

Filipa Dias Mendonça Fava

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

A Lusofonia e a Competência Intercultural na Aula de Português Língua Estrangeira

2012

Orientadora: Professora Doutora Rosa Bizarro

Classificação: Ciclo de Estudos: 18

Dissertação/relatório/Projeto/IPP: 19

Versão definitiva

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

A LUSOFONIA E A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA AULA DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

FILIPA DIAS MENDONÇA FAVA

Relatório apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Rosa Bizarro, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Setembro de 2012

RESUMO

No âmbito do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* e no pressuposto de que não há competência comunicativa numa determinada língua sem a aprendizagem de cultura(s) e sem a aquisição de competências e práticas interculturais, apresentamos os resultados de um estudo de caso sobre a relação entre o conceito de Lusofonia e a perspectiva intercultural, na sala de aula de Português Língua Estrangeira.

A lecionação de unidades didáticas, cuja temática foi relativa a saberes dos mundos lusófonos e das suas culturas e cujas metodologias ensaiaram a interculturalidade, constituiu o nosso ponto de partida para uma reflexão sobre o triângulo operativo constituído por aprendentes de língua estrangeira, mundos lusófonos e competência intercultural. Neste sentido, haverá igualmente que ter em conta o contexto de plurilinguismo e multiculturalismo característico de qualquer sala de aula e, com maior precisão, na de estudantes de português língua estrangeira em imersão linguística.

Aliando estas linhas axiais e fundamentadoras do nosso trabalho aos vetores da investigação-ação desenvolvida ao longo do estágio, almejamos, neste relatório, explorar e demonstrar o potencial do conhecimento dos mundos lusófonos para o aumento da competência intercultural, identificando as representações da Lusofonia de aprendentes e questionando as noções e imagens do Eu e do Outro.

Palavras-chave: Lusofonia; Interculturalidade; Português Língua Estrangeira; Cultura; Representações.

ABSTRACT

Within the *Common European Framework of Reference for Languages*, and the “*Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*”, and in the assumption that there is no communicative competence in any given natural language without learning of culture(s) and without the acquisition of intercultural competences and practices, we present the results of a case study about the relation between the concept of Lusophony and intercultural perspectives, in teaching and learning Portuguese as a Foreign Language.

Teaching didactical units, in which the themes are relative to the knowledge of the lusophone worlds and their cultures, and with methodologies aimed at interculturality, was our starting point for a reflection about the operative triangle between foreign language students, Lusophony and intercultural competences. In this sense, we also bear in mind the multilingual and multicultural context characteristic of any classroom, and more specifically that of students of Portuguese as a foreign language in linguistic immersion.

Joining these axial and fundamental lines of our paper to the features of action research developed throughout the internship, this report aims to explore and demonstrate the potential of the knowledge of lusophone worlds to the increment of intercultural competence, identifying students' representations of Lusophony and questioning the notions and images of Self and Other.

Keywords: Lusophony; Interculturality; Portuguese as a Foreign Language; Culture; Representations.

RESUMEN

En el ámbito del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el “*Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*” y en el presupuesto de que no hay competencia comunicativa en una determinada lengua sin el aprendizaje de cultura(s) y si la adquisición de competencias y prácticas interculturales, presentamos los resultados de un estudio de caso sobre la relación entre el concepto de la Lusofonía y la perspectiva intercultural, en el aula de Portugués Lengua Extranjera.

La impartición de unidades didácticas, cuya temática fue relativa a los saberes de los mundos lusófonos y de sus culturas y cuyas metodologías ensayaron la interculturalidad, ha constituido nuestro punto de partida para una reflexión sobre el triángulo operativo constituido por alumnos de lengua extranjera, mundos lusófonos y competencia intercultural. Así, habrá que tener en cuenta el contexto de plurilingüismo y multiculturalismo característico de cualquier aula y, con mayor precisión, la de estudiantes de portugués lengua extranjera en inmersión lingüística.

Uniendo estas líneas axiales y fundamentales de nuestro trabajo a los vectores de la investigación-acción desarrollada a lo largo del tiempo de prácticas, deseamos, en este informe, explorar y demostrar el potencial del conocimiento de los mundos lusófonos para el aumento de la competencia intercultural, identificando las representaciones de la Lusofonía de los alumnos y cuestionando las nociones e imágenes del Yo y del Otro.

Palabras clave: Lusofonía; Interculturalidad; Portugués Lengua Extranjera; Cultura; Representaciones.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Olívia, que me ensinou a nascer uma e outra vez.

Ao meu filho, Vasco, que me ensinou a amar.

À memória de Adolfo, para sempre uma estrela cadente nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, com uma nota muito especial e sincera de admiração, respeito e amizade pela sua pessoa e pelo seu trabalho. A sua honestidade intelectual, a sua mestria profissional e a sua ética no trabalho são para mim uma fonte de inspiração. Agradeço, do fundo do meu coração, tudo o que me ensinou e todas as portas que me abriu.

Agradeço também à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo papel relevante na minha formação académica e pessoal, a todos os docentes e estudantes do Mestrado de Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, pela disponibilidade e colaboração na realização deste relatório.

Ao meu pai e ao meu irmão, que me ajudaram com as suas leituras críticas e encorajaram em momentos cruciais, um muito obrigada.

Finalmente, à minha mãe, que me deu o tempo e a ajuda necessários à conclusão deste trabalho, expresso aqui a minha gratidão.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CPLP – Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

ÍNDICE GERAL

RESUMO	iv
ABSTRACT	iv
RESUMEN	v
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS .	viii
ABREVIATURAS UTILIZADAS	ix
ÍNDICE GERAL	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – LUSOFONIA	19
1.1. O Que é a Lusofonia?	20
1.2. Lusofonia ou lusofonias?	29
1.3. Construindo a Lusofonia	30
CAPÍTULO II – INTERCULTURALIDADE	36
2.1. Competência intercultural na aula de PLE	37
2.2. Ensino-aprendizagem de cultura na aula de PLE	46
2.3. Representações em Didática de Línguas	53
2.3.1. Preconceitos e estereótipos	59
CAPÍTULO III – OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	64

3.1. O local de investigação-ação	65
3.2. Núcleo de estágio	66
3.3. Caracterização dos grupos aprendentes	67
3.4. Diagnóstico e escolha do tema	69
3.5. Primeiro ciclo de investigação-ação	70
3.5.1. Unidades didáticas	70
3.6. Segundo ciclo de investigação-ação	74
3.6.1. Unidades didáticas	74
3.7. Terceiro ciclo de investigação-ação	77
3.7.1. Unidade didática	77
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS	80
4.1. Metodologia	81
4.2. Aplicação do inquérito	81
4.3. Análise de dados	82
4.3.1. Dados dos inquiridos	83
4.3.2. Questões sobre a Lusofonia	85
4.3.3. Questões sobre representações de línguas e culturas	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidade Lusófona	32
--------------------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Grupos de inquiridos	83
Gráfico 2: Sexo	83
Gráfico 3: Nacionalidades	84
Gráfico 4: Habilitações académicas	84
Gráfico 5: Tempo de estadia em Portugal	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Países lusófonos mencionados	86
Tabela 2: Artistas lusófonos mencionados	86
Tabela 3: Pratos gastronómicos lusófonos mencionados	87
Tabela 4: Figuras públicas lusófonas mencionadas	88
Tabela 5: Tradições ou festas típicas lusófonas mencionadas	88
Tabela 6: Unidades de enumeração por tema e inquirido	89
Tabela 7: Cruzamento de dados de apresentação dos inquiridos e número de respostas sobre a Lusofonia	90
Tabela 8: Unidades de registo do inquirido I(A)	92
Tabela 9: Unidades de registo do inquirido I(B)	93
Tabela 10: Unidades de registo do inquirido I(C)	93

Tabela 11: Unidades de registo do inquirido I(D)	94
Tabela 12: Unidades de registo do inquirido I(E)	94
Tabela 13: Unidades de registo do inquirido II(F)	95
Tabela 14: Unidades de registo do inquirido II(G)	95
Tabela 15: Unidades de registo do inquirido II(H)	96
Tabela 16: Unidades de registo do inquirido II(I)	96
Tabela 17: Unidades de registo do inquirido II(J)	96

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Planificação de unidade didática - 1º ciclo de investigação	112
Anexo 2: Apresentação da Lusofonia	115
Anexo 3: Texto “A minha terra”	116
Anexo 4: Ficha pronomes átonos	117
Anexo 5: Jogo da lusofonia	119
Anexo 6: “Eu sou tuga”	121
Anexo 7: Ficha de compreensão oral “À descoberta de Portugal”	125
Anexo 8: “Mapa de estereótipos”	126
Anexo 9: Carta a um amigo	129
Anexo 10: Planificação de unidade didática – 2º ciclo de investigação	130
Anexo 11: Diálogo “Visita a casa de um amigo”	135
Anexo 12: Pretérito perfeito simples do indicativo	136
Anexo 13: “A Casa” de Vinícius de Moraes	141

Anexo 14: “Uma aventura na casa assombrada”	142
Anexo 15: Planificação de unidade didática – 3º ciclo de investigação	144
Anexo 16: “Forçados a emigrar”	147
Anexo 17: Quadro-resumo dos graus dos adjetivos	148
Anexo 18: Questionário submetido aos alunos	151

“Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções.”

Jacques Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*

INTRODUÇÃO

Neste momento de profunda crise, não só económica e política, mas de valores e de cidadania (no que Jürgen Habermas (1984) chama “enfraquecimento da esfera pública” e seus sistemas de comunicação), em que não só a Europa se interroga sobre os seus mais recentes acordos de união, mas também os próprios fundamentos da democracia são postos em causa, a ideia da Lusofonia, como conjunto de países que partilham a mesma língua, um espaço comum e parte da História, reacende-se com mais brilho em variadíssimas publicações. David Held (1991) diz-nos que o próprio destino (“fate”) da democracia se joga nos processos e práticas democráticas que têm de ser entendidos numa arena internacional, enquanto Fredric Jameson (1991), no seu influente *Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism*, indica a importância de evitar a estandardização global da cultura, na qual se apagam a historicidade da cultura e a memória coletiva (eminentemente inscrita na língua, acrescentamos nós). Wieman (1942: 216-221) vai mais longe, indicando o papel da língua e da aprendizagem de línguas, neste contexto: "Since democracy rests upon persuasion leading to action, it is obviously important that a language be fully activated. This function may be diminished or magnified according to the way in which language is used and the associations formed in learning it." A prioridade de alianças é, portanto, questionada – Europa ou Portugal, Brasil, Timor e PALOP? – e, como em todos os momentos-chave, a capacidade de tomar decisões revela-se uma competência crucial para todo um povo e o seu porvir.

Do mesmo modo, numa sociedade que caminha a passos largos ou, melhor, se depara inevitavelmente com o multiculturalismo (ainda que não necessariamente com a interculturalidade) e perante a globalização de mercados e de informação, a miscigenação de povos e as migrações constantes à escala global, interrogamo-nos se a educação – e, em particular, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – não deveria promover, acima de qualquer outra competência, a capacidade de lidar com informação, de negociação, de tolerância e intercompreensão, de aceitação da diversidade e de inclusão do Outro no nosso quotidiano, não evitando o conflito, mas sabendo sim chegar a consensos e acordos. Abdallah-Pretceille (2004) alerta-nos para o dever da escola na heterogeneidade:

Le tissu social et éducatif est définitivement marqué par une hétérogénéité structurelle croissante. Celle-ci se retrouve sur les plans culturel, linguistique, social, religieux,

régional, et est démultipliée par les niveaux, régional, européen et mondial. Plus aucun groupe n'échappe à la diversité culturelle et à la diversification. (...) L'école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes. (...) Plus que jamais, le devoir de chacun est de "savoir qu'il veut être", et le devoir de l'école est de savoir quelle individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain (*idem*, pp. 3-5)

É, portanto, a partir da Lusofonia e do questionamento e exploração das suas realidades sociais, culturais e pedagógicas para chegar à interculturalidade e à sua relação com o ensino de uma língua estrangeira que pretendemos fazer o caminho que este trabalho nos lajeia, sabendo que estará fora do seu âmbito a exaustão da referência bibliográfica e pretendendo somente que seja uma construção de base a quem melhor souber e quiser.

No contexto do ensino-aprendizagem do PLE, apoiar-nos-emos na metodologia da investigação-ação e nas abordagens qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos em inquérito por questionário. Também nos sustentaremos em bibliografia pertinente, traçando os seguintes objetivos:

1. Refletir sobre o conceito de Lusofonia, atendendo à sua relação com o desenvolvimento da competência intercultural em aulas de PLE.
2. Equacionar a competência pluricultural e intercultural, como pressuposto básico do QECRL e do QuaREPE, relativamente à prática letiva do ensino da língua portuguesa.
3. Identificar representações da Lusofonia dos aprendentes, para:
 - a) chegar à discussão e desconstrução de estereótipos relativos não só ao Outro, mas também ao Eu.
 - b) equacionar as suas implicações na valorização da língua portuguesa.

A estrutura deste trabalho coaduna-se com os objetivos apresentados e compreende quatro capítulos, precedidos de uma introdução e seguidos das considerações finais.

Na parte introdutória, expomos as motivações e relevância das temáticas, os objetivos gerais e a metodologia a que recorremos. No primeiro capítulo, tratamos da Lusofonia – do conceito, suas implicações e a construção social e política de comunidades lusófonas. No segundo capítulo, dedicamo-nos à noção de interculturalidade – a competência intercultural e o ensino-aprendizagem da cultura na aula de PLE, assim como a noção de

representação, preconceitos e estereótipos. No terceiro capítulo, descrevemos os ciclos de investigação e o trabalho desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e que nos levaram à prática e reflexão sobre as temáticas em questão – as unidades didáticas planificadas, as aulas, os materiais, as turmas, os aprendentes e o processo de ensino-aprendizagem. No quarto capítulo, elaboramos a análise de resultados a partir dos dados recolhidos junto dos alunos e apontamos conclusões da nossa investigação. Por fim, nas considerações finais, aludimos às ideias essenciais resultantes da investigação-ação, às limitações do trabalho e a caminhos possíveis para o aprofundamento das problemáticas aqui equacionadas.

CAPÍTULO I

LUSOFONIA

“A minha Pátria é onde não estou.”

Álvaro de Campos, *Opiário*

1. O que é a Lusofonia?

Naturalmente, a resposta à questão que intitula o nosso primeiro capítulo não é unívoca. Mais ainda, é controversa, senão mesmo polémica em alguns casos. Intromete-se na história, na sociologia, na política internacional, na língua, no sentimento de pertença das comunidades, não esquecendo os tão receados colonialismos, pós-colonialismos e neocolonialismos. Não obstante abstrata enquanto conceito, existe materializada em organizações que paulatinamente granjeiam mais e mais respeito e projeção na cena internacional:

Há evidente dificuldade de se conceituar e definir o termo lusofonia, pois o enfoque meramente linguístico não esgota a questão. Impõe-se uma visão política, mais abrangente, mais inclusiva. Verificamos que o uso comum de uma língua, aliado à convivência de povos ao longo de séculos, formando um patrimônio histórico comum, acabou por conformar não apenas um espaço lusófono, mas sobretudo um espírito lusófono, que leva igualmente em conta aspectos psicossociais extremamente relevantes. (Moreira, 2012).

Em termos institucionais, a Lusofonia gira sobretudo em redor da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa:

O primeiro passo no processo de criação da CPLP foi dado em São Luís do Maranhão, em Novembro de 1989, por ocasião da realização do primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, a convite do Presidente brasileiro, José Sarney. Na reunião, decidiu-se criar o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que se ocupa da promoção e difusão do idioma comum da Comunidade. A ideia da criação de uma Comunidade reunindo os países de língua portuguesa – nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia – já tinha sido suscitada por diversas personalidades. (CPLPa, s/ ano).

Em 1996, em Lisboa, realizou-se a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, marcando a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, entidade que reunia Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, aos que se juntaria Timor Leste, seis anos mais tarde, aquando da sua independência.

Os seus objetivos são, obviamente, a concertação nas áreas política, económica, social, cultural. Contudo, parece ser a língua portuguesa o cimento que fundamenta a união destes oito países, questão crucial na definição da Lusofonia:

A CPLP assume-se como um novo projecto político cujo fundamento é a Língua Portuguesa, vínculo histórico e património comum dos Oito – que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum. Esse factor de unidade tem fundamentado, no plano mundial, uma actuação conjunta cada vez mais significativa e influente. A CPLP tem como objectivos gerais a concertação política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico.” (CPLPb, s/ ano)

Muito anteriormente, o lusotropicalismo de Gilberto Freyre abriu caminho à ideia de que o povo português seria capaz de formar uma nova civilização baseada na língua, na religião e nas instituições, fazendo a apologia da mestiçagem num panorama multirracial e pluricultural:

É nesta lógica que a ideologia lusotropicalista, teorizada e difundida pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – que, segundo Almeida (2002:31) apresentou um discurso pós-colonial *avant la lettre* –, é apropriada em território lusitano e propaga a mensagem de que o «povo português seria capaz de se adaptar a ambientes adversos e formar uma nova civilização, cimentada pela língua, [a] religião e [as] instituições da metrópole» (Mata e Gomes, 2001: 111). (Maciel, 2010: 24)

Segundo a mesma autora, a Lusofonia ultrapassa o lusotropicalismo pela sua expressão diversificada em termos práticos:

Sendo surpreendente constatar a importância que é atribuída ao termo lusófono, não só em certos segmentos da sociedade portuguesa, mas também em Cabo Verde, em Angola ou noutros espaços do mundo de língua portuguesa, argumentamos que a comunidade lusófona não é um mero sucedâneo moderno do lusotropicalismo, mas também uma realidade prática que vemos funcionar em expressões diversas, quer em iniciativas informais, quer em acções político-institucionais, em transacções comerciais ou em actividades sócio-culturais. (Maciel, 2010: 38)

Todavia, como afirma Neves, a superação de lugares-comuns – como a suposta recriação do lusotropicalismo enquanto fundação da Lusofonia, ou o passado colonial como impedimento insuperável – é vital na construção de um verdadeiro espaço lusófono, mobilizador dos cidadãos e dos seus interesses, potenciador de distintas expressões

culturais, concertador das economias, harmonizador das políticas, apaziguador de conflitos sociais presentes e passados:

A lusofonia deverá igualmente e consequentemente implicar a superação definitiva das clássicas ideologias do género “luso-tropicalismo”, do “bom colonialismo português”, do “não-racismo brasileiro”, do “colonialismo anti-económico” e quejandas, e designadamente desses dois indestrutíveis mitos que dão pelo nome do “passado glorioso de Portugal” e do não menos “glorioso futuro do Brasil”. (Neves, 2003: 158)

No dizer de Rocha-Trindade (1998), a Lusofonia é um estado de alma, uma identificação voluntária, uma adesão afetiva, onde a procura de afinidades culturais no seio da diversidade pressupõe uma filosofia intercultural como forma de relacionamento, “não apenas o direito de se partilhar um território mas igualmente a obrigação de nele se viver segundo as culturas dos vários grupos e comunidades, sem subordinação dos seus estatutos ao da sociedade maioritária.” (*idem*: 12)

No debate de o que é Lusofonia, o conceito da língua portuguesa como fator de união é, amiúde, posto em causa pela existência, em alguns países, de línguas maternas com uma importância comunicativa que excede em muito o relativo baixo uso da língua portuguesa enquanto língua oficial. Não esquecendo que desde 1999, Portugal tem uma outra língua oficial: o mirandês (além da Língua Gestual Portuguesa); não esquecendo que em Damão, Goa e Diu, assim como em Macau, ainda há quem fale português; não esquecendo que o português é língua oficial da Guiné Equatorial; e não esquecendo que nas comunidades de emigrantes de França, Canadá, Estados Unidos, entre outros, há falantes de português que preservam língua e cultura – a questão acima mencionada coloca-se relativamente a Cabo Verde, onde se usa maioritariamente o crioulo; a São Tomé e Príncipe, onde se fala o forro, ao lado do lunguyé e do angolar (minoritárias); a Moçambique, onde coexistem 43 línguas nacionais; a Angola, com 41 na mesma situação; à Guiné-Bissau, com 21; e, finalmente, a Timor Leste, onde o mumbai e o tétum ultrapassam largamente o português (Moreira, 2012).

Então, perguntamo-nos: além de Portugal e do Brasil, realmente quem fala português como língua materna? Poucos? Somos mais de 250 milhões de falantes, contabilizando globalmente¹. Somos a quinta ou sexta (dependendo dos critérios) língua a nível mundial e,

¹ Segundo artigo publicado no semanário Expresso, no passado dia 14 de julho de 2012, assinado pela jornalista Alexandra Carita, disponível em <http://expresso.sapo.pt/linguaportuguesa>.

se muitos estudiosos falam de outros fatores de irmanação, a língua parece transpirar um halo de congregação dificilmente igualável por outros fatores concorrentes como a história, a geografia ou outros sentimentos de união simbólica ligados a um passado comum, sempre muito conturbado pela dizimação e escravização de populações, pela exploração dos recursos naturais dos países colonizados ou pela guerra colonial, mais bem denominada de libertação dos povos africanos – realidades que deixaram marcas, talvez indeléveis, nas relações entre Portugal e os restantes países de língua oficial portuguesa.

Esta conturbação de relações torna, certamente, o conceito de Lusofonia numa plurivocidade de opiniões, sentimentos, crenças, experiências diversas ao longo do território que a compreende, como atesta José Eduardo Agualusa:

Viajei bastante, ao longo dos últimos anos, pelos países e territórios onde se fala a nossa língua. Verifiquei durante essas viagens que a palavra lusofonia não significa exactamente a mesma coisa em todos esses lugares. Creio, inclusive, que a maioria dos cidadãos lusófonos não sabe muito bem o que ela significa. Mesmo no Brasil, cujos habitantes, na sua esmagadora maioria, falam português como língua materna, inúmeras vezes me achei na situação de ter de explicar o que se pode entender (ou o que eu entendo) por lusofonia. Já em Angola, em Moçambique, e até em Goa, a palavra desperta frequentemente suspeitas ferozes. Não significa isto que se deva abandonar o termo – muito menos o conceito – até porque já não é provável que entretanto se consiga forjar outro melhor. Mas talvez devêssemos começar por investir no esclarecimento e no debate. (Agualusa, 2005, s.p.)

Do mesmo modo, como afiança Lourenço, a nossa língua é hoje uma “pluralidade de pátrias” (Lourenço, 1999: 132). Pode a língua portuguesa ser portadora de outros mundos: brasileiros, africanos, asiáticos? Poderá a língua portuguesa ser veículo de sentimentos de várias culturas, de diferentes cosmovisões? Não poderá o crioulo cabo-verdiano exprimir melhor a *morabeza*? Ou o umbundu angolano, as particularidades do planalto do Bié? E não serão as literaturas destes países mais genuínas se nas suas línguas maternas?

“A progressiva diferenciação literária dos países africanos onde vieram a eclodir aqueles movimentos [de libertação] explica-se pelos contextos e as tradições culturais que lhes são inerentes. (Seabra, 1998: 13)”. Isso sem prejuízo da assunção da língua portuguesa como capaz de incorporar no seu substrato os valores e elementos nativos: vejam-se os casos de um Agostinho Neto e de um Viriato da Cruz, na literatura angolana. No entanto, é por vezes no cruzamento com as línguas nativas - como disso é exemplo a obra de Luandino

Vieira - que se situa a experiência de uma outra escrita: experiência essa que se aproxima da de um Guimarães Rosa, ao entrosar os múltiplos códigos do português sertanejo do Brasil. (Seabra, 1998: 13)

A amplitude que a língua portuguesa pode abarcar é a de língua franca, de comunhão comunicativa, sem detrimento das línguas maternas, mas pelo contrário encorajando o estudo e a normatização destas, sem imperialismo linguísticos, como defende Fernando Cristóvão (2003, s.p.):

O segundo círculo concêntrico deste, que envolve o primeiro, é constituído pelas outras línguas e culturas de cada um dos oito países em que, naturalmente, se estabelece o diálogo e colaboração entre a língua e a cultura comuns e as outras línguas e culturas do país, com vista a estimulá-las e protegê-las, tanto nacionalmente, como internacionalmente. Porque nem a língua de comunicação internacional prejudica as línguas locais, nem estas aquela, pois todas têm o seu espaço e funções próprias, e não é admissível, hoje, o imperialismo linguístico de uma língua dentro de um mesmo território, reprimindo ou enfraquecendo as outras. (...) Até porque se não for a “língua de cultura” internacional a proteger as línguas regionais ou locais, em pouco tempo elas desaparecerão, por acção desse grande agente descaracterizador cultural que é a globalização.

