?

c) Quantos bombons são laranjas?

d) Quantos bombons são azuis?

4. Trabalho de pares. Prepara 2 diálogos numa loja de roupa e numa livraria respetivamente. Podem trabalhar em grupo de 2 ou 3 pessoas. Têm 5 minutos de preparação.

Ex.1

Loja da roupa

Empregado: Olá! Posso ajudar? Gosta desses sapatos brancos!

Cliente: Gosto! São brancos! Qual é o preço?

Empregado: Deixa-me ver. 65 euros.

Cliente: São caros! Obrigada.

Empregado: De nada

Ex.2

Numa livraria

Empregado: Olá! Posso ajudar? Gosta desta borracha?

Cliente: Não gosto! É vermelha!

Empregado: Então, gosta daqueles lápis? (Português angolano lapisar)

Cliente: Deixa-me ver. Qual é o preço?

Empregado: 1 euros. Não são caros!

**TPC.**

Imagine que faz compras numa loja de roupas, o que compra e quanto custa?

Escreva um texto de 5 frases.

Atenção: escreva os números cardinais por extenso.













Ex.

Na loja de roupas, compro umas calças, custam-me cinco euros. E compro um par de sapatos, custam dez euros. E compro uma saia, o preço da saia é oito euros...

## Anexo 6

### Unidade Letiva III Onde está?

1. Observa a imagem e memoriza as locuções preposicionais a negrito.

 a bola	 a caixa
	
A bola está <b>dentro da</b> caixa.	A bola está <b>fora da</b> caixa.
	
A bola está <b>ao lado da</b> caixa. A bola está <b>junto da</b> caixa.	A bola está <b>entre</b> as caixas. A bola está <b>no meio das</b> caixas
	
A bola está <b>à frente da</b> caixa.	A bola está <b>atrás da</b> caixa.
	
A bola está <b>debaixo da</b> caixa. A bola está <b>sob</b> a caixa.	A bola está <b>em cima da</b> caixa. A bola está <b>sobre</b> a caixa.
	
A bola está <b>à direita da</b> caixa.	A bola está <b>à esquerda da</b> caixa.

2. Veja o vídeo e leia o texto.



Vídeo





Onde o Chester está?

O Chester está dentro da caixa.

E agora, Onde o Chester está?

O Chester está na frente da caixa,

Onde está o Chester?

O Chester está ao lado da caixa.

Onde está o Chester?

O Chester está embaixo da caixa.

Onde está o Chester?

O Chester está em cima da caixa.

O gato está em cima da caixa.

Onde está o Chester?

O Chester está entre as caixas.

NOTA: Depois de onde o verbo tem de vir antes do sujeito nas frases interrogativas... inversão do sujeito

**3. Liga o desenho à respetiva opção.**

1



a. O Chester está ao lado da caixa.

2



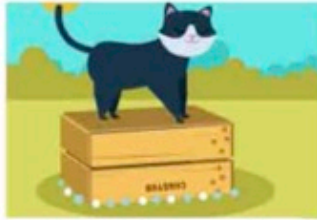
b. O Chester está em baixo da caixa.

3



c. O Chester está em cima da caixa.

4



d. O Chester está na frente da caixa,

5



e. O Chester está entre as caixas.

6



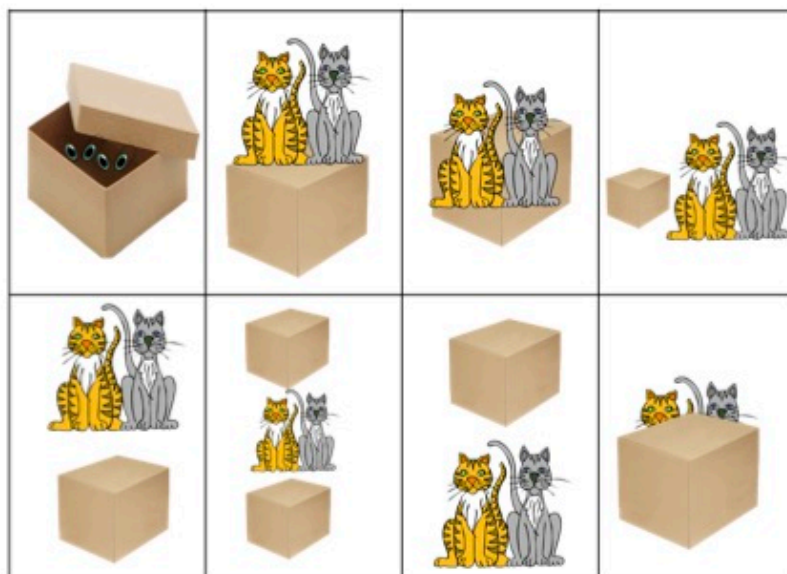
f. O Chester está dentro da caixa,

4. Observe a imagem e responda às perguntas oralmente.

Ex.

