

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA
CULTURA EM PLE: contributos para
uma educação intercultural**

**Relatório de Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua
Segunda**

**Sob a orientação de:
Professora Doutora Rosa Bizarrro**

Maria de Fátima Ferreira Leite

Porto 2011

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos ...

... que sempre foram e são
a melhor parte de mim...

ÍNDICE

Dedicatória	2
Índice geral	3
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	8
Índice de quadros	10
Lista de abreviaturas	11
Introdução	12
 Capítulo I – Enquadramento teórico	
1. O conceito de cultura	20
2. O conceito de educação intercultural	26
2.1. Considerações gerais	26
2.2. A globalização e a comunicação intercultural	27
2.3. A União Europeia e o diálogo intercultural	30
2.4. O QECRL e a competência intercultural em LE	33
2.4.1. A democracia no QECRL	33
2.4.2. Os elementos inovadores do QECRL	34
2.4.3. A competência intercultural no QECRL	35
2.4.4. A competência intercultural no QuaREPE	36
2.5. Definição do conceito de educação intercultural	37
2.6. Os paradoxos na educação intercultural	40
 Capítulo II – O estágio	
1. Caracterização do contexto formal das aulas de PLE na FLUP	44
1.1. O curso de PLE	44
1.2. O público aprendiz	44
1.2.1. Caracterização geral	44
1.2.2. O factor nível etário	45
1.2.3. O factor diversidade linguística em PLE	45
1.2.4. O factor comportamento paralinguístico em PLE	46

1.2.5. O perfil das turmas	47
2. Metodologia adoptada	48
3. Fase pré-activa	50
4. Descrição da primeira unidade didáctica	51
4.1. Domínio e área temática	51
4.2. Objectivos de aprendizagem	52
4.2.1 Macro competências	52
4.2.2. Competência intercultural	53
4.3. Desenvolvimento das aulas	54
4.3.1. Primeira aula	54
4.3.2. Segunda aula	59
5. Descrição da segunda unidade didáctica	63
5.1. Domínio e área temática	63
5.2. Objectivos de aprendizagem	64
5.2.1 Macro competências	64
5.2.2. Competência intercultural	65
5.3. Desenvolvimento das aulas	66
5.3.1. Primeira aula	66
5.3.2. Segunda aula	70
2.4. Breve comentário às aulas dadas	69
6. Breve comentário às aulas dadas	72
7. Conclusões gerais	76
Referências bibliográficas	79
Anexos	86

Agradecimentos

Agradeço a toda a comunidade educativa, com a qual contactei, no universo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, destacando:

- todas as colegas do 1º e 2º Anos deste mestrado pela partilha de saberes, de documentos e de conversas tão enriquecedoras, em especial, a Inês Oliveira pela forma como me ‘orientou’ nos primeiros tempos deste percurso académico e da qual resultou uma profunda amizade.
- as professoras do 1º Ano que tanto me ensinaram, nomeadamente a Professora Doutora Clara Barros, a Professora Doutora Fátima Marinho, Professora Doutora Maria da Graça Pinto, a Professora Doutora Isabel Duarte, a Professora Doutora Olívia Figueiredo e a Professora Doutora Zulmira Santos.
- e, finalmente, à minha orientadora Professora Doutora Rosa Bizarro, essencial para que este processo aconteça.

Agradeço ao meu filho Pedro pelo incentivo dado para que eu comesse um mestrado, pela compreensão constante com o meu tempo sobrecarregado e inúmeros (re)ajustamentos no nosso dia a dia e pelos vários momentos de cumplicidade na partilha de experiências do mestre com a mestranda.

Agradeço ao meu filho mais velho, Miguel, que, tendo deixado de pertencer a este plano terreno aos 21 anos, foi, devo confessar, a ‘minha maior inspiração’ nas solitárias e longas horas de estudo.

RESUMO

Pensar, falar e investigar sobre educação intercultural reveste-se de bastante pertinência no contexto do ensino e da aprendizagem de uma Língua Estrangeira e de uma Língua Segunda, como é o caso da Língua Portuguesa, devido à proliferação do multilinguismo e do plurilinguismo fruto do fenómeno da globalização e das políticas europeias na actualidade.

O movimento das populações tem vindo a ampliar-se de tal forma, neste século XXI, que, concomitantemente, assistimos à crescente heterogeneidade cultural. Mas essa heterogeneidade não é estática, vai sofrendo infinitas metamorfoses, pois a convivência entre ‘muitos lugares’ não só provoca que as referências culturais mudem como essa mutação seja cada vez mais rápida.

A metodologia de investigação-acção deste trabalho parte da formulação de questões em relação à educação intercultural, a saber:

1. Quais os materiais, métodos e estratégias mais adequados, na aula de PLE/PLS, à implementação de vivências interculturais?
2. De que forma a abordagem intercultural sistemática se repercute na competência comunicativa dos aprendentes?

O problema em estudo provém da ideia generalizada de que os professores centram muito mais o seu trabalho nos aspectos linguísticos do que nos aspectos culturais, não havendo sequer qualquer preocupação com a comunicação intercultural. O que normalmente acontece é que o docente vai “encaixando” aspectos culturais portugueses, como se de algo estanque e perpétuo se tratasse, sem dar espaço a momentos interculturais. O professor sabe que na sua aula de PLE/PLS está o Outro, mas raramente promove um “encontro” com esse Outro.

Com este projecto pretende-se dar um contributo ao demonstrar de que forma se pode trabalhar e desenvolver a competência intercultural nas aulas de PLE, dependendo tal facto da atitude do professor ao assumir-se como elemento

detonador, intermediário e gestor dos momentos interculturais. O processo intercultural pressupõe um profissional que, no seu ensino, assuma um papel de pedagogo competente sem altivez etnocêntrica. Para além disso, foi também constatado que, como as tarefas, as actividades e operações propostas na abordagem intercultural assentavam na proveniência e vivência culturais dos aprendentes, a motivação aumentava na consecução das mesmas, o que beneficiou o desenvolvimento da competência comunicativa de modo rápido e consistente.

Palavras-chave: educação intercultural, autonomia, competência comunicativa.

ABSTRACT

To think, talk and investigate about intercultural education is very relevant in the context of teaching and learning a Foreign Language and a Second Language, as is the Portuguese Language, due to the proliferation of the multilingualism occurred as a result of the globalization phenomena and today's European politics.

The population flow has augmented in such a way, during the XXI century, that, simultaneously, we are witnessing an increase in the cultural heterogeneity. But that heterogeneity is not static, it suffers infinite metamorphoses, as the association between 'many places' not only leads to a change in the cultural references but makes that change happen quicker.

The methodology of investigation-action of this report originates from the questioning of matters related to the intercultural education, as:

1. What are the more appropriate methods and strategies, in a PFL/PSL class, to the implementation of intercultural living experiences?
2. In what way the systematic intercultural approach is reflected in the communication learning capacity?

The question that is being studied comes from the generic idea that teachers focus their work in the linguistic aspects more than on the cultural ones, not even worrying about intercultural communication. What normally happens is that the educator 'fits' Portuguese cultural aspects, as if they were static and eternal, not dedicating time to intercultural moments. The teacher knows that in his PFL/PSL class the Other is present, but rarely promotes the 'encounter' with that Other.

With this project we expect that a contribution is given by demonstrating how one should work and develop the intercultural ability in classes of Portuguese Foreign Language, depending that fact on the teacher's attitude, for he/she has to be the detonator, intermediary and manager of intercultural moments. The intercultural process needs a scholar that assumes a role of a qualified pedagogue without ethnocentric complacency. Apart from this, it was also noted that, as the tasks, the

activities proposed in the intercultural approach rested on the cultural provenance and experience of the students, the motivation increased in the achievement of the latter, which benefited from the development of communicative competence for fast and consistent.

Key-words: intercultural education, autonomy, communicative competence

Índice de Quadros

Quadro 1 – Objectivos de aprendizagem das aulas de 28 e 29 de Abril de 2010	52
Quadro 2 – Objectivos gerais e específicos para o desenvolvimento da competência intercultural das aulas de 28 e 29 de Abril de 2010.....	53
Quadro 3 – Objectivos de aprendizagem das aulas de 26 e 27 de Maio de 2010	64
Quadro 4 – Objectivos gerais e específicos para o desenvolvimento da competência intercultural das aulas de 26 e 27 de Maio de 2010	65

Lista de Abreviaturas

DPLE – Didáctica de Português Língua Estrangeira

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

PLE – Português Língua Estrangeira

PLS – Português Língua Segunda

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro Europeu de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O novo papel atribuído ao ensino e à aprendizagem das Línguas Estrangeiras no panorama educativo europeu como potenciais promotoras de uma sociedade mais justa e inclusiva através da implementação de uma **educação intercultural** impele a que se contribua com inovações educativas teóricas e práticas.

Nas aulas de Língua Estrangeira estão implícitos não só os aspectos linguísticos como os capitais culturais¹ de todos os elementos presentes na sala de aula. Essa presença de culturas não pressupõe que o professor as conheça todas, tarefa essa utópica, mas sim que tenha consciência de que o Outro tem um capital cultural único e que, nas interações desenvolvidas em sala de aula, dê o devido espaço para a comunicação inter-capitais culturais².

Perante a diversidade cultural das turmas de PLE na FLUP constatada logo no primeiro ano de estudo no âmbito do MPLE, tentei implementar a educação intercultural no ensino e na aprendizagem de Português Língua Estrangeira e de Português Língua Segunda³, dando conta de como o professor deve conceber e

¹ O capital cultural de cada pessoa corresponde ao conjunto de conhecimentos que vamos acumulando ao longo da vida. É algo de único e em constante transformação em cada um de nós, dependendo quer do capital herdado (familiar e social) quer do capital adquirido (institucional).

² Entenda-se a comunicação inter-capitais culturais como comunicação entre os capitais culturais bem diversos dos aprendentes, quando a comunicação intercultural acontece.

³ Neste momento entendo oportuno esclarecer os conceitos de Língua Estrangeira/Língua Segunda e também o de Língua Materna, uma vez que a explicação dos mesmos está interligada.

Língua Materna: LÍNGUA que um falante adquire durante a infância e que constitui o instrumento com que a criança contacta com a comunidade e forma a sua visão do mundo. A língua materna é, pois, geralmente, a primeira LÍNGUA a ser adquirida. Nunca é aprendida.

No entanto, a denominação de primeira língua é por vezes ambígua, pois é também usada para referir a LÍNGUA que o falante usa com mais conforto e segurança, podendo, pois, não ser a sua língua materna. (CASANOVA, 2009:173).

Língua Estrangeira/Língua Segunda: LÍNGUA que não é falada como LÍNGUA MATERNA em determinada comunidade. Contrariamente à LÍNGUA MATERNA, que é sempre adquirida, a língua estrangeira pode ser adquirida ou aprendida pelas crianças, mas é sempre aprendida pelos adultos. Distingue-se da língua segunda, que é a LÍNGUA que em determinada comunidade é falada por falantes de outras LÍNGUAS, muitas vezes por razões de imigração. Assim, a LÍNGUA estrangeira é alheia à comunidade onde o falante se integra; a língua segunda é alheia à língua materna do falante, mas constitui LÍNGUA MATERNA para os membros da comunidade LINGUÍSTICA em que esse falante se integra.

O português será a Língua materna dos portugueses aqui nascidos e criados e o inglês, para esses portugueses, uma língua estrangeira. Mas o português será uma língua segunda para a comunidade imigrante residente em Portugal, nomeadamente oriunda de países como a Inglaterra, a Ucrânia, etc. (CASANOVA, 2009:171-172).

operacionalizar a abordagem intercultural e da pertinência e eficácia do desenvolvimento da competência intercultural no aprendente.

E porquê a educação intercultural?

Primeiro, porque na minha experiência profissional sempre encontrei uma enorme profusão de reflexões e investigações sobre a dimensão estritamente linguística nas vertentes de planificação, metodologia e avaliação da competência linguística e poucos trabalhos relacionados com o lado sociocultural implícito à didáctica de uma língua viva, independentemente de ser materna, segunda ou estrangeira. Logo, como há menos estudos sobre a vertente cultural, fez mais sentido que me debruçasse sobre a mesma por constituir um maior desafio.

Segundo, porque, fruto da experiência directa docente, continuo a ver os professores de Língua Estrangeira a ‘encaixarem’ aspectos culturais/civilizacionais relacionados com o país da língua em estudo, apresentando especificidades geográficas, históricas, económicas e sociais como se a população desse país fosse uniforme. Portanto, para além de não considerarem a diversidade dessa população, também não a apresentam partindo das vivências socioculturais dos seus alunos.

Terceiro, porque por pequeno que seja o contributo deste trabalho, faz-me sentir que trabalhei «no sentido de implementar uma educação “à l’altérité”», de que fala Zarate (1986, 1994), favorecendo o desenvolvimento de um saber-fazer, um saber-ser e um saber-aprender intercultural, «que permita ao aluno situar-se a si mesmo no seu próprio mundo e em relação ao universo estrangeiro». (Bizarro, 2003:143)

E, quarto, porque o mundo mudou de paradigma, mudança essa paradoxal em termos de homogeneidade versus heterogeneidade. Se, por um lado, a globalização desencadeou comportamentos homogéneos, ao favorecer o contacto entre tantas pessoas de tantos pontos do globo, fez-nos, em simultâneo, ver como somos heterogéneos. Todos protagonizamos estes dois campos antitéticos e temos que ‘saber viver’ com eles.

A aproximação dos espaços entre as pessoas, o desenvolvimento das telecomunicações, mais especificamente, o telemóvel e a nova era informática com a internet provocaram a troca de informações instantânea. Portanto o problema não é comunicar com este ou aquele ponto do globo, mas sim como comunicar, isto é, em

que língua? Há já algum tempo que se respondeu a esta questão ao criar-se o inglês, como língua franca no contexto económico, financeiro, comercial, entre outros. Mas perante o multilinguismo e a multiculturalidade europeus e, ainda, face ao fenómeno de migração pós-colonialismo, potencial gerador de discriminação racial e étnica e, consequentemente, de violência (ainda hoje, problemática porque muito ‘*guetizada*’), como forma de minimizar hegemonias linguísticas e, pior ainda, culturais em relação a este ou àquele país, foi necessário ‘harmonizar’ o espaço europeu, impulsionando uma nova política educativa que visasse incentivar a aprendizagem das várias línguas europeias. Neste contexto, surge o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em cujo primeiro parágrafo se lê que este documento foi elaborado « pelo Conselho da Europa⁴, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” (2001:7)» .

Daqui se infere que os cidadãos europeus tenham necessidade de se transformar progressivamente em falantes plurilingues e, por consequência, contactam também, cada vez mais, com a pluriculturalidade. Face a esta constatação era necessário aproximar o ensino e a aprendizagem das línguas/culturas europeias, com o objectivo de

«melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração. O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a

⁴ Conselho da Europa: O Conselho Europeu define as orientações e prioridades políticas gerais da União Europeia. Com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa em 1 de Dezembro de 2009, o Conselho Europeu passou a ser uma instituição. O seu Presidente é Herman Van Rompuy. (...)

O Conselho Europeu dá à União os impulsos necessários ao seu desenvolvimento e define as orientações e prioridades políticas gerais da União. O Conselho Europeu não exerce função legislativa. (...) O Conselho Europeu é composto pelos Chefes de Estado ou de Governo dos Estados-Membros, bem como pelo seu Presidente e pelo Presidente da Comissão. O Alto Representante da União para os Negócios Estrangeiros e a Política de Segurança participa nos seus trabalhos. Quando a ordem de trabalhos o exija, os membros do Conselho Europeu podem decidir que cada um será assistido por um ministro e, no caso do Presidente da Comissão, por um membro da Comissão.

construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática.» (QECRL, 2001:12).

Este estudo surge no seguimento da linha político-educativa formulada em cima e foi elaborado segundo uma metodologia de investigação-acção⁵, demonstrando uma ligação estreita entre a investigação e a prática profissional docente e partindo da formulação de duas questões relacionadas com a educação intercultural nas aulas de PLE/PLS:

1- *Quais os métodos, estratégias e materiais mais adequados, na aula de PLE/PLS, à implementação de vivências interculturais?*

2- *De que forma a abordagem intercultural sistemática se repercute na competência comunicativa dos aprendentes?*

Este meu projecto surge, assim, da actualidade da educação intercultural, de ser imperativo reflectir-se sobre como a implementar, que estratégias e materiais usar, como atingir um equilíbrio entre as diferentes competências a desenvolver no aprendente, pois como diz Alarcão os

«professores e investigadores» têm pela frente novos «desafios de concepção e de operacionalização (...) repensa-se a articulação entre língua e cultura e aproxima-se a Didáctica de Línguas do que Galisson chama Didáctica de língua-cultura. Para novas realidades concebem-se novos conceitos como plurilinguismo, intercompreensão, intercultural. Esboçam-se estratégias de operacionalização formativa. Levantam-se dúvidas sobre o equilíbrio entre formar para a intercompreensão e o plurilinguismo e ensinar

⁵ A investigação-acção surge, assim, como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma. A partir das acções, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações em consonância, nas situações. (ALMEIDA e FREIRE, 2008:28)

uma determinada língua.» (Alarcão *in* Bizarro 2008:11).

Comunicar interculturalmente implica todos os que se movem pelo mundo, mas no que diz respeito à comunidade educativa envolvida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vai-se verificar mais adiante neste estudo, que o professor deve adoptar a atitude de detonador, intermediário e gestor das experiências interculturais no espaço sala de aula. Comunicar adequada e autonomamente acontece quando se conhece o contexto relacional e situacional do momento comunicativo. Se pensarmos na infinitude de actores sociais e consequentes contextos interculturais, não é expectável que se atinja uma ‘receita mágica’, mas tão somente o processo a adoptar para desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, partindo do ‘seu mundo’, das suas vivências familiares, profissionais, educativas, entre outras variantes.

Este relatório divide-se em dois capítulos.

O primeiro capítulo versa a fundamentação teórica da relevância da educação intercultural. Ao falar de intercultura, decidi iniciar o enquadramento teórico reportando-me ao conceito “cultura”, explicitando a complexidade do mesmo face à sua constante mutação diacrónica e sincrónica, atendendo aos diferentes tempos e espaços que o estudam. Interligada com a concepção de cultura não está só a ideia de época ou espaço geográfico, mas ainda da ciência humana ou social que a estuda. Depois de uma breve análise diacrónica, destaquei os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, porque me pareceram os que me permitem colocar-me no cruzamento de todas as Ciências Humanas. A Didáctica serve-se de vários ramos científicos mas pareceu-me que, como pedagoga, poderia ‘tirar partido’ de todas e colocá-las também em interacção, em inter-relação. Partindo dos conceitos do sociólogo francês de ‘distinção’, ‘habitus’ e ‘capital cultural’ creio que se fica com uma noção real do *bilhete de identidade cultural* de cada um de nós. Assim sendo, o caminho para os professores é só um: tomar consciência de que numa sala de aula só há diversidade cultural e que o docente tem que saber usar as ferramentas didáctico-pedagógicas adequadas.

Em seguida, fiz uma reflexão sobre o conceito de educação intercultural. Parti do geral, do fenómeno da globalização para o particular, a sala de aula, passando pela política europeia, pelo QECRL e pelo QuaREPE. Após este momento, sublinhei alguns binómios inerentes a este conceito, tais como

homogeneidade/heterogeneidade, individualidade/universalidade, singularidade/pluralidade, Eu/Outro, e, finalmente, partindo das definições de alguns autores como Abdallah-Pretceille, Porcher, Zarate, Cardoso e Bizarro tentei apontar para uma perspectiva mais pessoal sobre este conceito, ao considerar que a primeira dificuldade para a abordagem intercultural reside na forma como a comunidade educativa, nomeadamente, os professores ‘olham’ este conceito. É que está implícito na comunicação intercultural uma total descentralização do professor, do ‘eu-docente’ e uma centralização no aluno, no ‘Outro-aprendente’, fundamental à experiência da alteridade. Urge centrarmo-nos neste novo paradigma.

No segundo capítulo, abordo as questões ligadas com metodologias, estratégias e materiais que pensei serem os mais adequados a um nível de iniciação de PLE, pois essa minha prática lectiva operacionalizou-se nesse nível. Optei por usar pouco o documento autêntico e o texto literário, porque trabalhar as competências de compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, conhecimento explícito da língua e, ainda, promover momentos de interculturalidade em duas unidades didácticas, numa turma, reitero, de nível de proficiência A.1.2., levou-me a criar materiais que, em primeiro lugar, proporcionassem uma aquisição, enquadramento e alargamento lexicais o mais rápido possível e, em segundo lugar, a implementar estratégias de consecução dos mesmos o mais abrangentes e flexíveis que fosse possível. No decorrer da aula, passava de uma estratégia de ensino para uma de compensação, de correcção ou de inovação por forma a optimizar a aprendizagem de cada aprendente. Neste capítulo são também tecidas algumas considerações, breves, sobre o curso e a turma de PLE na FLUP, sobre metodologia(s), seguindo-se, então, o desenvolvimento de duas unidades didácticas, a análise e interpretação dos resultados e conclusões gerais.