Trata-se da defesa e o estudo das línguas nacionais de cada país lusófono e mesmo o cruzamento delas, ou não tivessem nascido daí os crioulos de base portuguesa e obras literárias notáveis, como as de Luandino Vieira ou Mia Couto. Macedo coloca a questão de forma mais pessoal, mas igualmente clarificadora do que se pretende dentro da Lusofonia e para a língua portuguesa:

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

Contudo, vozes discordantes há do potencial do conceito de Lusofonia. Alfredo Margarido trata a Lusofonia como uma invenção que procura devolver-nos o grande império português e sublinha a violência das relações históricas entre Portugal e os países ex-colónias:

A maior parte dos missionários da lusofonia agem como se não tivéssemos atrás de nós uma longa história de relações polémicas com aqueles que escolheram falar português. Ora convém medir com o rigor indispensável, utilizando os instrumentos mais sofisticados, a soma de fobias provocadas por uma história que não pode evitar as marcas de violência exercida sobre os Outros. (Margarido, 2000: 6)

Margarido toca uma questão fundamental e incontornável na construção da Lusofonia – o passado colonial e o passado bélico são realidades que afetaram quer os povos das antigas colónias, quer o povo português e não só no âmbito da Lusofonia. Assim, será sempre necessário um diálogo sanador, um longo processo de reflexão e troca de experiências, de avivamento e partilha de memórias e revivências catárticas (através de projetos internacionais de arte, de debates sobre História, de intercâmbios de estudantes, de comunidades e experiências virtuais ou reais em que se empreende no descobrimento do Outro e se conheça outra perspetiva desse passado comum) que possam conduzir a lidar de forma adequada com a violência gerada pela decisões e atos de alguns e sentida por todos.

Contudo, não podemos estar de acordo com este autor quando faz uma série de afirmações que parecem ancoradas em sentimentos de desencanto e oposição gratuita, como as seguintes: “Neste aspecto, a portugalidade opõe-se certamente à lusofonia: a primeira é o resultado de uma oposição constante aos espanhóis (...) ao passo que a lusofonia seria a consequência quase passiva da expansão e da banalização da língua.” (*idem*: 12) Não sendo nós teorizadores da “portugalidade”, teremos de contestar tal asserção, dizendo que haverá certamente algo mais a acrescentar a esta essência do ser português do que simplesmente ser um resultado, qual decalque ou negativo fotográfico, das lutas contra o país vizinho, por muito marcantes que elas tenham sido. Por outro lado, a Lusofonia que propomos nós e outros autores quer-se tudo menos passiva. Poderá ser polémica, inconstante, difícil de definir ou de realizar, mas passiva nunca.

Afirma ainda Alfredo Margarido:

Verifica-se, após 1974-1975, uma modificação subtil mas constante, cabendo agora à língua portuguesa – que se confunde com uma falsa língua lusa - tarefa que foi durante

muitos anos a dos territórios. Portugal passou a ser um país pequeno, mas dispondo de um agente específico, a língua portuguesa, que lhe permite recuperar a sua “grandeza”. Trata-se de uma prótese singular, mas que começa a revelar-se eficaz, permitindo recuperar – de maneira quase glotofágica – as culturas dos Outros. (*idem*: 28)

O argumento cai por si só: se a língua lusa é falsa, pois não conseguiu (exceto no Brasil) impor-se de forma cabal, atingindo o lugar de língua materna e/ou representando as culturas e idiossincrasias dos povos colonizados ou cumprindo a tarefa dos antigos territórios, então como pode ser um agente glotofágico das culturas dos Outros? Aliás, é bem sabido que, quer antes quer depois da Revolução dos Cravos, as línguas autóctones de Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor se mantiveram e floresceram a par, e em muitos aspetos em maior grau, da língua do colonizador. Como pode ser esta então acusada de “engolir” as línguas e culturas do Outro?

Eduardo Lourenço corrobora precisamente a ideia de que não houve uma imposição da língua portuguesa durante os séculos de conquista e exploração dos territórios antes chamados Ultramar:

A celebrada alma portuguesa pelo mundo repartida, de camoniana evocação, foi, sobretudo, língua deixada pelo mundo. Por benfazejo acaso, os Portugueses, mesmo na sua hora imperial, eram demasiado fracos para “imporem”, em sentido próprio, a sua língua. Que ela seja hoje a fala de um país-continente como o Brasil ou língua oficial de futuras grandes nações como Angola e Moçambique, que em insólitas paragens onde comerciantes e missionários de grande época puseram os pés, de Goa a Malaca ou a Timor, que a língua tenha deixado ecos da sua existência, foi mais benevolência dos deuses e obra do tempo do que resultado de concertada política cultural. (Lourenço, 1999: 123).

Porém, e voltando a Margarido, concordamos com a sua ideia de reclamação de um espaço de circulação livre na Lusofonia à semelhança do europeu como forma de fomentar e cimentar as relações entre povos lusófonos. E, de novo, discordamos fortemente com a exigência deste autor de que o espaço europeu seja permeável a todos os povos lusófonos, não porque não sejamos inclusivamente simpatizantes de uma utópica abertura total e mundial de todas as fronteiras, mas porque a lógica em que se baseia tal exigência carece de força: “Não basta ser “lusófono” (...) para aceder à Europa (...). Só uma leitura mítica pode ainda pretender construir um “espaço lusófono” quando as regras europeias não prevêem que baste falar português para se poder circular livremente.” (Margarido, 2000:

15). E porque teria de bastar? Porque teria de ser permeável todo e qualquer país europeu a todo e qualquer povo lusófono? Parece lógico e desejável, isso sim, que sejam livres todos os territórios lusófonos a todos os cidadãos lusófonos. A Europa seria um espaço autónomo e com uma coerência existencial própria em contacto, comunicação e, eventualmente, comunhão com outros espaços que se formem segundo outros critérios, coerências e afinidades, como a Lusofonia.

O mesmo teórico prossegue em tom fervoroso: “(...) se a língua não for capaz de assegurar a perenidade da dominação colonial, os portugueses ficarão mais pequenos. A exacerbação da “lusofonia” assenta nesse estrume teórico, que, espera-se, virá a ser revisto, para considerar a importância da vontade do Outro. Não parece que se possa confiar apenas à língua a tarefa de proceder à rejeição dos preconceitos engendrados pelo facto colonial.” (Margarido, 2000: 57) E, contudo, é o próprio autor que, na mesma obra, se dedica a argumentar contra não só o poder da língua, mas do espaço partilhado, das práticas, experiências e trocas gastronómicas, da História comum... Se a lusofonia assenta institucionalmente em organizações partilhadas igualmente por todos os países que a conformam e cada qual possui os seus particularismos e, claro está, os seus interesses relativamente à união de forças entre todos, porque deverão ser os portugueses o alvo de tão duras críticas e a Lusofonia reduzida a “estrume teórico”?

De novo, recorremos a Lourenço, que nos elucida:

A miragem imperial dissolveu-se há muito. Da nossa presença no mundo só a língua do velho recanto galaico-português ficou como o elo essencial entre nós, como povo e como cultura, e as novas nações que do Brasil a Moçambique se falam e mutuamente se compreendem entre as demais. Uma língua não tem outro sujeito senão aqueles que a falam, nela se falando. (Lourenço, 1999: 124).

Concordando com o geral das palavras de Lourenço, não partilhamos a ideia de que a língua seja o único elo que resta entre os povos antes amarrados uns aos outros pelo regime salazarista num “império”. Todavia, não duvidamos de que os anseios imperiais não fazem hoje parte da agenda das diferentes expressões da Lusofonia, sejam elas de teor mais institucional ou mais popular e espontâneo. Maria Manuel Baptista, também detratora da Lusofonia, argumenta de forma mais equitativa:

Deste modo o conceito de Lusofonia assinala, no contexto da cultura portuguesa, um lugar de “não reflexão,” de “não-conhecimento” e sobretudo de “não-reconhecimento”

quer de si próprio quer do outro. Obviamente que aqui se encontram implicadas questões de índole identitária relativas aos diversos sujeitos envolvidos na Lusofonia, problemas de grau e complexidade diversos, mas sobretudo, do lado português, uma estratégia de “esquecimento activo” se quiséssemos utilizar uma linguagem psicanalítica, que nos poderia permitir falar do “recalcamento” de alguns aspectos, e até espectros (Labanyi) da história colectiva (Benjamim; Derrida) que nos une a todos, falantes em língua portuguesa. (Baptista, 2006: 1)

Deveremos contrapor que a Lusofonia se quer precisamente, e como vimos dizendo, um lugar de reflexão não só dos interesses e sinergias sociais, económicas, políticas e culturais, mas também reflexão histórica, que possa se não aplacar a memória de um passado incontestavelmente violento, ao menos dar a oportunidade de discussão do que ele foi. Carmen Maciel escreve nesta linha:

Apesar das duras críticas que surgem tanto no campo científico como político-social às bases ideológicas da construção de tal projecto, aos motivos que levaram à sua criação ou ao seu *modus operandi*, a comunidade lusófona parece invocar, mais do que um espaço que traga recorrentemente à memória relacionamentos de indiferença ou de conflito, dinâmicas — fundadas em especiais laços de solidariedade (Leitão, 2009), o estabelecimento de alianças e o aproveitamento de sinergias que a globalização possibilita, sejam elas no campo cultural, político-institucional e/ou económico. (Maciel, 2010: 39)

Apesar de assegurar que a miragem imperial está hoje fora de questão, Eduardo Lourenço marca o ideal lusófono com o anelo lusíada: “o sonho de uma Comunidade de Povos de Língua Portuguesa, bem ou mal sonhado, é por natureza – que é sobretudo história e mitologia – um sonho de raiz, de estrutura, de intenção e de amplitude *lusíada*” (Lourenço, 1999: 162- 163). É, no entanto, muito diferente dizer *lusíada* de dizer *portuguesa*, o que o próprio autor refere “para o não tornar, à partida, um obstáculo conceptual e simbólico à instituição de uma comunidade que acho desejável em si (...)” (*idem*: 163). E segue para acrescentar que, apesar de essa a língua portuguesa ser o espelho de um povo determinado, “os portugueses são os actantes primeiros na ordem da cronologia, mas isso só não lhes dá nenhum privilégio de “senhores da língua”, que é sempre senhora de quem a fala”. (*idem*: 164). Mais assegura que a “esfera da *lusofonia* é, idealmente, a dessa língua herdada de outras, aparentada com outras, por sua vez aberta – mas não tanto quanto gostamos de imaginar – a todas as outras com que entrou em contacto enquanto língua de colonização, sem programa pedagógico de expansão em sentido moderno.” (*ibidem*).

Destituída, no nosso modo de ver, de ambição imperialista ou neocolonialista e imbuída, sim, de uma áurea de humanismo e irmanação dos povos, coincidimos com Moisés de Lemos Martins que, na Lusofonia, as expressões culturais devem ser, por isso, de primeira ordem:

E aí está a razão que me leva a pensar que também a lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos. (Martins, 2004: 3).

E ampliamos estas palavras no sentido do que propõe Carmen Maciel (2010) – um envolvimento real das comunidades, micro-comunidades e indivíduos que, envolvidos na sua construção, possam outorgar à Lusofonia não um, mas diversos formatos, desde que significativos e impulsionadores das relações interculturais entre povos lusófonos.

2. Lusofonia ou lusofonias?

Abordada a Lusofonia como conceito, coloca-se a questão de se a maiúscula e o singular não terão um pendor demasiado opressor e dominante. Julgamos que é uma falsa questão, tal como tantas outras que tornam a forma preponderante ou determinante sobre o conteúdo. Se a Lusofonia for encarada como um espaço plural, de convivência igualitária, equitativa, pacífica e dialogante, em que a diferença faz a riqueza e a força da união dos vários países, não tem por que ser denominada lusofonias para dar a entender essa mesma pluralidade. A minúscula e o plural não a farão mais diversa e respeitosa do Outro por si só – interessa sim que os seus fundamentos e as suas práticas o sejam, a todos os níveis.

A Lusofonia deverá ser sempre uma miríade de lusofonias, em constante movimento e aperfeiçoamento, apesar de alicerçada em valores bem definidos, como aqueles que a CPLP aclama: “primado da paz, da democracia, do estado de direito, dos direitos humanos e da justiça social” (CPLPc, s/ ano). Essa miríade será tão vasta e diversificada quanto os seus membros o desejarem e na medida em que os seus indivíduos para isso contribuírem –

a Lusofonia será, portanto, necessariamente fragmentada e una, como asserta Eduardo Lourenço:

Nem como língua, nem como cultura, nem como ficção, o imaginário lusófono se nos define hoje nos tão celebrados e gastos termos camonianos de uma só alma pelo mundo em pedaços repartida. O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da pluralidade e da diferença e é através desta evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento cada vez mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença. Se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou são-tomense. (Lourenço, 1999: 112).

Os Direitos Humanos e o discurso/ pensamento intercultural conformam, assim, um tecido filosófico essencial para o êxito de uma Lusofonia (de todas as lusofonias) que deve perder o halo centralista (Lourenço, 1999) e ser um espaço multipolar e descentrado. Não menos problemática é a conceção de Direitos Humanos, já que, enquanto guião emancipatório, “têm de ser reconceptualizados como multiculturais” (Santos, 2004: 338). E, todavia, se a Lusofonia ganha, assim, um carácter utópico, é nossa convicção de que não há desígnio que prescindia de uma grande finalidade, que nos indique o caminho, que nos reinvente, que nos projete mais além.

3. Construindo a Lusofonia

Pactuamos com este duplo sentido da Lusofonia que Maciel aponta:

Entendemos pois que há, pelo menos, dois sentidos possíveis de comunidade lusófona que nos parecem consensuais. Um deles, marcadamente institucional, «que está ligado à política e à governação, invocado no sentido de dinamizar todo um conjunto de possíveis afinidades em proveito de um projecto comum e eventualmente diferenciado de um espaço construído pela globalização» (Venâncio, 2008); e um outro sentido, mais vivencial, aquele que faz com os indivíduos se possam assumir como lusófonos, na medida em que se expressam através do elo comum, a língua portuguesa, e que sentem fazer parte de uma comunidade de pares com os quais se revêm ou se complementam em termos identitários. (Maciel, 2010: 39)

A mesma autora sugere que a Lusofonia se entende pela difusão da língua portuguesa – factor que também nos parece a nós o primeiro a enunciar e a base da Lusofonia – e se estrutura pelo convívio secular que gerou matrizes linguístico-culturais comuns (*idem*, p.44). Além disto, a ideia de a Lusofonia ser constituída por um conjunto de “micro-comunidades” de índole vária (cultural, social, política, geográfica, religiosa, económica) coaduna-se com a nossa ideia de que a Lusofonia deve ser, na verdade, lusofonias, tal como a língua portuguesa, seu sustento primordial, se divide e multiplica em diferentes normas e variantes, dependendo da sua variação diatópica, diafásica e diastrática. As diversas variantes ocorrem de país para país, de cidade para cidade, de camada social para camada social e até dentro do próprio indivíduo segundo as circunstâncias – o Outro está sempre presente, seja a milhares de quilómetros, no mesmo país, ao nosso lado ou dentro de nós mesmos:

Os lusófonos serão todos aqueles indivíduos, espaços (físicos ou simbólicos), circunstâncias ou actividades que giram em torno da língua portuguesa, da sua partilha e perpetuação. Uma língua que, ao ser falada, estudada e partilhada por gentes, países e iniciativas tão diversas como as conchas do mar, comporta em si culturas, saberes, tradições, valores e normas que, obrigatoriamente, convivem num ambiente de pluricontinentalidade, globalidade e interculturalidade. (Maciel, 2010: 45)

Maciel explica-nos a sua conceção da comunidade lusófona com um esquema, que transcrevemos, salientando as três vertentes necessárias ao cumprimento desta conceção:

- uma vertente histórica ou patrimonial, em que se englobam a língua, o património simbólico e material comum, as instituições e as redes lusófonas;
- uma vertente a que chamaremos ética, relacionada com vontades de convergência, os interesses comuns, os laços de solidariedade e práticas recorrentes;
- finalmente, uma terceira vertente que compreende os indivíduos e os espaços por eles usados.

Estas três vertentes combinam-se para formar uma retórica e teoria da Lusofonia e, mais importante, uma prática lusófona nas variadas áreas do saber humano.

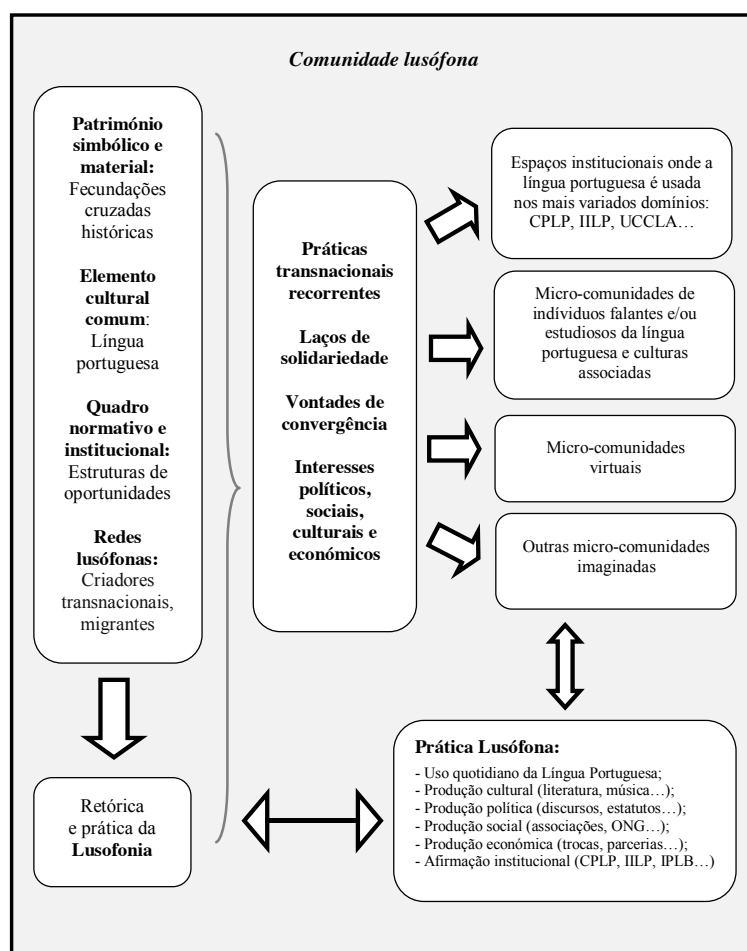


Fig. 1 – Comunidade Lusófona (Maciel, 2010: 42)

Ressaltamos deste esquema a micro-comunidade de “indivíduos falantes e/ou estudiosos da língua portuguesa e culturas associadas”, onde nos inserimos como professores e estudantes de PLNM ou língua materna. A importância do ensino-aprendizagem da língua (sem esquecer as suas diferentes variantes e normas) e das culturas que lhes pertencem transparece como ideia basilar da construção de um futuro conjunto. Daí que nos pareça vital a consciencialização de professores (e alunos) de PLNM para as questões da Lusofonia e, a partir dela, para uma abertura do conjunto de opções pedagógicas e didáticas a empregar em sala de aula (também na língua materna, como é óbvio), sempre que entroncada com o desenvolvimento de uma postura e discurso interculturais, com o intuito de promover o entendimento entre indivíduos, comunidades e povos.

Poderá argumentar-se que estes são planos utópicos, não concretizáveis e com obstáculos gigantes devido à problemática histórica de um passado de colonizadores *versus* colonizados, com a Guerra de África ou Guerra de Libertação, com pelo menos 13 anos de feridas, que poderão estar ainda por cicatrizar. Ou, do outro lado do Atlântico, com a

conquista, colonização do Brasil, onde perduraram as marcas da brutalidade do colonizador *versus* o “filho” rebelde, que ansiou pela independência ao longo dos séculos e, em último caso, libertou-se do “pai” aquando do modernismo brasileiro. De todo o modo, relações que caldearam sentimentos de animosidade e desconhecimento:

Prevalece, até hoje em dia, o distanciamento e o desconhecimento sócio-historiográfico entre dois países que, justamente por terem sido tão próximos, se distanciaram demasiadamente, movimento que se dá tanto por parte dos portugueses quanto dos brasileiros, que negam e desconhecem a História do seu antigo e longínquo colonizador. Para o senso comum brasileiro Portugal é um país atrasado, habitado por um povo estúpido, inspirador de um vasto anedotário. Por outro lado, vigora entre o povo português a desconfiança quanto a brasileiros e brasileiras imigrantes, associados automaticamente à criminalidade e à prostituição. (Muniz, 2009: 2).

De novo, aqui, insistimos que a Lusofonia é a oportunidade e o espaço para sarar contendas, dependendo apenas da vontade dos povos e dos seus governos soberanos, tal como nos alerta Nascimento: “Olhando o futuro, valorizaria a possibilidade da afirmação cultural num espaço partilhado, deixando desde já dito que tal depende mais do empenhamento político do que qualquer efeito da história. Todavia, tal possibilidade implica problematizar histórica e politicamente o espaço da lusofonia, que, note-se, cresceu muito após as independências. (Nascimento, 2009: 5)

Perante as perspetivas que Nascimento (2009) estabelece para a Lusofonia, com certeza nos destacamos pela que surge a meio caminho entre os polos desajustados de um saudosismo do espaço colonial, “uma espécie de comprovativo de um elo indelével entre Portugal e as suas antigas colónias, designadamente as africanas” (Nascimento, 2009:5) e de um pragmatismo quase exclusivamente mercantilista, “as possibilidades de concertação política e diplomática, de trocas económicas, de trocas sociais e culturais” (ibidem):

Com efeito, a meio caminho entre as anteriores perspetivas estarão os que prospectam a construção de um espaço de partilha baseado, senão numa herança cultural comum, ao menos em memórias entrelaçadas, fundando nisso as possibilidades de valorização das suas vivências e da criação cultural plural e diversa, por um lado, e partilhada, por outro. (Nascimento, 2009: 6)

A ideia perseguida é a de que um espaço, se comum e partilhado, é universal e aberto a toda a Lusofonia e a todas as lusofonias e propiciador de um cruzamento de indivíduos de

várias culturas e de várias culturas no indivíduo, como exemplifica Helder Macedo, moçambicano nascido antes da independência:

Quando tinha doze anos fui a Portugal. Fiz o meu quinto ano em Bissau, passei algum tempo em São Tomé e regressei a Lisboa para frequentar a universidade. Simultaneamente, os meus poetas favoritos eram os brasileiros Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, e foi através deles que descobri a grande originalidade poética daquele singular poeta português que é Cesário Verde. (Macedo, 1999: 6.)