A: Onde estão os gatos?

B: Os gatos estão atrás da caixa.



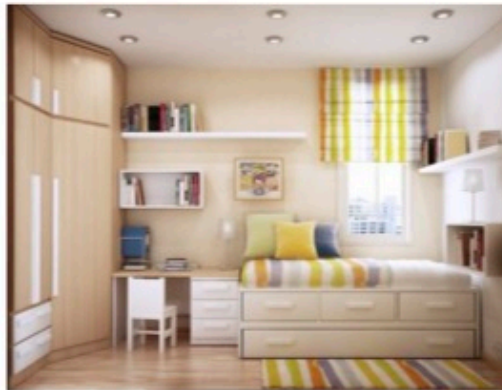
5. Nomeia os objetos seguintes.

	estante
	candeeiro
	tapete



6. Leia o texto e assinale as frases seguintes como verdadeiras (V) ou falsas (F).  
 Marque com X cruz nos quadrados.

O meu quarto fica ao lado do quarto dos meus pais e em frente da casa de banho. O meu quarto não é grande, mas eu gosto muito dele. A minha cama fica em frente da janela. À direita da cama há uma mesa de cabeceira e em cima dela há um candeeiro. No chão há um tapete com muitas cores. À esquerda da cama tenho o meu roupeiro e uma estante com muitos livros. A minha mesa está entre a cama e o roupeiro. Em cima da mesa tenho muitos lápis, canetas e o meu computador. As paredes são brancas. Adoro o meu quarto.



	(V)	(F)
1.1. O meu quarto é muito grande.		
1.2. Não gosto do meu quarto.		
1.3. O candeeiro está em baixo da cama.		

1.4. O tapete é azul.		
1.5. Não há livros no meu quarto.		
1.6. Os livros estão colocados na estante		
1.7. A secretária está fora do meu quarto.		

### Verbo HAVER/ Presente do Indicativo

Verbo muito especial que só é conjugado na terceira pessoa do singular. As frases com este verbo não têm sujeito.

**Há** um livro sobre a mesa. / = Existe um livro sobre a mesa.  
**Há** sete livros sobre a mesa. / = Existem sete livros sobre a mesa.  
**Há** muita gente pobre no mundo.  
**Há** anos que não te vejo!  
Hoje, **há** muitas promoções.

#### TPC

7. Tira uma foto do dormitório e descreva o dormitório, 5 linhas.

---



---



---



---



---

texto adaptado: [https://is.muni.cz/el/1421/podzim2008/POIB111/um/Texty\\_U\\_a\\_P.pdf](https://is.muni.cz/el/1421/podzim2008/POIB111/um/Texty_U_a_P.pdf) acesso em [15/11/2021]

fonte das imagens: [https://www.americanas.com.br/produto/2174222691/caixa-organizadora-para-brinquedos-caixote-em-madeira-pinus-natural-cesta-para-presentes-palleter?pfm\\_carac=caixa%20organizadora%20de%20brinquedos&pfm\\_index=11&pfm\\_page=search&pfm\\_pos=grid&pfm\\_type=search\\_page](https://www.americanas.com.br/produto/2174222691/caixa-organizadora-para-brinquedos-caixote-em-madeira-pinus-natural-cesta-para-presentes-palleter?pfm_carac=caixa%20organizadora%20de%20brinquedos&pfm_index=11&pfm_page=search&pfm_pos=grid&pfm_type=search_page) acesso em [15/11/2021]

<<https://casaconstrucao.org/moveis/estante-para-quarto/> acesso em [15/11/2021]