No que concerne os resultados foi evidente que a observação directa me permitiu constatar o maior empenho e consequentemente melhor desempenho comunicativo dos alunos nas actividades e que foi ultrapassada com muito sucesso qualquer visão etnocêntrica. Entre todos desenvolveu-se uma afectividade que se estendeu extra-aula. Não destaco apenas o facto de os aprendentes responderem muito positivamente às actividades que foram sendo propostas, mas também os momentos de reflexão decorridos sobre a própria realidade sociocultural de cada um face à do

Outro. O respeito mútuo, a tolerância e, no fundo, o ‘novo papel’ dado às línguas estrangeiras foi realmente verificado. Houve interculturalidade e inter-enriquecimento. De todo o processo que vivi, apenas há a constatar um constrangimento: o da descontinuidade no período de leccionação e distribuição do tempo para que um número de experiências interculturais acontecessem e formassem um quadro representativo para um trabalho deste tipo. Na conclusão, claro que realço os bons resultados no desempenho dos aprendentes, consciente de que não descobri nenhuma fórmula mágica e ansiando para que num futuro próximo possa materializar, numa prática lectiva continuada e em diferentes níveis de proficiência, o estudo desenvolvido ao longo destes dois anos de mestrado em PLE/PLS, que tanto me enriqueceram.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

1. O conceito cultura

«Classificadores classificados pelas suas classificações, os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que operam» (Bourdieu, 2010:XL)

Nada fácil de definir, o conceito de **cultura** contém em si vários aspectos da complexidade comportamental e intelectual individual humana, patrimonial de um povo e organizacional do mundo. Como tal, está em constante mutação diacrónica e sincrónica atendendo aos vários campos da Ciência que o estudaram e estudam. “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Do século XIX até à actualidade, as ‘novas’ ciências sociais têm desenvolvido uma dinâmica de reflexão sobre a concepção de cultura, mas nem sempre estas mutações assumiram um ritmo vertiginoso, pois da Antiguidade e atravessando a Idade Média até ao século XVIII, o conceito foi mantendo alguma constância:

«Na Antiguidade Clássica, o conceito cultura designa a acção que o homem realiza – quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo – no sentido de aperfeiçoar as suas qualidades e promover a cultura do espírito. Este conceito permanece na Idade Média, com Santo Agostinho, e vai expandir-se durante o Iluminismo no século XVIII, no sentido de Cultivo das faculdades espirituais, da língua, da arte, das letras e das ciências.» (Ferin, 2009:35)

Foi a partir da corrente Iluminista, no século XVIII, o século das Luzes, que o conceito ganha uma nova dimensão, pois a classe burguesa faz frente à nobreza não só económica como culturalmente. O conhecimento intelectual e artístico passa para a mão dos burgueses que não só se vangloriavam de o deter como escarneciam dos nobres que só se preocupavam em «refinamentos das suas maneiras imitando os franceses.» (Ferin, 2009:35). É ainda neste século que aparece a designação civilização segundo Norbert Elias (1973),

«os franceses e os ingleses utilizam a noção de «civilização» para se referirem a factos políticos, económicos, religiosos, técnicos, morais e sociais, enquanto a «cultura» alemã designa

essencialmente dados intelectuais, artísticos e religiosos. Por outro lado, o termo francês e inglês «civilização» pode visar as realizações, mas designa igualmente a atitude, o *behaviour* dos homens, ao passo que a noção de «cultura» alemã aparece associada de forma abstracta ao valor e ao carácter de certos produtos humanos.» (Elias, *in* Ferin, 2009:12-16)

Os países europeus, no século XIX, detentores do poder económico mundial gerado pela supremacia colonial proclamam-se como culturalmente ‘superiores’ e, advogam-se o papel de ‘civilizar’⁶ os bárbaros, os selvagens do aquém e além-mar.⁷

«A complementaridade cognitiva dos conceitos cultura e de civilização acentua-se no século XIX, à medida que as sociedades ocidentais incorporam transformações de dimensão histórica, nomeadamente as ideias de progresso e de desenvolvimento, a par e passo com a de «missão civilizadora» do Ocidente, relativamente aos povos colonizados.» (Ferin, 2009:36).

Com vista a contrariar esta visão unívoca de cultura surge, nos finais do século XIX e início do século XX a disciplina da Antropologia, cujo objecto de estudo é o colonizado, o não ocidental, o Outro. É dado um passo de gigante. Este campo de estudo científico vem tornar patente como a influência dos impérios europeus foi dominante, mas também como sofreu do fenómeno inverso, ou seja, não só as nações desenvolvidas "impuseram" a sua cultura aos povos menos desenvolvidos como os países colonizadores também acabaram por adoptar traços das culturas das regiões colonizadas. Um exemplo disso é a cultura ocidental ser tão similar em muitos países.

⁶ Civilização: «en sociolinguistique, on définit par civilisation tous les éléments de la vie humaine qui sont transmis par la société, qu’ils soient matériels ou idéologiques. Un *mot de civilisation* est un mot qui exprime une notion représentative de la communauté socioculturelle à une époque donnée. Une *langue de civilisation* est une langue qui sert de support à une littérature écrite et qui joue un rôle important dans la diffusion et le maintien d’une culture.» (Kannas, 1994:85)

⁷ Partindo da ideia de que o conceito civilização remetia para um processo e que o de cultura apontava mais para um produto intelectual ou artístico, algo de mais observável, o emprego deste último vai aumentar e «passa a estar associado ao conceito de civilização, opondo-se-lhe ou complementando-o, mas sempre enfatizando o movimento em direcção ao desenvolvimento do indivíduo e das sociedades.» (Ferin, 2009:36).

Outro contributo da Antropologia verifica-se com

«O antropólogo americano, Clifford Geertz (1973) considera que o «*homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu*», surgindo a cultura como uma ciência interpretativa, em busca desses significados, na medida em que se propõe analisar essas inter-relações.» (Geertz, *in* Ferin, 2009:36)

Ao longo de todo o século XX, verifica-se o surgimento de outras concepções do termo cultural⁸ que se vão progressivamente opondo ou complementando.⁹

Não havendo espaço neste relatório para uma abordagem aprofundada da evolução do conceito cultura, parece-me importante realçar, mais uma vez a sua complexa definição, ao afirmar que, consoante a Ciência Humana¹⁰, a época e os autores o ‘centro de gravidade’ desta concepção foi sofrendo mutações.

O sociólogo francês Michel Wieviorka, conotado como um dos mais importantes sociólogos contemporâneos, explica as duas perspectivas mais recentes na concepção de cultura (clássica e contemporânea).

«No seu conjunto, os pontos de vista clássicos, centrados no funcionamento ou na estrutura social, valorizam de preferência o projecto de integrar as diferenças, encaram a perspectiva da sua dissolução, a possibilidade de se acantonarem apenas no espaço vida privada ou, pelo menos, de encontrarem um lugar harmonioso no seio do conjunto social considerado, sem desafiar o Estado-nação nem de algum modo o pôr em causa. Pelo contrário, as perspectivas mais recentes, aliás por vezes designadas pós-modernas, pós-coloniais ou associadas às

⁸ Ao fazer uma abordagem diacrónica do conceito cultura, para além da concepção clássica de cultura, Ferin considera ainda a concepção antropológica de cultura, a concepção marxista de cultura, a concepção estruturalista de cultura, a concepção sociológica de cultura, a concepção dos Estudos Culturais Britânicos e Tendências e concepção actual da cultura (2002:7)

¹⁰ É de enfatizar que não foi só a Antropologia ou a Sociologia que contribuíram para uma melhor compreensão do sujeito e das teias que este tece no grupo onde se movimenta. Houve e há Ciências Humanas como a Etnologia, a Etnografia, a Linguística, a Pedagogia, a Psicologia, entre outras, que visam este desiderato.

temáticas dos *cultural studies*, valorizam os desejos de reconhecimento de determinadas minorias, logo, a sua inscrição no espaço público, interessam-se pelas dimensões transnacionais das pessoas e dos grupos em questão e observam com interesse a maneira como criam comunidades mais ou menos imaginárias a funcionar à escala planetária. (Wieviorka, 2008:129-130).

Esta abordagem do conceito não é a que mais interessa para este meu trabalho, pois remete para uma justaposição das diferentes definições do conceito ao longo do tempo. Para quem pensa em interculturalidade, não chega o que foi ou é a cultura no mundo, mas sim o que é a cultura em cada um de nós e como a inter-relacionar.

A perspectiva operatória do conceito cultura do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu é a que me parece ser fulcral porque ilustra a dinâmica da culturalidade e da pluriculturalidade.

Bourdieu apresentou o conceito de capital cultural como «l'ensemble des connaissances et des savoir-faire dont je dispose, dans tous les domaines, même si, pour certains d'entre eux, je ne sais pas que j'en dispose.» (Bourdieu, *in* Abdallah-Pretceille, 1996:29). Os capitais culturais de cada um de nós têm a particularidade única de serem operatórios. Nós 'recorremos' aos nossos capitais culturais, à nossa bagagem cultural, e activamo-los ou transformamo-los consoante queremos. Cada pessoa tem o seu capital cultural tal como um bilhete de identidade cultural. Não o activamos, nem transformamos ou desenvolvemos da mesma maneira. Todos nos encontramos em patamares diferentes. No entanto todos formamos o nosso capital cultural segundo a 'bagagem cultural' que herdamos, o capital cultural herdado (familiar e social) e segundo a 'bagagem cultural' que adquirimos, capital cultural adquirido (institucional). Consoante a família e o meio social em que nascemos e em que nos desenvolvemos até chegar à escola vamos atingir um capital herdado maior ou menor consoante a herança familiar e social for mais rica ou mais pobre em termos de educação/instrução. Cada um chega à escola com o seu BI cultural, logo todos diferentes. E, embora seja unânime o papel da escola como instituição igual para todos que vai nivelar o capital cultural adquirido de cada um, tal não acontece na realidade, pois a variável mantém-se: quanto maior e melhor for o meu capital

cultural herdado, maior e melhor vai sendo o meu capital cultural adquirido. Bourdieu advoga que o peso do capital escolar é relativo quando contraposto com o peso familiar e social e dá o exemplo que «mesmo em domínios como o cinema e o *jazz*, que não são nem ensinados nem controlados directamente pela instituição escolar, não deixa de ser verdade que, *com capital escolar equivalente*, as diferenças de origem social (cujos «efeitos» se exprimem já nas diferenças de capital escolar) estão associadas a diferenças importantes» (Bourdieu, 2010:24).

Bourdieu explica que ter cultura é saber ‘distinguir’ e quanto melhor uma pessoa souber estabelecer distinções, mais culta é. Se eu tiver um bom capital cultural «Je ne confonds pas Balzac et Stendhal (...) Plus je suis cultivé, plus je suis capable d’opérer des distinctions qu’un moins cultivé ne perçoit pas, et ce dans n’importe quel domaine.» (Abdallah-Pretceille, 1996:34). Ir para a escola significa ir aprender, ir desenvolver capacidades de distinção. Na vida de uma pessoa o processo de fazer distinções é constante.

«L’enfant apprend à opérer les mêmes différences que les adultes et intériorise les modalités de ces actions de distinction. Cet accès n’est évidemment jamais terminé, une culture n’ayant, par définition, pas de fin: il y a toujours de nouvelles distinctions à repérer, construire, à élaborer. C’est ainsi qui se bâtit une compétence culturelle. (...) Savoir distinguer c’est savoir classer (...) » (Abdallah-Pretceille, 1996:34)

A minha competência cultural, no meu quotidiano, vai progredindo consoante vou conseguindo distinguir melhor. Este processo de diferenciar, de classificar é recíproco. Quando olho para uma pessoa distingo-a das outras e ela, quando olha para mim, segue o mesmo processo. Eu classifico-a e ela classifica-me. Nas auto e hetero-classificações que vão acontecendo está implícito olhar o Outro; quanto mais e melhor souber olhar o Outro mais desenvolvo a minha competência cultural e a minha comunicação intercultural.

Outro conceito interligado com a competência cultural de cada pessoa e as desigualdades inerentes é o de *habitus*

«que assegura a coerência entre o individual e o colectivo permitindo compreender como o homem se torna um ser

social, no momento em que incorpora hábitos de classe e reproduz a ordem social estabelecida. É no momento da socialização que se dá a formação do *habitus* – conjunto de disposições duradouras que reflectem a trajectória individual dos indivíduos, mostrando não só os comportamentos individuais e as suas escolhas, mas os modelos de comportamento e de decisão interiorizados no momento da educação – o que confere um grande peso à reprodução social, como forma de manter as desigualdades sociais.» (Ferin, 2009:78-79).

Segundo a trajectória individual de cada um de nós projectamos a educação que recebemos (herdada e construída). Uns pertencem à classe dominante, a classe que Bourdieu declara ser detentora do bom gosto e na qual estão inseridos os grupos de legitimação desse bom gosto (por exemplo, o grupo de especialistas que classificam a obra literária de um escritor como sendo boa ou má), outros à classe dominada, a classe do mau gosto. Mas nestes dois grupos, de dominantes e dominados, há diferenças: «*as diferenças no seio da classe dominante*, tal como as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes.» (Bourdieu, 2010:132).

Do ponto de vista didáctico-pedagógico, o docente deve ter em mente todas estas noções e promover a abordagem intercultural como elemento conciliador e pluricultural. Entre explicar conceitos e vivenciá-los há uma distância muito significativa, mas é nessa «*distance que peut se situer l'éducation à l'altérité et à la diversité. C'est cette distance qu'il faut travailler sous peine de sombrer dans une forme de tautologie culturaliste.*» (Abdallah-Pretceille, 1996:63)

Para vencer essa tautologia cultural há que investir na reflexão intercultural e nas condições de produção e de emergência da comunicação intercultural, o caminho para os professores é só um, tomar consciência de que numa sala de aula só há diversidade ou heterogeneidade cultural e que o docente como especialista tem que saber usar as ferramentas didáctico-pedagógicas para interagir com todos os capitais culturais transformando-os em capitais pluriculturais.

2. O conceito de educação intercultural

« Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien. Au «comme», nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d'une comparaison – soi-même semblable à un autre –, mais bien d'une implication: soi-même en tant que ... autre. » (Ricoeur, 1990:14)

2.1. Considerações gerais

A heterogeneidade cultural é a bússola do presente educativo. O professor e o aprendente inter/multiculturais (e plurilíngues) devem orientar o seu ensino e a sua aprendizagem a partir desse paradigma constante em LM, LS, LE e transdisciplinar. A educação intercultural à qual está subjacente a desejável e inevitável interacção das culturas promove o respeito pelos valores universais dos direitos do homem. Esta assunção visa todos os presentes na sala de aula.

Abordar o 'infinito' das realidades e relações individuais e socioculturais nas aulas de PLE com alunos oriundos dos quatro cantos do mundo é 'um poço sem fundo'. Esta parece-me a forma ideal de intitular esta reflexão sobre a abordagem intercultural nas aulas de PLE. Inspirada no título da obra, *Um Poço sem Fundo*, de Fátima Marinho quando esta aborda «as relações entre o passado e a sua transposição para a escrita, relações sempre difíceis mas também sempre sedutoras» (Marinho, 2005:9), é evidente o paralelismo entre a diversidade dos traços culturais e a sua transposição para as relações interculturais nas aulas de PLE, fonte de tensão/confusão mas também fonte de riqueza/harmonia. Diz o bom senso que 'o maior erro é ignorar o problema mesmo quando não nos parece possível resolvê-lo', ora deixemos a política da avestruz e enfrentemos, então, este poço sem fundo, a complexidade da abordagem intercultural em sala de aula, como um desafio salutar, sedutor e sempre tentacular.

Na sala de aula onde o confronto entre professor e aprendente consubstancia uma infinidade de culturas, línguas, personalidades, subjectividades é de ter sempre presente a relação individual Eu/Outro que pressupõe a noção de «entidade do infinito» preconizada por Levinas (1980) no diálogo intercultural.

2.2. A globalização e a comunicação intercultural

La pluralité, en effet, n'est pas un fait, ni sociologiquement, ni politiquement récent. Ce qui, par contre, est nouveau, ce sont les conditions d'actualisation de cette pluralité.
(Abdallah-Pretceille, 2004:11)

Um cidadão responsável sabe, há já algumas décadas, que o fenómeno da globalização, ampliado pela comunicação instantânea ciberespacial, tem sido o mais marcante na mudança de paradigmas da vida quotidiana de todos nós. Embora se associe muito este conceito a ‘economia global’, é imperativo que se considere no mesmo patamar as transformações socioculturais mundiais.

A globalização espelha-se na nossa vida através do aumento de intercâmbios entre um grande número de pessoas provenientes de várias regiões. Esse inter-relacionamento fez e faz-nos repensar a nossa visão do mundo, da região e do país em que vivemos, da nossa gestão pessoal e na construção da nossa identidade. Dado que pensamos em relações interpessoais em termos universais, deduz-se, conseqüentemente, **o laboratório intercultural em que o mundo se tornou**. Perante as premissas subjacentes à mundialização conclui-se a tese da interculturalidade.

«Plus aucun groupe n'échappe à la diversité culturelle et à la diversification. L'abolition des distances et du temps, la connaissance immédiate des événements banalisent l'expérience de l'altérité.» (Abdallah-Pretceille, 1999:3).

Mas a heterogeneidade cultural ainda é olhada como sendo quase o factor único de problemas interrelacionais e intercomunicacionais, como fica evidente, segundo Abdallah-Pretceille:

«interactions langagières entre des individus ou des groupes se percevant comme appartenant à des cultures différentes. A la difficile reconnaissance de la variable culture dans la communication et les relations sociales succède une forte tendance à attribuer presque systématiquement à la culture, à l'appartenance et à l'identité culturelles toutes les difficultés relationnelles et communicationnelles». (Abdallah-Pretceille in Bizarro, 2008:15)

Para além dos factores relacionados com a diversidade cultural, há aspectos de ordem económica, política, religiosa e profissional que fabricam autênticos ‘muros de Berlim’. Se pensarmos em termos de instrução/profissão há uma grande facilidade para uns, os mais instruídos e especializados e uma enorme dificuldade para aqueles que não têm qualquer qualificação profissional.

«Muitas famílias estão divididas por fronteiras internacionais devido às restrições cada vez mais apertadas dos países ricos sobre imigração do trabalho não qualificado. Milhões de pessoas não têm sequer passaportes – difíceis de obter em alguns países – sem falar nos vistos necessários para viajar, estudar e trabalhar no estrangeiro (...).

Aparentemente, a desagregação do espaço, do tempo e das fronteiras pode estar a criar uma aldeia global, mas, na realidade, nem todos podem ser seus cidadãos. As elites mundiais especializadas têm pela frente fronteiras baixas, mas milhares de milhões de outras pessoas acham-nas mais altas do que nunca (...) não há muitas dúvidas que na última década do século XX que ultrapassámos, acontecimentos dramáticos mudaram a ordem política mundial e podem sintetizar-se numa só palavra: globalização. O conceito *Global* apareceu pela primeira vez, é justo lembrá-lo, com *MacLuhan* (1964) que utilizou essa expressão para antecipar o facto de o mundo se estar a tornar, progressivamente, numa aldeia global (referindo-se às telecomunicações e o que estas trariam para todos nós). (Finuras, 2007:25)

Há uma vertente pessoal humanista que me leva a enfatizar que a massificação da comunicação, da cultura e da educação, por exemplo, não inclui todos, mas sim, uma maioria. Normalmente fala-se de mundialização ou de macdonalização com o significado de que já toda a população mundial tem as mesmas oportunidades, o que é falso. Não nos esqueçamos que, actualmente, expressões como *cultura de massa* e *alta cultura*, *ensino público de massa* e *ensino privado de elite*, *classe baixa*, *média* e

alta não são vazias de conteúdo. Ainda há muito a fazer para que, conservando os seus traços distintivos, todos cruzem o mundo, não sendo de negar que muito já foi feito, que um novo mundo renasceu, sobretudo após a II Guerra Mundial.

Para a Europa Ocidental o período pós-guerra de 39-45 foi determinante, na medida em que os focos de descolonização demoraram muito pouco tempo a acenderem-se neste pólo colonizador. Países conotados, durante séculos, como ‘os donos do mundo’, tendo como único concorrente os Estados Unidos da América, perdem muito do seu prestígio sociocultural e poder económico ao perderem as suas colónias.

«É, portanto, neste novo ambiente mundial que a gestão de pessoas, o activo mais rico das organizações, tem de passar a ser equacionada. (...) Foi sobretudo a partir dos anos 50, início dos trabalhos sobre a temática da interculturalidade, que permite um melhor conhecimento não apenas daquilo que diferencia mas também daquilo que é similar entre as sociedades humanas e possibilita, por isso mesmo, compará-las.» (Finuras, 2007:29).

Claro que Portugal¹¹ não escapou a esta nova ordem e, como membro da União Europeia¹², ‘aglutinou-se’ às novas solicitações, o que ocasionou uma proliferação nunca antes vista de aprendentes de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda em território nacional e noutros países.

¹¹ Após 1974, Portugal iniciou relações com o Conselho da Europa, manifestando a sua vontade de adesão a esta organização. Pouco depois desta declaração de vontade uma comissão do Conselho veio a Portugal avaliar a situação democrática que foi acompanhada com muita atenção pela Assembleia. Em Agosto de 1976 estavam formalmente reunidas, a nível interno as condições indispensáveis à adesão. Em 22 de Setembro do mesmo ano, Portugal depositava o instrumento de adesão tornando-se o 19º Estado-membro do Conselho da Europa. Vide http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/copy_of_anexos/. Consultado em 28 de Dezembro de 2008.

¹² Doravante UE

2.3. A União Europeia e o diálogo intercultural

Tendo em conta, obviamente, os contextos de que partem, os projectos educativos de hoje deverão romper barreiras, derrubar obstáculos que prejudicam a aproximação do Eu ao Outro e vice-versa, e, muito provavelmente, reinterpretar o currículo, indo de encontro às necessidades de formação – educação dos seus principais destinatários, dos seus principais sujeitos, e molde a torná-los iguais em direitos e dignidade. (Bizarro, 2009:144-145)

No século XIX, devido aos inúmeros conflitos ocorridos um pouco por todo o continente europeu, os governos decretaram a criação das suas linhas de caminho de ferro, em bitolas diferentes de estado para estado. Por pouco tempo, pois no século seguinte a Europa começou a unir-se.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, caminhou-se a passos largos para a integração europeia, vista pela maioria como a única forma de fugir às formas extremas de nacionalismo, que tinham devastado o continente. De comunidade em comunidade e de tratado em tratado, a União Europeia atingiu o número 27 de Estados-membros, a 7 de Fevereiro de 1992, com intervenção em vários domínios, desde os Direitos do Homem, à agricultura, à ajuda humanitária, à economia e finanças, à energia, à cultura, entre 33 no total.