Mais tarde, Leitor de Português, Helder Macedo explica, através das perguntas dos seus alunos, como a vivência de várias culturas se destilou em saber dialogado, pessoal, devedor das lusofonias na formação de si como ser humano:

Os alunos por vezes perguntam-me, um pouco confusos, «Como é que o Leitor de Português diz uma coisa a propósito de um determinado período da história enquanto um Leitor de Estudos Brasileiros diz qualquer coisa diferente a propósito do mesmo período e o Leitor de Estudos Africanos diz ainda outra coisa? Qual deles está certo?». Ao que eu respondo sempre: «Todos eles estão certos, cada um na sua perspectiva». (...) E, na altura em que os alunos acabam o curso, já não precisam de fazer a pergunta porque eles mesmos são a resposta. Foi a resposta que eu próprio encontrei, transformando o meu monólogo de expatriado num diálogo entre a minha língua e a minha cultura - portuguesa/africana/brasileira - e as outras línguas e culturas, em pé de igualdade. (Macedo, 1999: 9)

O diálogo entre as culturas lusófonas e, acima de tudo, entre os indivíduos que constituem as comunidades lusófonas permitirá a descoberta de semelhanças e de correlações, um fluir comunicativo de intenções comuns de partilha e de projetos de futuro, capazes de questionar o passado e, na melhor das hipóteses, transformar as suas visões mais negras. Esta comunicação só se realizará se fomentada por todos os países e as instituições da Lusofonia em práticas, como dizia Carmen Maciel (2010), que abranjam comunidades e micro-comunidades em projetos comuns. Maia alimenta a noção da afinidade entre estas comunidades:

Todos sabemos que os caminhos da cultura se traçam de forma lenta, em pleno contraste com a velocidade com que tudo se «faz» nos nossos dias. E todos sabemos também que em cada dia que passa se fortalece um «marketing do esquecimento», baseado na fragmentação, na falsa informação, no convite à banalidade, simplificação e simplismo, por oposição a mecanismos de aprendizagem real e de estruturação dos cidadãos. Mas o arsenal de afinidades enterrado sob os solos dos nossos países - apesar

das fracturas que a História traçou entre eles ao longo de séculos - poderá permitir-nos ultrapassar a entropia existente entre discurso e acção e, mais ainda, entre discurso e intervenção. Através de medidas concretas, exequíveis, até modestas, mas que regularmente, ritualmente e lentamente mostrem as vantagens de uma «unidade colectiva» enriquecedora e fortalecedora de um projecto comum. (Maia, 2000: 2)

A Lusofonia terá de ser (re)vista como um espaço comum que assenta primordialmente no património comum da língua portuguesa, mas também de um passado, espaço, interesses comuns. Nunca fugindo às questões do conflito colonizador/ colonizado e do conflito bélico entre Portugal e as ex-colónias no tempo do Estado Novo, trata-se de fazer da Lusofonia um fórum de discussão, de reflexão, de expressão de diferenças e, porque não?, de ressentimentos que possam ser redireccionados em caminhos mais produtivos, através do diálogo e do confronto pacífico de ideias. Uma Lusofonia onde predominem as diferentes concepções, opiniões e sentimentos não um lugar histórico de rancor silencioso e nunca abordado, mas façam sim parte de discussões que dão lugar a novas formas de entendimento e de partilha do que foi a História e a encruzilhada de oito países no espaço e no tempo. E por isso mesmo, o diálogo far-se-á em todos os sentidos e não só entre Portugal e cada um dos Palop, Timor, Brasil (e Galiza, Macau, Goa, Damão, Diu, Guiné Equatorial, ...) mas também entre estes, como aliás se vem verificando, sem que haja nessa comunhão nenhum sentido depreciativo ou neocolonialista:

Os estatutos da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), do IILP (Instituto Internacional de Língua Portuguesa) e de outros organismos ligados à comunidade lusófona, sustentam que a motivação que deverá impelir os cidadãos de vários cantos do mundo à união deverá ter como núcleo central o desejo de viver um futuro comum, concertado e proveitoso a todos, afastando definitivamente o espectro colonial do passado e defendendo a construção salutar da comunidade, no respeito de cada identidade nacional. (Maciel, 2010: 35)

Sustentamos que a Lusofonia é uma oportunidade de ouro para todos nestes tempos conturbados de crise social e de valores, mas igualmente o ensejo de nos reencontrarmos com o Outro e, assim, vermo-nos “ao espelho”, reconstruindo pedaços de nós, através das similitudes e diferenças do *puzzle* que somos indivíduos e povos, certos de que, como diz Rui Veloso pela mão de Carlos Tê, na canção “O Primeiro Beijo”, “muito mais é o que nos une / que aquilo que nos separa”.

CAPÍTULO II

INTERCULTURALIDADE

“Like everything else, we ourselves are continually changing, both from life to life and day to day. There is no “inner self”, “soul” or “real me” that stays the same.”

Denise Cush, *Buddhists in Britain Today*

2.1 Competência intercultural na aula de PLE

Num mundo globalizado, em que pessoas, produtos e ideias se cruzam e transcendem o local para alcançarem pontos do planeta e populações mais e mais remotas, o contacto e influência entre culturas e povos diferentes tornou-se parte do dia a dia de quase todos nós, a nível pessoal e profissional. Boaventura Sousa Santos (2004) salienta que:

No período pós-colonial e no quadro dos processos de globalização das últimas décadas do século XX, com o alargamento e aprofundamento das desigualdades tanto no Norte como no Sul, a mobilidade crescente das populações do Sul, especialmente em direcção ao Norte, e a diversificação étnica crescente das populações residentes nos países do Norte, a distinção entre os dois tipos de sociedades tornou-se cada vez mais difícil de manter. (Santos, 2004: 21)

Este contacto e cruzamento de mercadorias, grupos migrantes e contributos de todo o mundo e por todo o mundo faz-se não só presencialmente, mas também virtualmente. Para ambos, recorre-se a uma panóplia imensa de meios de transporte que revolucionaram o conceito de viagem e, por outro lado, de ferramentas tecnológicas que revolucionaram o conceito de comunicação à distância. Para retratar esta realidade, foi forjado pelo geógrafo David Harvey (1990), o conceito de “time-compression” que se refere a tecnologias que parecem acelerar ou elidir distâncias espaciais e temporais, incluindo as tecnologias de comunicação – telégrafo, telefones, Internet, carros, comboios, aviões, assim como a perspectiva económica da abertura dos novos mercados ou do aceleração dos ciclos produtivos.

Como avisa Castells (2009),

the cultural dimension of the process of multilayered transformation of communication can be grasped at the intersection between two pairs of contradictory (but not incompatible) trends: the parallel development of a global culture and multiple identity cultures; and the simultaneous rise of individualism and communalism as two opposing, yet equally powerful, cultural patterns that characterize our world (Norris, 2000; Castells, 2004c; Baker, 2005; Rantanen, 2005). The ability or inability to generate protocols of communication between these contradictory cultural frames defines the possibility of communication or miscommunication between the subjects of diverse communication processes. (Castells, 2009: 56)

Assim, a competência intercultural passou a ocupar um lugar de destaque nas nossas vidas

quotidianas e, ainda que não pensemos nela ou nem saibamos sequer que tal designação existe, todos lidamos com interlocutores e situações comunicativas que a reclamam, independentemente de a pormos em prática e com resultados mais ou menos satisfatórios para os intervenientes.

Não arriscando penetrar por caminhos que não competem a este trabalho, é, contudo, inegável e necessário referir a existência, por um lado, de populações infoexcluídas (e não só nos chamados países subdesenvolvidos) e, por outro, de populações que permanecem nos locais originários do seu povo e mantendo o estilo de vida dos seus antepassados. Ambas resistem a este movimento global de massificação de modos de vida (e, em certa medida, de pensamento), voluntariamente ou não. Como dizíamos, não é o foco deste relatório, pelo que não lhe dedicaremos mais linhas, servindo estas apenas para sublinhar a relação entre a incerteza política e a instabilidade social, perante o desmoronar dos valores sociais no contexto da presente crise económica, e a nossa relação com estas comunidades resilientes, pois assumem um papel fundamental nas problemáticas do pós-colonialismo e multiculturalismo:

A identidade dominante reproduz-se assim por dois processos distintos: pela negação total do outro e pela disputa com a identidade subalterna do outro. Quase sempre o primeiro conduz ao segundo. Por exemplo, a identidade dominante e mesmo matricial da modernidade ocidental – Próspero/Caliban, civilizado/selvagem – reproduziu-se inicialmente pelo primeiro processo e depois pelo segundo. Em diferentes jogos de espelho, os dois processos continuam a vigorar. No entanto, do ponto de vista do diferente superior, a identidade dominante só se transforma em facto político na medida em que entra em disputa com identidade subalternas. É este o facto político que hoje designamos por multiculturalismo. (Santos, 2001: 47)

Valores como a interculturalidade poderão ser parte da solução para as conturbações hodiernas, se tivermos em conta o seu impacto positivo na educação do ser humano, no sentido de que “promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2º, ponto 5)

Sabendo que hoje a transformação social tem sido menos progressiva, embora vertiginosa,

estimulada por um mundo em mudança veloz e pela aproximação crescente de culturas antes apartadas, os investigadores de variadas áreas científicas (da psicologia à educação, passando pela antropologia ou sociologia) têm-se esforçado por dar alguma resposta aos problemas apresentados pelo contacto, às vezes choque, de culturas:

As problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade implicam um novo reposicionamento metodológico e epistemológico ao nível da investigação e da intervenção, tendo vindo a colocar novos desafios às sociedades e às políticas do século XXI, no que diz respeito à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação intercultural, às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular. (Ramos, 2007: 367)

Conscientes de que o conceito é polissémico e confundido, por vezes, com outras noções limítrofes (multiculturalismo, por exemplo), como definir então competência intercultural? O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* define consciência intercultural como o fenómeno do “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”.” (CE, 2005:150)

Multiculturalismo e interculturalidade não são, de facto, sinónimos. A sociedade multicultural existe há vários séculos, em especial em países cujas atividades marinheiras deram “novos mundo ao mundo”, como é o caso de Portugal e de Espanha. Como é sabido, a Lisboa do século XVI era uma cidade profundamente multicultural, onde um sem fim de culturas coabitava, como nos ensina Fernão Lopes (2004: 6):

Avia outrossi mais em Lixboa estantes de muitas terras, nom em hũa soo casa, mas muitas casas de hũa naçom, assi como genoeses e prazzentis e lombardos, e catellaães d' Aragon e de Maiorgua, e de Millam, que chamavom millaneses, e corciins e bizcainhos e assi d'outras naçoões, a que os rreis davom privilegios e liberdades, sentindo-o por seu serviço e proveito;

De Carlo explicita que “la coprésence de diverses ethnies et cultures dans le même espace n'est pas un phénomène complètement inédit dans l'histoire, mais ce qui le rend caractéristique des sociétés contemporaines c'est la rapidité de son évolution et la portée de son extension” (De Carlo, 1998: 34) e acrescenta que perante este vórtice multicultural das sociedades hodiernas “le rapport avec l'altérité est donc devenu un sujet incontournable pour la compréhension d'un monde, ou les échanges et la circulation non seulement de

biens et de capitaux, mais aussi d'individus, de groupes, d'idées, d'informations, de projets de vie... s'intensifient de jour en jour.” (De Carlo, 1998: 34)

Similarmente, Pereira (2007) alega que o caminho a percorrer se situa numa abertura constante em direção ao Outro, sendo necessária uma postura de insatisfação e inconformismo para permitir o repto de nos sentirmos desafiados pelas interpelações do Outro. A mesma autora aponta para o facto de que os poderes dominantes se tenham apropriado do “pluralismo” e “multiculturalismo” numa lógica de embelezamento do discurso e defende uma ética de superação com base nos Direitos Humanos e ancorada no diálogo intercultural: “O diálogo intercultural deve, pois, superar a fragmentação que caracteriza a exclusão social e a mesmidade e integrar numa perspectiva dinâmica e plural a existência humana, ao confirmar cada um na sua diferença positiva.” (Pereira, 2007: 218)

Diálogo supõe comunicação e Abdallah-Pretceille esclarece o que se entende por comunicação intercultural:

Par communication interculturelle j'entends traiter des 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, 2008 : 15)

Cabe, portanto, à sociedade, à escola e à educação intercultural abrir caminhos que permitam o reconhecimento das diferenças, a compreensão dos pontos de vista do Outro, a problematização do Eu e o indagar de novas ferramentas para uma melhor comunicação e um diálogo frutífero entre interlocutores de culturas distintas ou, eventualmente, da mesma cultura, se pertencentes, por exemplo, a grupos sociais cujas disparidades provoquem distanciamento de concepções e práticas sociais e/ou dificuldades comunicativas:

La educación intercultural es el instrumento de preparación de unos alumnos que van a formar parte de una sociedad plural, entendiendo por interculturalidad el proceso de intercambio e interacción entre culturas a través del conocimiento mutuo, para conseguir un enriquecimiento recíproco. Este modelo educativo permite un crecimiento común mediante el intercambio, el diálogo y la participación, asentando las bases de una sociedad abierta a todas las personas, independientemente de su origen y con el

reconocimiento expreso de su dignidad como seres humanos. (Rodríguez Cancio, 2007: 357)

Perpassa pelas palavras de Rodríguez Cancio um dos vetores incontornáveis do discurso intercultural – o seu cariz ideológico. Num momento de crise não só económica e financeira como o que vivemos, mas de profundo questionamento dos valores sociais e da ética individual, teremos de assumir a postura marcadamente ideológica que o discurso intercultural exige, no sentido do enaltecimento de valores como a diversidade, o diálogo entre culturas, o respeito por todo e qualquer humano e sua inclusão na cidadania, chegando mesmo aos conceitos de equidade e justiça sociais. Natália Ramos (2007) alude ainda a uma “perspectiva sócio-política, dado que o interculturalismo não é somente um objectivo em si, mas é também um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnico-culturais.” (Ramos, 2007: 368). Outros vetores desta postura intercultural são a constatação do multiculturalismo crescente nas nossas comunidades, a necessidade de interação entre as diferentes culturas sem que se dissipem ou assimilem as diferentes identidades coletivas.

A competência intercultural seria, então, a capacidade de pôr em prática esses conhecimentos, essa consciência e essa compreensão em situações em que várias culturas estão por qualquer motivo em contacto, de forma a que os participantes de um ato comunicativo determinado consigam comunicar eficazmente e com o mínimo possível de conflitualidade, ou no caso de a haver, recorrendo a instrumentos que a possam resolver: “La démarche interculturelle, confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, met au contraire l’accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres.» (Abdallah-Pretceille, 2006a: 78)

A ponte que se estabelece entre os dois mundos tem de ser construída e (re)construída, de forma a que se possa caminhar nos dois sentidos, isto é, a que o conhecimento de ambos os mundos se edifique, altere e aprofunde sem nunca chegar a um estado concluído, rígido ou perfeito. O interculturalismo é, assim, um processo dinâmico, nunca acabado, de refazer a consciência não só do Outro, mas do Eu: “um processo dinâmico e dialéctico, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e colectivas, das interações entre os indivíduos e os grupos e

ainda das relações entre o eu e o outro.” (Ramos, 2007: 368).

Ora, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua segunda² está intimamente relacionado com o desenvolvimento desta competência intercultural, pela íntima relação entre língua materna e identidade: “A Língua é um instrumento que nos permite um processo de expressão e de manifestação do EU, ao mesmo tempo que é um instrumento de comunicação e de conhecimento do Outro. (...) constitui o fundamento de todas as sociedades e é a forma mais excelsa que tem o ser humano para se relacionar com o semelhante.” (Corredoira, 2007: 408)

Também Byram destaca o papel preponderante da aprendizagem de uma língua estrangeira na compreensão do Outro: “One of the contributions of foreign language teaching to pupils education is to introduce learners to and help them understand “otherness”. Whether it be in linguistic or cultural terms, learners are confronted with the language of other people, their culture, their way of thinking and dealing with the world.” (Byram, 1989: 25)

O cariz dinâmico entre o Eu e o Outro é próprio da Língua Estrangeira e, contudo, desejável no ensino de qualquer área do saber, por exemplo na Língua Materna. Segundo o QECRL (CE, 2005), a consciência intercultural engloba a consciência da diversidade regional e social daqueles dois mundos e de outros, já que constitui uma finalidade educativa, apreciada pelo indivíduo, pelos empregadores, pelos Estados. Extravassando os limites do ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, nela se revê, obviamente, de forma plena, como afirma De Carlo (1998):

C’est une tâche spécifique de la didactique/didactologie des langues et des cultures, puisque la prise de conscience de la société étrangère, dans sa réalité actuelle et dans son arrière-plan historique se trouve étroitement liée à l’apprentissage et à l’utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe. (De Carlo, 1998: 44)

Esta abordagem da competência intercultural conflui com aquela de Abdallah-Pretceille (2006a), já que não instaura uma metodologia rígida ou uma série de preceitos fixos, mas

² Para melhor esclarecer os conceitos de língua estrangeira e língua segunda, recorremos a Ançã (1999): “O estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna”. (Ançã, 1999, s.p.).

uma visão ou um discurso dinâmicos, porquanto responde variavelmente às experiências pessoais e coletivas de cada falante em relação ao Outro: “Aucun fait n’est d’emblée “interculturel” et la qualité d’interculturel” n’est pas un attribut de l’objet. Ce n’est que l’analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C’est le regard qui crée l’objet et non l’inverse.” (Abdallah-Pretceille, 2006a: 84)

Natália Ramos (2007) refere também o caráter psicossocial e pedagógico da interculturalidade, pois as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação intercultural e o funcionamento democrático das sociedades.

Esta harmonia das interações sociais, crucial para a convivência de seres humanos de culturas diferentes, é identificada igualmente no QECRL (CE, 2005: 32) como uma competência existencial, com raiz cultural e, portanto, área sensível para as percepções e relações interculturais. O modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo Outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou, pelo contrário, inofensivo. O modo como um membro de uma cultura diferente pensa, fala, anda, olha ou decide não olhar o Outro pode influenciar as representações e a imagem que o seu interlocutor constrói não só desse membro como indivíduo, mas de todos os membros que pertencem à sua cultura. É nesta problemática, absolutamente vital para as relações humanas, que a competência intercultural adquire incontestada relevância não só no contexto educativo, mas em todo o tecido e organização social.

Michael Byram (2003) relaciona a aquisição da compreensão e do conhecimento intercultural com a habilidade de agir linguística e culturalmente em situações complexas. Assume, assim, o profundo impacto que a competência intercultural tem na vida individual e social e, em última instância, mundial, já que também ao mais alto nível das relações internacionais e políticas se entrecruzam as habilidades sociolinguísticas e interculturais: “To be interculturally competent is to think and act in morally desirable ways, and to set intercultural competence as an aim of language teaching is to prescribe the ways in which people ought to act.” (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: p.9)

A capacidade intercultural é, logo, essencial à competência de realização de uma língua no seu lado social, da vida quotidiana, na sua capacidade de “estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira”, na medida em que molda “estratégias para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas” e amplia, assim, a sensibilidade cultural (CE, 2005: 151).

Byram assinala, porém, que conceitos como empatia, descentramento e tolerância de ambiguidade poderão não ser percecionados como desejáveis em todo o tipo de contextos, relatando o caso de uma professora de Inglês no Japão que não considerava essencial que os seus alunos se tornassem abertos à alteridade e curiosos quanto à exploração de novas culturas, já que valorizava mormente a felicidade e segurança que estes aprendentes sentiam no seu ambiente. (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: p.10)

De novo, estamos perante cosmovisões diversas e intrínsecas a cada cultura e, sem nos deixarmos cair num relativismo cultural extremo, precisamos de aceitar estas perspetivas divergentes como válidas num outro universo cultural. Isto não significa, todavia, que deixemos de possuir o nosso próprio pensamento e visão de determinada matéria – nisto consiste a atitude intercultural. Assim, em nosso entender, é incontornável a necessidade de desenvolver estratégias e ferramentas linguísticas, culturais e interculturais para nos relacionarmos com indivíduos de outras culturas, num mundo cujas fronteiras se esbatem e a mobilidade geográfica, assim como a globalização tecnológica e informática, traz desafios à vida de todos, colocando-nos numa posição de contacto com o Outro:

It is self-evident that relationships between people who a generation ago might have had very little contact, are now commonplace. In the reduced spatial and temporal dimensions of the contemporary world, they need to interact and understand each other on a basis of mutual respect, on a basis of intercultural competence. (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: 10)

A diversidade cultural, étnica, social, religiosa, política e o multiculturalismo presente em todas as sociedades abre-nos um pano de fundo que não poderemos ignorar. Este pano é o da necessidade de, num contexto multicultural, aprender o discurso e a postura intercultural e, portanto, o apreço e a importância da diversidade. O conceito é especificado por Noddings (2004), que nos alerta - tal como Pereira (2007) em citação anterior relativa à superficialidade dos discursos dos poderes dominantes - para o exagero do seu uso, quase

como um modismo politicamente correto:

Diversity as we refer to it today, usually involves racial, ethnic, and religious differences, and when we use the word, we point to a desirable mix of people representing these differences. Diversity is used as a reason for engaging in forms of affirmative action, and those who oppose such action are often thought to be unenlightened or even bigoted. As educators, however, we would do well to raise questions so that the positions we take will be well-raised and not simply ideological reactions. (Noddings, 2004: 12-13)

Os debates éticos e morais da competência intercultural são uma realidade inegável, tanto mais que toda educação é inexoravelmente um ato político, na esteira de Dewey. Destes debates éticos trata também Noddings (2004), referindo-se igualmente ao filósofo e pedagogo, ao considerar a estima que qualquer sociedade deveria possuir por aqueles que põem em causa os seus fundamentos culturais:

“Critical thinking must be prepared to jump across established lines, and thinkers who dare to question the opinions of their own groups should not be cast out or ostracized. As Dewey and others have advised, societies should cherish their dissenters because they may remind us of our fallibility and point us to new possibilities.” (Noddings, 2004: 16)

Em suma, e como é referido no QECRL, o aprendente constrói a sua identidade cultural e linguística através da integração da experiência do Outro. O relacionamento com várias culturas e com várias línguas é essencial ao estabelecimento de um relacionamento com as outras culturas e, em particular, com os indivíduos dessas culturas, assim como ao estabelecimento de uma visão do Eu, no sentido da ultrapassagem do etnocentrismo:

o conhecimento de uma língua e cultura estrangeira pode não ultrapassar o etnocentrismo da língua e cultura materna e poderá mesmo reforçar os estereótipos e preconceitos, mas o conhecimento de várias línguas e culturas conduz seguramente a esta ultrapassagem e enriquece o potencial de aprendizagem. (CE, 2005:189)

Não esqueçamos, porém, que, dentro da mesma cultura, também existem “Outros”, com a mesma língua materna, a mesma nacionalidade, ou até o mesmo grupo profissional ou social, mantendo-se as razões para pugnar pela ultrapassagem já não do etnocentrismo, mas de um possível egocentrismo, neste caso. Na esfera mais íntima da identidade, constituída pela individualidade e unicidade de cada ser humano, a competência

intercultural pode igualmente estar ao serviço de um melhor entendimento entre o Eu e o Outro.

Abarcando, assim, as diversas esferas de atuação – do encontro com uma cultura estrangeira à relação consigo mesmo – o professor de PLE tem um papel determinante na educação intercultural:

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

Seguindo o pensamento das autoras, não só o docente, mas todos os agentes educativos e a própria escola são elementos-chave na construção da interculturalidade, por sua vez crucial para a Humanidade: “É neste sentido que, para ser uma instância de educação intercultural, a escola precisa de proporcionar conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.” (Bizarro & Braga, 2004: 64).

2.2 Ensino-aprendizagem de cultura na aula de PLE

A aprendizagem da cultura na sala de aula de língua estrangeira é algo inevitável, mesmo que um docente apenas centre os seus esforços no ensino da língua, e desejável, no sentido de que qualquer professor deverá ter em conta e utilizar de forma inteligente a “cultura” para o ensino da língua estrangeira. Mais claramente o diz Byram: “Language learning, it is often said, “broadens the horizons” and, if it does, then it has educational significance. In fact what is really meant is that cultural learning, as a result of language learning, broadens the horizons, and once that is recognised the need for good “culture teaching” becomes quite evident.” (Byram, 1989: 4)

O mesmo autor corrobora essa inseparabilidade entre língua e cultura: “It is equally

fundamentally “cultural”, because language is inseparable from “culture”. Thus as learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture.” (Byram, 1989: 22)

Ensinando uma determinada língua estrangeira, que cultura(s) dessa língua ensinar? Não se trata aqui de tentar uma definição de cultura, conceito demasiado vasto para incluir uma discussão sobre o seu entendimento neste relatório, mas sim de ponderar algumas linhas orientadoras do ensino da(s) cultura(s) que acompanham o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e de que forma isso se relaciona com o desenvolvimento da interculturalidade nos aprendentes dessa língua. Sublinharemos, no entanto, os contributos de alguns autores, que a propósito das questões interculturais elucidaram em breves palavras o que o conceito de cultura poderá representar na aula de PLE.

A ideia de cultura, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios e valor, estéticos, morais ou cognitivos, que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam. (Santos, 2004: 20).

A própria escola é um espaço de cruzamento de culturas (no sentido antropológico), mas também de “tipos” distintos de cultura: a cultura crítica, a cultura social e a cultura institucional (Bizarro & Braga, 2005). A escola possui e transmite saber a partir dos “papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica” (*idem*: 827), mas deverá assumir igualmente a responsabilidade de mediadora entre todas as culturas que nela coexistem:

É esta responsabilidade que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e autonomia, pois enquanto local de cruzamento de culturas, “vivo, fluido y complejo” (Pérez Gómes, *ibidem*: 17), a escola faz com que este conhecimento do Outro caracterize a natureza, o sentido e a consistência daquilo que os alunos e as alunas aprendem na sua vida escolar. (*idem*: 826)

Serge Abramovici (2006) fala-nos de dois conceitos de cultura, de que todos temos

experiência e que são, com certeza, os mais utilizados em sala de aula de língua estrangeira, aliás preconizados também no QECRL (CE, 2005):

D'une part, nous avons affaire à une conception anthropologique, assez précise d'ailleurs, qui décrit la culture comme un ensemble d'habitudes, de modèles et de mythes qui conditionnent notre comportement social, de telle sorte que, dans une situation donnée, nous savons quoi faire et les autres reconnaissent ce savoir. D'autre part, nous avons une conception de culture « ministérialisée », patrimoniale, universitaire... (Abramovici, 2006: 95)

Abramovici problematiza, depois, estes dois níveis e a sua posse pelos falantes relativamente à distinção e prestígio social daí adveniente, questões certamente pertinentes. Todavia, em sala de aula, cremos que todos são fonte de conhecimento e palco para o trabalho da aprendizagem intercultural. Em contexto de sala de aula de PLE, teremos sempre de trazer à colação os dois tipos de cultura enunciados por Abramovici – não se pode deixar de ensinar como se pede um café e os variadíssimos tipos de café (café curto, comprido, cheio, expresso, de saco, pingo, meia de leite, galão, meia de leite direta, carioca de café, abatanado (café com o dobro da água de um café expresso para a mesma quantidade de café) servido em chávena grande, em chávena fria, em chávena escaldada, etc.) pedidos no território português, mas não poderemos deixar de fazer referência ao Fado ou ao Mosteiro dos Jerónimos. Cada um terá o seu momento e, sobretudo, a sua abordagem específica, que mais do que a simples transmissão de um conteúdo ou conhecimento estanque na esfera do cultural, em sala de aula, deverá permitir a interrogação e o confronto com outros modos de vida e outras visões do mundo dos aprendentes.