[https://www.wayfair.com/Birch-Lane™--Valdosta-Geometric-Handmade-Tufted-Wool-Gray-Area-Rug-X115255499-L167-K~W004144388.html?refid=GX471556735424-W004144388\\_2138642891&device=c&ptid=976789167301&network=g&targetid=pla-976789167301&channel=GooglePLA&iroid=27044490&fdid=1817&PiID%5B%5D=2138642891&gclid=CjwKCAiAp8iMBhAqEiwAJb94z-bc2rAGV71\\_cIVjsUfclYKioHi16CC59kRB1Ti46yiEAAsoW5ANRoCwHUQAvD\\_BwE](https://www.wayfair.com/Birch-Lane™--Valdosta-Geometric-Handmade-Tufted-Wool-Gray-Area-Rug-X115255499-L167-K~W004144388.html?refid=GX471556735424-W004144388_2138642891&device=c&ptid=976789167301&network=g&targetid=pla-976789167301&channel=GooglePLA&iroid=27044490&fdid=1817&PiID%5B%5D=2138642891&gclid=CjwKCAiAp8iMBhAqEiwAJb94z-bc2rAGV71_cIVjsUfclYKioHi16CC59kRB1Ti46yiEAAsoW5ANRoCwHUQAvD_BwE)

<https://www.apamoveis.com.br/roupeiro-6-portas-3-gavetas-naturale-off-white-b23-127-henn-p328> acesso em [15/11/2021]

## Anexo 7

### Questionário sobre aula 18 de 11 de 2021

Por favor, responda a este questionário anônimo sobre as aulas da professora Helena dos dias 18 de dezembro de 2021. Marque com uma cruz (X). As respostas não saibam, escreva em chinês.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê (pronúncia, fala baixo, etc)?

2. Sentiu-se confortável na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

3. Todas as dúvidas foram esclarecidas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

4. Compreendeu as instruções dadas pela professora?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

5. Pensa que as atividades foram úteis para si?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê?

6. Pensa que aprendeu coisa novas nas aulas?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

Se sim, porquê?

Se não, porquê?

7. O que foi mais fácil?

8. O que foi mais difícil?

\_\_\_\_\_

9. No geral, gostou das aulas?

sim	
não	

9.1. Do que é que gostou mais?

\_\_\_\_\_

9.2. Do que é que gostou menos?

\_\_\_\_\_

10. Porquê é que não liga a câmara de vídeo durante a aula?

Não quero.	
Não tenho condição, porque estou no dormitório de 4 pessoas.	
Não compreendi a instrução da professora.	
Os outros não ligam e tenho vergonha.	

11. Sugestões e comentários à professora estagiária Helena.

\_\_\_\_\_

12. Marque com uma cruz (X) para sua opção

	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

13. Consegue compreender o vídeo que em sotaque português brasileiro?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Se não, Porquê?

\_\_\_\_\_

## Anexo 8

### Aula 4 Família

1. Leia o texto.

A família do Marcelo

A minha família é assim: tem meu pai que se chama João. Tem minha mãe que se chama Luara. Tem minha irmã pequena que se chama Aninha.

Eu ainda tenho um avô, que é pai do meu pai, e um avô, que é pai da minha mãe. Eu tenho uma avó, que é mãe da minha mãe, e uma avó, que é mãe do meu pai.

Cada família é de um jeito. Às vezes, o avô ou a avó moram junto com os filhos; tem gente que tem muitos filhos, como a família do Catapimba: os pais dele têm três filhos. Tem gente que tem um filho só ou tem dois.

Olha só: o Catapimba tem dois irmãos, um menino e uma menina. Então, eles são três irmãos.

A família da Terezinha tem a mãe e o marido dela, que se chama Dorivan. A Terezinha tem dois irmãos: o Beto e o Armandinho.

Eu gosto muito quando meus avós, meus tios e meus primos vêm nos visitar. A gente faz a maior farra!

Todo mundo na minha casa acorda cedo.

A gente toma café todos juntos. E a gente janta todos juntos. Meu pai não vem almoçar em casa, porque ele trabalha longe.

Minha mãe vem **todos os dias** porque ela trabalha mais perto.