Com uma população de cerca de quinhentos milhões de habitantes¹³, a União Europeia tem providenciado no sentido de trazer prosperidade e estabilidade aos seus cidadãos. As suas decisões afectam-nos a todos directa e indirectamente. E, não tenhamos dúvidas, a interculturalidade volta à ordem do dia, porque lhe subjaz um plinto político. Por muito que professores e investigadores trabalhassem e apregoassem as virtudes do diálogo intercultural, foi fundamental para que se começasse a traçar alguns (infelizmente ainda são só alguns) trilhos na sua direcção, que este fosse objecto das políticas educativas europeias.

¹³ Dados recolhidos em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf
09/04/2009

O Conselho da Europa define o diálogo intercultural da seguinte forma:

Dans le passé, le Conseil de l'Europe a rarement proposé une définition du dialogue interculturel (l'exception la plus importante est la *Déclaration d'Opatija* de 2003¹⁴). Le processus de consultation pour le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*¹⁵ prendra pour référence la définition initiale suivante :

«Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun.»

Dans cette définition, l'expression «ouvert et respectueux» veut dire «fondé sur l'égalité des partenaires» ; «échange de vues» correspond à toute sorte d'interaction constructive qui révèle des particularités culturelles ; «groupes» recouvre tous les types de collectifs pouvant agir par le biais de leurs représentants (famille, communauté, associations, peuples) ; «culture» comprend tout ce qui est lié aux modes de vie, coutumes, croyances et autres choses qui nous ont été transmis de génération en génération, ainsi que les diverses formes de création artistique ; «perception du monde» signifie les valeurs et les modes de pensée.¹⁶

¹⁴ A Declaração d'Opatija de 2003, decorreu na zona balnear de Opatija, Croácia, e é uma abreviatura de *Declaração sobre o diálogo intercultural e a prevenção de conflitos* ; cf. o documento em formato digital com o título *La Déclaration d'Opatija, c'est quoi au juste?* e com o subtítulo de *Pédagogie du dialogue interculturel* no site: <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/Dialogue/LearningAboutDialogueOpatijaDeclaration.pdf>. 09/04/2009

¹⁵ *O Livro Branco sobre o diálogo intercultural* , com o subtítulo “*Viver juntos em igual dignidade*”, foi lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa por ocasião da sua 118ª reunião ministerial, em Estrasburgo, França, datado de 7 de Maio de 2008, e cujo acesso em Língua Portuguesa, em formato electrónico é possível em : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf 09/04/2009

¹⁶ Dados recolhidos em: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_FR.asp 09/04/2009

A harmonia para o diálogo intercultural continua a ser objecto de muitas outras iniciativas da UE¹⁷. O lado humanista das linhas orientadoras do projecto europeu entrecruza-se com o humanismo subjacente à educação intercultural, isto é, a um processo de ensino e de aprendizagem alicerçado na cooperação, no respeito mútuo e na não-violência da alteridade.

A Europa, um continente relacionado, durante tantas décadas do século XX, com conflitos, tensões, inaptações, parasitismos e militanismos exacerbados consegue finalmente respirar fundo, manter-se como a ponte entre guerra e paz, homogeneidade e heterogeneidade, individualidade e universalidade.

O ‘velho continente’ renasceu para si e para o resto do mundo, isto é, para o Outro; a ‘velha Europa etnocêntrica’¹⁸ tomou a dianteira da comunicação intercultural, da soma das relações com o Outro e não da categorização do Outro.

¹⁷ As conclusões do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), adoptadas em Maio de 2009, baseiam-se nos progressos realizados no âmbito do programa de trabalho anterior e definem quatro objectivos estratégicos: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e formação. As actividades desenvolvidas com estes fins contribuem também para o processo intergovernamental de Bolonha no domínio do ensino superior.

¹⁸ Etnocentrismo – uma palavra inventada por W.G.Sumner e usada no seu livro *Folkways*, 1906, como um termo técnico para designar a «perspectiva das coisas que o grupo de uma pessoa determinada é o centro de tudo, e em que todos os outros grupos estão escalonados e classificados em referência a ele». Sumner usou o termo em conexão com a sua distinção entre grupos interiores e grupos exteriores, e associou a ela patriotismo e chauvinismo.

O *etnocentrismo*, tal como muitos outros termos inventados por Sumner, tem sido muito usado por sociólogos e psicólogos sociais, sobretudo nos últimos anos por T. W. Adorno *et. al.*, em *The Authoritarian Personality*, 1950, onde se apresenta um método de escalonar os vários graus de etnocentrismo. Sumner apenas descreveu o fenómeno que conduz um povo «a exagerar e a intensificar tudo o que diz respeito ao seu próprio modo de ser, que é específico e que o diferencia de outros». Consequentemente, notou Sumner, o fenómeno fortalece os modos de ser populares. Adorno e os seus associados mostraram que pode tornar-se como uma dimensão da personalidade e ser passível de medida. (Mitchell, 1970:208-209)

2.4. O QECRL e a competência intercultural em língua estrangeira

«Se é verdade que a língua diz a cultura de um povo, é verdade também que ela é parte integrante dessa mesma cultura. Aprender uma língua é já aprender um dos elementos estruturadores dos padrões culturais de um, por vezes de vários povos» (Adragão, 1991:388)

2.4.1. A democracia no QECRL

A empresa da UE no âmbito linguístico é, desde logo, titânica, como se vê pelo texto em epígrafe. Se acrescentarmos a frase «uma pedagogia sem cultura é uma pedagogia morta» (Jean, 1978:19) concluímos que será necessária não uma contemporização europeia mas sim planetária. Até porque os actos de ensinar e de aprender uma língua estrangeira não podem ficar confinados à fonologia, à morfologia, ao léxico e à sintaxe. A actual perspectiva de ensino-aprendizagem preconizada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*¹⁹ cujo pilar é o desenvolvimento da competência comunicativa ‘obriga-nos’ a considerar que há muito mais para ensinar/aprender para além do âmbito linguístico:

«No Capítulo 1 encontrar-se-ão os princípios fundamentais e as suas consequências práticas. Constatar-se-á que o Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a

¹⁹ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECRL define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. O QECRL pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis.» (QECRL, 2001:19)

colaboração. O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática.» (2001:12)

2.4.2. Os elementos inovadores do QECRL

Com o objectivo de melhor contextualizar a pertinência deste trabalho sobre educação intercultural e metodologia adoptada, gostaria de me referir aos elementos que mais se destacam em termos de inovação no QECRL. São, eles, na minha opinião, basear a aprendizagem em competências²⁰ e tarefas²¹, introduzir para além dos já muito comuns ‘saber’, ‘saber fazer’ e ‘ser/saber estar’, o elemento ‘saber aprender’ na competência de aprendizagem, referir-se a aspectos que eu designo por ‘factores invisíveis’ coadjuvantes ou oponentes no processo de ensino e de aprendizagem (o conhecimento do mundo, a vivência/experiência profissional, o esquema cognitivo de cada aprendente, diversidade dos traços de personalidade) e, claro, o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

²⁰ «*Competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções » (QECRL, 2001,29)

²¹ «A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.» (QECRL, 2001:29)

O ensino por competências e por tarefas relacionou-se sempre com meios profissionais e não com o ensino em geral. Este documento esclarece que:

«As **competências gerais** dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*. (QECRL, 2001:31)

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: **linguística, sociolingüística e pragmática**. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.» (QECRL, 2001:34)

As competências são detalhadamente explicadas, os níveis de proficiência também, assim como as escalas das actividades e estratégias e muitos outros factores de forma «abrangente, transparente, coerente» (QECRL, 2001:26-29), aberta, dinâmica e não dogmática (QECRL, 2001:41) e neutra (QECRL, 2001:42). Nada, neste documento, é imposto e, por isso mesmo, é tão convincente.

2.4.3. A Competência Intercultural no QECRL

Para este meu trabalho interessa destacar alguns dos alicerces do QECRL relacionados com a intercultura, como é o caso da consciência intercultural aí preconizada: o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural:

«O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar

que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.» (QECRL, 2001:150)

O aprendente ao adquirir uma consciência intercultural está implicitamente a construir-se como um cidadão tolerante, respeitador e cooperativo com o Outro, porque foi graças ao convívio com esse Outro que o se Eu, a sua formação integral se enriqueceu de acordo com valores universais. Como diz Gabriel Perissé «Podemos viver sem muitas certezas, sem grandes certezas, mas não sem valores.» (QECRL, 2008:141)

2.4.4. A Competência Intercultural no QuaREPE

Não quero deixar de abordar, neste meu trabalho, o Quadro Europeu de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro²² (QuaREPE), um referencial que muito oportunamente foi criado, a partir do QECRL, para o caso do ensino de PLE/PLS.

Este documento destaca, desde logo, que

- «Ao longo dos anos, o Ensino Português no Estrangeiro desenvolveu-se em diversos contextos, geográficos, culturais e institucionais, designadamente:
- O ensino de língua e cultura a falantes de português;

²² Doravante QuaREPE

- O ensino de língua a crianças falantes de outras línguas;
- O ensino de língua e cultura em cursos da iniciativa das comunidades portuguesas e suas associações;
- O ensino de língua e cultura em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- O apoio curricular em casos de emigração recente;
- O ensino bilingue, a título experimental;
- O ensino da língua portuguesa aos falantes de outras línguas de países de língua oficial portuguesa;
- O ensino da língua portuguesa nos países da África subsahariana.» (QuaREPE, 2005:2)

O QuaREPE privilegia um conceito de currículo construído por etapas, assente num plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos. No que concerne a interculturalidade, insere-a, tal como no QECRL no conhecimento declarativo do aprendente (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural) acrescentando que «Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, uma vez que a língua é veículo da cultura dos povos, de uma representação do mundo e expressão das realidades.» (QuaREPE, 2005:7)²³

Como conclusão, apraz-me referir que, na sua globalidade o QuaREPE segue bem de perto a filosofia educativa do QECRL, isto é, a abertura, a flexibilidade e a abrangência de tudo que é proposto.

2.5. Definição do conceito de educação intercultural

Em França, segundo Abdallah-Pretceille o termo ‘intercultural’ surgiu em 1975 no contexto educativo; no entanto, posteriormente, evoluiu para uma conotação negativa de imigração, de marginal e de desfavorecido, na conjuntura pós-colonial:

²³ Vide, a título de exemplo:
<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/QuadrodeReferenciaPLE.aspx>
<http://dre.pt/pdf1sdip/2009/08/15800/0534505356.pdf>

«Le fait, qu'à l'origine, l'interculturel ait été associé presque exclusivement au phénomène migratoire et que celui-ci soit massivement lié à l'histoire de la décolonisation n'a pas été sans influence sur les modalités d'actions, elles-mêmes souvent confondues avec l'engagement, voire le militantisme: praticiens, acteurs sociaux et pédagogues parlent et agissent alors au nom de l' "interculturel". (Abdallah-Pretceille, 1999:45)

Os vocábulos *multicultural* e *pluricultural* passam a ser preferidos, remetem para a ideia de diversidade e de 'melting-pot' cultural, mas não contêm em si a noção dinâmica das relações entre culturas. Os prefixos multi- e pluri- apontam para algo de mais estático, enquanto que o prefixo inter- implica a relação entre culturas.²⁴

A política educativa europeia voltou a pôr na ordem do dia a interculturalidade, considerando que, do contacto frequente entre tantas pessoas, há que adoptar um termo que exprima bem a diversidade da contextualização sócio cultural dos abundantes actos ilocutórios²⁵ sem categorizações, sem preconceitos, sem etnocentrismos. O termo 'intercultural', usado como adjectivo de competência, comunicação, consciência, vivência, relação e educação, entre outros, pode ser definido como uma:

«construction susceptible de favoriser la compréhension de problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle», tandis que le multicultural, tout en reconnaissant «la pluralité des groupes» et se préoccupant d'éviter «l'éclatement de l'unité collective», n'a pas de visée clairement éducative. (Abdallah-Pretceille, 1992:36-37) (...) les facteurs qui ont mené à cette planétarisation des relations humaines dépassent largement les capacités de contrôle, non seulement des individus mais aussi

²⁴ Vide, a título de exemplo Coste, Moore e Zarate, 1997.

²⁵ Acto ilocutório : Formado a partir do latim in+loquor, refere o que se encontra dentro, o que está contido naquilo que dizemos. Quando se fala, o que dizemos constitui um ACTO ELOCUTÓRIO ou locutório, no sentido em que representa uma sequência de sons que formam PALAVRAS, ORAÇÕES, FRASES, etc. Mas o que dizemos tem também um conteúdo e é esse que constitui o acto ilocutório. Uma frase como *Deixaste a janela do carro aberta* pode significar, para além do que constitui a elocução, e da informação de que o meu interlocutor deixou a janela do carro aberta, algo como *Fecha a janela do carro*. São estes significados que se encontram contidos no acto ilocutório. (Casanova, 2009:12)

des pouvoirs locaux; l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.» (Carlo, 1998:38).

Também consciente do multiculturalismo das sociedades contemporâneas, inclusive a portuguesa, e na tentativa de apontar opções pragmáticas no âmbito do conceito de educação intercultural, Cardoso encara-o de uma forma muito ampla e atribui-lhe o seguinte significado:

1) O conceito de educação intercultural e as correspondentes práticas mobilizam termos-chave como pluralismo cultural, anti-discriminação e igualdade de oportunidades, e será satisfatoriamente amplo e preciso se nele incluirmos *o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens – étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais. (...) Com este sentido, educação intercultural não existe por si só, é vertente da educação para a cidadania independente, deve ser uma característica de todo o sistema educativo, permeadora de todas as estruturas, agentes e programas educativos. Baseia-se sobretudo nos processos educativos reflexivamente concebidos, promotores do pluralismo e da igualdade de oportunidades educativas e sociais.* (Cardoso, 2001:14).

Repensando os “quatro pilares da educação para o século XXI”, apresentados por Jacques Delors²⁶, Bizarro e Braga advogam que

«a escola do nosso tempo precisa de promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem

²⁶ Os quatro pilares referidos são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/a viver com os outros e aprender a ser. (Bizarro e Braga, 2004:60)

cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância». (Bizarro e Braga, 2004:60)

Pessoalmente, reconhecendo que as culturas se vêem essencialmente em interação, advogo que será de implementar na sala de aula o diálogo sobre aspectos culturais, dedicando para tal momentos que designarei de ‘meta-culturais’ baseados em estratégias de ensino²⁷ promotoras desses momentos. Há uma barreira de difícil e morosa transposição à abordagem intercultural que reside na forma como a comunidade educativa, nomeadamente, os professores ‘olham’ para este conceito. É que está implícito na comunicação intercultural uma total descentralização do professor, do ‘eu-docente’ e uma centralização no aluno, no ‘Outro-aprendente’, fundamental à experiência da alteridade. Perante salas de aula onde cada um, professor inclusive, transporta o seu próprio capital cultural (individuais, familiares, sociais e institucionais) e o seu *habitus* e conseguem pô-los em interação, o enriquecimento recíproco acontece porque a identidade de cada um sai reforçada com essas experiências interculturais.

2.6 . Os paradoxos na educação intercultural

A evolução dos tempos e dos indivíduos, a adaptação aos tempos e aos indivíduos tornou evidente que as línguas e as culturas são noções dinâmicas e que «O processo migratório constitui um processo capaz de provocar a inadaptação, o disfuncionamento, mas igualmente capaz de favorecer o desenvolvimento, o dinamismo e a criatividade dos indivíduos e dos grupos. (Ramos, 2006:373).

As relações interpessoais e interculturais, que fazem parte do nosso quotidiano, pertencem ao domínio intercultural e desencadeiam problemáticas que exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular.

²⁷ Stratégie d’enseignement – Did./Péd. Ensemble d’opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l’éducateur pour un sujet autre que lui-même. (Kannas, 1994:1184)

A homogeneidade subjacente ao conceito de mundialização provocou algo de inesperado: a acentuação da heterogeneidade. Há muitas diferenças culturais, há tantas quantos os segundos do tempo, o único perigo é que esse reconhecimento das diferenças não pode ser confundido com altivez etnocêntrica. A singularidade de cada ser humano tem que ser respeitada na pluralidade.

Todas as pessoas veiculam cultura, até antes de falar. Em crianças aprendemos uma série de condutas, de atitudes a adoptar consoante diversos contextos situacionais e só depois, por volta dos dois anos de idade (estatisticamente falando) é que aprendemos a falar, a dizer uma frase completa. Para além disso, a nossa experiência de vida mostra que vamos evoluindo, sofrendo várias alterações e nem sempre nos adaptamos totalmente ao nosso grupo de pertença. Para a essência deste estudo, a comunicação intercultural, o Eu e o Outro têm que atingir o Nós. Há elementos culturais (variados ou diferentes) que vão incluir-se na abordagem intercultural, na dialéctica Eu-Outro. O diálogo do Eu com o Outro conduz a um silogismo Nós. A teoria aristotélica do silogismo verifica-se na abordagem cultural: há dois elementos – Eu e o Outro – que, ao interagirem, se transformam num Nós. Eu olho o Outro, o Outro olha-me e, conseqüentemente, estabelece-se o ‘Nós olhamo-nos’.

Na relação Eu-Outro subjacente a toda a situação intercultural há a vivência do Outro como reveladora do insuspeitado da minha própria identidade, o que significa que antes da diferenciação distanciante Eu-Outro (diferenças de culturas) está a relação no interior da qual acontece o dinamismo singularizante que nos diferencia. Se, perante o Outro, não há ‘estranheza’ no Eu, então não há evolução, não há adaptação ao Outro. Na obra *Totalidade e Infinito*, da autoria de Emmanuel Levinas, este filósofo francês diz

«A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente. *Um termo só pode permanecer absolutamente no ponto de partida da relação como Eu.*» (Levinas, 1980:24)

A educação intercultural não se pode limitar a constatar a alteridade e a semelhança culturais. Deve-se constituir num processo para desenvolver no ser humano a capacidade de agir em matéria de direitos do homem e de construir uma formação integral que lhe permita assimilar os valores democráticos.

Depois de apresentadas as perspectivas teóricas sobre o tema que me propus tratar, descreverei, no capítulo que segue, a metodologia adoptada, as unidades didácticas onde foram implementados os materiais e as estratégias delineadas e, finalmente, as conclusões gerais.

CAPÍTULO II

Estágio

1. Caracterização do contexto formal das aulas de PLE na FLUP

1.1. Curso de PLE

Os Cursos de PLE na FLUP²⁸ destinam-se a cidadãos estrangeiros, com idade igual ou superior a 16 anos, para os quais o Português seja Língua Estrangeira. A duração do curso é de 60 horas.

Os alunos são distribuídos por 12 níveis. Para a colocação dos estudantes em cada um destes níveis, são consideradas as informações prestadas na ficha de inscrição e os resultados de um teste diagnóstico. Ajustamentos posteriores podem ser efectuados, quer por sugestão dos docentes, quer por solicitação dos estudantes.

O horário do curso distribui-se por aulas de 2 horas de manhã ou ao fim do dia duas vezes por semana. Sempre que possível existirá para cada nível um horário de manhã e um pós-laboral. Para a formação de uma turma é necessária a inscrição de pelo menos 15 alunos.

Os estudantes não têm de adquirir um manual específico, pois todo o material didáctico (textos de apoio e fichas de auto e de hetero-avaliação) é fornecido em cada uma das aulas.

No final do curso, é passado um Certificado aos estudantes que o tenham frequentado com assiduidade e aproveitamento.

1.2. O Público-aprendente

1.2.1. Caracterização geral

As turmas de PLE na FLUP apresentam, em média, 15/20 alunos, com nacionalidades, níveis etários, formação académica/profissional, organização familiar e proveniência socioeconómica muito diversificadas, logo, uma enorme heterogeneidade linguística e cultural. Esta diversidade não transparece. Na primeira aula de PLE a que assisti, senti que todos se esforçavam por manter o que vou designar por *homogeneidade comportamental* num ambiente educativo formal. Os alunos adoptavam as regras/rituais de respeito mútuo favorecedores de um bom

²⁸ Dados recolhidos no site: http://sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=PLEA1

funcionamento do ritmo da aula. Realizavam as actividades propostas, participavam de forma ordenada e ouviam-se e ao professor, atentamente.

1.2.2. O factor nível etário em PLE

Embora haja variações no nível etário, há uma faixa de idade predominante que se situa nos 20/25 anos e este facto é um dos factores mais determinantes, senão o mais determinante, para a adopção em bloco de uma atitude homogénea no contexto sala de aula, pois é sobretudo a idade que está na base da formação dos aprendentes para uma cidadania plena e consciente (cf. QuaREPE:6). Se um ou outro adolescente, num ou noutro momento, exhibe a sua diferença cultural, num adulto ou num jovem adulto, no ambiente formal na FLUP, tal não foi perceptível. A diferença surge, é transmitida a todos, mas como mais uma variação a contextualizar. A constatação deste aspecto antitético heterogeneidade intrínseca/ homogeneidade extrínseca levou-me a pensar que neste estágio de PLE seria muito adequado tratar a interculturalidade.

1.2.3. O factor diversidade linguística em PLE

Relativamente ao público aprendente de PLE na FLUP, quero ainda apresentar um outro factor de reflexão decorrente dos momentos ‘assistência’, logo no primeiro ano deste mestrado: sentir que perante alunos tão heterogéneos há necessidades de ensino e de aprendizagem também heterogéneas. Toda a construção do processo de ensino tem que tomar em conta uma actuação diferenciada perante os aprendentes. O professor tem que adoptar um conjunto muito diversificado de estratégias e materiais para garantir ao máximo a adaptação às diversas capacidades de aprendizagem e consequentes diferentes níveis de progressão de cada aprendente.