Sobre a falência do conceito de cultura como algo rígido e estagnado, pronto a ser “consumido” por alunos de uma língua estrangeira, Abdallah-Pretceille afirma:

En conséquence, le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations actuelles. La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de “culturalité” renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. Ce sont des fragments qu'il convient d'apprendre à repérer et à analyser. (Abdallah-Pretceille, 2006a: 81)

Do mesmo modo, Brian Street considera que o conceito de cultura é algo maleável,

dinâmico, transformador e em transformação contínua, resumindo tudo isso numa máxima sugestiva:

In fact “there is not much point in trying to say what culture is... What can be done, however, is to say what culture does”. For what culture does is precisely the work of “defining words, ideas, things and groups... (...) Indeed, the very “term” culture itself, like these other ideas and definitions, changes its meanings and serve different often competing purposes at different times. Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that *Culture is a verb*.” (Street, 1993: 25)

A multiplicidade de referências culturais na sala de aula coaduna-se, assim, com este conceito de “culturalidade”, por oposição ao de “cultura” percebido como estanque e imutável. No contexto de língua segunda, será igualmente imperativo recorrer à própria experiência cultural dos aprendentes para ouvir a plurivocidade inerente a qualquer sistema cultural e o confronto interpretativo que vai sendo feito entre este e aquele que é próprio de cada aprendente. Assim o expressa Corredoira: “Aprender e ensinar implica abrir-se, sermos dadores e receptores do que nos chega dos outros. Por isso, temas como os das identidades – a identidade do professor e a identidade do aluno – deverão formar parte do processo de ensino/aprendizagem.” (Corredoira, 2007: 410).

As entidades étnico-culturais, obviamente presentes numa sala de aula, relevam de normas de pertença que conduzem a representações quase genéticas da identidade:

Les caractères originaux ou irréductibles d’un peuple sont alors rapportés à son supposé d’origines (“race”), à une religion partagée, à une langue commune, à des “mentalités” caractéristiques ou à une “psychologie collective”. On sous-estime le fait qu’une telle identité est le produit d’un travail de sélection sur la matière culturelle qui permet de catégoriser les différences entre « nous » et « les autres ». (Beacco, 2000: 25)

Beacco refere também (*ibidem*) a possibilidade de um estrangeiro se sentir atraído quer pelo que de universal tem determinada cultura, quer pelas particularidades que são seu apanágio e que isso abrirá duas vias possíveis de exploração pedagógica – a que se fundamenta nos valores universais de um grupo cultural e a que se fundamenta nas singularidades próprias de uma nação ou povo.

O professor de língua estrangeira fará, assim, opções partindo de uma multiplicidade de

hipóteses, sem que nenhuma delas encerre em si um veredicto de prática pedagógica correta ou incorreta, mas apoiar-se-á sempre na grande finalidade de qualquer tarefa em sala de aula relacionada com a aprendizagem da cultura-alvo: alargamento e/ou reposicionamento dos horizontes conceptuais do Eu e do Outro e dos mecanismos de comunicação intercultural entre ambos.

Certo é que o professor terá de construir para si mesmo uma bagagem de conhecimentos declarativos, processuais e existenciais que lhe permitam não só levar a cabo as atividades que propõe em sala de aula, mas perspetivar ambas as culturas de forma dinâmica e no âmbito do interculturalismo, como menciona Zarate:

Médiateur de plein droit dans la classe entre l'élève et la culture enseignée, l'enseignant doit, au premier chef, être entraîné à un retour critique sur la constitution de sa propre expérience et apprendre à maîtriser les effets incontrôlés de l'appartenance à un sexe, une génération, une strate sociale, un groupe national donnés. (Zarate, 1986: 152)

Também Corredoira sublinha a necessidade de o professor de língua estrangeira dominar conteúdos e processos, saberes e saberes-fazer relativos à língua e cultura do Outro, para eficazmente despertar no aprendente a consciência intercultural:

O professor de língua estrangeira deve possuir, tal como temos vindo a defender para o aluno estrangeiro, conhecimentos linguísticos e culturais da língua que ensina. Só assim se iniciará um processo que reforçará a interação didáctica e comunicativa, que conduzirá ao verdadeiro e real conhecimento do Outro. (Corredoira, 2007: 409).

Sobre a situação de imersão linguística, que é o nosso caso na investigação levada a cabo neste mestrado, Beacco afirma o benefício de tal circunstância pela riqueza do cotejo entre representações da cultura própria e da cultura de acolhimento e o abrir de novas atitudes e perspetivas no caminho da interculturalidade:

Or, ces situations d'enseignement, que l'on qualifiera d'homoglottes, ne se caractérisent pas uniquement par l'omniprésence de la langue cible en dehors de la classe : dans ce contexte que, le plus souvent, ils ont choisi (...), les apprenants ont à accomplir des actes sociaux, relationnels, pratiques. Cette immersion, au sens plein du terme, implique que l'apprenant allophone construise des interprétations qui ne sont pas uniquement linguistiques, qu'il se situe par rapport à ce pays où il réside provisoirement, pour comprendre, par exemple, si les représentations qu'il en avait coïncident avec ce qu'il observe. (Beacco, 2000: 58)

Mesmo nestes casos, em que o contacto com a cultura não se faz de forma fragmentada como num contexto de não imersão, será necessário questionar mais uma vez imagens, representações e estereótipos que estão em curso de ser reforçados ou, pelo contrário, alterados com a proximidade da cultura-alvo, já que no confronto com a alteridade a postura intercultural não é automática:

Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. (...) La classe de langue doit être le lieu où ces mécanismes d'analyse doivent être remis en cause, ou d'autres modes de relation entre culture maternelles et étrangères doivent être proposés. (Zarate, 1986: 24)

Uma visão complementar é expressa por Beacco:

Ce choix de traits qui apparaissent comme curieux ou bizarres à l'observateur extérieur correspond à la finalité de ne pas privilégier ce qui est trop semblable à la culture maternelle de l'apprenant, car ces caractéristiques de la culture étrangère ne sont pas « intéressantes » pour lui : seule l'étrangeté serait motivante. (Beacco, 2000: 109)

A síntese necessária emana de ambos os autores na medida em que sublinham o vaivém entre as semelhanças e as diferenças entre as culturas em questão, que haverá que praticar em contexto de sala de aula:

Le rôle qu'on peut donc assigner à la classe de langue est de comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. En entraînant les élèves à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs, l'école put prétendre accomplir une des ses mission éducatives. Il importe dans ce cas de sensibiliser les élèves à la relativité des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes. (Zarate, 1986: 33)

Beacco (2000: 102-127) sintetiza as diferentes noções de cultura a serem exploradas em sala de aula, criando uma taxonomia que aqui resumimos:

Cultura como saber-fazer – um saber que permita dominar eficazmente um meio pouco familiar e realizar atos elementares da vida quotidiana, como orientar-se, gerir relações, alimentar-se, deslocar-se, compreender instruções. Estas competências incluem saber-

viver, no sentido da gestão das relações sociais e “langagières”, incluindo as convenções e rituais apropriados, como maneiras à mesa ou pontualidade.

Cultura como saber – saberes que relevam de disciplinas científicas ou escolares, como a história, a geografia física, a demografia ou as ciências económicas, em que os professores de língua não são muitas vezes especialistas, pois essas disciplinas não fazem sempre parte dos programas de formação inicial.

Cultura como saber-ser – saber centrado na atitude menos espontaneamente etnocêntrica, cuja gestão face à alteridade possa tornar-se uma finalidade, para a qual o professor é solicitado não como técnico da língua ou de ensino, mas como educador encarregado da transmissão de certos valores.

Cultura como saber-interpretar – competência interpretativa que pode ser aplicada na descrição e análise de uma outra sociedade, seleccionando-se fenómenos considerados como significativos (mesmo quando limitados) e conferindo-lhes sentido, seja numa recondução para os preconceitos ou representações, seja a partir de conhecimentos objetivos e/ou uma experiência consistente e crítica dessa sociedade.

De novo, manifestamos aqui o valor da sala de aula diversificada quanto a metodologias, estratégias e conteúdos no que respeita a abordagem da cultura/língua alvo. Esta classificação de tipos de cultura poderá ser útil para a operacionalização dos planos didáticos. Contudo, poderíamos resumir a abordagem que acreditamos ser mais profícua como o fomento do apreço pela diversidade através da diversidade – os aprendentes serão tanto mais capazes de apreciar as diferenças culturais como algo positivo e enriquecedor quanto mais diversa, em todos os sentidos, for a própria aula de língua estrangeira, em particular, ou de qualquer outra disciplina, no plano geral da educação. A finalidade será sempre

apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l'ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l'expérience de l'altérité, expérience qui s'acquiert et se travaille. (...) En ce sens, parler d'apprentissage des différences c'est faire l'économie d'une réflexion dont l'objet est notamment de rapprocher ces singularités d'une universalité sous-jacente. (Abdallah-Pretceille, 2006a: 80)

2.3 Representações em didática de línguas

Moscovici abriu caminho, em 1961, com a publicação de *La Psychanalyse, son Image et son Public* para a noção de representações sociais enquanto sistemas dinâmicos de valores, de ideias e de práticas, cuja função é a categorização do mundo. Desempenham um papel crucial no estabelecimento de relações entre indivíduos e entre grupos de culturas diferentes e na relação do indivíduo com a sua própria cultura, já que a percepção da realidade se faz inexoravelmente recorrendo a esta categorização social, decorrente de fatores económicos, sociais, culturais e influenciada por vetores como a aprendizagem, a reflexão, a comunicação (Moscovici, 1961).

Moscovici estabelece três tipos de representações: as polémicas, geradas em contexto de conflito e não partilhadas pelo todo da sociedade; as emancipadas, resultantes da cooperação de vários subgrupos sociais, que as partilham e fazem circular; as hegemónicas, que são partilhadas por uma vasta maioria e que têm carácter coercivo (Moscovici, 1988).

Apesar disso, já Durkheim se ocupara quer da própria noção de representação (Durkheim, 1898), quer de noções contíguas ao tratar do *habitus* social e capital social e cultural. Jodelet define-as da seguinte forma: “C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.” (Jodelet, 1989: 36)

A mesma autora considera-os, na verdade, como sistemas de interpretação que regulam a nossa relação com o mundo e os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais, sem deixarem de interferir com o processo de difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

As representações sociais são, assim, parte crucial do processo de aquisição e desenvolvimento das competências interculturais, pois estes constructos de saber modelam de forma estrutural as nossas atitudes perante o Outro:

En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l’appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d’expériences, de

pratiques, de modèles de conduites et de pensée, qui y sont liées. De ce fait leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective. De ce point de vue, les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaborations psychologique et sociale de cette réalité. (Jodelet, 1989: 36)

Palavras que ressoam em Goffman (1959), ao relatar o encontro de dois indivíduos como um processo de avaliação mútua que ajudará a posicionar socialmente não só o Outro, mas também o Eu relativamente ao que é esperado deste como ação social adequada:

When an individual enters the presence of others, they commonly seek to acquire information about him or to bring into play information about him already possessed. They will be interested in his general socio-economic status, his conception of self, his attitude toward them, his competence, his trustworthiness, etc. (...) Information about the individual helps to define the situation, enabling others to know in advance what he will expect of them and what they may expect of him. Informed in these ways, the others will know how best to act in order to call forth a desired response from him. (Goffman, 1959: 1).

Tal relação de representação e posicionamento social não germina apenas entre indivíduos, senão entre grupos, comunidades, nações e grandes zonas geográficas, em linha com o pensamento precursor de Edward Said, como aponta Martinho (2008):

Por outro lado, a negação de uma justificação ontológica para a ideia de Ocidente e de Oriente, que propõe [Edward Said], veio trazer à leitura do Outro a hipótese desconstrutiva de um dos clichés mais duradouros de sempre. E, de facto, ao ouvirmos o modo como os meios de comunicação social fazem o relato das notícias internacionais, percebemos que o critério de leitura das realidades externas é regularmente marcado pelo comentário, que é também avaliação da diferença a partir de uma matriz de auto-referência. São por vezes muito imperceptíveis os sinais dessa leitura, mas suficientemente resistentes para merecerem uma análise crítica e atenta. (Martinho, 2008: 228)

Indo mais além, o mesmo se aplica à relação entre o indivíduo e a língua estrangeira/segunda, denominado por Ançã como representação metalinguística:

Mais especificamente, no que se refere à apropriação de línguas, definiremos RM [representações metalinguísticas] como o conhecimento (entre o epilinguístico e o metalinguístico²), que o sujeito tem/julga ter sobre a língua, ou línguas, sobre o seu funcionamento e sobre a sua apropriação (dificuldades auto-percepcionadas e

estratégias de aprendizagem e comunicação, por exemplo). (...) As RM englobam o ‘saber não erudito’ e/ou ‘saber metalinguístico ordinário’, não se esgotando nele, e inscrevem-se ainda num tipo de saber mais geral (sobre o mundo, sobre as coisas), – o saber ‘naïf’ ou vulgar. (Ançã, 2012, p. 2)

O QECRL define, desde logo, uma fina relação entre as representações sociais ou imagens do mundo e da língua materna: “Os adultos têm uma imagem do mundo e dos seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Na verdade, ambas – a imagem do mundo e a língua materna – desenvolvem-se em função uma da outra.” (CE, 2005: 147)

A cultura (Santos, 2007) enquanto sistema de ordenação da realidade é constituída por sistemas representacionais, cujas práticas significantes e os sistemas simbólicos produzem sentidos e os significados são e nos posicionam enquanto sujeitos. Segundo esta mesma autora, a língua materna constitui um dos mais fortes marcadores de identidade e pertença, pois condiciona objetivamente a capacidade de comunicação entre indivíduos, implicando um processo de socialização partilhado, a consonância de um mundo-visão e mesmo de pensamento.

Relevante não deixa de ser, contudo, a possibilidade de que este mundo-visão seja, na verdade, construído de forma parcelar e corresponda – em termos representativos e/ou estereotipados – a um segmento sociocultural, que reclama, sob o estandarte de uma qualquer imagem, toda a diversidade cultural de uma determinada comunidade. Tal será o caso, corriqueiro, do olhar exógeno que, a título de exemplo, afirma que Portugal é fado ou Espanha, flamenco. Ou, partindo de um olhar e realização endógenos, neste caso angolanos, um regresso à perspetiva redutora de que fala Said, como relata Martinho (2008):

No seu famoso poema «Monangamba», por exemplo, assume a voz dos trabalhadores e dos oprimidos, e afirma simultaneamente a raça como responsável pela estratificação social. A sua poética é marcada por uma linguagem radical de afirmação da afinidade absoluta entre a literatura, a raça e a acção política.

«(...) O meu poema sou eu-branco/ montado em mim-preto/ a cavalgar pela vida» (M. Ferreira, 1976, 138).

É no ponto em que estas características se convertem em dados generalizáveis a toda uma geração, e na medida em que essa geração se ocupa em olhar para a cultura angolana como um objecto susceptível de revisão histórica, que voltamos a aproximar-nos do *Orientalismo* de Said. O modo como as elites angolanas organizaram o seu projecto de mudança partiu de um efeito de edificação ideológica que sacrificou a representação das culturas angolanas na sua diversidade para as conduzir a um projecto com estabilidade e homogeneidade ontológica. Neste sentido, Angola edificou no seu espaço um Oriente e um Ocidente que, ainda hoje, coexistem com significativas assimetrias regionais. (Martinho, 2008: 235)

Consideramos que a ideia de língua materna como fator preponderante da identidade cultural de determinado grupo ou indivíduo (Santos, 2007) é também justa na aprendizagem de uma língua estrangeira, porquanto a crescente proficiência linguística e o gradual entrosamento do indivíduo nos códigos culturais da cultura alvo são suficientemente poderosos para, paulatinamente, reposicionar o Eu e o reconstruir à medida que essas vivências se vão efetuando e assimilando na sua estrutura identitária:

A definição do Eu é assim um projecto sempre em construção e o *dasein* é conceptualizado como o sentido de um Eu situado que se entende basicamente como uma narrativa em que os grupos sociais vão construindo a sua identidade social, o seu Eu-social, por relação a outros Eus-sociais, a outros grupos sociais. (Santos, 2007: 113)

Esta aparente indefinição e possível mutação do Eu face ao Outro pode ser causadora de receios, que, se levados ao exagero, estão na origem dos sentimentos xenófobos e/ou racistas de determinados grupos sociais. Contudo, são inquietações relativamente comuns e assinaladas por Kafka e Sartre, nas palavras de Adalberto Dias de Carvalho:

Esta vivência de uma alteridade ameaçadora é-nos transmitida, entre outros autores, designadamente por Kafka e Sartre. (...) por exemplo, em *O Processo*, precisamente esse reverso não só desconhecido como inquietante que, aliás, o próprio Sartre evoca em *L'être et le néant (O Ser e o Nada)* realçando que o outro é realmente responsável por sentidos diversos daqueles que o sujeito próprio atribui aos actos e às coisas, sentidos que, ao serem tão irrecusáveis quanto inatingíveis, se tornam incontornáveis e perturbadores. (Carvalho, 2007: 13)

Ora, sabemos que os aprendentes de uma língua estrangeira possuem à partida conhecimentos, representações e ideias mais ou menos fixas sobre a língua, a cultura e o mundo que vão apreender através da sala de aula ou da deslocação a um novo país ou de qualquer outro tipo de experiência que os faça contactar com outro universo cultural:

Faire évoluer les représentations de la culture étrangère n'est pas en soi un objectif spécifique pour débutants. Il concerne en fait toutes les étapes de l'apprentissage. Mais il importe de reconnaître que les débutants ont, avant même que l'apprentissage de la langue ait débuté, des savoirs sur la culture étrangère. Savoirs imprécis, réduits le plus souvent à quelques stéréotypes construits au hasard des contacts avec les médias, au hasard des expériences personnelles de chacun. (Zarate, 1986 : 136)

Zarate apresenta, logo, três objetivos para um trabalho sobre estereótipos, que concernem a identificação das representações do país e dos países que falam a língua da cultura-alvo; relativizar esses saberes sumários e confrontar essas representações com outras visões estereotipadas do país em questão; e registrar as representações dos países dos alunos que funcionam no país da cultura-alvo. Todos estes objetivos e linhas de trabalho foram postas em prática nos nossos ciclos de investigação, como se observa no capítulo pertinente.

A construção de pontes entre o mundo de origem e o mundo-alvo é essencial para desenvolver uma consciência intercultural, quer no sentido de conhecimento de Si, quer no sentido do conhecimento do Outro e, assim, “expand our own experiences, realise similarities and negotiate possible differences” (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: 18)

Os “interim world” de Gerhard Neuner são na abordagem intercultural as representações que cada falante tem do seu próprio mundo (“interim world I”) e do mundo do Outro (“interim world II”), conformando “two sides of the coin – the awareness and acceptance of one’s own world and the perception and acceptance of the foreign world.” Mais importante é que a tensão e conexão dinâmica entre estas duas representações resultam na reconstrução contínua de imagens e conceitos pelo falante sobre si e sobre os outros, num processo sempre imperfeito, porque nunca concluído, que desagua no desenvolvimento de “tolerance towards others, gaining interest in their world and a deeper insight into our own world and can substantially contribute to living together in peace.” (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: 48)

Para o desenvolvimento destas pontes, há para o mesmo autor conceitos fundamentais, que passamos a expor:

a) “empathy” – o sentimento da aventura pelo mundo estrangeiro, tentando compreendê-lo desde dentro, relativizando os conceitos de “normal” e “estranho”.

Parece-nos particularmente importante esta premissa, pois é com base neste questionamento das ideias pré-concebidas e mesmo daquelas que vão surgindo do próprio contacto com o Outro que realmente se poderá chegar a uma compreensão do mundo do Outro. Outrossim explanada por Noddings (2004) como uma passagem do que surge como interesse pela diferença, pelo diverso ou pelo exótico para uma espécie de preocupação que nos liga ao Outro: “When we are concerned with the welfare of x – we are concerned with the well-being of all its inhabitants.”, por oposição a uma “notion of self-interest or concentration on the benefits to one’s own group.” (Noddings, 2004: 3)

b) “role distance” – uma mudança na perspetiva habitual do nosso próprio mundo, que nos permitirá entender que no nosso próprio mundo há diversidade e formas de o entender não consensuais.

Explorar a nossa própria cultura é um fator de extrema vitalidade no processo de construção de novas raízes identitárias e na desconstrução de possíveis estereótipos da cultura do Outro, já que, como alega Byram, muitas vezes o conhecimento da nossa própria realidade é inconsciente e tácito:

Culture is therefore knowledge, but it is knowledge that it is shared and negotiated between people, belonging to all of them and not being idiosyncratic to any single one. (...) Much of that knowledge is symbolically expressed in artefacts and behaviours and is formulated as rules, norms, expectations, as moral and legal codes, as proverbs, as parental injunctions to children; but much of it is tacit, scarcely conscious until someone does the unexpected. (Byram, 1989: 82)

c) “tolerance of ambiguity” – uma das grandes tarefas da abordagem intercultural, no sentido de desenvolver estratégias de negociar a ambiguidade, “e.g. signalling non-comprehension and, maybe, embarrassment; inviting interpretation and help; referring to “safe clues” in a critical situation or context; tracing roots back to “safe ground”; “explaining one owns position; asking for and giving reasons.” (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: 49)

d) “awareness and representation of identity” – uma consciência profunda nos aprendentes das fundações socioculturais do seu próprio mundo como forte influência da representação do seu mundo, que regula a vida quotidiana e conforma a sua mentalidade e a sua capacidade de relacionar esta autoconsciência com o Outro.

Neste último ponto, relembremos as palavras de Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996: 23)

Estes conceitos são guias e orientações para uma prática pedagógica dedicada ao desenvolvimento da consciência e da atitude interculturais. Não será possível obter resultados verdadeiros em poucos dias ou em poucas unidades didáticas – as nossas visões sobre o Outro ou sobre nós mesmos não mudam, geralmente (salvo epifanias), de um momento para outro, mas são sim um processo de fazer e refazer, de reflexão contínua e aprendizagem lenta e significativa:

Daí que um projecto de cultura do humano se afigure como um projecto por onde irrompe impensado, um processo criativo-simbólico que, ao afirmar a diferença como primado do humano, entronca no infinito pensar correlativo do infinito querer e do infinito fazer. Pois a vivência da diferença suscita a procura do infinito pensar, assegurando a condição antropológica face à posse arrogante do fundamento. (Pereira, 2007: 219)

Concordamos com Aguiar e Bizarro (2009) na assunção de que a educação intercultural ultrapassa visões culturalistas, devendo remeter-se não só ao Outro, mas também ao Eu, criando um fluxo de significações e interações entre ambos e “através desta dinâmica interactiva, combater-se-á toda a focalização excessiva sobre as especificidades do Outro, que conduz sobretudo ao exotismo, e à acentuação dos estereótipos e dos preconceitos.” (Aguiar & Bizarro, 2009: 2256)

2.3.1. Preconceitos e estereótipos

O conceito de estereótipo foi forjado por Walter Lippmann, jornalista e escritor norte-

americano que o definiria em *Public Opinion* (1922) como uma redução da realidade operada pelos seres humanos mediante a transmissão de informação pelos meios de comunicação social e que consistiria numa imagem mental de determinada realidade, que facilita a relação com o nosso entorno, mas que poderiam originar confusão e até discriminação.