Rocha, Ruth. A família do Marcelo. São Paulo: salamandra, 2001

1.1. Qual é o assunto principal da história? Marca X na sua opção.

- a)  amizade
- b)  família
- c)  trabalho
- d)  alimentação

1.2. Complete as frases de acordo com o texto, oralmente.

1.2.1. O nome do personagem que narra a história:

1.2.2. O nome do marido da mãe da Terezinha:

1.2.3. Terezinha tem dois irmãos que se chamam:

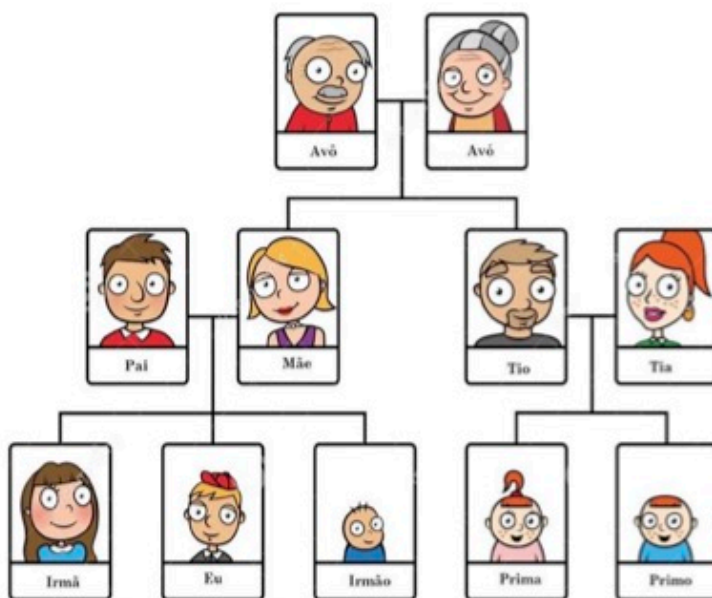
1.2.4. Marcelo gosta quando recebe a visita de seus

1.3. Observe a família do Marcelo na imagem, escreva o nome de cada um.

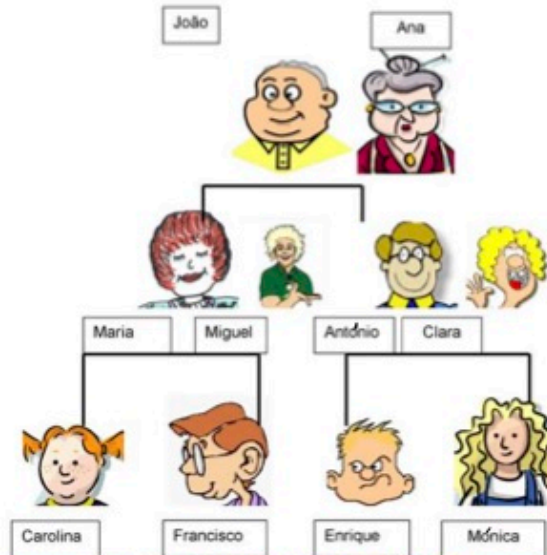


**A família do Catapimba**

Eu chamo-me Catapimba.



2. Qual é parentesco? Escreva as respostas, sozinho. Têm 5 minutos de escrita.



- 2.1. Mónica de Miguel: *A Mónica é sobrinha do Miguel.*
  - 2.2. Carolina de Francisco
  - 2.3. Enrique de António
  - 2.4. Carolina de Clara
  - 2.5. Ana de Mónica
  - 2.6. Maria de Michel
  - 2.7. Miguel de Carolina
  - 2.8. Francisco de Mónica
  - 2.9. Clara de Francisco
  - 2.10. Mónica de Maria
  - 2.11. João de Carolinha
  - 2.12. Carolina de Miguel
3. **Veja o vídeo e classifique as frases seguintes como verdadeiras (V) ou falsas (F). Marque com X nos quadrados.**

		(V)	(F)
1	Há 5 pessoas nesta família.		
2	A Vanessa é a avó da família.		
3	Todos são americanos nesta família.		
4	O Leo é irmão da Oliver.		
5	A Cátia é irmã da Oliver.		

**4. Trabalho para casa**

**4.1. Sopa de letras**

Procura as palavras relacionadas com família.

E	U	G	V	I	R	M	Ã	H	K
Y	U	P	J	L	M	M	Q	E	R
E	I	R	M	Ã	O	G	T	I	O
A	C	I	V	B	N	T	M	M	Q
V	X	M	Z	P	P	F	L	K	T
Ô	D	O	F	G	A	V	H	J	I
W	E	R	T	Y	I	B	U	A	A
A	Q	P	R	I	M	A	I	O	P
V	S	X	Q	W	A	A	M	Ã	E
Ó	Z	F	A	M	Í	L	I	A	S

**4.2. Escreva um texto sobre a sua família de 5 linhas.**

Proposta de solução de TPC 4.1

eu

irmã

irmão

tio

avô

pai

tia

avó

prima

mãe

família/famílias

Transcrição de vídeo 1

<https://www.youtube.com/watch?v=dJgrHFmVbMo> [00:00-1:03]