1.2.4. O factor comportamento paralinguístico em PLE

Neste contexto privilegiado da diversidade cultural em PLE temos de nos debruçar sobre a relevância da gestualidade, ou seja, da comunicação não verbal²⁹. No QECRL lemos

«A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano.» (QECRL, 2001:19); As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa. (QECRL, 2001:98) Esteja o utilizador da língua consciente ou não desta compensação – de estar a andar no arame ou a usar uma linguagem à experiência –, o *feedback* em termos de expressões faciais, gestos e a sequência da conversa dão-lhe a oportunidade de controlar o resultado da comunicação (*controlar resultado*). (QECRL, 2001:99)

A verdade é que nestas aulas o professor tem que dominar competências didáctico-pedagógicas que o mantenham num total equilíbrio entre expectativas e real interacção. O cerne da abordagem intercultural está numa atitude docente de promoção da mesma, isto é,

«a educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias. A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de

²⁹ 4.4.5. Comunicação não verbal

4.4.5.1. Os gestos e as acções que acompanham as actividades linguísticas (geralmente, as actividades linguísticas orais, frente a frente) incluem: •Indicação/apontar (...). •Demonstração (...). •Acções claramente observáveis (...).

4.4.5.2. O comportamento paralinguístico inclui: •Linguagem corporal (...). •Uso de sons orais extralinguísticos. •Traços prosódicos (...). (QECRL, 2001:130-132)

tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos (Bizarro e Braga, 2004:58).

1.2.5. O perfil das turmas das aulas de regência

Como durante o ano lectivo decorrem dois cursos de PLE há a caracterizar duas turmas que designarei por Turma 1 e Turma 2 consoante abarquem o primeiro e segundo semestres.

A Turma 1, do semestre entre Outubro e Fevereiro, era constituída por dezassete elementos, de idades compreendidas entre os 21 e os 61 anos: dois holandeses, cinco espanhóis, três polacas, uma sueca, uma inglesa e uma mexicana, todos estudantes ERASMUS, e, ainda, uma alemã, professora de língua alemã numa escola da cidade do Porto, uma espanhola, farmacêutica a fazer estágio no Porto e um congolês (investigador).

A Turma 2, que diz respeito ao segundo semestre, isto é, que funcionou de Março de 2010 a Junho de 2010, era constituído por treze elementos, de idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos. Era constituída por dois mexicanos (estudantes de Mestrado e Doutoramento; arquitectos), um jordano (fotógrafo), três espanhóis (um estudante ERASMUS, um estudante de Doutoramento e um a trabalhar na Reitoria da Universidade do Porto), uma francesa (professora numa escola do Porto), uma moldava (a frequentar o 1º ano de licenciatura em Tradução de português/alemão/português na FLUP, a viver no Porto com a família), dois turcos (estudantes ERASMUS), um argentino (investigador na Faculdade de Engenharia do Porto), uma italiana (estudante ERASMUS) e uma croata (apenas em Portugal para estudar Português).

As turmas enquadram-se no nível A1.2..

2. Metodologia adoptada

Num primeiro momento, vou destacar que no meu trabalho a abordagem intercultural implicou, obviamente, um processo baseado no inter-³⁰ e que toda a abordagem pedagógica adoptada foi orientada para a acção «na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.» (QECRL, 2001:29). Para além disso, e como ia contemplar a descoberta cultural, adoptei um outro pilar, ou seja, uma proposta metodológica de Bizarro e Braga (2001).

« Assim sendo, no acesso às questões culturais, um dos caminhos possíveis, em termos metodológicos que a aula de LE pode, no nosso entender, explorar, pauta-se pelas seguintes etapas:

- i) sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.) , que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma imagem...) quer comportamentos verbais e não-verbais);
- iii) interpretação/interrelação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
- iv) compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíproco;
- v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva (Vez(org),ibidem), sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (Vidal e Manjón, 1993) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e

³⁰ L' inter, indicateur de relation et non de simple juxtaposition, (...) joue tantôt sur le mode du «deux» (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du «plus de deux» (intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction et inter-définition de plusieurs cultures) (Coste, Moore e Zarate, 1997:11-12)

atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural.» (Bizarro e Braga, 2001:380).

Segundo o QECRL

«a abordagem da metodologia de aprendizagem e de ensino tem que ser abrangente e apresentar todas as opções de um modo explícito e transparente, evitando o dogmatismo e a parcialidade. Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais.» (2001:199-200)

Assim, com base nos textos supra-citados, adaptei uma abordagem metodológica de forma mais específica para desenvolver a competência intercultural inserida na competência comunicativa, designando-a por isso mesmo como *abordagem comunicativo-intercultural* e baseei-me nos domínios e conteúdos previstos no curso de PLE da FLUP, nos interesses/vivências dos alunos e na adequação às suas características. Houve a preocupação de seleccionar e produzir suportes que não obrigassem sempre a que o ponto de partida fosse um aspecto cultural específico de Portugal. Uma vez parti de um aspecto tradicional português [exemplo: *A Volta a Portugal em Bicicleta* (Anexo XIX)], outras de aspectos fruto da globalização [exemplo: a receita via internet do *Segundo melhor bolo de chocolate do mundo* (Anexo XXXV)], outras, ainda, específicas dos países/nacionalidades dos aprendentes [exemplo: a ficha gramatical sobre *Os indefinidos* (Anexo XXVIII)], outras cujas implicações eram impossíveis de prever [exemplo: a produção escrita sobre *Consulta Médica* (Anexo XII)] e, procurei, inclusive, apresentar costumes ligados a nacionalidades não presentes na sala de aula [exemplo: a ficha ‘comer com pauzinhos’ (Anexo XXXIII)]. Esta minha opção partiu do facto de querer colocar no mesmo patamar todas as culturas presentes ou não na sala de aula. À unicidade

aparente da língua (portuguesa) e ao espaço físico (Portugal) teria que corresponder a pluralidade cultural e geográfica mundial dos presentes e dos ausentes. Não podia existir nenhuma barreira. Nem assimilação³¹ nem integração³² se podiam sequer insinuar para que conseguisse implicar os alunos na manifestação da sua pluralidade cultural e, conseqüentemente, ampliar um entendimento da complexa diversidade do mundo. É um dos elementos fulcrais na interculturalidade: colocar todos os elementos, aprendentes e professor, no mesmo patamar de ‘trocas interculturais’. À obrigatoriedade de uso de uma única língua na aula fiz corresponder a igualdade na alteridade. Todos nós na sala de aula vamos ‘sofrer’ dos vários *inter-olhares*.

3. Fase pré-activa

Na fase pré-activa de planificação, depois de estabelecidos os objectivos e os conteúdos, foi necessário seleccionar e produzir materiais, definir a sua implementação sequenciadora e as actividades comunicativas a desenvolver que levassem o aprendente a passar por um processo da mera aquisição lexical e impregnação auditiva, essenciais num nível de iniciação, até à construção de um

³¹ Assimilação - PSICOL. SOCIAL e PEDAG. 2) No plano da psicologia social a assimilação consiste na integração, num grupo culturalmente inserido, de elementos estranhos a esse mesmo grupo, os quais adoptaram as atitudes e os esquemas culturais do grupo assimilador. 3) Aquisição consciente de bens de cultura, com o objectivo de propiciar o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento espiritual do indivíduo. Neste sentido, a assimilação mobiliza os diversos meios de informação, muito embora só possa considerar-se realizada quando subordine o aspecto informativo ao aspecto formativo, isto é, quando a cultura geral se inscreva na perspectiva criadora de uma cultura gerante. (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 2º volume, 1964:1592-1593)

³² Integração – O termo «integração» não tem sentido bem fixo e definido em sociologia. Como na linguagem corrente, pode designar um estado de forte interdependência ou coerência entre elementos ou então um processo que conduz a esse estado. Além disso, é aplicado quer a um sistema social quer à relação indivíduo-sistema social.

Este último uso parece demasiado laxista. Melhor seria reservar o uso da palavra «integração» a uma propriedade do sistema social. Era de facto o que fazia É. Durkheim em *Le Suicide* (1897) ao enunciar a lei segundo a qual «o suicídio varia na razão inversa do grau de integração dos grupos sociais de que o indivíduo faz parte». O afastamento do indivíduo da vida social, o excesso de individuação, por outras palavras, o egoísmo, não são mais do que uma consequência da falta de integração ou de coesão ou de consistência dos grupos sociais de pertença. Um grupo social, segundo Durkheim, está integrado na medida em que os seus membros: 1. possuem uma consciência comum, partilhando as mesmas crenças e práticas; 2. estão em interacção uns com os outros; 3. sentem-se votados a fins comuns. Estes três elementos são ilustrados sucessivamente de maneira privilegiados pelas três séries de dados em que se apoia Durkheim na sua análise do suicídio egoísta; a sociedade religiosa, a sociedade doméstica, a sociedade política.» (Boudon, Besnard, Cherkaoui e Lécuyer, 1990: 135)

saber fazer global comunicativo oral e escrito. Foi preciso reflectir sobre como atingir um equilíbrio entre as competências orais e escritas tanto na compreensão como na produção; como criar a simultaneidade e a complementaridade na aquisição da competência de comunicação, de elementos gramaticais e de interculturalidade; como fazer uma gestão do tempo que permitisse que todos realizassem e participassem nas tarefas em função dos seus traços de personalidade, do seu ‘património’ sociocultural; como desenvolver um clima de afectividade que levasse a que os aprendentes se implicassem nas suas produções. Formou-se um todo didáctico constituído por várias sequências pedagógicas.

4. Descrição da primeira unidade didáctica

4.1. Domínio e área temática

O domínio das minhas regências, *utilização de serviços médicos*, situa-se mais no domínio público, «no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades» neste caso, aplica-se ao facto de, eventualmente, o aprendente necessitar de ir ao médico; (QECRL:76)» .«Dentro dos vários domínios podemos distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados actos comunicativos» (QECRL:83), sendo, neste caso o tema de comunicação *a saúde e cuidados pessoais*.

Em relação às tarefas comunicativas e finalidades, há a referir que houve a preocupação de colocar o aprendente em situações que o levem a compreender e a fazer-se compreender em contexto médico e no âmbito de práticas para uma vida saudável.

As actividades e estratégias comunicativas em língua concorrem em conjunto para o desenvolvimento das interacções orais, da leitura, da compreensão e da expressão escritas no âmbito fonético, ortográfico, lexical, morfológico, sintáctico, sociolinguístico e sociocultural e pragmático.

4.2. Objectivos de aprendizagem³³

O *Quadro 1* reporta-se aos objectivos de aprendizagem estabelecidos para as aulas de 28 e 29 de Abril de 2010.

Quadro 1

4.2.1. Macro competências: Compreensão do oral / Produção do Oral interacção Compreensão/Produção escrita

Actos Discursivos	Conteúdos		
	Léxico Semântica	Morfologia Sintaxe	Fonética Fonologia
Identificar-se em situação formal	Estados físicos e psicológicos Saúde Corpo humano	Classes e subclasses de palavras de uso mais frequente na área temática em estudo	De forma implícita:
Cumprimentar / saudar/despedir-se			Correspondência fonema/grafema
Dar/pedir informações de carácter pessoal		Flexão verbal considerada pertinente no decorrer da aula	Sílabas átonas e tónicas
Dar/pedir instruções			Unidades fónicas básicas.
Dar /aceitar conselhos		Presente do conjuntivo	Entoação
Fazer /aceitar sugestões		Imperativo afirmativo e negativo	Frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas
Apresentar /aceitar propostas			Ênfase prosódica
Descrever estados físicos e emocionais			

³³ Quadro elaborado a partir das Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, no site http://www.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramat_PLNM_VersaoFinalAbril08.pdf

Quadro 2

O *Quadro 2* apresenta os objectivos gerais e específicos considerados importantes, neste trabalho, para o desenvolvimento da competência intercultural.

4.2.2. Competência intercultural³⁴

1. Desenvolver globalmente o indivíduo enquanto ser social	- orientar no sentido da descoberta do indivíduo, usando a imaginação e a criatividade; - reforçar a auto-estima; - evitar situações de agressão e de violência; - educar para a tolerância; - promover o desenvolvimento do aprendente através de actividades de carácter lúdico.
2- divulgar as culturas, com vista à sua valorização;	- divulgar tradições; - sensibilizar para a riqueza das sociedades multiculturais; - sensibilizar para o carácter pluricultural que está na génese da cultura global; - promover uma melhor integração de todos.
3- promover o sucesso escolar	- melhorar a integração escolar; - promover a cooperação; - explorar positivamente a relação professor/aluno.

³⁴ Quadro elaborado a partir de uma proposta do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, do Ministério da Educação (1995:40)

4.3. Desenvolvimento das aulas

4.3.1. Primeira aula (28 de Abril de 2010)

A aula começaria pela introdução ao tema através de imagens, análise de documentos escritos construídos a partir do elemento icónico legendado por forma a agilizar a aquisição e enquadramento lexicais, depois a audição, leitura silenciosa e compreensão de um texto cuja situação decorria num consultório médico, o estudo (formação e emprego) do presente do conjuntivo e uma produção escrita com o título de ‘A sua ida ao médico’.

Pré-leitura

Uma primeira actividade de pré-leitura consistiu na afixação no quadro de quatro imagens (**Anexos I e II**) como forma de levar os alunos à ‘descoberta do tema’. Os alunos identificaram o tema rapidamente, a Saúde, e conduzi a interacção oral para a cor das ambulâncias em cada um dos países e pagamento/gratuidade dos serviços médicos. Houve semelhanças e diferenças nos dois aspectos. O meu papel de detonador da experiência intercultural começou logo aqui e através das repetições/registos de frases ou expressões que fiz no quadro, tentei pôr os dois pratos da balança no mesmo nível, ou seja, os usos linguísticos e os usos culturais. Tanto registava palavras como ‘estetoscópio’, ‘cirurgia’, entre outras, como as diferentes cores das ambulâncias nos vários países/nacionalidades presentes na sala de aula³⁵.

Após este primeiro momento de interacção oral, distribuí a ficha *A Rita vai ao médico com a Raquel e o Bebé* (**Anexo III**) e atribuí a cada aluno uma imagem que teriam que descrever, ler e comentar em relação ao facto de ser ou não uma situação que já tivessem vivenciado e precisando o local dessa situação. Para além da chamada de atenção para a pronúncia de várias palavras, quer eu quer os alunos registamos no quadro os comentários mais pertinentes, atendendo ao alargamento e

³⁵ Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. (QECRL, 2001:73)

enquadramento lexical que uma ficha deste tipo sempre desencadeia, quando implementada em interacção vertical e horizontal. Numa aprendizagem de uma língua estrangeira, estes registos no quadro revelam-se de extrema importância.

Uma vez terminados as descrições, os comentários e os registos no quadro, passei ao exercício seguinte (**Anexo IV**) de confirmação da compreensão do léxico aí em destaque. Ao proceder à correcção oral³⁶ do exercício confirmei a pronúncia correcta do novo léxico.

Neste primeiro momento, notou-se uma grande homogeneidade cultural nas intervenções dos alunos, em relação aos espaços e tratamentos relacionados com a saúde.

Leitura

Após estas actividades de pré-leitura cujo objectivo era despertar a curiosidade para o tema da aula ao mesmo tempo que se antecipava possíveis sentidos do texto que iria ser trabalhado ao longo da aula, passou-se para o momento seguinte, “dentro do texto” (Fisher, 1990:206), em que se analisou o conteúdo do texto e a forma como estava construído.

Os alunos leram silenciosamente o quadro cujo título é *Falar de doenças* com o objectivo de circundarem as palavras que se reportavam a partes do corpo humano. A correcção desta actividade fez-se oralmente e seguidamente distribuí a ficha sobre o corpo humano (**Anexo V**) para (re)conhecimento de outros vocábulos e treino da pronúncia. Seguiu-se um exercício de leitura³⁷ dramatizada³⁸ das frases contidas no quadro ‘Falar de doenças’.

³⁶ **A competência fonológica**

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de:

- as unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e a sua realização em contextos específicos (*alofones*);
- os traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- a composição fonética das palavras (*estrutura silábica*, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- a fonética da frase (*prosódia*): acento de frase e ritmo; entoação;
- redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação;
- elisão. (QECRL, 2001:166)

Este quadro sobre as doenças permitiu-me implementar actividades de recepção (leitura silenciosa, atenção ao /compreensão do suporte) e de produção oral e escrita associando um valor social: a forma como abordar, no nosso dia-a-dia, os nossos problemas de saúde com as outras pessoas. Chegou-se à conclusão que em Portugal, as expressões ‘Olá’, ‘Bom dia’, ‘Boa tarde’ e ‘Boa noite’ são muito frequentemente acompanhadas das expressões ‘Como está?/estás?’, ‘Tudo bem?’ e ‘Está bom?’ (no feminino e respectivos plurais). Neste sentido, foram lidas e explicadas as formas de tratamento e a tendência observada numa grande maioria dos portugueses para incluírem no cumprimento/saudação dos outros a pergunta relativa ao estado de saúde ao qual se responde de forma ‘negativa’. Em interacção vertical, os estudantes mostraram bastante surpresa.

Como forma de ir ao encontro das vivências do aprendente, pedi-lhes que escrevessem em Português a situação análoga na sua cultura de origem, a conclusão foi antitética: nos países aí representados, as pessoas não falam dos seus problemas de saúde quando se cumprimentam. No momento de se cumprimentar, geralmente, uma pessoa não pergunta à outra como está, quanto mais responder especificando um ou outro problema de saúde. Os alunos espanhóis e a aluna italiana explicaram que nos seus países a questão ‘como vai’ ou ‘como está’ é vulgarmente utilizada, mas as pessoas respondem ‘positivamente’, sob pena de serem olhadas como pouco educadas. Só em ambientes mais familiares/íntimos a resposta é mais explícita. Partiu-se de uma categorização, os portugueses falam muito das suas doenças para outra os aprendentes das nacionalidades presentes nunca falam.

Depois de eu formular a hipótese de haver diferenças geracionais, aí a categorização ‘aproximou-se’. Na verdade as pessoas mais velhas falam mais frequente e pormenorizadamente dos seus estados de saúde. E, quando lancei a hipótese de considerarmos o nível de instrução, o facto de se tratar de pessoas que vivem em centros urbanos ou no campo, as categorizações peremptórias iniciais

³⁷ A partir de «um texto escrito (input) atinge-se um produto (output)» (QECRL,2001:145), a leitura em voz alta.

³⁸ Neste caso optei por um uso estético da língua, pois «Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, (...) e podem ser orais.» (QECRL, 2001:88) como a leitura dramatizada.

suavizaram-se. Houve uma tentativa da minha parte de mostrar o ‘perigo da generalização’, levando os aprendentes a reflectir sobre o mesmo.

Depois destas actividades linguísticas que, numa abordagem orientada para a acção, implicaram processos linguísticos e interculturais, passámos para o contexto em que normalmente falamos da *Saúde* ou mais propriamente na falta dela, nomeadamente, no consultório médico, numa consulta médica. Assim, como forma de passar para este momento, cujos elementos lexicais e contextualização já tinham sido antecipados, seguiu-se a audição³⁹ do texto *Ir ao médico*. (**Anexo VI**), sugerindo a completação dos espaços em branco. Perante a facilidade revelada na consecução da tarefa comunicativa, só foi feita uma audição seguida da correcção no quadro por um aluno.

Em seguida, visando o alargamento da gama de actividades, capacidades e língua envolvidas, foi feito o exercício de escolha-múltipla (**Anexo VII**) relativo à compreensão do texto e, a partir do último exercício, número 2.7. que, para além de se relacionar com a compreensão do texto, englobava atitudes a desenvolver por forma a manter bons hábitos de vida, foi alvo de comentários individuais dos aprendentes, no sentido de mostrarem concordância/discordância em relação ao seu quotidiano. Mais um momento em que as semelhanças e as diferenças culturais foram alvo de considerações, uma vez que, perante a alternativa de comer peixe ou carne, os alunos turcos assumiram que comem carne mas não bebem cerveja e o aluno jordano bebe cerveja, mas não come carne de porco. Globalmente verificou-se convergência nas atitudes a tomar no sentido de manter bons hábitos de higiene de vida no nosso dia-a-dia. A divergência surgiu muito mais por diferenças de personalidade do que culturais.

Partindo deste mesmo texto “Ida ao médico”, contextualizei a gramática⁴⁰, sendo que os conselhos dados pelo médico permitiram-me abordar o emprego do

³⁹ Nas actividades de *compreensão do oral (ouvir)*, o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. (QECRL,2001:102)

⁴⁰ A competência gramatical, ou a capacidade para organizar frases para transmitir sentido, está nitidamente no centro da competência comunicativa; a maioria (ainda que não todos) daqueles que se interessam pelo planeamento, pelo ensino e pela testagem das línguas presta particular atenção à gestão do processo de aprendizagem para o conseguir. Isto envolve, geralmente, selecção, ordenação, apresentação passo-a-passo e prática do material novo, começando pelas frases simples, constituídas por orações simples e cujos sintagmas constituintes são representados por palavras simples (p. ex.: O

conjuntivo após expressões impessoais, adquirindo valor de acção não realizada, mas hipotética no futuro.

No quadro foram, então, registadas as expressões a negrito do texto, formando três grupos, relacionados com as conjugações verbais da língua portuguesa (-ar, -er, -ir), seguidamente foi proposto aos alunos que construíssem frases/dessem conselhos com as sugestões do exercício 2.7. (**Anexo VII**), tendo-se concluído através desta actividade o uso e a formação dos diferentes verbos regulares e dos irregulares ser, ter e fazer.