Ressaltamos, contudo, a função que o estereótipo possui na organização mental de categorização, aspeto já abordado no ponto anterior relativamente às representações. Necessário será agir de acordo com a definição de Chaves e Moreira:

Le stéréotype est un outil incontournable d'appropriation du monde, une méthode développée par notre cerveau montrant ainsi des limites. Les stéréotypes nous permettent d'économiser nos ressources mentales et d'ordonner notre pensée. Définir chaque individu en fonction de ses caractéristiques uniques requiert une énergie mentale considérable. (...) Le stéréotype agit donc tel un raccourci pour que l'individu puisse accéder à une information emmagasinée. (Chaves & Moreira, 2007 : 225)

É vital para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não mitigarmos ou excluirmos a existência de estereótipos, mas de os incluirmos nas nossas planificações didáticas e trabalhá-los com plena consciência de que resultam muitas vezes em distorções e alienações de uma dada cultura:

Les représentations et surtout les stéréotypes ont, en général, plutôt mauvaise réputation notamment en raison des problèmes causés dans les relations interculturelles. Or, ils s'avèrent être les piliers de la réflexion interculturelle concernant la vision d'Autrui et de Soi-même. En effet, ils peuvent conduire à une incompréhension et à un refus de l'Autre. Toutefois, il ne faudrait pas tomber dans l'excès de vouloir les supprimer totalement. En effet, ils assument, comme nous l'avons vu, des fonctions importantes. (Chaves & Moreira, 2007 : 233)

Igualmente, Beacco alerta para esta duplicidade de valores da noção de estereótipo: “Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perception figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. » (Beacco, 2000: 119), mas também sobre o seu valor cognitivo :

les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne le plus fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa

connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. (Beacco, 2000: 119).

A metodologia a usar consiste em, precisamente, problematizar esta forma de conhecimento da realidade, apresentando, discutindo, debatendo, contactando pontos de vista e realidades diversas no seio de cada uma das culturas, a do Eu e a do Outro.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere a noção estreitamente ligada ao desenvolvimento da consciência intercultural: “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” (CE, 2005: 150), fazendo mesmo uma proposta didática relativamente aos estereótipos pitorescos, que poderão ser apresentados para captarem motivação, mas trabalhados e explorados após, percebendo o aprendente que a sua relação com a vida quotidiana é assaz limitada.

Outra proposta didática que decorre deste confronto e cotejo entre representações estereotipadas e uma representação alargada, dinâmica e de base intercultural de determinada cultura, aliás implementada por nós em sala de aula, com resultados visíveis na desconstrução de noções cristalizadas acerca de um povo – é a que parte da cultura de origem do aprendente, onde os estereótipos são mais facilmente reconhecidos e tidos como construções restritas face ao conhecimento da sua própria comunidade, fazendo depois a ponte com a mesma realidade dual, ou melhor, realidades variadas da língua em aprendizagem e da cultura alvo. Esta ponte é sublinhada por Moreira:

Being intercultural is learning to see the world through the eyes of others and to speak the world in other tongues; it is not only to recognise that others are different from ourselves but also to be able to see ourselves through the eyes of others; it is to see ourselves and others as plural and complex beings. (Moreira, 2007: 173)

Os preconceitos que fabricamos sobre determinada cultura são de ordem variada e, segundo Zarate (2003), obedecem a várias confusões que importa destrinçar em contexto de aprendizagem de uma LE. Por exemplo, a confusão entre a proximidade e distância geográfica e a proximidade e distância cultural. A distância poderá significar exotismo ou indiferença em termos de atitude do aprendente, enquanto a proximidade poderá resultar numa ilusão de continuidade cultural ou, pelo contrário, causar sentimentos de ameaça para

a identidade do aprendente, se os dois países estiveram em conflito no passado. Este seria o caso de Portugal e Espanha, em que, além de muitas ilusões de continuidade cultural por parte de ambas comunidades face à cultura forânea, existem ainda alguns preconceitos cristalizados em provérbios e expressões do tipo “De Espanha nem bom vento, nem bom casamento”. Para esta autora, a aceção negativa do estereótipo é preponderante:

Le stéréotype peut être défini comme une ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la « réalité » en la restreignant, en la tronquant et en la déformant. L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description, en fait il plaque un moule sur une réalité que celui-ci ne peut contenir. Une représentation stéréotypée d'un groupe ne se contente pas de déformer en caricaturant, mais généralise en appliquant automatiquement le même modèle rigide à chacun des membres du groupe. (Zarate, 1986 : 63)

Para Zarate, há também confusão no âmbito da representação do avanço tecnológico entre “línguas minoritárias” ou “culturas menores”, em que estas teriam menos progresso tecnológico, assim como menos influência internacional e menos interesse antropológico.

Por fim, há o extenso problema de relações, paixões e ressentimentos deixados de passados entre colonizadores e colonizados, em que Portugal é extremamente abundante, dada a sua história menos e mais recente, mas que não entreteremos aqui, visto que sai do âmbito do nosso relatório. De qualquer modo, é importante salientar que o conhecimento da Lusofonia, das culturas lusófonas terá, mesmo em sala de aula de PLE, de constar de algum conhecimento das tensões históricas e atuais dos países que a conformam, dependendo do nível de aprendizagem da língua e do conhecimento adquirido pelos aprendentes em determinado contexto de ensino-aprendizagem. Escusado será dizer que, segundo julgamos saber, este é um trabalho ainda por fazer até na vida académica dos aprendentes de PLM, quer no campo da disciplina de Língua Portuguesa, quer na disciplina de História ou outras afins, pelo que muito terá de ser desbravado nesse sentido.

No contexto do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, teremos de desconstruir os estereótipos e estabelecer rotinas de questionamento do Eu e do Outro, sem deixar de aceitar os mesmos estereótipos, a sua construção, a sua utilização e a sua existência e funcionalidade, sob pena de escamotearmos uma categoria processual de conhecimento do mundo usada por todos nós. Não se trata de eliminar o estereótipo, mas sim de o interrogar

e de duvidar dele, alargando horizontes e alimentando a necessidade de conhecer e entender o Outro de forma mais profunda, mais complexa, mais diversificada, moldes que instauram o sentimento do *Self*, no sentido de Gillian Moreira: “to recognise otherness in ourselves and ourselves as potential others.” (Moreira, 2007: 163-164).

CAPÍTULO III

OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

3.1. O local de investigação-ação

Este relatório tem como base um processo de investigação-ação sobre as relações entre interculturalidade e lusofonia, nas aulas do Curso Anual de Português Língua Segunda/Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2010/2011.

Criada em 1919 por Leonardo Coimbra, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto é uma instituição de ensino superior, com cerca de três mil alunos, sita na Via Panorâmica desde janeiro de 1996, depois de ter ocupado vários edifícios da cidade do Porto. As atuais instalações dispõem de cantina, residência universitária e uma biblioteca composta de mais de 300 mil volumes.

O seu corpo docente é altamente qualificado, composto quase exclusivamente por professores doutorados, que lecionam e investigam nos diversos campos de especialização. A oferta educativa é ampla, com 13 cursos de 1º ciclo, 30 de 2º ciclo e 18 de 3º ciclo, nas seguintes áreas: Arqueologia, Ciência da Informação, Ciências da Comunicação, Ciências da Linguagem, Didática, Estudos Culturais, Filosofia, Geografia, História, História da Arte, Línguas Clássicas e Estrangeiras, Literatura, Museologia, Português Língua Estrangeira, Relações Internacionais, Sociologia, Tradução e Turismo. Alguns destes cursos são partilhados com outras Faculdades da UP e/ou outras Universidades. (http://sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182, 2 de agosto de 2012)

Há ainda uma variedade de cursos de formação contínua e de cursos livres, com especial relevância para os cursos de línguas, cujo público-alvo excede a comunidade escolar, pelo interesse que detêm, por exemplo, para a progressão em carreiras profissionais, através da atribuição de créditos.

Relativamente ao Português como Língua Segunda/Estrangeira e visto tratar-se de uma área em relativo desenvolvimento, a oferta neste campo é considerável, compreendendo o Curso Anual de Português para Estrangeiros, o Curso de Verão de Português para Estrangeiros, o Curso Intensivo de Português para Estrangeiros e o *Erasmus Intensive Language Course*. (http://sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.apresentacao?P_grau=LV, 2 de agosto de 2012).

Por outro lado e ainda nesta área científica, mas da perspectiva da docência, existe o Curso de atualização para professores de Português como língua estrangeira e o Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Este último “tem como objectivo especializar licenciados equiparados nas áreas científicas em causa, dotando-os de competências para exercício da actividade profissional da investigação científica.” (Cf. Regulamento do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Português Língua Segunda/Estrangeira, disponível em linha em https://sigarra.up.pt/flup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1190&pct_parametros=p_unidade=135&pct_disciplina=&pct_grupo=14601#14601, consultado a 2 de agosto de 2012.)

Este Mestrado, no âmbito do qual se inclui este relatório, foi criado no ano letivo de 2007/2008 e veio colmatar a falta de uma opção profissionalizante relativamente à docência do Português como Língua Estrangeira, já que até aqui só se contemplava o ensino do Português como língua materna, com exceção da variante de Ensino de Português como Língua Estrangeira do antigo curso de Línguas e Literaturas Modernas.

3.2. Núcleo de estágio

O grupo de estudantes com que trabalhámos, com vista à realização do estágio do Mestrado de PLE, inseriu-se no já citado Curso Anual de Português para Estrangeiros. Os docentes encarregues da docência, no ano letivo em questão, deste curso são a Professora Rosa Bizarro, no nível A1/A2; o Professor Luís Fardilha, no nível B1/B2 e a Professora Fátima Silva, no nível C1/C2. De acordo com o professor orientador, os mestrandos lecionaram os níveis correspondentes, em grupos de cinco elementos. No nosso caso, o nível A1/A2, ao longo de dois semestres e duas turmas, com a orientação da Professora Rosa Bizarro.

A nossa grande finalidade era iniciar um percurso de descoberta dos efeitos que teriam a exposição, reflexão e discussão sobre diferentes aspetos culturais da Lusofonia na competência intercultural dos nossos aprendentes.

Obviamente, a duração e índole do próprio estágio, no âmbito do Mestrado, não nos deixam chegar a conclusões definitivas (nem nos parece que devesse ser desse modo), já

que o tema é amplo e requereria uma investigação aprofundada e um trabalho mais continuado, utilizando esta abordagem. Contentamo-nos, no entanto, em deixar aqui algumas pedras basilares, que sirvam de inspiração a quem desejar futuramente percorrer um caminho no cômputo dos povos lusófonos e da interculturalidade.

3.3. Caracterização dos grupos aprendentes

Passamos, então, a caracterizar os dois grupos de alunos a quem propusemos uma série de atividades pedagógicas, que exploraremos mais adiante e sobre as quais refletiremos.

O primeiro grupo frequentou aulas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011 e compreendia 13 alunos (5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), integrando o nível A1.2. A maioria eram de nacionalidade espanhola (8), apesar de nem todos terem como língua materna o castelhano, já que 3 alunas catalãs afirmaram ser o catalão a sua primeira língua. A turma incluía, igualmente, 2 alunos romenos, 1 aluna finlandesa, 1 aluna polaca e 1 aluno francês. O facto de a maioria falar espanhol, como língua materna ou como numa situação de bilinguismo, teve um impacto considerável na dinâmica do ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira, já que grande parte das dificuldades sentidas normalmente por alunos de nível A1 para obterem uma comunicação eficaz se esbateram rápida e independentemente das aulas de PLE para estes aprendentes. Os outros cinco estudantes apresentavam um perfil mais habitual para este nível de aprendizagem, encontrando mais obstáculos quer na compreensão, quer na expressão na língua-alvo. De qualquer modo, esta heterogeneidade não se revelou um problema para a implementação das nossas propostas didáticas, nem os alunos espanhóis demonstraram um saber diferenciado relativamente a aspetos culturais da Lusofonia pela proximidade geográfica com Portugal, dado que nos parece importante referir desde já. Com este grupo procedemos a um momento de investigação-ação, em que o ambiente geral foi de grande interesse e motivação.

Com o segundo grupo, realizámos o segundo e o terceiro ciclo de investigação, durante o segundo semestre de 2010/2011, sendo o contexto bastante distinto. Aqui sim, o nível de aprendizagem era verdadeiramente um A1.2, apresentando os aprendentes um ritmo de aprendizagem mais conforme ao perfil esperado e um grau de motivação e participação menor, condicionando, obviamente, as tarefas realizadas no plano de aulas que delineámos.

Por outro lado, a variedade mais ampla de nacionalidades representou um fator estimulante e desafiante, oferecendo aos professores estagiários uma oportunidade diferente e complementar daquela que experienciáramos em janeiro e refletindo-se esta diversidade quer no decorrer das aulas, quer nos resultados obtidos.

Este segundo grupo englobou, assim, 11 alunos das seguintes nacionalidades: 2 polacos, 2 turcas, 1 búlgaro, 1 indiano, 1 austríaco, 1 inglês, 1 norte-americano, 1 eslovena e 1 francês. Neste segundo grupo, o contexto pessoal de alguns alunos difere do primeiro grupo, uma vez que há alunos a residirem e a trabalharem de forma permanente em Portugal e com estadias de pelo menos cinco anos, ao contrário do primeiro grupo, em que todos estavam em situação temporária, enquanto estudantes de variadas áreas. Ora, isto pressupõe naturalmente um maior contacto com a cultura portuguesa e, por extensão com as culturas lusófonas, em geral, no sentido da familiaridade com as realidades lusófonas que podemos viver em Portugal, sejam elas os restaurantes angolanos, imigrantes brasileiros, música cabo-verdiana, notícias da Guiné-Bissau, etc.

Constatamos, assim, que a nossa investigação enfatiza o conhecimento cultural que os estudantes referidos possam ter sobre a Lusofonia e as atitudes que estejam dispostos a desenvolver relativamente a este conhecimento e à relação entre o Eu e o Outro. No decurso da nossa investigação, os objetivos de aprendizagem da língua estiveram obrigatoriamente presentes, o que, sem prejudicar, moldou as nossas propostas didáticas e limitou a nossa margem de manobra. Salientamos, outrossim, que o nível A1 permite pouca latitude para uma abordagem motivadora e verdadeiramente dentro do espírito intercultural, sobretudo com o perfil do segundo grupo, pelas óbvias dificuldades de compreensão e expressão em língua portuguesa. Servem estes motivos para explicar alguma simplicidade das propostas didáticas, e quiçá alguma ênfase no conhecimento declarativo, relativamente ao questionamento e reflexão ideais próprios de atividades mais complexas, possíveis em níveis mais avançados. De qualquer forma, é nossa forte convicção que a interculturalidade pode e deve ser trabalhada desde a primeira aula ao nível de mestria, com as adaptações necessárias e os resultados diferenciados, com a consciência de que toda a viagem se inicia no primeiro passo.

Julgamos que, nestas circunstâncias, esses resultados foram perceptíveis e reais e que o ciclo de investigação foi realizado de forma cabal, contribuindo para uma maior consciencialização intercultural dos nossos aprendentes através da Lusofonia.

3.4. Diagnóstico e escolha do tema

Perante um grupo em que a multiplicidade de proveniências, línguas e culturas é não só evidente, mas um parâmetro a ter em conta enquanto docente de PLE, e ante a situação de todos esses indivíduos confluírem em território português e estarem, no momento, a aprender e a viver a língua e cultura portuguesas, surgiu-nos a problemática da interculturalidade como premente num contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, que na verdade se vive como uma língua segunda durante o tempo em que residem em Portugal.

Mais especificamente, surgiram-nos interrogações sobre:

- Como se relacionam entre si?
- Que problemas encontram enquanto integrantes de um grupo multicultural?
- Como se relacionam com os portugueses?
- Como se relacionam com a língua e cultura portuguesas?
- Que problemas encontram enquanto habitantes temporários de um outro país?
- Que relevância tem a sua cultura de origem para a multiplicação ou resolução desses eventuais conflitos?
- O que sabem sobre outros países de língua oficial portuguesa?
- O que sabem sobre a Lusofonia?
- Que sentido e função pode ter o conceito de Lusofonia nas aulas de PLE?
- Como poderá a Lusofonia tornar-se um veículo para o desenvolvimento do diálogo intercultural na aula de PLE?

Com base nestas questões, apesar de nem todas terem encontrado posteriormente um lugar no nosso estudo pela necessária circunscrição e especificação temática e pela limitação de tempo, e com o apoio da professora orientadora de estágio e relatório, elaborámos então um plano de investigação-ação que ora apresentamos e que explicamos nos pontos seguintes.

3.5. Primeiro ciclo de investigação-ação

Este ciclo realizou-se no 1º semestre do ano letivo, nos dias 25 e 26 de janeiro de 2011, e compôs-se de duas aulas de 120 minutos cada, que constituíram uma só unidade didática. Foram contempladas as cinco competências linguísticas nucleares: compreensão oral, expressão oral, interação oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua. Quanto a este último, foi-nos destinado o tratamento do pronome clítico de objeto direto e indireto.

Além destes objetivos específicos, trabalhar a competência intercultural era a grande finalidade, pelo que esta permeou toda a unidade didática através do tema “Lusofonia”, através da reflexão sobre as diferenças entre as várias nacionalidades e culturas de origem presentes na aula e através do tratamento de estereótipos culturais. Como dissemos anteriormente, os conteúdos abordados são simples, mas não simplistas, já que a abordagem assenta no desenvolvimento do espírito crítico e do autoquestionamento, em vez de um redutor elenco de características diferenciadoras entre nacionalidade *x* e nacionalidade *y*.

3.5.1. Unidades didáticas

1ª Aula da Unidade Didática

Aplicação

Salientamos o facto de que este grupo (constituído maioritariamente por estudantes hispano-falantes e com grande facilidade na compreensão oral e na eficácia comunicativa, advindas mormente da proximidade das línguas castelhana e portuguesa, embora não descartando outros fatores, desde o nível de formação académica aos hábitos de aprendizagem, estilos cognitivos, capacidade de auto e heteromotivação, entre outros) permitiu que a atividade inicial de tempestade de ideias se desenrolasse de forma dinâmica e com grande participação dos alunos. A vivência em território português (ao contrário do que seria esta mesma atividade numa aula de LE, em território espanhol, por exemplo) também motivou os alunos a partilharem as suas experiências e a desejarem pronunciar-se sobre língua portuguesa, os portugueses, os povos lusófonos, o seu próprio povo, entre outras tarefas.

As modalidades de avaliação foram a contínua, com observação direta; no que respeita ao funcionamento da língua, avaliámos a produção de um texto escrito com estruturas morfológicas tratadas no decorrer da primeira aula.

No final da unidade didática, o questionário desenvolvido para a recolha de dados do nosso relatório foi entregue e preenchido pelos alunos, como trabalho de casa (*vide* anexo 18).

Descrição

Articulando as diferentes competências e conteúdos, delineámos as seguintes atividades e estratégias para atingir a finalidade e os objetivos propostos (*vide* anexo 1).

- Diálogo vertical e horizontal - Tempestade de ideias sobre os seguintes tópicos:
Português: língua que aprendemos. Porquê e para quê? O que sei sobre a Lusofonia?
- Apresentação multimédia “Lusofonia” e discussão sobre a mesma à luz da primeira atividade. Tomada de notas para Jogo da Lusofonia, na 2ª aula (*vide* anexo 2).
- Texto “A minha terra” (*vide* anexo 3):
 - Leitura silenciosa.
 - Atividade de compreensão do texto: sentido geral e vocabulário.
 - Atividade de funcionamento da língua a partir do texto: identificação de pronomes, manipulação dessas formas pronominais, sistematização e exercícios.
 - Atividade de produção escrita: A tua terra é igual? Reescrita do texto nesse sentido, usando pelo menos 5 formas de pronome átono direto ou indireto.

- Trabalho de casa e como sistematização dos pronomes clíticos de objeto direto e indireto: finalização dos exercícios iniciados na aula (*Gramática Activa I*³ - vide anexo 4).

2ª Aula da Unidade Didática

Aplicação

Partindo do tópico de funcionamento da língua, e como garantia da compreensão e assimilação desse conteúdo, fez-se a correção do trabalho de casa. Igualmente ancorada na aula anterior, prosseguiu-se para a atividade “Jogo da Lusofonia”, que consistia numa forma lúdica de recordar factos sobre os povos lusófonos, tratados na sessão anterior.

Deste confronto com a diferença e com o Outro, recuperou-se a reflexão sobre o Eu, com uma leitura em voz alta dos textos produzidos em atividade de reescrita (“A minha terra”), momento em que a partilha de experiências e o confronto intercultural (entre várias nacionalidades da turma e a portuguesa como eixo comum) foram mais manifestos pela evidência de todas as cosmovisões que haviam ficado patentes na atividade lúdica, guiando-se o grupo para uma discussão, dentro do possível no nível em questão.

Esta discussão desaguou, com naturalidade, nas visões que cada um dos participantes possuía das diversas nacionalidades presentes na sala de aula, o que nos levou ao ponto seguinte da planificação – leitura e exploração de textos (material autêntico) do livro “Eu Sou Tuga”⁴, que ilustram algumas das imagens mais estereotipadas acerca dos portugueses.

Finalmente, o vídeo brasileiro sobre Portugal e a apresentação do “Mapa de Estereótipos” (mapa-múndi em que o nome dos países é substituído por uma palavra que supostamente o caracteriza – o estereótipo em toda a sua plenitude, seguido de *powerpoints* com frases autênticas, retiradas da *worldwideweb* sobre as nacionalidades presentes na sala de aula) produziu reações acesas sobre as perceções de cada um sobre o Outro. Da gargalhada à

³ Referência completa na planificação da unidade didática (vide anexo 1).

⁴ Referência completa na planificação da unidade didática (vide anexo 1).

ponderação, cremos que a aula se tornou, deveras, numa ocasião de descoberta, de interrogação e de reconstrução de ideias feitas sobre cada um e sobre o colega de turma, da edificação de pontes interculturais em vários sentidos, da sua cultura de origem à cultura de origem do Outro, desaguando na cultura de acolhimento, a portuguesa.

Descrição

- Correção do trabalho de casa.
- Atividade lúdica: Jogo da Lusofonia (em grupos de 2 ou 3), consistente numa série de perguntas (geografia, provérbios, história, expressões artísticas) sobre os países lusófonos, a lusofonia e a língua portuguesa (*vide* anexo 5).
- Entrega dos textos produzidos na aula anterior: “A minha terra” – leitura em voz alta por cada aluno.
- Leitura de texto/imagem humorístico sobre os Portugueses (“Tuga”) com breve discussão sobre a validade dos tópicos ilustrados (*vide* anexo 6).
- Visionamento de vídeo brasileiro sobre Portugal: “À Descoberta de Portugal” e discussão sobre qual das representações é “o verdadeiro Portugal” (*vide* anexo 19 no CD).
 - Ficha de compreensão oral (*vide* anexo 7).
- Apresentação “Mapa dos Estereótipos” sobre tópicos comuns e imagens habituais de cada nacionalidade e desconstrução desses estereótipos em discussão (*vide* anexo 8).
- Como trabalho de casa e síntese final, produção escrita de uma carta a um amigo: “Descreva Portugal, a sua experiência no país, a língua que está a aprender e as diferenças/semelhanças com a sua cultura” (*vide* anexo 9).

3.6. Segundo ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação foi realizado no segundo semestre, nos dias 14 e 16 de março de 2011, com o segundo grupo de alunos com que trabalhámos, também no nível A1.2, em duas aulas de 120 minutos cada, perfazendo uma unidade didática. Esta turma possui, como já dissemos, além de estudantes em programas de intercâmbio, indivíduos que vivem e trabalham em Portugal (investigadores e académicos, por exemplo), o que implica um conhecimento sociocultural diferente da realidade portuguesa (e lusófona) e motivações e aspirações distintas relativamente às aulas de Português Língua Estrangeira.

A avaliação desta unidade didática caracterizou-se como contínua e consistiu na observação direta do desempenho de cada aluno ao longo de toda a unidade, com especial relevo para as tarefas de sistematização do pretérito perfeito do indicativo, na primeira aula, e a identificação do vocabulário da “casa”, na segunda.

Não foi entregue questionário a este grupo, neste momento, uma vez que o terceiro ciclo de investigação far-se-ia com estes mesmos alunos, remetendo-se portanto o preenchimento desse questionário para o final do trabalho desenvolvido com o grupo.

3.6.1. Unidades didáticas

1ª aula da unidade didática

Aplicação

Para este segundo ciclo, foi-nos destinado o tema da *Casa* e, quanto ao funcionamento da língua, o pretérito perfeito do indicativo. Tentámos abarcar, de novo, todas as competências pertinentes na aprendizagem de uma língua estrangeira, burilando a temática em prol da nossa investigação e do fomento da atitude e consciência interculturais.