A família nos estados unidos

Vou apresentar os membros dessa família. Vamos começar! Esta é a Vanessa, é a mãe da família. Aqui está o pequeno que está a brincar com as bolinhas, é o único americano da família, chama-se Oliver. E temos a Cátia que fala muito como sempre. Este aqui é o filho da família, Duarte. E temos dois gatos, o Leo e o Peanut.

fontes das imagens:

<https://pt.islcollective.com/portugues-ple-apostilas/vocabulario/familia/familia/120627>

<https://pt.islcollective.com/portugues-ple-apostilas/gramatica/nomes/familia/69254>

<https://docero.com.br/doc/s0ssev5>

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/L%C3%ADngua\\_portuguesa/Leitura\\_e\\_interpreta%C3%ADo/A\\_fam%C3%ADlia\\_do\\_marcelo\\_fe1689160dd](https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/L%C3%ADngua_portuguesa/Leitura_e_interpreta%C3%ADo/A_fam%C3%ADlia_do_marcelo_fe1689160dd)

<https://www.slideshare.net/Piscateca/sopa-de-letras-a-familia>

## Anexo 9

### Questionário sobre conteúdo das 4 aulas

Responda o questionário sobre as aulas que participou, as que não participa não precisa de registrar. Obrigada! 请对你参加过的内容作答，没参加的课不需要回答。

1. Sobre o vídeo "Uma família portuguesa nos EUA" na aula 23 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月23日“在美国生活的葡萄牙人”视频，你的观点是？请用X标记出你的选择。

2021-11-23 Uma família portuguesa	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

2. Sobre o texto "A Família do Marcelo" na aula 23 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月23日“Marcelo一家”，你的观点是？请用X标记出你的选择。

2021-11-23 A Família do Marcelo	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

3. Sobre o vídeo "Onde está o gato?" na aula 18 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月18日“猫在哪儿？”的视频，你的观点是？请用X标记出你的选择。

2021-11-18 Onde está o gato	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

- 3.1. Consegue compreender o vídeo com sotaque português brasileiro, marque com uma cruz (X) para sua opção, pode assinalar mais do que uma opção. 你能听懂这个巴葡口音的视频吗？请用X标记出你的选择。可以选择多个选项。

Apreendi as locuções de preposições de lugares.	
O conteúdo é fácil e claro.	
O conteúdo é demasiado difícil	
É para criança, posso compreender desenho animado.	
Não posso compreender nenhuma palavra.	
Não posso compreender o vídeo por causa de sotaque brasileiro.	

4. Sobre o texto "descrição de uma casa" na aula 18 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月18日“一个房间”的描述，请用X标记出你的选择。

2021-11-18 descrição de uma casa	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					

Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

5. Sobre o vídeo "Na loja" na aula 15 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月15日“在商店”的视频，请用X标记出你的选择。

2021-11-15 Na loja	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

6. Sobre o vídeo "Apresentações pessoais por 3 pessoas" na aula 11 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月11日“3个人的自我介绍”，请用X标记出你的选择。

2021-11-11 Apresentações pessoais por 3 pessoas	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

7. Sobre o vídeo "Jogo das cores" na aula 11 de novembro de 2021? Qual é a sua opinião? Marque com uma cruz (X) para sua opção. 2021年11月11日“颜色的游戏”视频，请用X标记出你的选择。

2021-11-11 Jogo das cores	Fácil de mais	Fácil	Normal	Difícil	Muito difícil
Vocabulário					
Sentido do diálogo					
Sentido do texto completo					
Pronúncia					
Ritmo da fala (por exemplo, rápido)					

8. Em geral, qual é o seu conteúdo preferido? Pode assinalar mais de uma opção com X. 总的来说，最喜欢哪个内容？请用X标记出你的选择。

1	"Jogo das cores" na aula 11 de novembro 11月11日“颜色的游戏”	
2	"Apresentações pessoais por 3 pessoas" na aula 11 de novembro 11月11日“3个人的自我介绍”	
3	"Na loja" na aula 15 de novembro 11月15日“在商店”	
4	"descrição de uma casa" na aula 18 de novembro 11月18日“一个房间”	
5	"Onde está o gato?" na aula 18 de novembro 11月18日“猫在哪儿？”	
6	"Família do Marcelo" na aula 23 de novembro 11月23日“Marcelo家”	
7	"Uma família portuguesa nos EUA" na aula 23 de novembro 11月23日“在美国生活的葡萄牙人”	

## Anexo 10

### Diversidade da língua portuguesa I

Definição: «diversidade»,  
nome feminino

1. qualidade do que é diverso
2. variedade
3. dissemelhança; diferença

#### Atividade I Leitura de poema

##### Lisboa: aventuras

tomei um expresso  
subi num bonde  
pedi cafezinho  
quis comprar meias  
fui dar à descarga  
gritei "ó cara!"  
positivamente  
as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá

cheguei de foguete  
desci de um elétrico  
serviram-me uma bica  
só vendiam peúgas  
disparei um autoclisma  
responderam-me "ó pá!"