O estudo do presente do conjuntivo foi dividido, de certa forma, em duas etapas: primeiro os verbos regulares (**Anexos VIII e IX**) e posteriormente os verbos irregulares (**Anexos X e XI**, para trabalho de casa).

No momento seguinte, propus aos alunos que pensassem nos seus melhores amigos e dissessem oralmente quais os conselhos que lhes teriam de dar para que eles tivessem um futuro melhor em termos de saúde. Nesta actividade, solicitei aos alunos que se focassem, sobretudo, em três aspectos: prática de desporto, consumo de bebidas alcoólicas e tabaco. Em interacção oral, os alunos apresentaram as sugestões. No que concerne ao valor universal da amizade não houve qualquer disparidade.

Pós-leitura:

Num momento final da aula, como forma de sistematizar todos os conteúdos abordados, propus aos alunos uma produção escrita. Assim, durante a actividade anterior eles tinham tido oportunidade de dar recomendações aos amigos deles, neste momento, deviam escrever quais as recomendações que tinham ouvido numa consulta médica ocorrida cá em Portugal ou no seu país.

Como não houve tempo útil para terminar, os alunos levaram para casa este trabalho (**Anexo XII**).

João está feliz) e terminando com frases multi-oracionais complexas – cujo número, comprimento e estrutura são evidentemente ilimitados. (QECRL, 2001:210).

4.3.2. Segunda aula (29 de Abril de 2010)

Nesta aula, verificar-se-ia o desenvolvimento da competência comunicativa relacionada com a temática em estudo. No contexto de saúde e bem-estar falar-se-ia das especialidades médicas, ler-se-ia um texto humorístico cujo contexto situacional se relaciona com uma consulta médica, estudar-se-ia a formação e o emprego do modo imperativo e, ainda seriam apresentadas actividades ligadas a regras a adoptar para uma vida saudável, destacando-se cuidados alimentares e a prática de desporto.

Pré-leitura:

Num primeiro momento da aula, procurei recontextualizar os conteúdos da aula anterior. Assim, em diálogo vertical, desencadeou-se um questionário relativo à área temática em estudo, procedendo ao registo no quadro das várias intervenções dos alunos.

Depois de uma sistematização da área temática em estudo, abordou-se as novas situações de doenças físicas que constavam da ficha gramatical que tinham para trabalho de casa e não tinham sido faladas na última aula. Os alunos leram as novas situações de problemas de saúde aí focados e procedeu-se a comentários e registos no quadro. Só, posteriormente, é que se passou para a correcção da ficha em termos de funcionamento da língua.

Para a correcção do trabalho de casa, dividi as 15 frases da ficha por três alunos, propondo-lhes uma actividade lúdica⁴¹ de simulação⁴²: assumir ‘o papel de professores’, mas não de um qualquer professor, pois teriam de mimetizar a minha pessoa em situação de aula. Sentei-me ao fundo da sala e a aula foi protagonizada pelos ‘alunos-professora’ e pelos alunos que eram chamados ao quadro pelos colegas para registarem a forma verbal correcta. Este momento foi muito, mas mesmo muito

⁴¹ «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo.» (QECRL, 2001:87)

⁴² «**Tarefas comunicativas e finalidades**

Os actos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente levados a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa dada situação. (...) No domínio educativo, pode ser a participação numa actividade de simulação, numa conferência, a redacção de um texto sobre um assunto especializado para uma conferência ou para uma publicação, etc.» (QECRL, 2001:85)

curioso, porque os alunos tentavam mesmo imitar a minha gestualidade, as expressões faciais, os meus comentários, isto é, muito do que faz parte do meu discurso pedagógico e da minha personalidade profissional. Claro que também havia outro objectivo a presidir esta tarefa comunicativa: o de promover um momento posterior de interculturalidade, ou seja, seguidamente decorreu um diálogo conjunto relativamente ao ‘perfil do professor’, tendo-se concluído que há uma grande convergência nas respostas. O professor ríspido, compreensivo, divertido, responsável, irresponsável, incumpridor faz parte do universo de todos. A conclusão final foi a que ocorre sempre: o ‘bom professor’, aquele que mostra competência no seu ensino e empenho nas aprendizagens dos seus alunos é reconhecido e respeitado por todos.

Continuando com os trabalhos de casa, cada aluno deveria ler o texto que tinha escrito em casa. Este momento visava consciencializar os alunos de algumas incorrecções presentes nos seus textos (Anexo XII). Apenas cinco alunos trouxeram a redacção sobre *Ida ao médico*. Optei por solicitar aos alunos que reflectissem sobre os textos que tinham escrito, em trabalho de pares⁴³. Os alunos identificaram e corrigiram vários erros e/ou falhas⁴⁴. Seguidamente, procederam à leitura dos textos e recolhi-os de novo, explicando que faço sempre a correcção da produção escrita por etapas, pois se eu como professora e os próprios aprendentes não reflectirmos sobre os erros/falhas, não conseguiremos compreendê-los, reflectir sobre os mesmos e, conseqüentemente, demoraremos mais tempo a deixar de eliminá-los⁴⁵.

⁴³ «As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar competências e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exhaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. » (QECRL,2001:90)

⁴⁴ «Os **erros** devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.» (QECRL,2001:214)

⁴⁵ Apesar das quatro hipóteses preconizadas no QECRL, eu entendo os erros/falhas dos meus alunos, neste contexto, como «c) os erros e as falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos; d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os **usos** de uma língua, incluindo os do falante nativo.» (QECRL,2001:215)

A partir da última frase de uma das composições de um dos alunos “«O trabalho dos médicos é o mesmo em toda a parte», solicitei aos alunos que me dissessem diferentes organizações médicas mundiais que, na verdade, trabalham pelo mundo inteiro, afixei uma imagem relativa à organização *Médicos sem Fronteiras no Mundo*(MSF) (**Anexo XIII**). No quadro foram registadas algumas considerações sobre a mesma.

Leitura

Depois deste momento e continuando com a mesma temática, analisámos as diferentes especialidades da medicina (**Anexo XIV**). A ficha sobre este conteúdo foi feita rapidamente pelos alunos. Com o quadro onde constavam as diferentes especialidades e a sua definição e com as imagens e a sua legendagem, a autonomia dos alunos foi muito evidente em relação a muitos aspectos deste domínio de referência. Li em voz alta o texto (**Anexo XV**), expliquei o léxico que os alunos referiram não compreender sobre as especialidades médicas e no final comentamos o aspecto lúdico do mesmo, apenas oralmente. Em seguida, passou-se para o exercício sobre as ordens dadas no texto quer pelo médico quer pelo paciente. Fui corrigindo as respostas dos alunos e à pergunta ‘Quem quer começar a correcção?’ Uma das alunas disse ‘quero fazer de professora outra vez’ e um dos alunos também levantou o braço dizendo que gostaria de experimentar o papel de professor.⁴⁶ Portanto, a metodologia da correcção decorreu da sugestão dos alunos, do à-vontade/afectividade que já se conseguira criar.⁴⁷

⁴⁶ «Os professores são geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames. Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem. É-lhes necessário compreender os processos de aprendizagem na sua grande variedade, embora a sua compreensão possa ser mais um produto inconsciente da experiência do que um produto claramente formulado da reflexão teórica, o que acaba por ser uma contribuição adequada para a parceria sobre a aprendizagem que deve ser estabelecida entre os investigadores da educação e os formadores de docentes.» (QECRL,2001:198)

⁴⁷ A implementação da abordagem intercultural da última aula já se estava a ‘materializar’: promover o sucesso escolar; favorecer a comunicação oral e escrita; favorecer a socialização positiva; enfim, promover a gestão democrática da sala de aula através da participação de todos.

Seguidamente, foi adoptada a mesma metodologia de abordagem gramatical da aula anterior, na medida em que se partiu do simples para o complexo. Em interacção vertical e partindo de um esquema feito no quadro (fruto da correcção da ficha anterior), foram definidas regras da formação do Imperativo. De forma a consolidar este conteúdo gramatical, o modo imperativo, foram lidas as fichas informativas/explicativas/confirmativas da formação e do uso do modo Imperativo (**Anexos XVI e XVII**). Posteriormente, passou-se à ficha de confirmação do item gramatical em estudo através de Regras para uma vida saudável (**Anexo XVIII**), favorecendo, como sempre, a comunicação em acção.

Partindo do tema da vida saudável, obrigatória para um sector específico da sociedade, os profissionais de desporto, chegou-se ao tema do futebol. A ficha *Desportos de vulto*, (**Anexo XIX**) desencadeou uma interacção horizontal entre alguns alunos, como por exemplo, entre os alunos mexicanos e espanhóis. O ciclismo foi mais comentado pelos alunos franceses, espanhóis e italianos. Mais uma vez se concluiu que os *mass media* levam os hábitos culturais aos quatro cantos do mundo, uniformizando-os não só na sua identificação como reprodução.

Pós-leitura:

No momento final da aula, foram sistematizados oralmente os vários conteúdos leccionados nesta unidade didáctica.

Como trabalho de casa, os alunos deveriam realizar a ficha sobre Conselhos para um coração saudável (**Anexo XX**). Esta ficha tinha como objectivo praticar o uso e a formação do Modo Imperativo.

5. Descrição da segunda unidade didáctica

5.1. Domínio e área temática

Nas duas aulas a que vou aludir sempre considerando que a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa concorre com a competência de realização intercultural, o domínio predominante na primeira aula é do foro público, fazer compras na cidade, mas o domínio da segunda aula, identificar/usar alimentos e tomar/preparar refeições, poderá pertencer aos **domínios público e privado** consoante o contexto situacional.

«É preciso notar que, em muitas situações, pode estar envolvido mais do que um domínio.» (QECR:76).

Uma refeição em casa ou num restaurante altera o conceito de esfera privada ou pública.

*«Em cada domínio, as **situações externas** que acontecem podem ser descritas em termos de locais, tempo, instituições, pessoas envolvidas e seus papéis sociais, objectos do meio circundante, acontecimentos, operações levadas a cabo pelas pessoas envolvidas e os textos produzidos nestas situações» (QECR:78-79, adaptado).*

Como já foi referido na unidade didáctica anterior «Dentro dos vários domínios podemos distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados actos comunicativos» (QECR:83), havendo, neste caso a referir vários temas de comunicação: compras, comida e bebida, serviços e lugares.

5.2. Objectivos de aprendizagem⁴⁸

Quadro 3

O *Quadro 3* reporta-se aos objectivos de aprendizagem estabelecidos para as aulas de 26 e 27 de Maio de 2010.

5.2.1. Macro competências: Compreensão do oral / Produção do Oral interacção Compreensão/Produção escrita

Actos Discursivos	Conteúdos		
	Léxico Semântica	Morfologia Sintaxe	Fonética Fonologia
Cumprimentar / saudar/despedir-se	A cidade	Quantificadores	Correspondência fonema/grafema
Dar/pedir informações de carácter pessoal	-espaços comerciais --- lojas --- restaurantes --- cafés -património arquitectónico	Numerais	Sílabas átonas e tónicas
Dar/pedir instruções		Advérbios e locuções adverbiais de uso frequente: afirmação, negação, quantidade e grau	Unidades fónicas básicas.
Dar /aceitar conselhos	A alimentação - refeições - alimentos - gastronomia		Entoação
Fazer /aceitar sugestões		Referências temporais: indicadores de frequência, presente, passado e futuro	Frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas
Apresentar /aceitar propostas			Ênfase prosódica
Solicitar a repetição /reformulação de partes do discurso		Verbos auxiliares-complexos verbais: verbos auxiliares aspectuais- ‘estar a’	
Descrever pessoas /objectos/ lugares/acções		Verbos de estado vs verbos de acção	
Apresentar razões		Ser/Estar – usos específicos	
Expressar uma opinião			
Expressar acordo/desacordo			
Aceitar/recusar uma opinião.			

⁴⁸ Quadro elaborado a partir de Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, no site -<http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>

Quadro 4

O *Quadro 4* apresenta os objectivos gerais e específicos considerados importantes, neste trabalho, para o desenvolvimento da competência intercultural.

5.2.2. Competência intercultural ⁴⁹

1. Desenvolver globalmente o indivíduo enquanto ser social	- orientar no sentido da descoberta do indivíduo, usando a imaginação e a criatividade; - reforçar a auto-estima; - evitar situações de agressão e de violência; - educar para a tolerância; - promover o desenvolvimento do aprendente através de actividades de carácter lúdico.
2- divulgar as culturas, com vista à sua valorização;	- divulgar tradições; - sensibilizar para a riqueza das sociedades multiculturais; - sensibilizar para o carácter pluricultural que está na génese da cultura global; - promover uma melhor integração de todos.
3- promover o sucesso escolar	- melhorar a integração escolar; - promover a cooperação; - explorar positivamente a relação professor/aluno.

⁴⁹ Quadro elaborado a partir de uma proposta do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, do Ministério da Educação (1995:40)

5.3. Desenvolvimento das aulas

5.3.1. Primeira aula (26 de Maio de 2010)

Pré-leitura:

Como primeiro momento de antecipação ao tema a abordar na aula, a primeira actividade consistiu numa interacção vertical onde se abordou os vários locais onde se podia fazer compras na cidade do Porto, as suas várias lojas e produtos que podemos encontrar, partindo, como habitualmente, dos conhecimentos dos alunos.

A segunda actividade tinha como objectivo (re)conhecer estabelecimentos comerciais/lojas, o valor patrimonial arquitectónico de alguns edifícios e introduzir, oralmente, o item gramatical: os quantificadores. Assim, distribuí duas fichas sobre estabelecimentos comerciais (**Anexos XXI e XXII**) com as seguintes tarefas: identificação dos edifícios; contextos em que ficou a conhecê-lo(s); breve descrição dos edifícios; localização na cidade do Porto; opinião sobre os mesmos; edifícios do seu país/cidade/região com destaque patrimonial arquitectónico. Esta actividade foi realizada oralmente.

Após esta interacção oral, em trabalho de pares, os alunos seleccionaram o tipo de estabelecimento comercial que mais lhes agradou, leram os dados correspondentes a essa escolha com a respectiva correcção fonológica escrita, associaram objectos/produtos a cada um dos estabelecimentos e referiram o ex-líbris do seu país

Partindo dos trabalhos dos alunos, retomei a descrição das fichas desenvolvendo mais alguns aspectos linguísticos no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural.

Em seguida, em trabalho de grupo de três elementos⁵⁰, partindo da referência ao mercado do Bolhão, foi escrita uma lista de compras segundo gostos/necessidades do grupo de alunos. Fui dando os esclarecimentos solicitados. Posteriormente, os três elementos deslocaram-se ao quadro com as seguintes tarefas comunicativas: um leu a

⁵⁰ O *trabalho em pequenos grupos*: para alguns aprendentes e, especialmente, mas não exclusivamente, para os aprendentes mais lentos, o trabalho num grupo pequeno que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua. (QECRL, 2001:227).

lista aos colegas, designando um para escrever as bebidas e outro os alimentos sólidos.

Como fase preparatória⁵¹ ainda e logicamente, de antecipação do texto, em trabalho de grupo, implementei um exercício de escuta activa. Dei as seguintes instruções aos alunos: “só vão ouvir o texto uma vez; têm que identificar duas personagens e relação familiar entre elas; têm que registar no caderno 5 estabelecimentos comerciais; têm que fazer também o registo de 5 alimentos; no final, podem trocar informações uns com os outros durante os três minutos seguintes”.

Depois de ouvido o texto, foi uma confusão muito profícua, desde a observação do empolgamento por conseguirem ter todos os dados, a corrigirem a pronúncia uns dos outros, a questionarem a ortografia das palavras uns aos outros, foi uma ‘desordem’ que ‘ordenou’ os elementos pedidos. A correcção foi feita no quadro por mim, segundo as indicações dos alunos.

Leitura:

Como etapa de leitura, os alunos leram um texto escrito (**Anexo XXIII**), realizaram um exercício de verdadeiro/falso e depois procedeu-se à correcção das afirmações falsas no quadro.

Apesar de a leitura poder «ser avaliada apenas indirectamente, se for pedido aos aprendentes que provem a sua compreensão assinalando opções correctas, terminando frases, respondendo a perguntas,» (QECRL, 2001:256), achei que neste momento era importante optar por uma actividade de leitura⁵², assim vários alunos leram expressivamente o texto. Fui ajudando e incentivando a leitura deles.

Seguidamente, a partir da seguinte frase escrita no quadro: “Vamos, agora, dar atenção às refeições, pôr os olhos em fotografias muito bonitas que nos vão abrir o

⁵¹ *Fase preparatória*: a criação de expectativas, o fornecimento dos conhecimentos de base necessários, a activação do conhecimento de esquemas e a filtragem das dificuldades linguísticas específicas durante a fase de pré-audição/visionamento ou de pré-leitura reduzem as operações de processamento e, consequentemente, também as exigências da tarefa; (QECRL, 2001:227)

⁵² O nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos do aprendente deve ser um dos factores essenciais a ser considerado na determinação da adequação de uma determinada tarefa ou na manipulação dos seus parâmetros: nível de conhecimento e de domínio da gramática, do vocabulário e da fonologia ou da ortografia exigidos para realizar a tarefa, ou seja, os recursos linguísticos, tais como a amplitude, a correcção gramatical e lexical e os aspectos de uso da língua, como a fluência, a flexibilidade, a adequação e a correcção. (QECRL, 2001:223)

apetite. Vamos ver onde se come mais, onde se faz mais compras? Em Portugal ou nos vossos países?” em que estavam sublinhadas as formas verbais, solicitei aos alunos que identificassem no texto outras formas dos verbos sublinhados. A sua correcção foi feita oralmente. Em seguida, foi distribuída a ficha de revisão dos verbos ‘pôr’ e ‘dar’ (**Anexo XXIV**). Os alunos ouviram duas vezes o CD com as formas verbais do exercício 3.2.; depois, foi feita a correcção com a projecção de um acetato. Para o exercício 3.3. foram implementadas as mesmas tarefas de verificação da compreensão e expressão do significado dos verbos em causa⁵³.

Posteriormente, distribuí a ficha sobre refeições e horários: *As Refeições do Dia* (**Anexo XXV**), continuando com a preocupação constante de promover uma didáctica intercultural o mais sistemática possível. Adiantei uma comparação entre pequeno-almoço continental e pequeno-almoço à inglesa ou inglês e os aprendentes, a partir daí, assumiam ora o papel de locutores ora de mediadores interculturais.

A par do desenvolvimento da competência linguística em português e nas línguas dos alunos que referiam aspectos específicos da sua gastronomia, desenvolveu-se, igualmente a competência intercultural. Nas interacções entre todos os presentes não se gerou qualquer conflito, foram referidas, isso sim, muitas diferenças, mas o respeito entre todos foi uma constante.

Foi um momento em que não houve alunos nem professor, apenas o facto de ‘estar a acontecer’ a alteridade, a relação entre a cultura de cada um e a dos outros e, muito importante, ainda, a tomada de consciência da maneira como ‘nos vemos uns aos outros’, «levando os aprendentes ao desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade»⁵⁴.

Coloquei no quadro questões pedindo aos alunos que reparassem nas estruturas linguísticas em situação de comunicação, distribuí apenas as duas primeiras fichas sobre os indefinidos (**Anexos XXXVI e XXXVII**), seguindo-se a leitura da primeira ficha com os quadros e diversas frases para que os alunos observassem as formas dos indefinidos, adquirissem o seu significado e compreendessem o emprego noutras

⁵³ A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). (QECRL, 2001:161)

⁵⁴ cf. pp. 48-49, esquema de BIZARRO & BRAGA, 2001

situações comunicativas. Dentro do possível, foram sendo dadas pistas aos alunos para que concluíssem algumas das regras gramaticais.

A terceira ficha sobre os indefinidos foi elaborada com o intuito de promover mais uma sequência intercultural. Para além dos espaços a completar com os indefinidos, o sujeito da frase era o nome próprio de cada um dos alunos e o prato gastronómico referido em cada frase dizia respeito a cada um dos países/nacionalidades dos elementos da turma.

Por uma questão de economia de tempo, foi proposto aos alunos que explicassem oralmente a confecção de cada um dos pratos das diferentes nacionalidades da turma. Um elemento a destacar nestes momentos interculturais é o empenho dos alunos em falar da sua cultura, pois, junto do quadro, falavam, desenhavam, gesticulavam e escreviam. Um factor que ganha muita evidência é o olhar destes alunos, neste tipo de actividade, que exprime pedido de ajuda linguística à professora e aceitação/admiração cultural nos colegas.

Pós-leitura:

A tarefa de pós-leitura consistia em redigir um texto contrapondo o que tomavam ao pequeno-almoço nos seus países e o que tomam actualmente em Portugal. Os documentos *E no seu país? O que come(m) e bebe(m) ao pequeno-almoço e/ou ao lanche?* (**Anexo XXIX**) e *O que comem e bebem os portugueses ao pequeno-almoço ou ao lanche?* (**Anexo XXX**) foram distribuídos para que o exercício de produção escrita fosse feito em casa. Para além da interculturalidade, esta estratégia visava ver até que ponto o aprendente, neste nível de iniciação, reconheceria, enquadraria e relacionaria o léxico.⁵⁵

⁵⁵ **A competência lexical**

Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais. (QECRL, 2001:159)

Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade). (QECRL, 2001:34-35)

5.3.2. Segunda aula (27 de Maio de 2010)

Momento prévio: operacionalização da ligação à Internet
--

Ocorreu um momento prévio ao desenvolvimento da aula que foi o de auxiliar os alunos a conectarem-se individualmente com a internet. Foi uma operacionalização algo difícil, pois alguns alunos esqueceram-se dos seus dados pessoais e outros não tinham visto o e-mail. Consequentemente, os alunos ficaram distribuídos pelos computadores em pares.