Descrição

Traçámos as seguintes atividades e estratégias com o fim de alcançar a finalidade e os objetivos propostos (*vide* anexo 10).

- A casa: mapa lexical – diálogo vertical e horizontal.
- Casas da Lusofonia: as casas e os países – diálogo horizontal.
 - A partir de imagens e com movimentação dos alunos pela sala de aula, relacionar imagens de casas com os países. Justificação das escolhas e comentários em grande grupo.
- Leitura em voz alta do texto pela professora: “Visita a casa de um amigo” (*vide* anexo 11).
 - Exploração do texto ao nível da compreensão escrita e particularidades assinaláveis do texto.
 - Leitura dramatizada pelos alunos.
- Exploração do pretérito perfeito do indicativo a partir do texto lido: identificação, manipulação e exercícios.
 - Exercícios do pretérito perfeito do indicativo dos verbos regulares (início da ficha de *Vamos lá Começar*³, ficando os restantes para trabalho de casa - *vide* anexo 12).

2ª aula da unidade didática

Aplicação

Relativamente à segunda aula da unidade didática, os objetivos gerais eram consolidar o vocabulário da casa e a assimilação do pretérito perfeito do indicativo dos verbos regulares, não deixando de percorrer a Lusofonia (Brasil e Portugal) e utilizando, para isso, materiais autênticos, como a canção de Vinícius de Moraes e o texto juvenil de *Uma aventura na casa assombrada* de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães³. Este texto estava acima do nível de aprendizagem do grupo, pelo que se optou por uma atividade de compreensão escrita pormenorizada, no sentido de não restarem dúvidas quanto à compreensão global do texto ou dos pormenores de vocabulário. Apesar da dificuldade,

³ Referência completa na planificação da unidade didática (*vide* anexo 10).

julgamos que é através de momentos mais desafiantes e do contacto com materiais ligeiramente acima do seu nível que os alunos progridem e avançam na sua aprendizagem.

Descrição

- Correção da ficha de *Vamos lá Começar*³ (trabalho de casa – vide anexo 12).
- Audição da canção relativa ao tema “casa”: *A Casa* de Vinícius de Moraes (vide anexo 20 no CD).
 - Pré-audição: direção da atenção na audição (perguntas).
 - Audição sem letra.
 - Verificação da compreensão global e respostas às perguntas prévias.
 - Audição com letra. (vide anexo 13)
 - Prática fonética: a rima; leitura em voz alta pelos alunos.
- Leitura de excerto de *Uma aventura na casa assombrada* de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães (vide anexo 14).
 - Leitura silenciosa, com anotação de dúvidas
 - Leitura em voz alta pela professora com explicação dúvidas.
 - Perguntas de compreensão escrita gerais para verificação da compreensão do sentido global e de aspetos particulares do texto.
 - Identificação do vocabulário da “casa” (sistematização da unidade didática).
- Pretérito perfeito do indicativo: exercícios de consolidação a partir do texto.
 - Identificação e manipulação das formas verbais em pretérito perfeito do indicativo encontradas no excerto.
- Atividade de pós-leitura e escrita: em pares, imaginar um final para a história. Contá-lo à turma. Escolher o mais interessante. Escrevê-lo em conjunto no quadro.

- Trabalho de casa: Pesquisa sobre um país da Lusofonia à escolha do aluno: tomar notas de tudo o que lhe pareça “estranho” desse país, justificando, numa folha para entrega.

3.7. Terceiro ciclo de investigação-ação

O terceiro ciclo de investigação-ação realizou-se no segundo semestre, no dia 25 de maio de 2011, tendo sido constituído por uma unidade didática de uma aula, de 120 minutos. O grupo de alunos foi o mesmo do segundo ciclo de investigação, pelo que o trabalho fruiu de alguma continuidade e os resultados da implementação de estratégias e atividades pudessem, assim, ser mais notórios.

A avaliação foi contínua e com observação direta, salientando-se as atividades de redação de texto e leitura em voz alta dos mesmos, com treino da ortoépia.

3.7.1. Unidade didática

1ª aula da unidade didática

Aplicação

Mais uma vez, foi nosso intuito cobrir todas as grandes competências da aprendizagem de língua estrangeira (compreensão oral, expressão oral, interação oral, funcionamento da língua, compreensão escrita e expressão escrita) com um enfoque específico na competência intercultural. A temática da aula adequava-se, portanto, perfeitamente aos nossos propósitos: “Portugueses no Mundo”. Quanto ao funcionamento da língua, os graus dos adjetivos foi a matéria que nos coube lecionar.

No final desta unidade didática, entregou-se o questionário desenvolvido para a recolha de dados, que foi preenchido pelos alunos, em trabalho de casa.

Descrição

Com os propósitos supramencionados, destacamos os pontos fulcrais da nossa planificação, que pode ser consultada em detalhe no anexo 15.

- Países e emigrantes portugueses - diálogo vertical e horizontal a partir de um jogo de adivinha com os nomes dos países e números de habitantes.
 - Ordenação por ordem decrescente dos países, relativamente aos números apresentados.
- Tópico gramatical - introdução: Qual é mais português? Qual é menos português? O mais? O menos? – diálogo vertical e horizontal.
 - Manipulação do tópico gramatical em trabalho de grande grupo, comparando os países dados (vide observações).
 - Manipulação do tópico gramatical em trabalho de pequeno grupo (2 a 3). Comparar os países usando os adjetivos: tropical, interessante, soalheiro, rico, perigoso, barato.
- Texto em banda desenhada “Forçados a emigrar”⁶ (vide anexo 16).
 - Antecipação a partir de parágrafo explicativo.
 - Leitura silenciosa.
 - Atividade de compreensão do texto: sentido geral e vocabulário; a ilustração.
 - Verificação das antecipações no texto.
 - Atividade de funcionamento da língua a partir do texto: identificação de adjetivos e manipulação dessas formas quanto aos graus.
- Audição de “Portugueses no Mundo” (programa radiofónico – vide anexo 21 no CD).
 - Pré-audição: perguntas sobre o texto oral (orientação da atividade).
 - Audição 1. Verificação das respostas.
 - Orientação para a audição 2: três adjetivos usados.

⁶ Referência completa na planificação da unidade didática (vide anexo 17).

- Audição 2. Verificação dos adjetivos e manipulação oral dos mesmos quanto aos graus.
- Partilha de experiências - discussão de grande grupo: E para vocês, como é viver num país estrangeiro? Também ficam emocionados? Também têm saudades? De quê? Também acham que há pouca coisa para os estrangeiros?
- Redação de texto sobre a experiência pessoal de cada aluno, a partir das perguntas em da pré-audição do programa radiofónico e com restrição: uso de 3 adjetivos (comparativo ou superlativo).
 - Heterocorreção dos textos, com ajuda das professoras da turma e treino de leitura individual.
- Leitura em voz alta dos textos produzidos (treino da ortoépia).
- Leitura conjunta da ficha sistematização do tópico gramatical. Exercícios para trabalho de casa (*vide* anexo 17).
- Para trabalho de casa, também se pediu o preenchimento do inquérito relativo à nossa investigação-ação (*vide* anexo 18).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1. Metodologia

Na perspectiva da metodologia qualitativa e da análise de conteúdo (Esteves, 2006), tentaremos uma análise dos resultados obtidos durante os ciclos de investigação/ação, sabendo que as respostas encontradas são as que consideramos válidas, neste momento e nestas circunstâncias, e nunca uma verdade absoluta.

Lidando com dados suscitados por inquérito através de questionário (*vide* anexo 18) aos alunos, optámos por questões abertas e por questões de resposta quantificável, na ótica da complementaridade metodológica. Este estudo de caso é de base qualitativa, mas o recurso a alguns aspetos quantitativos permitirá melhor compreender os fenómenos em causa. As questões abertas são, portanto, o cerne da nossa investigação, levando-nos a procedimentos abertos e exploratórios, já que as categorias encontradas emanam do próprio material, através de um processo indutivo.

Assim, a análise presente será uma análise de avaliação: “Trata-se frequentemente de fazer uma análise de conteúdo temática, mas criando categorias que acolham unidades de registo com carga avaliativa, no sentido de vir a estabelecer a direcção e a intensidade das atitudes do(s) sujeitos(s) em relação a determinados objectos.” (Esteves, 2006: 111).

4.2. Aplicação do inquérito

O inquérito através de questionário de administração direta foi a nossa fonte de informação para a elaboração deste relatório de estágio. Foi aplicado no final do 1º ciclo e no final do 3º ciclo, no 1º e no 2º semestre e à primeira e à segunda turma, respetivamente. O preenchimento foi uma tarefa para realizar em casa, de forma a não despendar tempo de aula, precioso para outras atividades, e correspondeu ao final da lecionação das unidades didáticas de que dispusemos para levar a cabo a nossa investigação/ação, em cada grupo de aprendentes.

A nossa finalidade não foi “medir” a competência ou consciência intercultural antes e depois das unidades didáticas sobre a Lusofonia para cotejar a influência desta naquelas, mas explorar os possíveis conteúdos pedagógicos que este grande leque temático da Lusofonia disponibiliza e fazê-lo de forma a que a interculturalidade fosse a forma de diálogo e de interação entre os alunos. Os nossos objetivos gerais foram:

- implementar atividades em sala de aula, relacionadas com a Lusofonia, promovendo a interculturalidade;
- indagar que atitudes e representações face ao Eu e ao Outro se verificavam nos aprendentes.

O questionário proposto (*vide* anexo 18) teve como objetivos específicos:

1. Fazer o levantamento das representações da Lusofonia.
2. Fazer o levantamento das representações da língua portuguesa face à língua materna e vice-versa.
3. Fazer o levantamento das representações da cultura de acolhimento face à cultura de origem e vice-versa.

Considerámos, por isso, as seguintes partes:

- I. Apresentação dos inquiridos;
- II. Representações da Lusofonia

Lançámos o questionário a todos os alunos do primeiro e do segundo semestre, num total de vinte e quatro (24) alunos. Destes, apenas dez (10) nos foram devolvidos preenchidos.

Salientamos, pois, que o trabalho desenvolvido tem uma dimensão pequena quanto ao alcance de generalização dos resultados, já que os questionários foram respondidos por apenas parte dos alunos e o próprio tempo de aplicação das estratégias de investigação foi reduzido pelas condicionantes próprias do estágio profissional. De qualquer modo, como já dissemos, almejamos a definição de linhas de pesquisa e o lançamento de questões mais do que a resposta definitiva a estas.

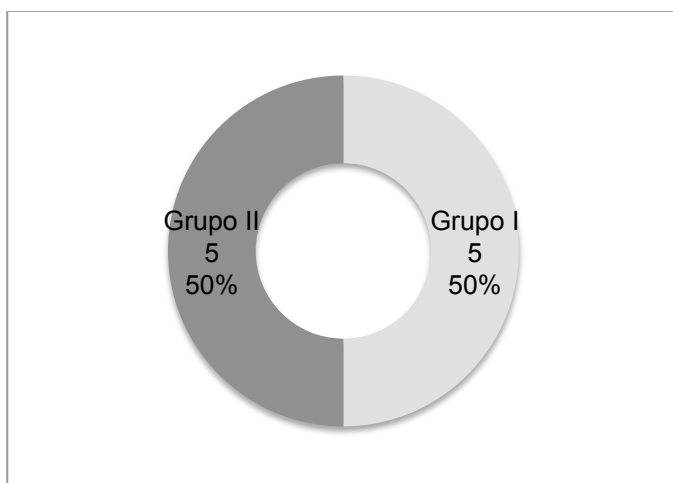
4.3. Análise de dados

Procederemos à análise de dados, em três partes: dados dos inquiridos, questões sobre a Lusofonia e representações sobre línguas e culturas, de acordo com o questionário apresentado aos alunos.

4.3.1. Dados dos inquiridos

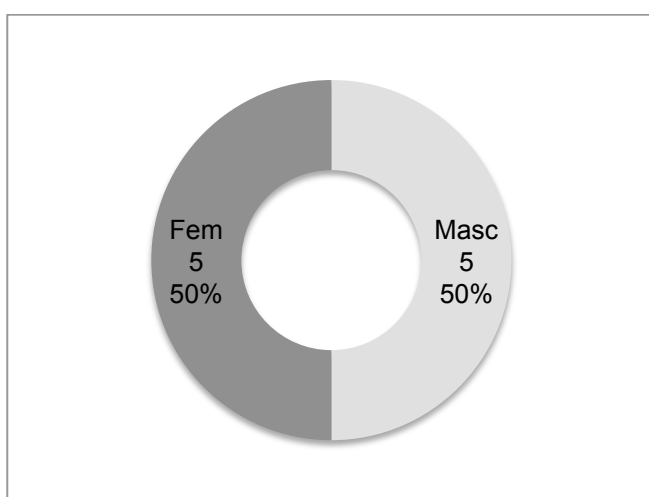
Em relação aos dados dos inquiridos, apurámos as seguintes informações transcritas em gráficos.

Gráfico 1: Grupos de inquiridos



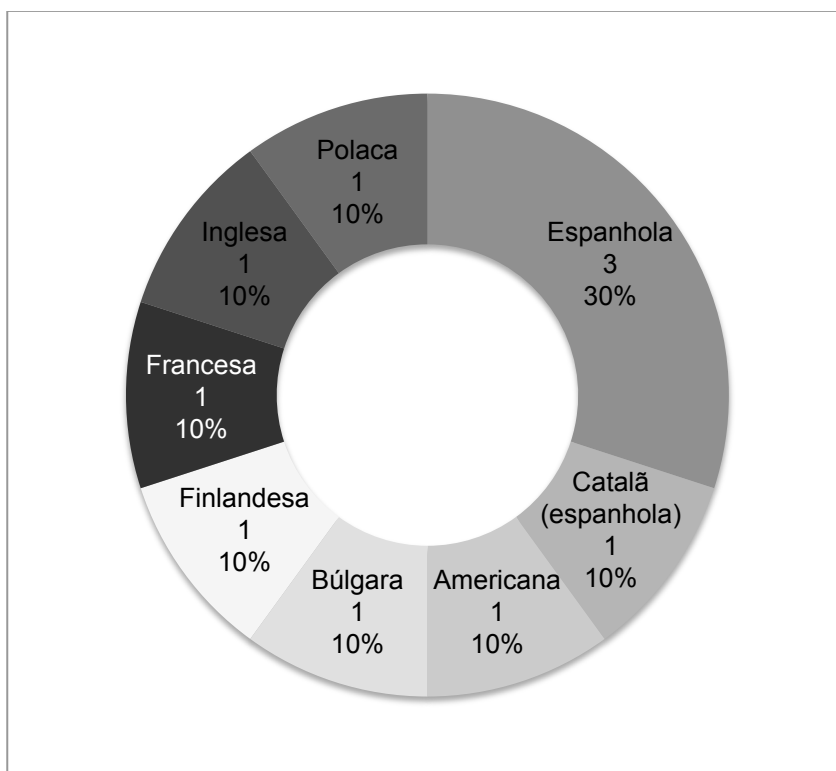
O grupo I pertence ao 1º semestre; o grupo II ao 2º semestre. Os inquiridos dividem-se em 50% por cada grupo.

Gráfico 2: Sexo



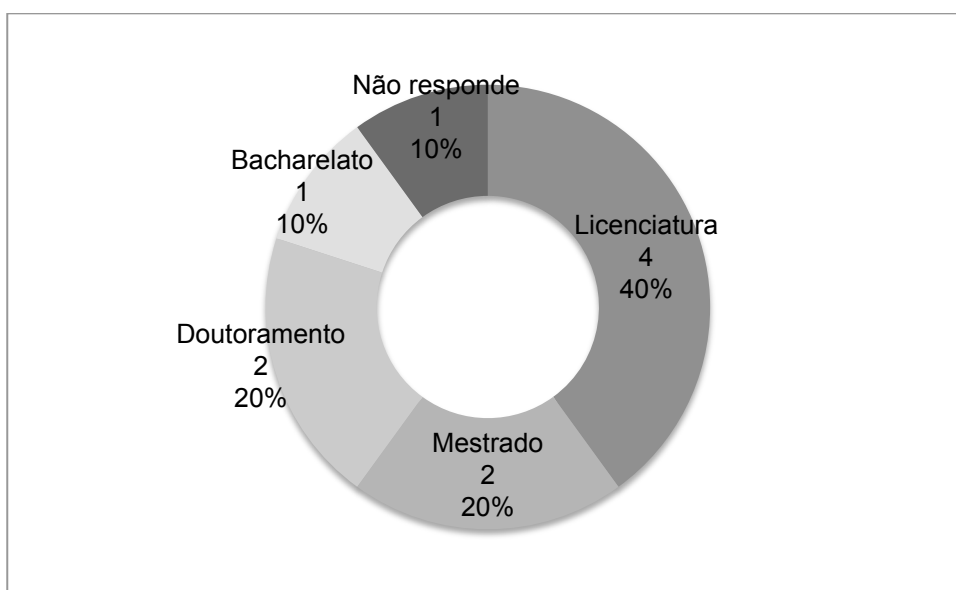
Os inquiridos dividem-se em 50% pelos dois sexos.

Gráfico 3: Nacionalidades



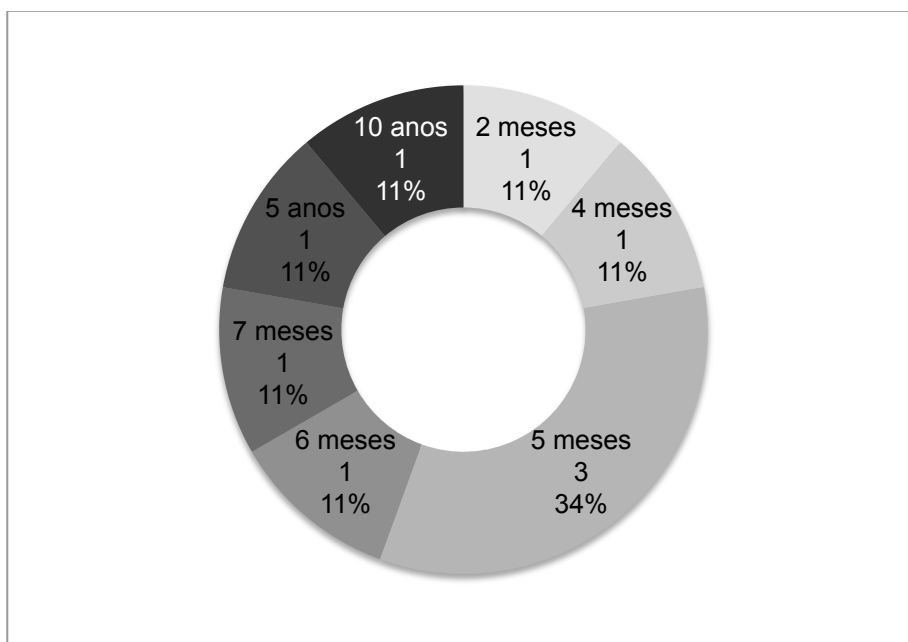
A nacionalidade espanhola estava em maioria com 30% dos inquiridos. Um deles demarca-se desta e assume como própria a nacionalidade catalã. Tratando-se o nosso trabalho de representações de Si e do Outro, decidimos manter esta distinção que nos parece relevante na temática referida.

Gráfico 4: Habilitações académicas



A maioria dos inquiridos possui o grau académico de licenciatura. Destaca-se que os estudos pós-licenciatura (mestrado e doutoramento), se considerados em conjunto, atinge a mesma percentagem.

Gráfico 5: Tempo de estadia em Portugal



A maioria dos inquiridos reside em Portugal há cinco (5) meses. Porém, há dois casos de residentes de longa data, um com cinco (5) anos e outro com dez (10).

4.3.2. Questões sobre a Lusofonia

Relativamente às respostas da segunda parte do nosso questionário, “Representações da Lusofonia”, fazemos uma primeira avaliação que incide sobre as questões analisáveis enquanto unidades de enumeração, pela quantificação de ocorrências. Estas questões correspondem às respostas às alíneas do ponto 2.1. do questionário (*vide* anexo 20). Apresentamos uma quantificação das ocorrências através de tabelas relacionadas com a enumeração pedida nessas alíneas sobre vários aspetos da Lusofonia: países, artistas, gastronomia, figuras públicas e tradições e festas.

Tabela 1: Países lusófonos mencionados

País	Nº de referências
Brasil	9
Cabo Verde	7
Portugal	6
Angola	5
Moçambique	5
Guiné-Bissau	2
Timor	2
Açores	1
Madeira	1
São Tomé e Príncipe	1
Não sabe/ não responde	1

Verifica-se um total de 39 referências a países lusófonos no conjunto de todos os questionários respondidos. Decidimos considerar como válidas as referências a Açores e Madeira, por serem regiões autónomas e arquipélagos, apesar de não constituírem países.

Tabela 2: Artistas lusófonos mencionados

Artistas	Nº de referências
Músicos ou bandas	18
Marisa	2
Outros	16
Escritores	8
Fernando Pessoa	3
José Saramago	3
Outros	2
Designers	2
Não sabe/ não responde	3

Verifica-se um total de 28 referências a artistas lusófonos no conjunto de todos os questionários respondidos. Na categoria “Outros” referente a “Músicos ou Bandas”, incluímos as referências com uma só ocorrência, a saber: Adriana Calcanhotto, Cesária Évora, Elis Regina, Gilberto Gil, Terrakota, Kussondulola, Quim Barreiros, Micael Carreira, Carlinhos Brown, Bebel Gilberto, Mo’ Horizons, Vanessa da Mata, JP Simões. Na categoria “Outros” referente a “Escritores”, procedemos com o mesmo critério, a saber: Júlio Dinis e Paulo Coelho. Do mesmo modo para a categoria de “Designers”, a saber: Campana Brothers e Pedrita.

Tabela 3: Pratos gastronómicos lusófonos mencionados

Prato gastronómico	Nº de referências
Bacalhau (diversas formas)	8
Francesinha	7
Feijoada	6
Pastel de nata ou de Belém	5
Rabanadas	3
Sonhos	3
Tripas	3
Bolo-rei	2
Caldo Verde	2
Moelas	2
Outros	13
Não sabe/ não responde	0

Verifica-se um total de 54 referências a pratos gastronómicos lusófonos no conjunto de todos os questionários respondidos. Na categoria “Outros”, incluímos os itens com apenas uma (1) referência, a saber: pão com queijo, bolinhos de bacalhau, bolo de arroz, rissóis, caldeirada, polvo, ovos moles, aletria, massa com carne, morcela, bifana, queijo da serra e papas de sarrabulho. Decidimos aceitar não só pratos gastronómicos, mas também produtos simplesmente.

Tabela 4: Figuras públicas lusófonas mencionadas

Figura pública	Nº de referências
Cavaco Silva	4
José Sócrates	4
Cristiano Ronaldo	2
Lula da Silva	2
Oliveira Salazar	2
Pelé	2
Outros	14
Não sabe/ não responde	0

Verifica-se um total de 30 referências a figuras públicas lusófonas mencionadas no conjunto de todos os questionários respondidos. Na categoria “Outros”, incluímos os itens com apenas uma (1) referência, a saber: João Goulart, Figo, Deco, Vasco da Gama, Fernão de Magalhães, Rui Rio, Dilma Rousseff, João Reis, José Mourinho, André Vilas Boas, Passos Coelho, Paulo Portas, Fernando Pessoa, Ronaldo.

Tabela 5: Tradições ou festas típicas lusófonas mencionadas

Tradições ou festas	Nº de referências
Queima das Fitas	5
São João	5
Carnaval do Brasil	4
Fado	2
Natal	2
Nossa Senhora de Fátima	2
Romarias	2
Senhor de Matosinhos	2
Outros	4
Não sabe/ não responde	0

Verifica-se um total de 28 referências a tradições ou festas típicas lusófonas mencionadas no conjunto de todos os questionários respondidos. Na categoria “Outros”, incluímos os itens com apenas uma (1) referência, a saber: Revolução dos Cravos, Carnaval, praxe e dia de São Jorge.

Resumindo, e especificando os valores apresentados por cada inquirido, indicamos os códigos usados para aludir a cada unidade de contexto, que fazemos corresponder a cada questionário.

Unidades de contexto (questionário preenchido):

1º - Referência ao grupo – I (1º semestre) e II (2º semestre)

2º - Referência ao inquirido – (letra do alfabeto atribuída aleatoriamente aos inquiridos)

Tabela 6: Unidades de enumeração por tema e inquirido.