Português brasileiro	Português europeu	
		
expresso	foguete	
bonde	elétrico	
cafezinho	bica	
fui dar à descarga	disparei um autoclisma	

(José Paulo Paes, A poesia está morta mas juro que não fui eu. São Paulo: Duas Cidades, 1998)







1) Os versos do poema estão dispostos em duas colunas, e cada verso da primeira coluna parece se opor ao verso seguinte, da segunda coluna. Veja: Tomei um (expresso) Cheguei de (foguete) As palavras (expresso) e (foguete) nomeiam a mesma coisa. Observe as últimas palavras e expressões dos versos da coluna da esquerda e, depois, as dos versos da coluna da direita.


- a) Quais são usadas no Brasil?
- b) Quais são usadas em Portugal?
- c) Faça uma lista das palavras e de expressões que têm o mesmo significado em Portugal e no Brasil no poema.
- 3) Na segunda coluna do poema, há uma palavra que introduz uma conclusão.
  - a) Qual é essa palavra?
  - b) Que ideia essa palavra expressa: modo, afirmação, negação ou dúvida?
  - 4) há duas palavras que indicam lugar.
    - a) Quais são elas?

- b) Quais sítios indicam, respetivamente?  
 3) Na segunda coluna do poema, há uma palavra que introduz uma conclusão.  
 a) Qual é essa palavra?  
 b) Que ideia essa palavra expressa: modo, afirmação, negação ou dúvida?  
 4) há duas palavras que indicam lugar.  
 a) Quais são elas?  
 b) Quais sítios indicam, respetivamente?

**Atividade II expansão de glossário**

Português europeu	Português brasileiro	
		
pequeno-almoço	café de manhã	 PEQUENO-ALMOÇO Eu estou a comer pequeno-almoço.
pastelaria	padaria / loja de doces	 Eu estou a procurar uma pastelaria.
chávena	xícara	 Eu estou a comprar uma chávena.
sumo	suco	 Tu estás a beber sumo?

gelado	sorvete	 <p>Nós estamos a comer gelados.</p>
tosta	torrada	 <p>Eles estão a comer tostas.</p>
Sandes	sanduíche	 <p>Elas estão a comer sandes.</p>
ananás	abacaxi	 <p>Vocês estão a comer ananás.</p>
nata	creme de leite	 <p>Ela está a procurar nata.</p>
rebuçados	bala	 <p>Eles estão a comer rebuçados.</p>

menu	Cardápio	 <p>Vocês estão a ler um menu.</p>
------	----------	--

Atividade III Tu e você em português europeu e português brasileiro

 <p>Eu</p>	 <p>Eu tenho uma arara.</p>
 <p>Tu</p>	 <p>Tu tens uma mochila.</p>
 <p>Você</p>	 <p>Você tem um cachorro.</p>
 <p>Ele</p>	 <p>Ele tem um brinquedo.</p>
 <p>Ela</p>	 <p>Ela é nossa amiga.</p>



	Português europeu	Português brasileiro
		
Pronome da 2.ª pessoa do singular	Tu	Você A gente
Pronome de tratamento, usado quando alguém se dirige a outrem, a uma segunda pessoa, mas que obriga à concordância com o verbo na terceira pessoa (ex.: você foi indelicado; vocês tenham juízo).	Você	

#### Atividade IV estar + a + infinitivo vs. estar + gerúndio

Exemplos

Eu estou a jogar à bola. – Portugal

Eu estou **jogando** à bola. – Brasil

Eu estou a ler um ótimo livro de Luís Fernando Veríssimo. – Portugal

Eu estou **lendo** um ótimo livro de Luís Fernando Veríssimo. – Brasil

O que você está a fazer? – Portugal

O que você está **fazendo**? – Brasil

Ele está na sala a assistir o filme Cidade de Deus. – Portugal

Ele está na sala **assistindo** o filme Cidade de Deus. – Brasil

Nós estamos a estudar português na Universidade do Porto. – Portugal

Nós estamos **estudando** português na Universidade do Porto. – Brasil

Vocês estão a atender muitos clientes nesta loja hoje, não estão? – Portugal

Vocês estão **atendendo** muitos clientes nesta loja hoje, não estão? – Brasil

Eles estão a gostar de estudar na Universidade do Porto. – Portugal

Eles estão **gostando** de estudar na Universidade do Porto. – Brasil

## Como se forma?



Eu jogo futebol, mas agora **estou a jogar** ténis.