Pré-leitura:

Iniciei a aula solicitando a cada um dos alunos que fizesse uma referência aos aspectos estudados na última aula. Surpreendentemente, alguns alunos tinham passeado pela cidade para observarem alguns dos edifícios destacados na última aula, chegando a trazer os nomes das ruas que não constavam nos documentos, tarefa que tinha proposto mais em tom jocoso do que propriamente instrucional/funcional.

Posteriormente, procedeu-se à correcção do trabalho de casa (**Anexo XXIX**). Mais um momento em que a cultura que integra as nossas práticas comunicativas é posta ao mesmo nível, promovendo as relações interculturais, questionando, comparando, relativizando e/ou generalizando e até sugerindo situações de compromisso para quem tendo hábitos mais específicos, em situação de imersão em contexto português, teve que implementar reajustamentos. Perante um pequeno-almoço e lanche apresentado pelos alunos mexicanos demasiado ‘picante’ segundo os colegas espanhóis e croatas, o pequeno-almoço e lanche da aluna romena demasiado ‘doce’ na opinião de todos, a aluna francesa e a aluna italiana entraram em despique quanto aos seus hábitos alimentares.

Nestes momentos, é feita a tentativa de pôr no mesmo nível língua e cultura e, apesar de ir registando algumas palavras e expressões no quadro, não é feito um registo e explicações exaustivas do ponto de vista linguístico, apenas se considera o essencial para que a comunicação aconteça e flua.

Outro aspecto a considerar é que, assim como não é possível transcrever a interacção horizontal dos alunos, também não é viável a correcção de todos os erros e

falhas, embora muitas vezes essa correcção aconteça através da mediação entre uns e outros não só através da tradução como da interpretação.

Leitura:

Num segundo momento da aula, distribuí o documento constituído por duas páginas *No Supermercado* (**Anexos XXXI e XXXII**) com o objectivo do alargamento e enquadramento lexicais. Os alunos leram os alimentos constantes da ficha e em interacção vertical/horizontal foram feitos comentários às atitudes dos ‘clientes’ do supermercado da ficha, com os respectivos registos por escrito. O documento apresenta as pessoas em várias situações comportamentais, mas por muito importante que seja a simulação de situações comunicativas, é crucial para os alunos disporem do léxico imprescindível para a comunicação. A turma foi dividida em dois grupos: um dos grupos fazia uma lista de compras para um almoço entre amigos e a outra metade descrevia os comportamentos positivos e os negativos das personagens do documento. A correcção foi feita oralmente.

Após esta interacção oral, foi distribuída uma ficha sobre o uso dos pauzinhos na alimentação em países orientais para que a interculturalidade também partisse de um hábito de uma região do globo que não estivesse presentificada na sala de aula (**Anexo XXXIII**). A surpresa deste documento desencadeou um bom momento de interacção intercultural. Depois de explorada a ficha com alguns pratos típicos portugueses (**Anexo XXXIV**). Em interacção vertical, foi feito um questionário sobre o que já era conhecido e já tinha sido experimentado pelos alunos. A partir daqui, desenvolveu-se mais um encontro intercultural, focado no prato preferido da típica gastronomia de cada aprendente, tendo-se desenvolvido concomitantemente a expressão oral, a leitura, a compreensão oral e escrita. Consoante cada aluno expunha um prato típico do seu país e tentava indicar/escrever no quadro os ingredientes e explicar a respectiva confecção, as quatro macro-competências eram desenvolvidas em interacção linguística e intercultural.

Através do site <http://youtube.com/watch?v=ps08In4tsDk> foi apresentada a confecção de *O segundo melhor bolo de chocolate do mundo* (**Anexo XXXV**), tendo sido solicitado aos alunos que registassem quatro verbos que ouvissem; em seguida

foi distribuída e lida a ficha com a receita por escrito e depois um novo visionamento para confirmação.

Pós-leitura:

Foi sugerido aos alunos um trabalho de pesquisa. Comecei por escrever no quadro o e-mail criado para a turma e para o qual enviariam os trabalhos. A folha com as instruções (**Anexo XXXVI**) para a realização do trabalho de pesquisa foi distribuída e lida. O empenho e desempenho dos alunos foi, mais uma vez, muito bom.

6. Breve comentário às aulas dadas

Partindo das duas unidades lectivas descritas é evidente que a observação directa me permite constatar o maior empenho e consequentemente melhor desempenho comunicativo dos alunos nas actividades e que foi ultrapassada com sucesso qualquer visão etnocêntrica. Entre todos desenvolveu-se uma afectividade que se estendeu extra-aula.

As questões interculturais abordadas ao longo das aulas foram, de certeza, muito pertinentes para os alunos considerando o seu envolvimento nas mesmas e o interesse revelado não só em falar da sua cultura como em ouvir a cultura do professor e do(s) colega(s). Todas as culturas presentes na sala de aula foram ‘postas em contraste’. O facto de se implementar de forma sistemática aspectos socioculturais em língua portuguesa ‘partindo de’ experiências pessoais dos aprendentes, foi um factor determinante a tal ponto que penso ser um procedimento a seguir com bastante segurança. Assim que o professor proporcionava, em interacção vertical, um momento de produção oral assente em aspectos socioculturais, todos queriam interagir subsequentemente. E a partir daqui a interculturalidade acontecia em interacção horizontal espontaneamente.

Não destaco apenas o facto de os aprendentes responderem muito positivamente às actividades que foram sendo propostas, mas também os momentos de reflexão

decorridos sobre a própria realidade sociocultural de cada um face à do Outro. O respeito mútuo, a tolerância e, no fundo, o ‘novo papel’ dado às línguas estrangeiras foi realmente verificado. Estas aulas de PLE revelaram ser

“um espaço de interacção cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso do que se faz/tem da língua em estudo, mas também do aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da LE que é o objecto de estudo” (Bizarro e Braga, 2005:828-829).

Outro procedimento didáctico pertinente porque eficaz foi o de promover a interculturalidade em qualquer momento da aula. Fosse pré-leitura, leitura ou pós-leitura, os alunos mantinham-se na expectativa de que ela acontecesse ou não. Sobretudo a partir da segunda unidade didáctica notava-se que os alunos aguardavam pela ‘novidade’, isto é, os momentos interculturais.

Nas unidades didácticas que leccionei, os objectivos a que me propus foram atingidos. De etapa em etapa com diferentes actividades e tarefas iniciais, intermédias e finais, penso que o tratamento intercultural favoreceu de forma muito evidente a competência de aprendizagem, o saber aprender, isto é, «“saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento.» (QECRL, 2001:33) fazia com que alunos de um nível elementar arriscassem muito nas suas intervenções. Foi observado por diversas vezes que os alunos começavam a falar cientes da sua limitação em PLE, mas transcendendo-a, recorrendo a diversas ‘muletas’ que iam desde o professor ao colega, tal era a apetência para ensinar a sua cultura e entender a dos outros. Estou convencida que a comunicação intercultural é um dos elementos didácticos que aumenta a capacidade de saber aprender⁵⁶. Contudo a diversidade de

⁵⁶ Saber aprender- As *competências gerais* dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*. (QECRL, 2001:31)

actividades planificadas por etapas indo do mais simples para o mais complexo também se repercute na competência comunicativa atingida, porque os alunos se mantêm mais concentrados, mais envolvidos e cooperantes. É como diz Bizarro (2008:84):

«os professores que conseguem melhores resultados dos e com os seus alunos são os que propõem actividades que mantêm os alunos activos na sua aprendizagem, que os fazem experimentar, discutir, reflectir, aplicar e controlar o seu conhecimento, com o auxílio de uma ampla variedade de recursos de ensino-aprendizagem e não só à custa da sua própria pessoa.»

O maior constrangimento sentido foi o da descontinuidade na didáctica e conseguir um número de experiências interculturais representativo para um trabalho deste tipo. Não é por acaso que recorri tanto ao documento fabricado por mim e ao elemento icónico. Não havia outra forma de obstar ao pouco tempo de que dispunha. Ainda por cima, tratando-se de turmas com aprendentes de um nível elementar todas as actividades tinham que ter um bom nível de eficácia. No primeiro conteúdo abordado, *Saúde e bem estar*, que decorreu em Abril, portanto com dois meses e meio de aulas (cerca de 20 horas), tive de reflectir muito bem sobre como partindo do zero quanto a uma temática que não é propriamente do dia a dia, mas muito importante para o aprendente, conseguiria construir um todo coerente, por etapas, com materiais atractivos, com actividades diversificadas, com uma gestão do tempo

A competência de aprendizagem pode implicar vários graus e combinações dos aspectos da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização, tais como:

- competência existencial: p. ex., a vontade de tomar iniciativas ou até de correr riscos na comunicação frente-a-frente, de modo a conceder a si próprio a oportunidade de falar, de receber ajuda das pessoas com quem está a falar, como pedir-lhes que reformulem o que disseram em termos mais simples, etc., e também as capacidades de audição, de atenção ao que é dito, de plena consciência dos riscos de um mal-entendido cultural na relação com os outros;
- conhecimento declarativo: p. ex., o conhecimento de que relações morfossintácticas correspondem a variações de declinação em determinada língua, ou a consciência de que pode haver rituais especiais ou tabus associados a práticas alimentares ou sexuais nalgumas culturas, ou que podem ter mesmo conotações religiosas;
- competência de realização: p. ex., facilidade em usar um dicionário ou em se orientar facilmente num centro de documentação; capacidade de manipular meios audiovisuais ou informáticos (p. ex.: a Internet) como recursos da aprendizagem. (QECRL, 2001:33)

adequada ao ritmo dos alunos e que não deixasse transparecer a ambição do trabalho a implementar.

O documento autêntico não foi muito utilizado nas aulas descritas, mas tal não aconteceu nas anteriores. Só que a conclusão a que cheguei com as aulas dadas ao primeiro grupo é que, para conseguir um relatório final bem consubstanciado teria de produzir documentos que contivessem duas grandes premissas, poupassem tempo na apresentação, alargamento e enquadramento lexical e, ainda, proporcionassem um maior número de momentos interculturais e produções escritas resultantes desses momentos. Caso se tratasse de uma turma de um nível de proficiência mais avançado tal não teria sido necessário. Penso até que seria o mais adequado para confronto das diversas culturas, levar para a aula documentos autênticos sobre as diferentes realidades culturais presentes na aula. Por exemplo seleccionar excertos de obras literárias de autores originários dos diferentes países da sala de aula.

Forçosamente, a planificação das aulas estava sempre direccionada para dois objectivos gerais:

- desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes;
- desenvolver a competência intercultural dos aprendentes..

Ambos foram conseguidos. Arduamente, mas de modo muito gratificante.

7. Conclusões gerais

“A descoberta da alteridade é a de uma relação, não de uma barreira”, Claude Lévi-Strauss⁵⁷(1995:15)

Este relatório pôs em evidência que é urgente que a interculturalidade seja desenvolvida em sala de aula de forma sistemática. Para além disso, apontou não só para procedimentos seguros a adoptar para a abordagem intercultural como também se referiu à forma como devem ser implementados e ficou patente a sua repercussão não só em termos de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, como também na sua formação integral como cidadãos do mundo.

Não foi descoberta fórmula mágica nenhuma nem foi inventada uma nova teoria. O elemento que poderá constituir-se num contributo é a experiência aqui relatada. Partindo das teorias de reconhecidos especialistas e do relato de boas práticas, geri uma combinação de elementos que adaptei e resultaram no contexto dos cursos de PLE na FLUP.

O tema da interculturalidade é muito vasto e, por isso, complexo.

No início foi dito que este projecto visava, essencialmente, contribuir para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de Português Língua Estrangeira e de Português Língua Segunda, dando conta de como o professor deve conceber e operacionalizar a abordagem intercultural e da pertinência e eficácia do desenvolvimento da competência intercultural no aprendente.

E porquê a educação intercultural?

Porque já não era sem tempo que no século XXI, as políticas educativas europeias e de muitos outros países pelo mundo fora assumissem a mudança de paradigmas. Na minha opinião a revolução tecnológica provocada pela internet, pela comunicação instantânea entre tantas pessoas espalhadas por todo o planeta, é que está na base das grandes alterações universais em termos culturais (e não só): a globalização não diluiu o nacional e muito menos o regional; a heterogeneidade cultural é que se constituiu em norma; a *macdonalização* e o seu *fast-food* não vingaram; a língua franca não tirou espaço às línguas nacionais; enfim, a ‘torre de babel’ será construída por plurilingues e pluriculturais.

⁵⁷ in Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995:15)

O Conselho Europeu há muito que vem apregoando que

«Nenhuma cultura é “*intrusa*” relativamente à história do pensamento humano, cuja herança faz parte da civilização europeia e nenhum indivíduo deverá ser entendido como um “*intruso cultural*” na Europa. O conhecimento da contribuição de todas as civilizações para o pensamento humano, para a construção das Nações, é o ponto de partida essencial do intercultural. Dada a interacção destes fenómenos, as sociedades europeias perderam o seu carácter de homogeneidade e todas se tornaram sociedades pluriculturais» (Cardoso, 1995:12)

Agora o que é fundamental é tornar as sociedades pluriculturais em sociedades plurilingues. A grande aposta tem de ser feita no ensino, na escola e na sala de aula. Aí, através da pedagogia intercultural o aprendente aperceber-se-á da alteridade e da semelhança no Outro.

Neste trabalho, a educação intercultural foi implementada com a convicção de que se reverterá na grande linha de orientação dos sistemas de ensino do século XXI.

Como já foi dito acima, o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras ganharam uma maior relevância nas últimas décadas; a minha preocupação, nesta reflexão, foi sobretudo a de apontar para um «caminho a percorrer» na abordagem intercultural e «situa-se numa abertura constante em direcção ao *outro*.

O que significa uma necessária postura filosófica de *insatisfação* e *inconformismo*, de modo a permitir que o *outro* nos interpele e nos desafie com as suas posições e pressuposições (...) Trata-se de reconhecer a estrutura dialógica do homem (M. Buber) sempre renovada pela diferença positiva (F. Jacques).» (Pereira, 2007:217).

Como já disse no início do meu trabalho, a abordagem intercultural não é implementada frequentemente, pese embora estar na ordem do dia da didáctica de LE. A reacção/entusiasmo dos alunos espelha esse aspecto. Uma boa parte das aulas centrava-se em actividades linguísticas, cuja evidência para a aquisição e

desenvolvimento da competência comunicativa em PLE é inquestionável, ocorrendo actividades interculturais sempre que possível, mas que constituíram ‘um corpus’ muito estimulante quer para os aprendentes quer para o professor. A exigência de ter de implementar a interculturalidade nas minhas aulas obrigava-me a pesquisar, a seleccionar, enfim a investigar para depois agir num contexto completamente novo. A interligação entre teoria e prática foram uma constante no meu desempenho.

Actualmente é incontestável que, para dirimir situações de exclusão e de conflitos sociais, entre tanta mobilidade mundial, o desenvolvimento da consciência intercultural é a solução, a escola é o meio privilegiado e a sala de aula da língua estrangeira é o espaço mais indicado. No entanto, falar de experiências interculturais é ‘um poço sem fundo’, uma fonte inesgotável de reflexão/acção e, por isso, muito sedutor.

Referências Bibliográficas

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2004), *L' éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Editions Anthropos

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. e PORCHER, Louis, (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France .

ADRAGÃO, J. V. 1991, A Dimensão Cultural no Ensino de uma Língua Estrangeira, Português como Língua Estrangeira, Actas, *Seminário Internacional – 9 a 12 de Maio de 1991*, Macau, Imprensa Nacional de Macau

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora

ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (2008), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Braga, Psiquilíbrios Edições.

BAUMGRATZ-GANGL, G., (1990), *Compétence Transculturelle et Echanges Educatifs*, Paris, Editions Hachette F.L.E.

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

BIZARRO, R., (2006), *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural*. Porto, Areal Editores.

BIZARRO, R. (Org.), (2006), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, *Colóquio Internacional Interdisciplinar “Eu e o Outro”*, Porto, Areal Editores

BIZARRO, R. e BRAGA, F., (2008), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas e Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, Porto, Areal Editores

BOUDON, R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M. e LÉCUYER B.-P., 1990, *Dicionário de Sociologia*, Trad. António J. Pinto Ribeiro, Lisboa, Publicações Dom Quixote

BOURDIEU, P., (2010), *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Trad. Pedro Elói Duarte, Lisboa, Edições 70, Lda.

BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en Langue étrangère*, Paris, Crédif - Hatier-Didier.

BYRAM, M. e ZARATE, G. (1994), *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*, Strasbourg, Council of Europe

BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, G., (1998), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*

CARDOSO, C., (2001), *Gestão Intercultural do Currículo – 3º Ciclo*, Lisboa, Edição Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, Ministério da Educação.

CARLO, M., (1998), *L'interculturel*, Paris, Editora Clé International.

CASANOVA, I., (2009), *Dicionário Terminológico – Compreender a TLEBS* (Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário), Lisboa, Plátano Editora, S.A.

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

COTRIM, A.M. (coord.), Ortigão, I.R., Ferreira, J. e Oliveira, M. H., (1995), *Educação Intercultural - Conceções e Práticas em Escolas Portuguesas*, Coleção Educação Intercultural, Lisboa. Edição do Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Multicultural, Ministério da Educação.

COTRIM, A.M. (coord.), Ortigão, I.R., Ferreira, J. e Oliveira, M. H., (1995), *Educação Intercultural – Abordagens e Perspectivas*, Coleção Educação Intercultural, Lisboa. Edição do Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Multicultural – Entreculturas, Ministério da Educação.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

CUCHE, D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Editions La Découverte

ENCICLOPÉDIA Luso-Brasileira de Cultura , 1964, Lisboa, Editorial Verbo

FERIN, I., (2009), *Comunicação e Culturas do Quotidiano*, Lisboa, Quimera Editores, Lda.

FINURAS, P., (2007), *Gestão Intercultural – Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*, Lisboa, Edições Sílabo.

FISHER, C. et ali (1990). *Perspectives on instructional time*. New York: Longman

HARGREAVES, A. (1998), *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*, Alfragide, Mc Graw Hill

JEAN, G. (1978), *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*, Trad. José Maria Azevedo, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa

KANNAS, C. assisté par FAURE, J. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Editions Larrousse

LEIRIA, I. (coord.), Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., Henriques, R., (2008), *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*, Lisboa, Edição da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação.

LEVINAS, E., (1980), *Totalidade e Infinito*, Trad. José Pinto Ribeiro, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Edições 70

MARINHO, F., (2005), *Um Poço sem Fundo – Novas Reflexões sobre Literatura e História*, Porto, Campo das Letras – Editores, S.A.

MITCHELL, G. D., (1970), *Novo Dicionário de Sociologia*, Lisboa, rés-Editora, Lda

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B., 1984, *Aprender a Aprender*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas

OLIVEIRA, M. A. (Coord.), 1964, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Lisboa, Editorial Verbo

PEREIRA, P. C., (2006), O Outro. Por uma antropologia do sentido, *in* Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais, *Colóquio Internacional “Eu e o Outro”*, Porto, Areal Editores.

PERISSÉ, G., (2008), *Introdução à Filosofia da Educação*, Belo-Horizonte, Autêntica Editora.

PORCHER, L., (1995), *Le Français Langue Etrangère: émergence et enseignement d’une discipline*, Paris, CNDP – Hachette.

RAMOS, N., (2006), Interculturalidade, educação e desenvolvimento o caso das crianças migrantes, *in* Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais, *Colóquio Internacional “Eu e o Outro”*, Porto, Areal Editores.

RICOEUR, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Points Essais, Editions du Seuil

WIEVIORKA, M., (2008), *Nove Lições de Sociologia*, Trad. Telma Costa, Editorial Teorema, Sa

ZARATE, G., (1992), *Enseigner une Culture Etrangère*, Paris, Editions Hachette.

NETGRAFIA

AUCHLIN, A., 2000, *Grain fin et rendu émotionnel subtil dans l'observation des interactions: sur le caractère "trans-épistémique" des attributions d'émotions*, Université de Genève. Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4501.pdf> 28/12/2008

AUDET, G., 2006, *Pour une «Altérité en Acte»: reconstruction et theorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle*, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec. Disponível em: http://www.google.pt/#hl=pt-PT&source=hp&q=%27Pour+alt%C3%A9rit%C3%A9+en+Acte%27&oq=%27Pour+alt%C3%A9rit%C3%A9+en+Acte%27&aq=f&aql=f&gs_sm=e&gs_upl=2186110900l0l23l23l0l22l0l219l219l2111&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=80268e9f41f1887c&biw=1280&bih=666 27/10/2008

BIZARRO, R., 2004, *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico) : alguns percursos de uma autonomia*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a181/apache_media/4SUL_Y3972PL6JGEJVTVGACKF82QS2.pdf 27/10/2007

BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2004), Educação intercultural, competência plurilingue e competência intercultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. II:823-835. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> 06/01/2009

BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2005), *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf> 06/01/2009

CARVALHOSA, A., 2009, *A Publicidade em aulas de PLE - Proposta de um modelo operativo*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/CNMB93DH3F6GGQQ_K6EPHK49F51CMF2.pdf 06/01/2009

CONSEIL DE L'EUROPE, 2003, A declaração d'Opatija, cf. o documento em formato digital com o título *La Déclaration d'Opatija, c'est quoi au juste? – Pédagogie du dialogue interculturel* no site: <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/Dialogue/LearningAboutDialogueOpatijaDeclaration.pdf>.