	I(A)	I(B)	I(C)	I(D)	I(E)	II(F)	II(G)	II(H)	II(I)	II(J)	Total
Países lusófonos	7	3	5	3	4	4	5	7	1	0	39
Artistas lusófonos	8	5	5	0	0	6	2	1	1	0	28
Pratos gastronómicos lusófonos	3	11	11	4	5	4	6	4	5	1	54
Figuras públicas lusófonas	4	2	2	0	8	4	5	2	3	0	30
Tradições e festas típicas lusófonas	3	4	4	2	3	1	5	3	3	0	28
Total	25	25	27	9	20	19	23	17	13	1	

Concluimos, portanto, que a gastronomia é a realidade cultural mais conhecida dos grupos de alunos com que trabalhamos, o que corresponde de forma lógica a uma vivência em imersão linguística, como é o caso destes alunos para quem o português é na verdade uma língua segunda, pelo menos durante o tempo em que habitam no país (cf. nota de rodapé da

pág. 29). Tendo isto em conta, entende-se que a perspetiva quotidiana, a que um aluno de língua estrangeira acede com mais dificuldade, reveste-se aqui de importância e é o reflexo de um conhecimento assimilado pela experiência e a vivência em primeira mão, relativamente a saberes mais enciclopédicos e, por outro lado, mais facilmente adquiridos desde a distância. Isto é ainda corroborado pela quase totalidade de ocorrência de respostas relativas a Portugal; poucas relativas ao Brasil; e nenhuma relativa a outros países lusófonos.

No outro extremo, as questões menos respondidas correspondem aos artistas e às tradições e festas típicas lusófonos – temas que, talvez, sejam menos recorrentes no dia a dia destes aprendentes. A meio, os países e as figuras públicas, cujas ocorrências nos parecem, por ventura, influenciadas pela frequência dos mesmos nos meios de comunicação social, hipótese que, a confirmar-se, releva igualmente do contexto de imersão linguística.

Concluimos também que, no grupo I, existem 106 ocorrências como resposta e, no grupo II, 73. Significam estes valores que o grupo I apresenta 45% mais de respostas do que o grupo II. Relembramos que o grupo II usufruiu de mais uma aula (de 120') sob a temática da Lusofonia do que o grupo I (*vide* anexos 1, 10 e 16), mas, por outro lado, possuía um nível mais baixo (A1.1), condicionando assim as atividades realizadas a uma exploração menos complexa dos temas e um enfoque mais linguístico, pela necessidade premente de construir bases na língua alvo.

Tabela 7: Cruzamento de dados de apresentação dos inquiridos e número de respostas sobre a Lusofonia

	I(A)	I(B)	I(C)	I(D)	I(E)	II(F)	II(G)	II(H)	II(I)	II(J)
Total de referências à Lusofonia	25	25	27	9	20	19	23	17	13	1
Nacionalidade	catalã (ESP)	ESP (cat.)	ESP (cat.)	ESP	FR	FIN	ING	POL	EUA	BUL
Habilitações literárias	L	L	L	L	M	D	B	M	D	-
Tempo de estadia	5m	4m	5m	4m	5m	6m	2m	7m	5a	10a

Não há relação de proporção direta entre o tempo de estadia e o número de referências nas respostas. Não parece haver relação de proporção direta entre a habilitação literária e o número de referências nas respostas. Parece sim, haver alguma relação entre fazer parte de uma comunidade histórica, por sua vez inserida no estado espanhol – por contraste com o inquirido de nacionalidade espanhola (andaluz) que não pertence a uma destas comunidades, que derivam historicamente de um reino independente, onde sempre houve uma história, língua, cultura, literatura, tradições, costumes e usos próprios e diferenciados relativamente aos territórios castelhanos, além de, em muitos casos, uma luta pela independência. Não sendo objetivo deste trabalho teorizar sobre a questão das comunidades históricas no território espanhol, arriscamo-nos a interrogar se o facto de estes inquiridos experienciarem desde sempre a vivência de duas culturas (a catalã e a espanhola) e de duas línguas poderá predispô-los para uma maior abertura, curiosidade e empenho em conhecer e imbuir-se de uma outra cultura, neste caso a portuguesa (ou lusófonas), em virtude da sua estadia no país. Na verdade, a diferença entre a notação da nacionalidade entre I(A) e I(B) ou I(C) é que, como havíamos mencionado anteriormente, I(A) opta por indicar que a sua nacionalidade é catalã em primeiro lugar e, entre parêntesis, explicita depois a espanhola. Também durante as aulas se notou por parte dos três inquiridos um forte sentido de identidade cultural catalã, por oposição ao país/ cultura espanhóis em que a Catalunha está inserida. Isto verifica-se igualmente nas representações que têm da língua portuguesa e da sua língua materna, o catalão como poderemos comprovar em 4.3.3. e em comentários feitos no próprio questionário como: “Não há nenhuma língua que seja mais útil, mais bonita ou melhor que outra. Só são os interesses políticos os que fazem que uma língua seja mais importante que outra.” (I(B)). São, de facto, os inquiridos I(A), I(B) e I(C) que apresentam maior número de referências, não sendo de desprezar os resultados de I(E) e de II(G).

Assim, é muito questionável qualquer inferência, uma vez que a amostra não se presta a uma generalização fiável, confiando, no entanto, que algumas pistas se desenhem a partir dos dados até aqui apresentados.

4.3.3. Questões sobre representações de línguas e culturas

Relativamente às questões abertas que na segunda parte do questionário almejaram saber das representações sobre a Lusofonia, mais concretamente sobre a língua portuguesa, Portugal e os portugueses, a língua materna e os compatriotas e país de origem dos inquiridos, apresentamos os resultados em dez (10) tabelas, correspondentes a cada um dos inquiridos e das suas respostas.

Estes itens (*vide* anexo 18) foram concebidos de forma redundante, no cenário de resposta e nas respostas efetivamente dadas, com o intuito da repetição, aprofundamento e confirmação daquilo que almejámos verificar como representações e imagens de Si e do Outro, particularmente da cultura de acolhimento face à cultura de origem e vice-versa.

Já na posse do material e estudada a informação, estabelecemos quatro categorias, decorrentes dos dados recolhidos: representação eufórica (RE); representação disfórica (RD); representação neutral (RN); ambíguo (A). No outro eixo da tabela, as questões apresentadas: língua portuguesa (LP); língua materna (LM); Portugal e portugueses (P); país de origem e compatriotas (C).

Tabela 8: Unidades de registo do inquirido I(A)

I(A)	LP	LM	P	C
RE	Bonita Doce Melosa Afável nasal Gosto muito dela Pronúncia engraçada Útil para comunicar com países	Única Melódica	Abertos Trabalhadores Educados Afáveis Encantadores Quentes Gosto muito deles País interessante, cativante, sugestivo, sedutor, encantador Com sangue nas veias A vida parece um sonho	Abertos Trabalhadores Educados Simpáticos
RD	-	Fechada Esquecida	-	-

RN	-		-	-
A	-	-	Bebedores	Bebedores

Tabela 9: Unidades de registo do inquirido I(B)

I(B)	LP	LM	P	C
RE	Muito bonita Muito doce Rebuscada Sensata Adoro o som das palavras e as expressões Útil para tudo	Bonita Doce Enérgica Direta Alegre	Hospitaleiros Agradáveis Simpáticos Trabalhadores Sensatos País bonito, com história Acolhedores	Trabalhadores Faladores Alegres Simpáticos
RD	-	-	Fechados na mentalidade (homossexuais e mulheres)	Stressados
RN	Formal	-	-	-
A	Rebuscada	-	-	-

Tabela 10: Unidades de registo do inquirido I(C)

I(C)	LP	LM	P	C
RE	Sonoridade muito doce Rica Interessante Muito bonita Útil para viajar pelos países lusófonos	Doce Oprimida Variada Interessante	Acolhedores Trabalhadores Tranquilos Gostam de ajudar os estrangeiros Simpáticos	Pacíficos Generosos Educados Patriotas
RE	-	-	Fechados em mentalidade	-
RN	Não é útil para viajar pelo Norte da Europa	-	-	-
A	-	-	País não muito grande	-

Tabela 11: Unidades de registo do inquirido I(D)

I(D)	LP	LM	P	C
RE	Bonita Fácil de aprender	-	Acolhedores Humildes Carinhosos Serenos Pacientes Tranquilos Generosos	Alegres Abertos Acolhedores Inovadores Extrovertidos
RD	Útil para trabalhar em Portugal e falar com os portugueses ⁷	-	Introvertidos	-
RN	-	-	Patriotas	-
A	-	-	-	-

Tabela 12: Unidades de registo do inquirido I(E)

I(E)	LP	LM	P	C
RE	Semelhante à língua francesa Útil para falar com povos lusófonos	-	Vida agradável Simpáticos	-
RD	Acento forte e feio	-	Problemas financeiros Vivem demasiado no passado de navegadores e conquistadores Fechados Falam alto	-
RN	-	-	-	-
A	-	-	-	-

⁷ Consideramos esta ocorrência como uma representação disfórica, já que a utilidade da língua portuguesa seria, em termos eufóricos, para falar com todos os países e povos lusófonos. Assunto, além disso, tratado explicitamente nas aulas e reempregado por alguns alunos nas respostas ao questionário, mas não por todos.

Tabela 13: Unidades de registo do inquirido II(F)

II(F)	LP	LM	P	C
RE	Útil para falar com o Brasil Som bonito	Divertida	Hospitaleiros Humildes Modestos Interessante de descobrir	Humildes Modestos Hospitaleiros Altos
RD	-	Dura Estranha	Esquecido Mentalidade antiquada Ineficácia política Baixos	Um pouco tristes
RN	Familiar e estranha ao mesmo tempo	Diferente	Desconhecido	-
A	-	-	-	-

Tabela 14: Unidades de registo do inquirido II(G)

II(G)	LP	LM	P	C
RE	Útil para falar com o Brasil Útil para aprender outras línguas latinas Fixe	Universal Fácil	Simpáticos Inteligentes Bonitos Amorosos	Engraçados Tolerantes
RD	Difícil Pronúncia dura	Feia	Situação financeira má Preguiçosos Tristes Complicados	Feios Infeliz Seco
RN	Antiga	Sotaques variados	-	-
A	-	-	-	-

Tabela 15: Unidades de registo do inquirido II(H)

II(H)	LP	LM	P	C
RE	Útil para viajar na América do Sul	Difícil	Muito lindo Relaxados Calmos	Organizados Argumentativos Trabalhadores
RD	Muito difícil Pronúncia difícil	-	Preguiçosos	Nervosos Irrefletidos
RN	Semelhante à espanhola	Semelhante à checa e à eslovaca	Bronzeados	-
A	-	Irregular	-	-

Tabela 16: Unidades de registo do inquirido II(I)

II(I)	LP	LM	P	C
RE	-	Fácil	Trabalhadores	-
RD	Difícil Útil para comunicar em Portugal	-	-	-
RN	-	-	-	-
A	-	-	País pequeno	-

Tabela 17: Unidades de registo do inquirido II(J)

II(J)	LP	LM	P	C
RE	-	-	Calmos	Cultos Mais trabalhadores Inteligentes
RD	Difícil de escrever Língua complicada	-	Gordos Baixos Porcos Nervosos Malandros Bêbedos	-
RN	-	-	Vida diferente Pessoas diferentes	-
A	-	-	-	-

Pelos dados apresentados, deduzimos que há uma relação de proporcionalidade direta entre o número de referências nos pontos relacionados com um conhecimento declarativo ou vivencial das realidades lusófonas e:

- as imagens e representações eufóricas do país de acolhimento ou, neste caso, de um conjunto de países,
- a postura intercultural face ao Outro, pois a descrição feita do país, língua e povo de acolhimento é fundamentalmente da esfera positiva, reconhecendo em Si o prazer da descoberta do Outro: “um país pelo qual nunca me tinha interessado, mas que agora acho muito interessante, cativante, sugestivo e sedutor. E encantador!” (tabela 8, I(A))

Os resultados dos inquiridos A, B e C são a prova desta correlação. Com efeito, são os resultados mais abundantes, com inúmeras citações de nomes de artistas não só musicais, mas figuras literárias, não só de Portugal, mas do Brasil e de Cabo Verde, com amplo conhecimento dos países que conformam a comunidade lusófona internacional e, adicionalmente (mais à semelhança dos informantes de outras nacionalidades) muito conhecedores dos aspetos mais vivenciais e quotidianos das culturas lusófonas: gastronomia, figuras públicas, tradições e festas típicas.

Pensamos que esta relação poderá ser fruto do trabalho ao redor da Lusofonia e da interculturalidade em sala de aula, durante as unidades didáticas que lecionámos, mas não podemos descartar outros motivos, de ordem variada: proximidade da língua castelhana; proximidade geográfica; proximidade cultural (aliás atestada por algumas alusões dos inquiridos, a saber: “É um país perto do meu e tem uma cultura e uma maneira de viver parecida”, “A língua é parecida à minha língua materna e isto pode ajudar a estudar e compreender” – tabela 10, I(C)); vivência da situação linguística, sociolinguística, cultural e política da Catalunha e da língua catalã como LM, no contexto de Espanha (face, por exemplo, aos resultados do inquirido D, espanhol também, mas não da Catalunha).

É de notar também que os inquiridos A, B e C se mostraram sempre muito empenhados e motivados ao longo das nossas aulas, o que pode constituir também um fator (ou reflexo) da abertura e predisposição para aceitar e desfrutar da cultura de acolhimento e do Outro, revelando simultaneamente um conhecimento de Si e da sua língua refletido: “língua materna – oprimida”, “língua materna – esquecida por muita gente”(tabela 8, I(A)).

Também nos parece significativa que nesta mesma relação de proporcionalidade direta haja um outro fator: quanto maior o conhecimento do país do Outro, maior a sensação de proximidade entre as representações quer da língua portuguesa e a língua materna, quer do povo português e do povo de origem: “semelhante à língua francesa” (tabela 12, I(E)). Destaca-se o caso do inquirido I(F) que sente similitude e diferença simultâneas em relação à LP: “familiar e estranha ao mesmo tempo” (tabela 13).

Os inquiridos I(D), I(E), II(F), II(G) e II(H) apresentam resultados que consideraremos intermédios, ou seja, que o número de referências à Lusofonia está entre os 9 e os 23, aproximando-se, portanto, bastante dos valores máximos (27) e mínimos (1) e cujos reflexos quanto à representação do Outro e postura intercultural se revelam também num meio termo, já que compreendem representações quer da esfera eufórica, quer da disfórica, ao que se acrescentam outros neutrais e ambíguos. São exceções os inquiridos I(D), que apresenta um número baixo nas referências à Lusofonia e uma maioria de ocorrências eufóricas (tabela 11), enquanto que o inquirido II(G) apresenta um número alto nas referências à Lusofonia e bastantes ocorrências disfóricas (tabela 14).

No outro extremo, revelando uma representação disfórica dos portugueses e da língua portuguesa, analisamos os resultados do inquirido II(J) como afiançadores da linha de raciocínio apresentada: é o inquirido que menos referências faz nas alíneas da questão 2.1. do questionário, destinadas a indagar sobre os conhecimentos de países e culturas lusófonas e, simultaneamente, o que adjetiva os portugueses com uma valoração mais negativa: “gordos, baixos, porcos, nervosos, malandros, bêbedos” (tabela 17). Poderia também neste caso argumentar-se que talvez as habilitações literárias interfiram neste processo de categorização do Outro, visto ser o único inquirido que não as apresenta. Porém, o inquirido II(I) possui o grau académico de doutoramento e responde, igualmente, de forma escassa às questões do ponto 2.1. do questionário, ao mesmo tempo que não indica nenhuma característica da língua portuguesa ou do povo português do foro positivo ou eufórico (tabela 16).

É, por outro lado, importante referir que estes são os dois informantes que mais tempo possuem de estadia em Portugal: 10 e 5 anos. Poder-se-ia depreender, então, que uma hipotética cristalização de preconceitos e estereótipos estaria em curso, o que constituiria um dado relevante para uma futura planificação didática relativa ao trabalho da interculturalidade nas aulas de PLN. O que é certo assegurar é que o tempo de estadia

em determinado local não assiste a atenuação de possíveis imagens negativas desse mesmo povo ou cultura que um indivíduo possua. Por outro lado, não nos parece que a nacionalidade tenha aqui relevância, já que a distância/ proximidade geográfica, social, cultural do informante II(J) (nacionalidade búlgara) e o informante II(I) (nacionalidade americana) não evidenciam, à partida, uma relação condicionada com a Lusofonia, nos seus vários aspetos.

Resumindo, pensamos ser possível reconhecer aqui um padrão de atitude e comportamento interculturais que se relacionam com o conhecimento e exploração, desde que preparada pedagogicamente e orientada para o discurso intercultural, da Lusofonia e de todas as suas vertentes – políticas, geográficas, linguísticas, sociais, culturais, históricas, etc. Por outras palavras, a Lusofonia – enquanto conceito que encerra *a priori* um espaço multicultural, plurívoco, sustentado pela união de países com uma história, uma língua e um espaço comuns, não discriminadora de outras culturas ou línguas coexistentes, fundamentada nos Direitos Humanos e na primazia da justiça social, com vista a um futuro próspero e um presente partilhado – a Lusofonia poderá constituir o cenário ideal para fomentar, em sala de aula de PLNM, a competência intercultural, vital para um melhor entendimento entre povos, culturas e indivíduos na era da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“In the 21st Century it is clear that perpetuation and preservation are no longer an option. All societies are changing. The question is whether they have an ideal towards which they want to change or whether they are just drifting without direction.”

(Michael Byram, *Intercultural Competence*)

A aprendizagem de uma língua implica participar ativamente da sua conservação. Simultaneamente, implica participar da sua mudança – uma mudança inexorável, que se regista não só a nível linguístico, mas também a nível sociocultural, como refere Byram, em epígrafe. Ora, evoluindo tão frequentemente de forma paralela, aprender uma língua estrangeira compele a uma aprendizagem da(s) cultura(s) associadas(s), prevendo a aquisição de capacidades interculturais e a competência de realização, que incluem a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, sensibilidade cultural e uso de estratégias para estabelecer contacto com o Outro e a capacidade de ultrapassar as relações estereotipadas, entre outras (CE, 2005).

No campo da língua portuguesa e da didática do português como língua estrangeira, a Lusofonia constitui um potencial de contacto com outras culturas não desdenhável e, assim, uma fonte de recursos para o professor de PLE que visa a implementação de um discurso intercultural na sala de aula. A Lusofonia, tida como espaço de partilha de um passado, presente e futuro; de um espaço geográfico, um espaço afetivo e um espaço utópico; e de uma língua portuguesa nas suas diversas normas e variantes, será o que os cidadãos de uma possível “mátria lusófona” pretenderem dela – a língua como “pátria” no dizer de Fernando Pessoa e de Eduardo Lourenço: “Lírica, épica, realista ou ensimesmada, essa língua foi a nossa primeira pátria, língua que, situada na nascente daquela que hoje continuamos a falar, voltará sem fim sobre o seu próprio começo.” (Lourenço, 1999: 129)

O trabalho, desenvolvido por nós ao longo do estágio e aqui exposto, pretendeu relacionar estas duas esferas de conhecimento (na sua aceção mais lata, desde o saber enciclopédico

ao saber fazer, saber aprender ou saber-ser) – os mundos lusófonos e o pensamento intercultural. Sob a égide das metodologias qualitativas e quantitativas, a investigação-ação levada a cabo demonstrou, de forma necessariamente incompleta, mas manifesta, a estreita ligação entre um maior conhecimento das realidades culturais afetas à língua portuguesa e um incremento da atitude intercultural, nomeadamente pela descrição de indicadores relacionados com as representações das culturas, indivíduos, línguas de origem e as de acolhimento.

Perante alunos do Curso Anual de Português para Estrangeiros que conformam um grupo de variadas nacionalidades, que habitam temporariamente (ou não) a cidade do Porto, e desejosos de comunicar em português, pareceu-nos pertinente para o sucesso dessa comunicação equacionar de que forma o conceito de Lusofonia e a exploração ou contacto com os seus povos, línguas, culturas poderia contribuir para o diálogo intercultural no seio da turma e mais além: com os portugueses, com os povos lusófonos enquanto esfera alargada de possíveis interlocutores, com outros povos em que a língua portuguesa funcione eventualmente como língua franca, com a humanidade, com o seu próprio povo, consigo mesmos.

A prática pedagógica desenvolvida ao longo de três unidades didáticas e duas turmas, revelou-nos não só a força, mas a premência de tal abordagem, dada a motivação demonstrada pelos aprendentes relativamente à aprendizagem de novos aspetos sobre a língua portuguesa e seus falantes e ao questionamento e discussão sobre diferenças, semelhanças, características, as imagens de cada um perante o Outro – Outro que, afinal, somos nós.

Sem dúvida alguma, o aspeto mais gratificante de todo o processo foi poder ver o entusiasmo da descoberta do universo lusófono pelos estudantes, ao passo que a interrogação sobre o que ele significa e que relação poderá manter com cada um, enquanto indivíduo de uma cultura não lusófona, seja através da recordação de eventos passados, como viagens feitas, pessoas conhecidas, seja através da projeção de cada aluno em planos futuros, como trabalhar em Angola, visitar o Brasil ou passar férias em Portugal.

Do ponto de vista da docente, revelou-se compensador conjugar o caleidoscópio das culturas lusófonas com as diferentes temáticas, vocabulário, itens gramaticais, leituras,

atividades, estratégias, competências. A Lusofonia consiste num manancial literalmente inesgotável, desafiante pela multiplicidades de escolhas possíveis, de fontes, referências e materiais, mas também de pessoas, eventos e todo o tipo de atividade que requeira um contacto direto e real com os falantes mais díspares da língua portuguesa.

Todavia, este é um labor que exige continuação e insistência não só num mesmo grupo ao longo da sua aprendizagem em determinado nível, mas permeável a todos os níveis e de acordo com as possibilidades pedagógicas de cada um deles. Não podemos deixar de pensar na grande produtividade que atividades tendo em conta a Lusofonia como meio e a interculturalidade como meta poderão alcançar em níveis mais avançados, sobretudo se o mesmo tipo de estratégia tiver sido utilizada desde a primeira aula.

As limitações da investigação prendem-se, por um lado, com os condicionalismos de tempo e da estrutura e características do próprio estágio, que nos conduzem a um estudo de caso, cuja amostra é restrita quanto ao seu potencial de generalização; por outro lado, com as restrições inerentes ao tamanho do relatório e, sobremaneira, aos seus propósitos. Estes não compreendem a exaustividade da revisão bibliográfica, mas o delinear de um fundamento sólido para futuras pesquisas.

Deste modo e noutras circunstâncias, outros caminhos na didática da língua estrangeira seriam meritórios de atenção no que respeita ao tema em questão. A título de exemplo das várias hipóteses que nos surgiram no decorrer do processo, aqueles que, não sendo totalmente alheios às didáticas, designadamente pela sua relação com os estilos de aprendizagem (em particular o cinestésico), derivam da geografia cultural. Segundo Thrift (2008), é viável uma superação do conceito de representação através da não-representação, cujo enfoque é o da descrição das práticas mundanas e quotidianas, que conformam a conduta humana face ao outro e a si mesmo, através de manifestações performativas, onde o movimento, jogo, corpo e espaço são palavras-chave:

thinking about space can vary quite radically from culture to culture, down to and including the most basic frames of reference such as what counts as the characteristic shape of an object, sense of direction, the spatial relation of bodies as they are pointed to, and the sense of where a body is its relation to larger surroundings. (Thrift, 2008: 104).

Também Santos (2004) desbrava outros percursos possíveis, propondo que a atitude primordial de abertura em relação ao Outro seja um caminhar de uma suposta perfeição do Eu para uma sensação de imperfeição ou insatisfação sãs, um viajar da completude à incompletude:

O verdadeiro ponto de partida do diálogo é o momento de frustração ou de descontentamento com a cultura a que pertencemos, um sentimento, por vezes difuso, de que a nossa cultura não fornece as respostas satisfatórias para todas as nossas questões, perplexidades ou aspirações. Este sentimento suscita a curiosidade por outras culturas e suas respostas, uma curiosidade quase sempre assente em conhecimentos muito vagos dessas culturas. De todo o modo, o momento de frustração ou de descontentamento envolve uma pré-compreensão da existência e da possível relevância de outras culturas. Dessa pré-compreensão emerge a consciência da incompletude cultural e dela nasce o impulso individual ou colectivo para o diálogo intercultural (...). Santos (2004: 350).