**estar a + infinitivo**

eu <b>estou</b>	<b>a</b>	<b>comer</b> um bolo
tu <b>estás</b>		<b>fazer</b> compras.
ele, ela, você <b>está</b>		<b>ler</b> um livro.
nós <b>estamos</b>		<b>pagar</b> os bilhetes.
eles, elas, vocês <b>estão</b>		<b>estudar</b> em Lisboa.

Esta construção **pode ser utilizada com outros tempos verbais.**

**Exemplo com PPS:**  
Eu **estive a limpar** a casa.

## Quando usamos?




**Descrever uma ação que está a acontecer agora, neste momento.**

Ela **está a fazer** os trabalhos de casa.

**Exprime ações ocasionais**

Normalmente ele não estuda ao domingo, mas agora ele **está a estudar**.



Tal como é claro na própria descrição da expressão, ela é constituída pelo verbo **ESTAR conjugado**, com a preposição **A**, seguida do **verbo principal sempre no Infinitivo**.

Aqui está **uma grande marca**, que diferencia o **Português de Portugal do Português do Brasil**. Lá, no Brasil, esta expressão é **ESTAR + Gerúndio**.

Então:

**PORTUGAL** - Eu **estou a trabalhar** no relatório.

= **BRASIL** - Eu **estou trabalhando** no relatório.

Para formar o presente contínuo, precisamos substituir a letra – R do infinitivo de um verbo pela terminação – NDO.

**Presente contínuo**

Presente do Verbo estar + verbo principal + -ndo.

Onde você **está morando?**

Resposta: Eu estou morando em Copacabana.

Para formar a estrutura do presente contínuo usamos o verbo estar (conjugado) + verbo no gerúndio: **ESTAR + VERBO + -NDO**

**Atividade V Complete as frases com o presente contínuo em português europeu, “estar + a + verbo”.**

1. (**esperar**) Agora, a Ana \_\_\_\_\_ o ônibus na rodoviária.  
Agora, a Ana **está a esperar** o ônibus na rodoviária.
2. (**gostar/passar**) Eu não \_\_\_\_\_ do filme que \_\_\_\_\_ no Belas Shopping agora.
3. (**usar**) Nós \_\_\_\_\_ roupas brancas porque é dia de Ano Novo.
4. (**mostrar**) Os guias \_\_\_\_\_ a cidade para os turistas.
5. (**ensinar**) Os professores \_\_\_\_\_ português.
6. (**tocar**) Meu celular \_\_\_\_\_ muito alto.
7. (**dançar**) Eu \_\_\_\_\_ forró.
8. (**nadar**) Os estrangeiros \_\_\_\_\_ na praia de Copacabana.
9. (**estudar**) Nós \_\_\_\_\_ português.

**Atividade VI Trabalho para casa**

Escrever as frases indicadas nas imagens, em português europeu, “**estar + a + verbo**”.

 **Vamos praticar?**

O que é que a Professora Susana está a fazer?  
O que é que a Professora Susana está fazendo?



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

<https://wordwall.net/play/17081/469/223>

1. A Professora Susana está a ler um livro.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

**Resposta:**

1

Essas Aventuras aconteceram em **Lisboa, Portugal**. O tipo de aventura a que ele se refere pode estar relacionada às **diferenças culturais e linguísticas** entre ele e o povo de Lisboa

2

a) Palavras que são utilizadas no Brasil: Expresso, bonde, cafezinho, meias, descarga, ó cara.

b) Palavras que são utilizadas em Portugal: Foguete, elétrico, bica, peúgas, autoclisma, Ó pá.

c) Palavras que apresentam o mesmo significado tanto em Portugal como No Brasil: Bonde, aves, descarga

3

a) A palavra com sentido de conclusão é "**positivamente**"

b) A palavra dá a ideia de **afirmação**

4

a) As palavras que indicam lugar são **Aqui e Lá**

b) Aqui refere-se ao **Brasil** e Lá refere-se à **Portugal**

Referências:



<https://www.youtube.com/watch?v=X3fMko846nw>, adaptado ao contexto da presente aula.