09/04/2009

CONSELHO DA EUROPA, (2008), *O Livro Branco sobre o diálogo intercultural - Viver juntos em igual dignidade*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White_Paper_ID_PortugueseVersion2.pdf 09/04/2009

CONSELHO DA EUROPA, (2009) *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* («EF 2020»). Disponível no site:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>

DERVIN, F., 2009, *Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets*, Universités de Turku & Joensuu, Finland. Disponível em: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/_gerflint/Roumanie4/dervin.pdf 06/01/2009

DIENG, B. D., 2009, *Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/78QVESRPUK5QCBE59ESKIFY3KC8K6D.pdf 06/01/2009

D'OREY, M., 2008, *O Ensino do Português em França: o caso do liceu de Saint-Germain-en-Laye*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/catview/118-dissertacoes-e-teses.html?limit=10&order=name&dir=DESC> 28/12/2008

DUONG, L., 2005, *Regards croisés sur les Interactions Sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal*, Faculté des études supérieures, Université de Montréal. Disponível em: http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Duong_15dec%202.pdf 29/12/2008

MARTINEZ, R., 2008, *La Competência Sociocultural en el Aula de Español L2/LE: una propuesta didáctica*, Departamento Humanidades: Filosofía, Lenguas, Teoría de la Literatura y Estudios Clásicos, Universidad Carlos III de Madrid. Disponível em: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf> 15/03/2009

Ministério da Educação, *Português Língua Não Materna, Orientações Programáticas*, 2008, Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/lingua_portuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf

Quadro Europeu Comum de referência para as línguas, Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001, Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt> (02/03/2009)

Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) (2009), Ministério da Educação – Portaria nº914/2009 de 17 de Agosto, Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt> 02/09/2009

POLÓNIA, C., 2009, *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira, Uma experiência metodológica*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a181/apachemedia/J37L751JPP46NFIADMU8ISIRC4SH2G.pdf> 06/01/2009

PUREN, C., 2008, *La Didactique des Langues-Cultures: entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle*, Universités de Tallinn (Estonie) et de SaintÉtienne (France) CELEC-CEDICLEC christian.puren@univstetienne.fr.
Article publié sur le site de l'APLV. Disponible en: www.aplvlanguesmodernes.org
28/12/2009

ANEXOS

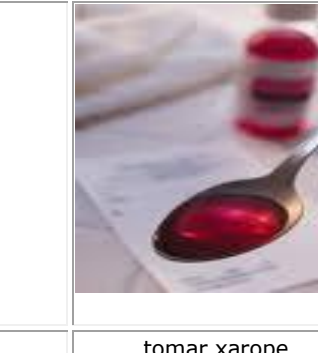


ANEXO II



ANEXO III

A Rita vai ao médico com a Raquel e o bebé

			
o médico	fazer um exame médico	o medicamento	o comprimido
O médico trabalha no hospital	O médico examina/observa o bebé.	Se a Rita está doente vai tomar medicamentos.	A Rita toma os comprimidos.
			
a enfermeira	pesar	medir	a cápsula
A enfermeira ajuda o médico.	A enfermeira pesa a Raquel. Ela vê o peso.	Ela mede a Rita./Ela vê a altura	A Raquel toma cápsulas.
			
o termómetro	auscultar	tossir	tomar xarope
A mãe põe o termómetro à Rita. Ela tem febre.	O médico ausculta a Rita.	A Raquel tosse.	A Raquel vai tomar xarope.
			
a constipação / a gripe	a operação = a cirurgia	fazer um raio x / radiografar	estar curado/a
A Rita está com gripe.	O cirurgião opera o bebé.	A Raquel fez um raio x à cabeça.	A Rita está curada.

→ Descubra a palavra e preencha os espaços.

1. A Rita está doente; ela tem uma _____ (gpeir).
2. Ela tem de tomar _____ (maoiseentdcn).
3. O médico _____ (eaamixn) o bebé.
4. O médico _____ (aauctls) a Rita.
5. A Rita tem muita _____ (tsseo).
6. A _____ (eeeiarrfnn) dá uma injeção.
7. A enfermeira _____ (vnciaa) o bebé.
8. A enfermeira vê a _____ (auatl) da Raquel.
9. Felizmente, a Raquel não tem de ser _____ (odrpaae).
10. O _____ (hlptsao) público é gratuito.
11. As _____ (csnlaic) privadas são muito caras.
12. Há mais _____ (crrgsaiui) de manhã do que de tarde.

FALAR DE DOENÇAS

O MÉDICO A MÉDICA	O/A PACIENTE O/A DOENTE
Sente-se mal? irritável?	Sinto-me mal. sempre irritado.
Então? O que sente? Qual é o problema? De que se queixa?	Não me sinto nada bem. Tenho andado muito cansado. Queixo-me de dores de cabeça
Dói-lhe aqui? a cabeça? a garganta?	Dói-me aqui. a barriga. o joelho.
Tem dores? febre? alguma infecção? alguma mancha?	Tenho tosse arrepios. mal estar geral. uma queimadura. febre.
Está constipado? com febre? com dores?	Estou doente. constipado. com dores de dentes.

Em Portugal - perguntas: Como está?

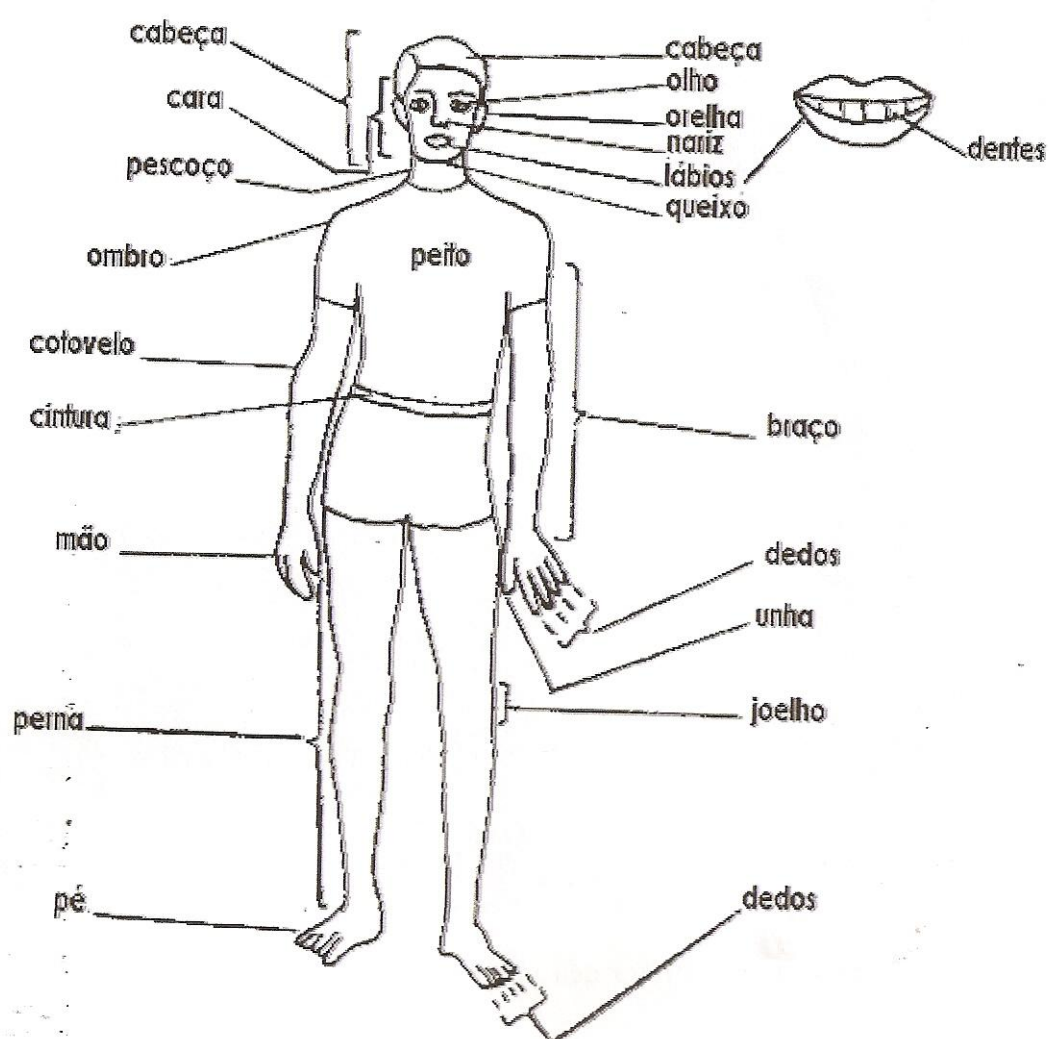
- respostas : Mais ou menos.
Vai-se andando.

Tudo bem?

Não, tudo mal, mas ...
Ui, nada bem.

No seu país? _____

O CORPO HUMANO





No consultório da Dra. Cristina Lemos:

- Boa tarde, Sra. Doutora.
- Boa tarde. Sente-se. Então, o que se passa?
- Venho aqui porque me sinto muito cansado, Sra. Doutora. Tenho dores nas pernas e, às vezes, no peito. **É provável que** tenha de fazer exames. Eu acho que não é nada de especial, mas a minha mulher está sempre a

dizer que é melhor consultar o _____ e...

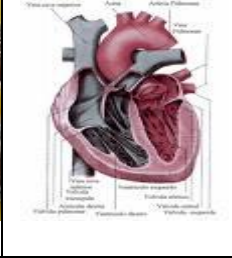
- E diz ela muito bem. Há quanto tempo é que não vai a uma consulta?
- Há mais de cinco anos. Talvez...
- Bem, deixe-me _____ e vamos também medir a sua tensão arterial.

Algum tempo depois...

- A sua tensão arterial está muito alta, Sr. Oliveira. E o seu coração precisa de um exame maior. Quanto é que o senhor pesa?
- Uns 95 Kg., acho eu.
- Pois é! O senhor está com _____ a mais. **É bom que emagreça** e, para isso, **convém que preste** muita atenção às refeições que faz. Pense bem nas comidas e bebidas que põe em cima da mesa. Bom, mas primeiro vai fazer estes _____. Faça estas análises e um electrocardiograma. Temos de ver como está esse coração.
- A Sra. Doutora, acha que posso ter um problema de coração? Vou ter que tomar _____?
- Não sei. Temos de esperar pelos resultados do exame e das análises. Mas, entretanto, Sr. Oliveira, **é conveniente que não coma** gorduras nem doces, **é importante que não beba** bebidas alcoólicas e **é indispensável que faça** exercício, **que ande** a pé todos os dias. **Basta que faça** uma caminhada de 30 minutos diariamente para começar a perder peso.
- Bem, ao domingo dou sempre um passeio com a minha mulher.
- Mas não pode ser só ao domingo. Tem de andar a pé mais vezes.



1. Sob cada imagem, escreva a legenda correcta.

o peito		a caminhada = andar a pé		o consultório	
a gordura	a comida	o coração	a análise	o doce	a bebida
					a perna

2. Assinale com uma cruz a resposta correcta.

2.1. O Sr. Oliveira vai ao médico

☐ de manhã?

☐ de tarde?

☐ de noite?

2.2. Quais são os sintomas, os problemas de saúde do Sr. Oliveira?

☐ dores nas pernas
e no peito.

☐ dores nas costas
e no peito.

☐ dores no pé
e no peito.

2.3. Há quanto tempo é que o Sr. Oliveira não vai ao médico?

☐ há cinco semanas.

☐ há cinco meses.

☐ há cinco anos.

2.4. Que exames faz a médica ao Sr. Oliveira?

☐ auscultar e medir
a altura.

☐ auscultar e medir
a cintura.

☐ medir a tensão e
auscultar.

2.5. A médica acha que o peso do Sr. Oliveira

☐ é excessivo.

☐ é reduzido.

☐ é normal.

2.6. O Sr. Oliveira tem de fazer os seguintes exames médicos:

☐ análises e uma
radiografia aos pulmões.

☐ análises ao sangue e
um electrocardiograma.

☐ análises e uma
radiografia à perna.

2.7. Quais são os cuidados que a Dra. Cristina recomenda ao Sr. Oliveira?

☐ não beber água 	☐ caminhar 	☐ não beber álcool 	☐ fazer ginástica 
☐ não comer gorduras 	☐ comer abacaxi 	☐ não comer doces 	☐ comer peixe 

Presente do Conjuntivo com expressões impessoais

► verbos regulares em -ar, -er e -ir ◀

■ Forma-se a partir da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, a que se retira a desinência –o e substitui-se por –e, para os verbos em –ar e por –a, para os verbos em –er e em –ir.

1ª pessoa do singular

	Presente do Indicativo	Presente do Conjuntivo
falar	eu falo	eu fale
comer	eu como	eu coma
abrir	eu abro	eu abra

Presente do conjuntivo

	-ar	-er	-ir
eu	fale	coma	abra
tu	fales	comas	abras
ele ela você	fale	coma	abra
nós	falemos	comamos	abramos
vós	faleis	comais	abrais
eles elas vocês	falem	comam	abram

■ Usamos o **presente do conjuntivo** depois das **expressões impessoais** com o verbo no presente do indicativo para, de um modo geral, expressar uma acção no futuro.

É possível que hoje ainda faleis com o vosso professor.	– verbo falar
É bom que vocês cheguem a horas.	– verbo chegar
É provável que ele se atrase. Está muito trânsito.	– verbo atrasar-se
É importante que leiam este artigo.	– verbo ler
É necessário que ela aprenda línguas.	– verbo aprender
É preciso que acabem o trabalho antes das 18h.	– verbo acabar
É melhor que consultes um médico.	– verbo consultar
Basta que vocês peçam autorização ao chefe.	– verbo pedir
É suficiente que deixe o número de telefone.	– verbo deixar
Convém que vejam o filme primeiro.	– verbo ver
É conveniente que tragam agasalhos. Está muito frio no norte.	– verbo trazer

ANEXO IX

1. Transforme as seguintes frases de maneira a usar expressões impessoais seguidas do verbo no **presente do conjuntivo**.

1. Provavelmente eles vão marcar uma consulta. <u>É provável que eles marquem uma consulta</u> .	8. Provavelmente ides tomar este antibiótico.
2. Possivelmente encontras o Pedro na clínica.	9. Precisas de cuidar da tua alimentação.
3. Ele precisa de abrir o consultório no sábado.	10. Ela tem necessidade de descansar mais.
4. A senhora necessita de pensar numa dieta.	11. Possivelmente eles gostam de fazer desporto.
5. Possivelmente consegues emprego no hospital.	12. Ela tem necessidade de acabar o curso de enfermagem.
6. Necessitas de beber este líquido para o exame ao estômago.	13. Ela precisa de telefonar para o centro de saúde.
7. Provavelmente vocês vão andar mais a pé.	14. Provavelmente só te sentes bem com o teu médico de família.

2. Complete o quadro que segue.

Infinitivo	Presente do Conjuntivo	Infinitivo	Presente do Conjuntivo	Infinitivo	Presente do Conjuntivo
chegar	que eu chegue	consultar	que eu	deixar	que eu deixe
	que tu chegues		que tu		que tu
	que ele		que ela consulte		que você deixe
	que nós cheguemos		que nós		que nós
	que vós		que vós consulteis		que vós deixeis
	que eles cheguem		que elas		que vocês
aprender	que eu aprenda	receber	que eu receba	beber	que eu
	que tu		que tu recebas		que tu
	que o senhor		que você receba		que ela beba
	que nós aprendamos		que nós		que nós
	que vós		que vós recebais		que vós
	que elas		que vocês		que as senhoras bebam
abrir	que eu abra	sorrir	que eu	partir	que eu
	que tu		que tu sorrias		que tu
	que ele		que ele		que ela parta
	que nós		que nós		que nós
	que vós		que vós sorriais		que vós
	que eles		que vocês		que as senhoras

Presente do Conjuntivo

► verbos irregulares ◀

	SER	TER	ESTAR	IR	FAZER	QUERER	DAR
eu	seja	tenha	esteja	vá	faça	queira	dê
tu	sejas	tenhas	estejas	vás	faças	queiras	dês
ele, ela, você, o senhor, a senhora	seja	tenha	esteja	vá	faça	queira	dê
nós	sejamos	tenhamos	estejamos	vamos	façamos	queiramos	demos
vós	sejais	tenhais	estejais	vades	façais	queirais	deis
eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	sejam	tenham	estejam	vão	façam	queiram	dêem

	VER	PODER	PÔR	SABER	TRAZER	VIR	DIZER
eu	veja	possa	ponha	saiba	traga	venha	diga
tu	vejas	possas	ponhas	saibas	tragas	venhas	digas
ele, ela, você, o senhor, a senhora	veja	possa	ponha	saiba	traga	venha	diga
nós	vejamos	possamos	ponhamos	saibamos	tragamos	venhamos	digamos
vós	vejais	possais	ponhais	saibais	tragais	venhais	digais
eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	vejam	possam	ponham	saibam	tragam	venham	digam

TPC

Exercícios:

Complete as frases com os verbos no presente do conjuntivo.

1. (estar cansado) É natural que, depois de um dia de trabalho, ela esteja cansada.
2. (ter cuidado com a alimentação) É conveniente que ele _____
3. (vir cedo no dia da operação) É bom que eles _____
4. (ver a posologia do medicamento) É aconselhável que vocês _____
5. (trazer a mãe para o hospital) É possível que ele _____
6. (começar mais tarde) É provável que a consulta _____
7. (ver a Ana hoje) É natural que eu _____
8. (comer tanto) É melhor que tu não _____
9. (saber a data da operação da avó) Convém que vós _____
10. (dizer a verdade) É preferível que os senhores _____
11. (pôr a televisão no quarto) Não é conveniente que o senhor _____
12. (querer fazer o tratamento) No dia do pai é natural que ela não _____
13. (estar nervosos no dia do exame) É natural que vós _____
14. (ir para Lisboa amanhã) É importante que tu _____
15. (poder vir almoçar connosco na clínica) Basta que vocês _____

A sua ida ao médico

Já foi ao médico cá em Portugal?

A um hospital?

A um centro de saúde?

Sozinho ou acompanhado?

O que se passou?

Quais as semelhanças e/ou diferenças em relação ao seu país?

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS NO MUNDO

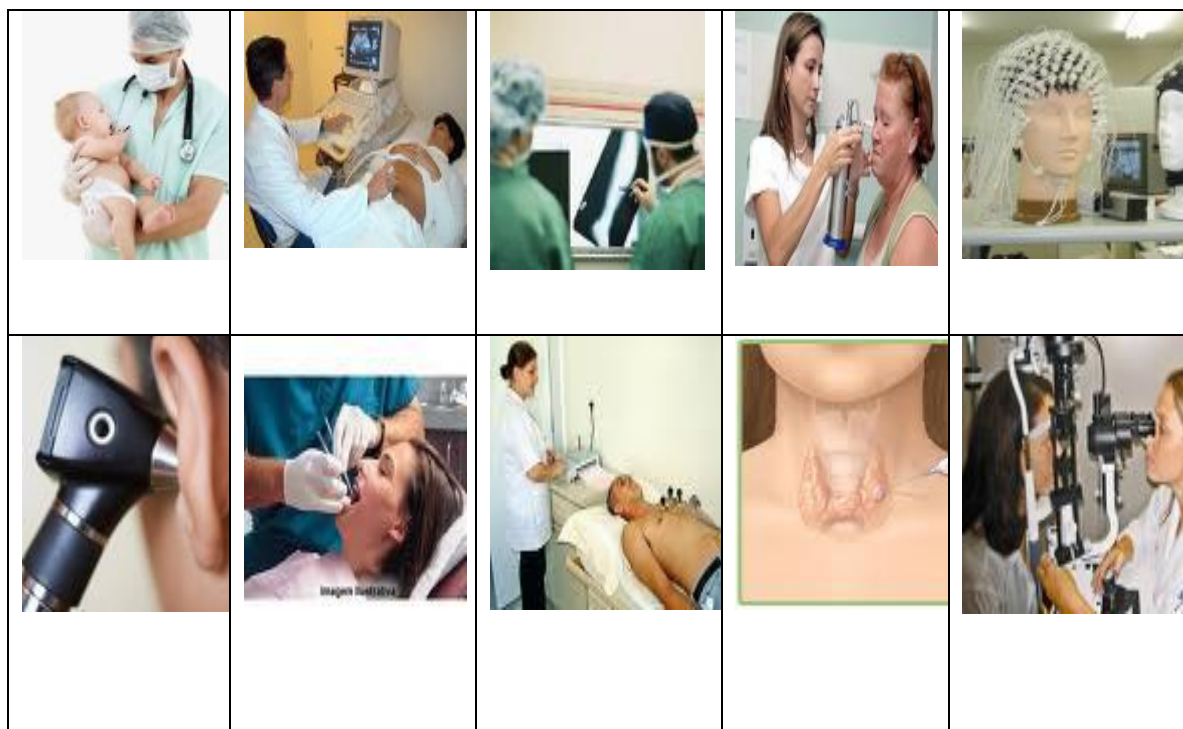


AS ESPECIALIDADES MÉDICAS

Preencha o quadro que segue de acordo com o exemplo.

Em seguida, indique o número correspondente a cada especialidade médica.

oftalmologista	cardiologista	ortopedista	ginecologista	dentista
pediatra	otorrinolaringologista	dermatologista	neurologista	endocrinologista
1	otorrinolaringologista	é o médico que trata das doenças dos ouvidos, dos olhos e da garganta.		
2		é o médico que trata das crianças.		
3		é o médico que trata das doenças do sistema nervoso		
4		é o médico que trata das doenças específicas das senhoras.		
5		é o médico que trata dos olhos.		
6		é o médico que trata dos dentes.		
7		é o médico que trata das doenças dos ossos.		
8		é o médico que trata das doenças da pele.		
9		é o médico que trata do coração.		
10		é o médico que trata das doenças endócrinas, hormonais.		