# Anexo 11

Regência 6

## Diversidade da língua portuguesa II

### Atividade I Glossário

português europeu	português brasileiro
	
casa de banho	banheiro
rés-do-chão	térreo
tapete rolante	escada rolante
armário	cacifo
estendal	varal
frigorífico	geladeira
banda desenhada	história em quadrinhos
sítio	lugar
multibanco	caixa eletrônico
telemóvel	celular
pastilha elástica	chiclete
autocarro	ônibus
paragem	ponto de ônibus
peão	pedestre
faixa de pedestre	passadeira
parque	estacionamento
camião	caminhão
comboio	trem
metro	metrô
passeio	calçada
ecrã	tela
chávena	xícara
loiça	louça
sumo	suco
pastelaria	padaria / loja de doces
gelado	sorvete
tosta	torrada
sandes	sanduíche
ananás	abacaxi
lima	limão
limão	limão siciliano
pimento	pimentão
piri piri	molho de pimenta
nata	creme de leite
rebuçados	bala
pequeno-almoço	café de manhã

Regência 6

menu	cardápio
talho	açougue
café expresso	bica
carta de condução	carteira de motorista
bilhete de identidade	carta de identidade
apelido	sobrenome
propina	mensalidade
passadeira	faixa de pedestres
rabo	bunda
muito/a	bué

Atividade II expressões de cumprimentos informais

**Oi!**

**Alô!**

**Opa!**

**E aí!**

**Qual é? (Coé?)**

**E aí, beleza?**

**Tudo joia?**

**Tudo beleza?**

**Tudo em cima?**

**Tudo certo?**

**Fala, ...!** (seguido pelo nome da pessoa ou uma forma de endereço como **"meu"** ou **"cara"**, equivalente a 'homem', 'companheiro' 'amigo')

**Ei, ...!** (seguido pelo nome da pessoa ou uma forma de endereço como **"meu"** ou **"cara"**, equivalente a 'homem', 'companheiro' 'amigo')

**E aí,** (nome da pessoa ou outra forma de se referir a ela), **tudo certo?**

**Fala,** (nome da pessoa ou outra forma de se referir a ela), **tudo beleza?**

**Ei,** (nome da pessoa ou outra forma de se referir a ela), **tudo joia?**

"E aí?", "Fala...!" e "Ei...!" podem ser combinadas com todas as outras saudações.

**Expressões que demonstram sentimento por parte do falante**

**(Há) quanto tempo!**

**(O) que (que) você está fazendo aqui?** (surpresa)

**Que bom te ver!** (satisfação em ver a outra pessoa)

**Estava morrendo de saudade!** (saudade)

**Como vai X?**

**Você não é o X?** (reconhecimento)

**Como você está bem!** (elogio)

Regência 6

### Atividade III Despedidas

Assim como os cariocas têm cumprimentos informais quando encontraram alguém, existem também cumprimentos informais quando se despedem de alguém.

Valeu!

Já é! (É uma coisa que eu concordo consigo, diz-me alguma coisa e respondo “Já é!” ex. Vamos encontrar-nos às dez à noite e respondo “Já é!” e estou a ir-se embora.)

De boa! (Tudo bem. Não há problema.)

Tranquilo.

Adorei te conhecer. satisfação em ter visto / conhecido o outro

Vou ficar com saudade. (saudade)

Você está linda! (elogio)

### Atividade IV Trabalho para casa

Responda as perguntas seguintes em escrita.

Lusofonia é a comunidade formada pelos povos e nações que compartilham a língua e cultura portuguesas, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo. O Dia da Lusofonia é comemorado em 5 de maio, dia esse dedicado à língua, cultura e expressão portuguesa. É consagrada a Nossa Senhora da Conceição.

Lusofonia - wikipédia

1. O que é lusofonia?
2. Quais nações e zonas pertencem-se a lusofonia?
3. Quantos países lusófonos, no total?
4. Em que dia é o Dia da lusofonia?

Referências:

<https://turistaprofissional.com/dicionario-portugues-de-portugal/>  
<https://rioandlearn.com/pt-br/cumprimentos-e-despedidas-em-portugues/>  
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6187/6187.PDF>  
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lusofonia>

## Apêndices

# Apêndice 1 – Testamento de D. Afonso II