Médico (sentado, com a bata branca e com óculos) – Seguinte!
 Paciente (entra e senta-se em frente do médico) – Bom dia, Sr. Doutor.
 Médico – Bom dia. Sente-se, sente-se, por favor. Então, o que se passa?
 Paciente – Dói-me aqui, Sr. Doutor, aqui... (pousa a mão de lado).
 Médico – Nem fale nisso! A mim, dói-me aqui, aqui... (e pousa as mãos atrás das costas sobre os rins). Bem, vamos ver isso. Abra a boca e diga A!
 Paciente – AAAAAAAAAA!
 Médico – (com uma mão segura a espátula de madeira, mas sem olhar para a doente; com a outra mão pressiona a sua garganta) Bem... eu acho que estou doente, que estou com anginas.
 Vá, tussa!
 Paciente (a tossir)
 Médico – Bem,bem, estou preocupado! Há dias que estou com uma tosse horrível, de cão.
 Paciente – Tome um xarope!
 Médico – Acha? Mas não sinto a garganta seca. Deve ser uma queda de tensão. (Ele mede a sua tensão arterial e, depois arregala os olhos) 9 – 7,1 ... Ena, mas isto não está bem...
 Paciente – Sente-se aqui!
 Médico – Tenho febre. Acho que tenho febre.
 Paciente – Vamos ver. (ela põe o termómetro na boca do médico) Esteja quieto! Tem 37,1!
 Médico – Eu bem sabia, estou com muita febre, é um verdadeiro febrão. (Ele põe a mão na testa) Não me sinto nada bem.
 Paciente (sentada na cadeira do médico) – Do que precisa é de descanso. (pega no bloco das receitas, na caneta e começa a escrever) Ora bem, tome um comprimido de manhã e outro à noite... e uma colher de xarope às refeições. Não saia de casa.
 Médico – Muito bem.
 Paciente – Venha cá daqui a uma semana.
 Médico – Obrigada, Sra. Dra. (E sai com um ar abatido)
 Paciente (a sorrir) – Seguinte!



Exame médico à garganta: com uma espátula de madeira, o médico baixa a língua para ver melhor a garganta

1. Quais são as ordens dadas no texto?

1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

2. Por que motivo é que o texto é humorístico?

MODO IMPERATIVO

► O IMPERATIVO AFIRMATIVO possui formas próprias somente para as segundas pessoas do singular e do plural (sujeitos *tu* e *vós*). As restantes pessoas são expressas pelas formas correspondentes do presente do conjuntivo.

► O IMPERATIVO NEGATIVO não tem nenhuma forma própria. É integralmente formado pelo presente do conjuntivo.

Como no IMPERATIVO o indivíduo que fala se dirige a um interlocutor, só admite este modo as pessoas que indicam *aquele a quem se fala*, isto é, todas as pessoas excepto a 1ª pessoa do singular.

VERBOS REGULARES

-ar FALAR			-er COMER			-ir ABRIR		
Forma Afirmativa		Forma Negativa	Forma Afirmativa		Forma Negativa	Forma Afirmativa		Forma Negativa
IMPERA-TIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO		IMPERA-TIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO		IMPERA-TIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Fala		Não fales	Bebe		Não bebas	Abre		Não abras
	Fale	Não fale		Beba	Não beba		Abra	Não abra
Falemos	Falemos	Não falemos		Bebamos	Não bebamos		Abramos	Não abramos
Falai		Não faleis	Bebei		Não bebeis	Abri		Não abrais
	Falem	Não falem		Bebam	Não bebam		Abram	Não abram

ANEXO XVII

VERBOS IRREGULARES

SER			ESTAR		
Forma Afirmativa		Forma Negativa	Forma Afirmativa		Forma Negativa
IMPERATIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO		IMPERATIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Sê	-----	Não sejas	Está	-----	Não estejas
-----	Seja	Não seja	-----	Esteja	Não esteja
-----	Sejamos	Não sejamos	-----	Estejamos	Não estejamos
Sede	-----	Não sejais	Estai	-----	Não estejais
-----	Sejam	Não sejam	-----	Estejam	Não estejam

DAR			IR		
Forma Afirmativa		Forma Negativa	Forma Afirmativa		Forma Negativa
IMPERATIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO		IMPERATIVO	PRESENTE DO CONJUNTIVO	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Dá	-----	Não dê	Vai	-----	Não vá
-----	Dê	Não dê	-----	Vá	Não vá
-----	Demos	Não demos	-----	Vamos	Não vamos
Dai	-----	Não deis	Ide	-----	Não vades
-----	Dêem	Não dêem	-----	Vão	Não vão

REGRAS PARA UMA VIDA SAUDÁVEL

			
			
			
			
levantar cedo	comer fruta	comprar legumes	
praticar um desporto	nadar		
grelhar peixe	almoçar em família	passar em família	
fazer compras	tomar um bom pequeno almoço		
ir ao ginásio	meditar	deitar cedo	

Para ter uma vida saudável, **vai** ao ginásio três vezes na semana

Desportos de vulto

Em Portugal não se pratica muito desporto. No entanto há duas modalidades que movem multidões: o futebol e o ciclismo.

Seleccção Nacional de Futebol de Portugal



Volta a Portugal em Bicicleta

No meu país, _____

ANEXO XX

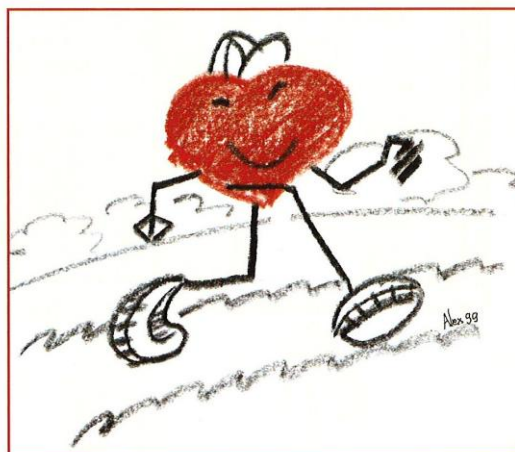
Como sabe, o exercício físico previne várias doenças do coração. E de certeza que já recebeu folhetos com conselhos a seguir para proteger o coração. Mas neste folheto faltam os verbos.

Complete os conselhos do folheto, conjugando os verbos na forma imperativa (você).

POR UM CORAÇÃO SAUDÁVEL



(Andar) _____ mais a pé. O seu coração precisa de exercício. Não (correr) _____, mas (caminhar) _____ todos os dias um pouco. Não (fumar) _____, nem (comer) _____ gorduras. Não (beber) _____ bebidas alcoólicas.



(Fazer) _____ exercício. (Andar) _____ de bicicleta. (Nadar) _____, (dançar) _____ e (subir) _____ e (descer) _____ escadas. (Fazer) _____ exercício, mas com cuidado e moderação. Não (ter) _____ stress, nem (engordar) _____.



(Ter) _____ cuidado com a sua saúde. (Procurar) _____ umas férias tranquilas. (Respirar) _____ o ar puro do campo e (fazer) _____ exames médicos periódicos.

ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS



praça – mercado público
Mercado do Bolhão – inaugurado em 1914,
 arquitectura neo-clássica de António Correia da Silva



talho – local onde se vende carne



padaria – lugar onde se faz e vende pão.



supermercado – estabelecimento comercial onde o comprador retira as mercadorias das prateleiras e paga à saída.



mercearia – loja de artigos alimentares
A Pérola do Bolhão – mercearia tradicional, fundada em 1917 por António Rodrigues Reis, uma das casas mais antigas da cidade do Porto.



livraria – local onde se vendem livros
Livraria Lello – o actual edifício, na rua das Carmelitas, no Porto, foi construído pelo engenheiro Francisco Xavier Esteves e inaugurado em 1906.



boutique – loja de roupa, de pronto-a-vestir



sapataria – loja de sapatos, botas, carteiras



perfumaria – estabelecimento onde se vende perfumes, cosméticos, acessórios de beleza



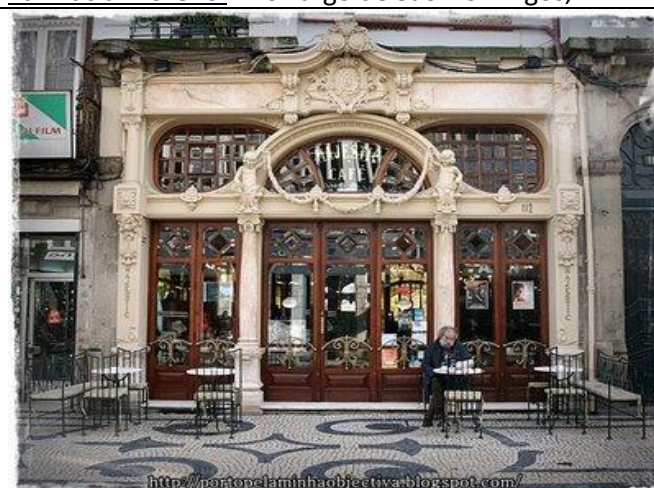
farmácia – estabelecimento onde se preparam e vendem medicamentos

Farmácia Moreno - no Largo de São Domingos,



restaurante – local onde se preparam e servem refeições

Boca do Lobo é o restaurante do hotel Infante Sagres, na rua de Ceuta, um verdadeiro ícone de design sofisticado e atmosfera intimista.



café – estabelecimento onde se pode tomar café e refeições ligeiras

Café Majestic – em 17 de Dezembro de 1921 pela autoria do arquitecto João Queirós, abriu um luxuoso café na rua de Santa Catarina

Vê lá em cima da mesa da cozinha.



1. Quem participa neste diálogo? Ouça-o com atenção.

_____: Vá lá Joana, despacha-te!

_____: Espere aí, mãe! Não encontro a lista de compras.

_____: Nunca sabes onde pões as coisas... Vê lá em cima da mesa da cozinha.

_____: Pronto! Está aqui tudo. Onde é que vamos primeiro?

_____: Precisamos de ir à praça comprar peixe, legumes e fruta.

_____: Também é preciso ir ao talho, porque já não há carne nenhuma.

_____: Bom, ainda há bifes, mas só dão para uma refeição.

_____: Temos de ir à padaria e à mercearia?

_____: Vamos antes ao supermercado e fazemos lá o resto das compras.

in, Novo Português sem Fronteiras 1, Lidel edições técnicas

2. Assinale as frases verdadeiras (V) e as frases falsas (F). Corrija as falsas.

2.1. O diálogo passa-se entre pai e filha.

2.2. As duas personagens têm de fazer compras.

2.3. Estas duas pessoas são tão organizadas que fizeram uma lista de compras.

2.4. Elas não precisam de comprar bifes.

2.5. As duas personagens decidem ir só a um sítio fazer todas as compras.

2.6. A lista das compras estava em cima da mesa da sala de jantar.



3. Relembre os dois verbos que vai ouvir conjugar.

3.1. Indique os infinitivos.

3.2. Preencha os espaços.

Infinitivo: _____		Infinitivo: _____	
Presente do Indicativo			
eu	dou	eu	
tu		tu	pões
você, ele, ela	dá	você, ele, ela	
nós		nós	pomos
vós	dais	vós	
vocês, eles, elas		vocês, eles,elas	põem



3.3. Complete as frases com as formas verbais ouvidas.

1. A D. Cristina _____ a mesa para o pequeno-almoço.
2. Eles _____ uma festa no sábado para festejar os anos da Teresa.
3. Onde é que eu _____ os sacos das compras?
4. A Ângela já não _____ muitos erros em português.
5. Porque é que vocês não _____ os sacos no chão?
6. Sou professora e _____ aulas numa escola de línguas.

AS REFEIÇÕES DO DIA

- Indique o horário habitual de cada refeição em Portugal e no seu país
- Em trabalho de grupo (três elementos), indague sobre semelhanças e diferenças.

o pequeno-almoço

de manhã
Bom dia!



o almoço



de tarde
Boa tarde!

o lanche



o jantar



à noite

Boa noite!

a ceia



OS INDEFINIDOS

INDEFINIDOS VARIÁVEIS				
singular		plural		
masculino	feminino	masculino	feminino	
algun	alguma	alguns	algumas	peessoas ou coisas
nenhum	nenhuma	 nenhuns	nenhumas	
muito	muita	muitos	muitas	
pouco	pouca	poucos	poucas	
tanto	tanta	tantos	tantas	
todo	toda	todos	todas	
outro	outra	outros	outras	

• algun.../nenhum... -- Há algun lugar livre na sala de cinema? -- Não, não há nenhum. Alguns alunos não puderam vir. Não vieram nenhuns (jovens) desta turma. • muito.../pouco... A avó tem muita paciência para as crianças. Eles têm pouca paciência. Ainda estão muitas pessoas no estádio? Não. Já estão poucas.	• tanto... Podem apanhar laranjas. Há tantas na árvore. Estão tantos polícias à porta do banco. • todo Vou todos os dias à faculdade. Todas as minhas amigas vieram à festa. • outro... Este bolo está óptimo. Dê-me outro. A secretária despediu-se. Vamos contratar outra.
---	---

INDEFINIDOS INVARIÁVEIS		
peessoas	alguém	ninguém
coisas	tudo	nada

• alguém.../ninguém... -- Está alguém no escritório? -- A esta hora não está lá ninguém. Alguém partiu o vidro. Ninguém me disse o que se passava.	• tudo.../nada... Ele comeu tudo: a sopa, o bife com arroz e a fruta. Sem os óculos não vejo nada.
---	---

■ Atenção!

- **Alguém** pode ir ao supermercado?
Afirmativa: Sim, eu posso.
Negativa: Não, **ninguém** pode ir.

- Há **algun** dia em que te levantas cedo?
Afirmativa: Claro que sim, à sexta-feira.
Negativa: Não, não há **nenhum** dia.

OS INDEFINIDOS Exercícios:

**GRUPO A**

1. Na biblioteca da escola há _____ livros. Estão lá sempre _____ alunos a estudar.
2. Vou ao supermercado, porque há _____ leite. A esta hora há lá _____ gente a fazer compras.
3. Não gosto deste livro. Vou ler _____ .
4. Não há _____ pessoa para fazer este trabalho?
5. -- Há _____ exercício para corrigir?
-- Não, não há _____ .
6. -- Tens _____ amigo em Faro, Ricardo?
-- Não, não tenho lá _____ amigo.
7. A D. Cristina vai à praça _____ as semanas.
8. _____ a família se reúne no Natal em casa da avó.
9. -- Está _____ no escritório?
-- Não. À noite não está lá _____ .
10. -- Não fazes _____, Luís! Tenho sempre de fazer _____ sozinha.

**GRUPO B**

1. O Jorge tem pouco dinheiro, mas o pai tem _____.
2. -- Sabes se está alguém em casa?
-- Acho que não está lá _____.
3. -- Tens aí as compras todas?
-- Sim, está aqui _____ neste saco.
4. -- Consegues ver alguma coisa daí?
-- Não, não vejo _____.
5. Esta camisola fica-me grande. Não tem _____ mais pequena?

in, *Novo Português sem fronteiras 1*, Lidel edições técnicas

GRUPO C

Complete com os **indefinidos variáveis** e **invariáveis**.

1. A Susana saiu de manhã sem comer absolutamente _____.
2. Depois da festa, eu e a Irma estivemos a arrumar _____.
3. A Isabel janta no restaurante _____ os dias.
4. O Leonardo ficou o dia _____ em casa a cozinhar *empanadas*.
5. Ontem, no aniversário do Ilker, a sala ficou _____ desarrumada.
6. A Chiara está a aprender a cozinhar e já fez _____ receitas.
7. _____ os meses, o Ahmad prepara *mansaf*, um prato típico da Jordânia.
8. O Joaquim disse-me que tinha _____ arroz para a *paella*.
9. _____ trouxe *tvorog*? Sim, a Maria trouxe _____.
10. Perdi o dinheiro _____. Procurei em _____ a parte, mas não encontrei _____.
11. Não tenho _____ em casa, disse a Maria. Tenho de ir às compras.
12. Em Portugal _____ conhece o *brodet*, um prato da Croácia.
13. Mas a pizza, muito apreciada na Croácia, _____ a gente conhece em Portugal.
14. Já _____ comeu *tavuk göğsü*? Não, nunca _____ comeu.
15. Estes *tamales* são deliciosos. Vamos comer _____, não deixamos _____.

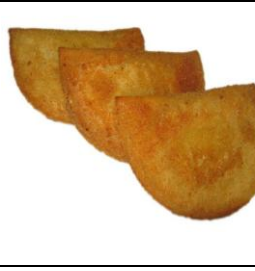
2. Complete o quadro.

País	Prato	Nome do(s) aluno(s)
Croácia		
Espanha		
Itália		
México		
Moldávia		
Turquia		

E no seu país? O que comem e bebem ao pequeno-almoço e/ou ao lanche?

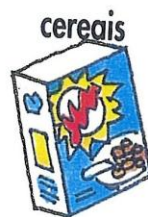
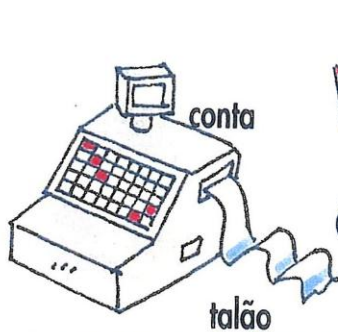
Ao pequeno-almoço e/ou ao lanche, eu como e bebo

O que comem e bebem os portugueses ao pequeno-almoço ou ao lanche

				
um copo de leite quente	um sumo de laranja natural	um chocolate quente	um galão e um café/ uma bica	um chá preto a ferver
				
um copo de aguardente ou um bagaço	uma meia de leite	um copo de vinho do Porto <i>vintage</i>	um copo de vinho verde	uma torrada de pão de forma com manteiga
				
um folhado de carne	uma tosta mista	uma fatia de bola de carne	um bolinho de bacalhau	um rissol de carne ou de marisco
				
um coquinho ou um bolo de côco	um queque	uma bola de Berlim	um pastel de Tentúgal	uma queijadinha

No Supermercado





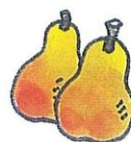
papel higiênico



chocolate



salsichas



peras



laranjas



maças



ananás



batatas

pepino



couve

alface



Quem come com *hashi*, com pauzinhos?



Em que países se come com pauzinhos? No seu?

REFEIÇÕES DO DIA

PRATOS TÍPICOS PORTUGUESES

PEQUENO-ALMOÇO – ALMOÇO – LANCHE – JANTAR – CEIA

Pequeno-almoço

leite, café, sumo de fruta, pão
iogurte, queques, tostas



Cereais



Almoço / Jantar

Sopa de legumes



Filetes de pescada



Bacalhau assado com batata a murro



Bife à portuguesa



Carne de porco assada com batatinhas



Sardinhas assadas com batata cozida



Sobremesas

Pão-de-Ló



Leite creme queimado



Arroz doce



Pudim de laranja



Lanche

sandwiches de queijo
e fiambre



chá preto



torradas com
manteiga



café



sumo de
laranja



ANEXO XXXV

Receita do SEGUNDO MELHOR BOLO DE CHOCOLATE DO MUNDO

Carlos Brás Lopes

No vídeo, vai ouvir:

(para a massa do bolo)

Olá, a Cozinhomania preparou uma receita de um bolo de chocolate. Não o melhor do mundo, mas o segundo.

Vamos começar, então.

Vamos derreter o chocolate com a manteiga em banho-maria. Não devem deixar ferver a água.

(o cozinheiro põe a clara de ovo a bater na batedeira eléctrica)

Vamos separar as gemas das claras para depois batermos as claras em castelo

(o cozinheiro, junta as gemas e o açúcar ao preparado de chocolate)

No fim, juntamos a farinha envolvendo bem.

Vamos juntar as claras em castelo, envolvendo bem e pomos na forma.

Convém primeiro deitar uma parte da pasta de chocolate e depois de bem misturado juntar o resto para ficar homogéneo.

Já temos a forma untada.

A forma para este bolo não deve ser muito alta, porque o bolo deve ficar ligeiramente húmido.

Agora colocamos no forno a 180 graus mais ou menos entre 30 a 45 minutos

Depende do tamanho da forma e têm de verificar conforme os vossos fornos.

(para a cobertura)

Pôr as natas a aquecer e depois, quando as natas estiverem quentes, juntamos o chocolate, desfazemo-lo no calor das natas e ele desfaz.

Enquanto quente vamos espalhar a cobertura.

Agora, quando ouvirem dizer que aquele bolo não é o melhor do mundo, digam que eu sei fazer outros que são fantásticos também.

Ingredientes:

Para a massa:

300 gr de chocolate

150 gr de manteiga

150 gr de açúcar

3 ovos (2 gemas e 1 clara)

45 gr de farinha

Para a cobertura:

100 ml de natas

100 gr de chocolate preto

Trabalho de pesquisa:

1. destaque um estabelecimento comercial |
2. indique as refeições e horário habitual | no seu país
3. seleccione 5/6 pratos típicos |
4. escreva a receita do prato que mais aprecia
5. envie o seu trabalho através do email: ple.turma.iniciacao@gmail.com

TPC:

1. Junte A + B + C.

A	B	C
Ao almoço (ela)	estou a beber	mais tarde.
Ao pequeno-almoço (eles)	levantamo-nos	uma água comgás.
Ao domingo (nós)	tomam	uma festa na casa da Joana.
Neste momento (eu)	come	uma sopa e uma sandes.
No sábado (nós)	temos	café com leite.

2. Complete o diálogo com as palavras dadas.

ementa / beber / almoçar / mesa / mineral / queria / gás / fresca / salada / dose arroz

- Boa tarde!
- Boa tarde. É para _____?
- É, sim. Há lugares?
- Há sim. Tem esta _____ aqui perto da janela.
- Obrigado. Posso ver a _____?
- Com certeza. Aqui está.
-
- _____ uma _____ de filetes com _____.
- Com ou sem _____?
- Com salada.
- E para _____?
- Queria uma garrafa de água _____ sem _____, mas _____.
- É para já.