Consideramos, porém, conseguido o estabelecimento dessas bases para futuros trabalhos que orbitem tematicamente ao redor da aprendizagem do PLE, da interculturalidade em sala de aula, da Lusofonia, das representações e das identidades, sempre que: “com a condição de não fazer da “identidade” uma ideia paranóica, autista, fonte das piores aberrações que o século XX ainda não acabou de ilustrar. A única identidade não aberrante é a da nossa comum humanidade. E essa não separa, une.” (Lourenço, 1999: 105)

Regressando à citação que enceta este relatório e relativamente à pertinência destas temáticas, toda a educação tem como finalidade maior, e em *lato sensu*, a descoberta de Si, de mãos dadas com a descoberta do Outro, num avanço sempre insuficiente para a utopia de uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais humana.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presse Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). L'intercultural como paradigma para pensar o diverso. In Rosa Bizarro (org.). *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2008). Comunicação intercultural em contexto multilíngua. In Rosa Bizarro (org.). *Ensinar e Aprender Línguas e culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.

ABRAMOVICI, Serge (2006). La culture c'est la langue. In Rosa Bizarro (org.). *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

AGUALUSA, José Eduardo (2005). A quem (não) interessa a lusofonia? Retirado em abril 3, 2012 de <http://www.ciberduvidas.pt/lusofonias.php?rid=1810>

AGUIAR, Ana & BIZARRO, Rosa (2009). A Diversidade Intracultural: Um Caminho para a Educação Intercultural. *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, nº 51. Retirado em agosto 6, 2012 de <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>.

ANÇÃ, Maria Helena (2012). Contributos dos 'saberes vulgares' para a Educação em Português. *Anais IP/PUC—SP Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para Estudos Portugueses*. Retirado em setembro 12, 2012 de www.ippucsp.org.br/anais_mp.html.

BAPTISTA, Maria Manuel (2006). A lusofonia não é um jardim ou Da necessidade de

‘perder o medo às realidades e aos mosquitos. In Moisés de Lemos Martins, Helena Sousa, Rosa Cabecinhas (eds.). *Comunicação e lusofonia. Para uma abordagem crítica da cultura e dos media*. Porto: Campo das Letras

BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras Retirado em fevereiro 12, 2011 de ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, org. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP). Vol.II. (pp. 823-835). Retirado em maio 10, 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>.

BYRAM, Michael (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters

BYRAM, Michael (coord.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

CASTELLS, Manuel (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2007). O Outro como Eu. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

CHAVES, Rosa & MOREIRA, Gillian (2007). Représentations de Soi et de l’Autre d’enfants portugais. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

CONSELHO DA EUROPA (coord.). (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

CUSH, Denise (1990). *Buddhists in Britain Today*. London: Hodder & Stoughton.

CORREDOIRA, Teresa (2007). A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

CRISTÓVÃO, Fernando (2003). Os três círculos da lusofonia. Retirado em agosto 12, 2012 de <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=102>.

DE CARLO, Maddalena (1998). *L'Interculturel*. Baume-les-Dames: CLE International.

DELORS, Jacques (coord.) (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições Asa.

DURKHEIM, Émile (1898), «Représentations individuelles et représentations collectives». *Revue de métaphysique et morale*, 6, p. 273-302.

ESTEVES, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge A. Lima & José A. Pacheco. *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração, de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GOFFMAN, Erving (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday anchor books.

HABERMAS, Jürgen (1984). *Mudança estrutural da esfera pública : investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro

HARVEY, David (1990). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge, MA: Blackwell.

HELD, David (1991). Democracy, the nation-state and the global system. *Economy and Society*, vol. 20, nº 2, pp. 139-172. Retirado em agosto 22, 2012 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/030851491000000007>.

JAMESON, Fredric (1991). *Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism*. London: Verso.

JODELET, Denise. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France

LIPPMANN, Walter (1961). *Public opinion*. New York: The Macmillan Company.

LOPES, Fernão (2004). *Crónica de D. Fernando* (Edição Crítica, introdução e índices de Giuliano Macchi). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

LOURENÇO, Eduardo (1999). *A nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.

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

MACIEL, Carmen (2010). *A Construção da Comunidade Lusófona a Partir do Antigo Centro. Micro-Comunidades e Práticas da Lusofonia*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MAIA, Maria Arminda (2000). Pontes Lusófonas III, uma geografia de afectos. *Revista Camões: Pontes lusófonas III*, nº 11, p. 1-2.

MARGARIDO, Alfredo (2000). *Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

MARTINHO, Ana Maria (2008). Literatura e confluências culturais. *Portugal: percursos de interculturalidade*, vol. 3, pp. 225-252. Retirado em setembro 7, 2012 de www.oia.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos.../3_PI_Cap5.pdf.

MARTINS, Moisés de Lemos (2004, abril). Lusofonia e Luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. Conferência inaugural no X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, Brasil.

MOREIRA, Gillian (2007). Becoming the ‘other’; telling the other side of the story. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

MOREIRA, Lauro (2012). Diálogo intercultural. Retirado em abril 3, 2012 de <http://www.revistapessoa.com/2012/03/dialogo-intercultural/>.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, p. 211-250.

MUNIZ, Túlio de Sousa (2009, dezembro). As impossibilidades da “lusofonia” e as narrativas acerca do “outro” e do “eu” entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, I (nº 2), p.1-9.

NASCIMENTO, Augusto (2009, maio). Lusofonia, Que Perspectivas Culturais? Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências Encontros com a História, Centro Cultural Português. Maputo, Moçambique.

NEUNER, Gerhard, PARMENTER, Lynne, STARKEY, Hugh & ZARATE, Geneviève (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

NEVES, Fernando Santos (2003). Sentidos e Des-sentidos da Lusofonia. Da “Lusofonia

Lusófona” à “Lusofonia Universal”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 1, pp.157-163

NODDINGS, Nel (coord.) (2004). *Educating Citizens for Global Awareness*. Nova Iorque: Teachers College Press.

PEREIRA, Paula Cristina (2007). O Outro. Por uma antropologia do sentido. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

RAMOS, Natália (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (coord.). *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

RODRÍGUEZ CANCIO, Mónica (2007). Diversidad cultural y educación intercultural. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

SANTOS, Boaventura Sousa de (2001). Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In Maria Irene Ramalho & António Sousa Ribeiro. *Entre Ser e Estar*. Porto: Edições Anfrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa de (org.) (2004). *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Porto: Edições Anfrontamento.

SANTOS, Paula Mota (2007). Território, Língua e Sangue: recursos estratégicos na construção do Eu vs. o Outro – uma desconstrução. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

SEABRA, José Augusto (1998). Uma língua, sete espaços culturais : breve diacronia da galáxia literária lusófona. *Camões : revista de letras e culturas lusófonas*, n.º 1, Abril-

Junho 1998, p. 8-13

STREET, Brian (1993). Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. In David Graddol, Linda Thompson & Michael Byram, *Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

THRIFT, Nigel (2008). *Non-Representational Theories: A Primer*. Oxon: Routledge.

WIEMAN, Henry (1942). Democracy and Language. *Ethics*, Vol. 52, nº 2. Chicago: University of Chicago Press, pp. 216-221.

ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

ZARATE, Geneviève (2003). Identities and plurilingualism: precondition for the recognition of intercultural competences. In Michael Byram (coord.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Sites eletrónicos

CPLPa (s/ ano). *Histórico – Como surgiu?* Retirado em maio 12, 2012 de <http://www.cplp.org/id-45.aspx>.

CPLPb (s/ ano). *Histórico – Como surgiu?* Retirado em maio 12, 2012 de <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=241>.

CPLPc (s/ ano). *Objetivos*. Retirado em julho 30, 2012 de <http://www.cplp.org/id-46.aspx>.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto - http://sigarra.up.pt/flup/web_page.inicial

http://www.publico.pt/Cultura/carrilho-diz-que-cplp-precisa-de-efectiva-ambicao-politica-global_1462688

<http://www1.ionline.pt/conteudo/84939-tese-lusofonia>

Legislação

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)

ANEXOS

ANEXO 1: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA - 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Datas: 25 e 26/01/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didáctica em duas aulas

Duração: 120'x 2

CONTEÚDOS TEMÁTICOS/LEXICAIS GRAMATICAIS		COMPETÊNCIAS / OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	MATERIAIS	TEMPO
1ª aula	Lusofonia – o que é e quem a constitui?	Pronome clítico: - objecto directo	1. Diálogo vertical e horizontal - Tempestade de ideias sobre os seguintes tópicos: Português: língua que aprendemos. Porquê e para quê?; O que sei sobre a Lusofonia?	Quadro	10'
	A Língua Portuguesa e o seu valor	- objecto indirecto	2. Apresentação multimédia “Lusofonia” e discussão sobre a mesma à luz da primeira actividade. Tomada de notas (já em grupos formados para o dia seguinte) para Jogo da Lusofonia (ver 2ª aula).	Powerpoint (material produzido)	30'
	Estereótipos culturais		3. Texto “A minha terra” 3.1. Leitura silenciosa. 3.2. Actividade de compreensão do texto: sentido geral e vocabulário. 3.3. Actividade de funcionamento da língua a partir do texto: identificação de pronomes, manipulação dessas formas pronominais, sistematização e exercícios. 3.4. Actividade de produção escrita: A tua terra é igual? Reescrita do texto nesse sentido, usando pelo menos 5 formas de pronome átono directo ou indirecto.	Fotocópias (material produzido e material pedagógico editado) Quadro Papel e caneta	5' 10' 40' 20' 75'
	Léxico relativo aos países e à sua descrição		TPC: Finalização dos exercícios iniciados na aula (<i>Gramática Activa I</i>)		

ANEXO 1: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA - 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Datas: 25 e 26/01/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didáctica em duas aulas

Duração: 120'x 2

2ª aula			▪ Funcionamento da língua	1. Correção do TPC	Fotocópias	20'
			▪ Interacção Oral ▪ Compreensão Escrita ▪ Consolidação de conhecimentos sobre países da Lusofonia e Língua Portuguesa ▪ Competência Intercultural	2. Actividade lúdica: Jogo da Lusofonia (em grupos de 2 ou 3), consistente numa série de perguntas (geografia, provérbios, história, expressões artísticas) sobre os países lusófonos, a lusofonia e a língua portuguesa.	<i>Powerpoint</i> (material produzido)	30'
			▪ Partilha de experiências e confronto intercultural (entre várias nacionalidades da turma e a portuguesa como eixo comum) ▪ Expressão Oral ▪ Competência Intercultural	3. Entrega dos textos produzidos na aula anterior: “A minha terra” – leitura em voz alta por cada aluno.	Textos produzidos pelos alunos	10'
			▪ Competência Intercultural ▪ Expressão Oral ▪ Compreensão Escrita (humor)	4. Leitura de texto/imagem humorístico sobre os Portugueses (“Tuga”) com breve discussão sobre a validade dos tópicos ilustrados.	Fotocópias (material autêntico)	15'
			▪ Expressão Oral ▪ Compreensão Oral ▪ Competência Intercultural ▪ Compreensão Escrita	5. Visionamento de vídeo brasileiro sobre Portugal: “À Descoberta de Portugal” e discussão sobre qual das representações é “o verdadeiro Portugal”. 5.1.Ficha de compreensão oral.	Projectão a partir de computador (material autêntico)	20'
			▪ Compreensão Oral ▪ Compreensão Escrita ▪ Expressão Oral ▪ Competência Intercultural	6. Apresentação “ Mapa dos Estereótipos ” sobre tópicos comuns e imagens habituais de cada nacionalidade e desconstrução desses estereótipos	<i>Powerpoint</i> (material produzido)	25'

ANEXO 1: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA - 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Datas: 25 e 26/01/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didáctica em duas aulas

Duração: 120' x 2

			(discussão).		
		▪ Síntese Final ▪ Produção Escrita	TPC: Produção escrita de uma carta a um amigo: “Descreva Portugal, a sua experiência no país, a língua que está a aprender e as diferenças/semelhanças com a sua cultura”.		

Avaliação

1. Questionário como TPC antes do início da unidade didáctica.
2. Tempestade de ideias no início da 1ª aula.
3. Actividade de produção escrita: A tua terra é igual? – “A minha terra” (final da 1ª aula).
4. Correção do TPC (início da 2ª aula).
5. Ficha de compreensão oral relativa ao vídeo “À Descoberta de Portugal” (2ª aula).
6. Carta a um amigo (TPC da 2ª aula)

Bibliografia/Webografia

- COIMBRA, Olga; Coimbra, Isabel (2002). *Gramática Activa 1*. Lisboa: Lidel.
- AFONSO, Pedro (2007). *Eu sou Tuga*. S/l.: Prime Books.
- BERWIG, Carla (2004). *Estereótipos Culturais no Ensino aprendizagem de Português para Estrangeiros* [tese de doutoramento]. Curitiba: Universidade Federal do Panamá.
- Instituto Camões – Jogo da Lusofonia [online]: <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-lusofonia.html>

Observações

1. O vídeo “À descoberta de Portugal” (2ª aula) é para um nível superior ao A1.2. No entanto, decidimos mantê-lo pela sua pertinência temática e tendo em conta, não só a turma de hispano-falantes e o alto grau de compreensão oral que apresentam, mas também o facto de o objectivo do visionamento ser apenas o da compreensão global do discurso.
2. Entrega de ficha de sistematização da colocação de pronomes: Rosa, Leonel Melo (2004). *Vamos Lá Começar!*. Lisboa: Lidel, p. 88.
3. Entrega de questionário no final da unidade didáctica para recolha de dados (relatório).

ANEXO 2: APRESENTAÇÃO DA LUSOFONIA



ANEXO 3: TEXTO “A MINHA TERRA”

A minha terra

Beija-a o mar nas praias
Fustigam-na os ventos na serra

Deixa as águas fluir nos rios
E orienta-as, condu-las nos regatos

Acolhe os animais nos montes
Para protegê-los e acarinhá-los

O sol doura-a a Sul
O verde enfeita-a a Norte

Recebe-nos com alegria
Convida-me, abraça-te, quer-nos

Dá-vos de comer e de beber
Dá-vos mimo e o que ver

Até que nos convence a ficar
Ou, então, a ir... e voltar!

Vocabulário

Fustigar = castigar, chicotear, bater

Fluir = brotar, correr

Conduzir = levar, transportar, guiar

Regatos = ribeiros, rios pequenos

Acolher = receber, recolher, abrigar

Enfeitar = decorar, adornar

ANEXO 4: FICHA DE PRONOMES ÁTONOS

COLOCAÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS¹

- Em português (de Portugal) os pronomes pessoais átonos (pessoais reflexos e os pronomes pessoais na forma de complemento direto e indireto) **colocam-se depois do verbo**:

Nas frases simples e em frases coordenadas, desde que sejam declarativas, afirmativas e ativas.

Ex.: Eu sento-**me** sempre nesta cadeira.

O João leva-**te** a casa?

O Jorge grelhou um bife e comeu-**o**.

Eles não viram o presidente mas nós vimo-**lo**.

- Colocam-se **entre o verbo auxiliar e o verbo principal**, sempre que a forma do verbo principal seja do **particípio passado**.

Ex.: Os presuntos foram-nos oferecidos pelo avô.

O Mário tem-na ajudado muito.

- Colocam-se **antes do verbo**:

1 – Nas frases negativas (**não, nada, nunca**, etc.).

Ex.: O João não **te** leva a casa?

Eu nunca **o** vejo no cinema.

2 – Em frases introduzidas por um pronome interrogativo (**que?, o que?, quem?, qual?, quanto?**) ou por um advérbio interrogativo (**onde?, como?, quando?**).

Ex.: O que **te** apetece fazer logo à noite?

Onde é que **o** encontraste?

¹ Rosa, Leonel Melo (2004). *Vamos Lá Começar!*. Lisboa: Lidel, p. 88

ANEXO 4: FICHA DE PRONOMES ÁTONOS

3 – Em frases subordinadas.

Ex.: Eu gostava que ele **se** fosse embora mais cedo.

Se eles **o** encontrassem, era ótimo.

Quando eles **os** viram, foram logo ter com eles.

Ele fechou a porta para que **se** pudesse ouvir bem o conferencista.

4 – Em frases com pronomes indefinidos desde que estes venham antes do verbo.

Ex.: Todos **se** levantam muito cedo naquela casa.

Alguém **a** viu por aí?

5 – Em frases com certos advérbios desde que estes venham antes do verbo (**só, apenas, mal, bem, depressa, logo, sempre, já, talvez**, etc.).

Ex.: Talvez **me** sinta melhor aqui.

Já **lhe** deram a novidade.

- Colocam-se no meio do verbo, no **Futuro Simples do Indicativo** e no **Condicional**.

Ex.: Ele fá-**lo**-á tal como prometeu.

Ele dir-**mo**-ia se não tivesse sido aquele contratempo.

ANEXO 5: JOGO DA LUSOFONIA



JOGO DA LUSOFONIA



REGRAS

1. Cada grupo tem 10 segundos para responder a cada pergunta.
2. Cada pergunta correcta vale 1 ponto, cada pergunta incorrecta 0 pontos.
3. Oito países e dois temas (por esta ordem): Lusofonia, Portugal, Brasil, Timor-Leste, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné-Bissau e Língua Portuguesa.

LUSOFONIA

1. Quais destes países tem língua oficial portuguesa?
a) Angola, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau
b) Portugal, EUA, Macau
c) Moçambique, Índia, Brasil
2. O que significa CPLP?
a) Centro de Portugal e da Língua Portuguesa
b) Comunidade de Países de Língua Portuguesa
c) Comunidade Pacífica de Línguas e Países
3. Em quais destes países o Português é uma importante língua minoritária?
a) Niger, Qatar, EUA
b) Andorra, Ilhas Bermudas, Japão
c) Canadá, Uruguai, Albânia
4. Quantos falantes tem o Português?
a) ≤ 100 milhões
b) ≈ 150 milhões
c) ≥ 200 milhões

PORTUGAL

1. A área de Portugal é de aproximadamente:
a) 180 mil km²
b) 130 mil km²
c) 90 mil km²
2. O vinho do Porto é produzido nas margens do rio:
a) Minho
b) Douro
c) Dão
3. Quais destes são escritores portugueses:
a) Fernando Pessoa, Machado de Assis, Natália Correia
b) Mia Couto, José Saramago, Vergílio Ferreira
c) Cesário Verde, Luís de Camões, Alexandre O'Neill
4. Antes de adoptar o euro como moeda única, Portugal tinha como moeda nacional:
a) A lança
b) O escudo
c) A coroa

BRASIL

1. A capital do Brasil é:
a) Brasília
b) Rio de Janeiro
c) São Paulo
2. Em termos de área geográfica o Brasil é o:
a) Décimo maior país do mundo
b) Quarto maior país do mundo
c) Quinto maior país do mundo
3. O que diz a bandeira brasileira?
a) Ordem e progresso
b) Paz e progresso
c) Paz e pão
4. Quais destes ritmos de música são brasileiros?
a) samba, kizomba, rumba
b) choro, forró, bumba-meu-boi
c) maracatu, bossa nova, zouk

TIMOR-LESTE

1. Timor-Leste é um dos mais pequenos países da CPLP e só suplanta em termos de dimensão territorial:
a) Cabo Verde e Guiné-Bissau
b) São Tomé e Príncipe e Cabo Verde
c) São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau
2. A capital de Timor-Leste é:
a) Baucau
b) Liquiçá
c) Dili
3. O território timorense fica situado:
a) no sudeste asiático
b) no norte da Ásia
c) no Médio Oriente
4. A ilha de Timor, segundo uma das lendas locais, tem a configuração de um:
a) Elefante
b) Crocodilo
c) Serpente

ANGOLA

1. A moeda de Angola é:
a) o escudo angolano
b) o metical
c) o kwanza
2. O semba é um ritmo musical tradicional angolano que influenciou:
a) o tango argentino
b) o samba brasileiro
c) a dança flamenco
3. O território angolano fica situado na:
a) Costa ocidental da África Austral
b) Costa oriental da África Austral
c) África meridional
4. O dia da independência de Angola é a:
a) 11 de Novembro 1975
b) 11 de Novembro 1925
c) 11 de Novembro 1995

ANEXO 5: JOGO DA LUSOFONIA

JOGO DA LUSOFONIA Folha de Respostas

Grupo _____ Elementos _____

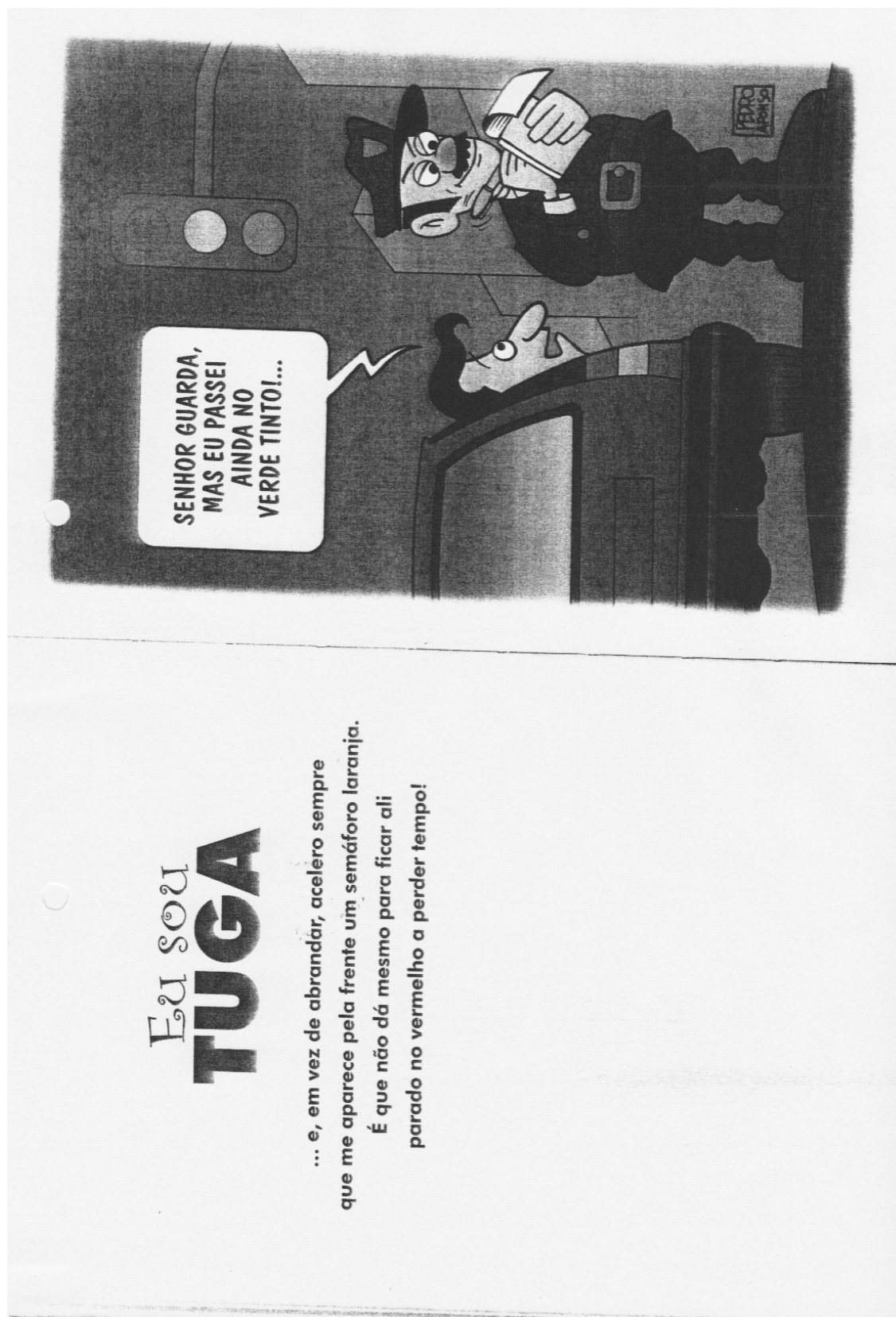
LUSOFONIA 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	PORTUGAL 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	BRASIL 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P
TIMOR-LESTE 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	ANGOLA 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	CABO VERDE 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	MOÇAMBIQUE 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	GUINÉ-BISSAU 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P
LÍNGUA PORTUGUESA 1. a) b) c) 2. a) b) c) 3. a) b) c) 4. a) b) c)	P	Marque a opinião do grupo relativa a este jogo: 1. Gostámos do jogo. Muito Bastante Pouco Nada 2. Aprendemos coisas novas. Muito Bastante Pouco Nada 3. Entendemos melhor a cultura lusófona. Muito Bastante Pouco Nada 4. Entendemos melhor o valor da língua portuguesa. Muito Bastante Pouco Nada			<u>TOTAL</u>

Eu sou **TUGA**

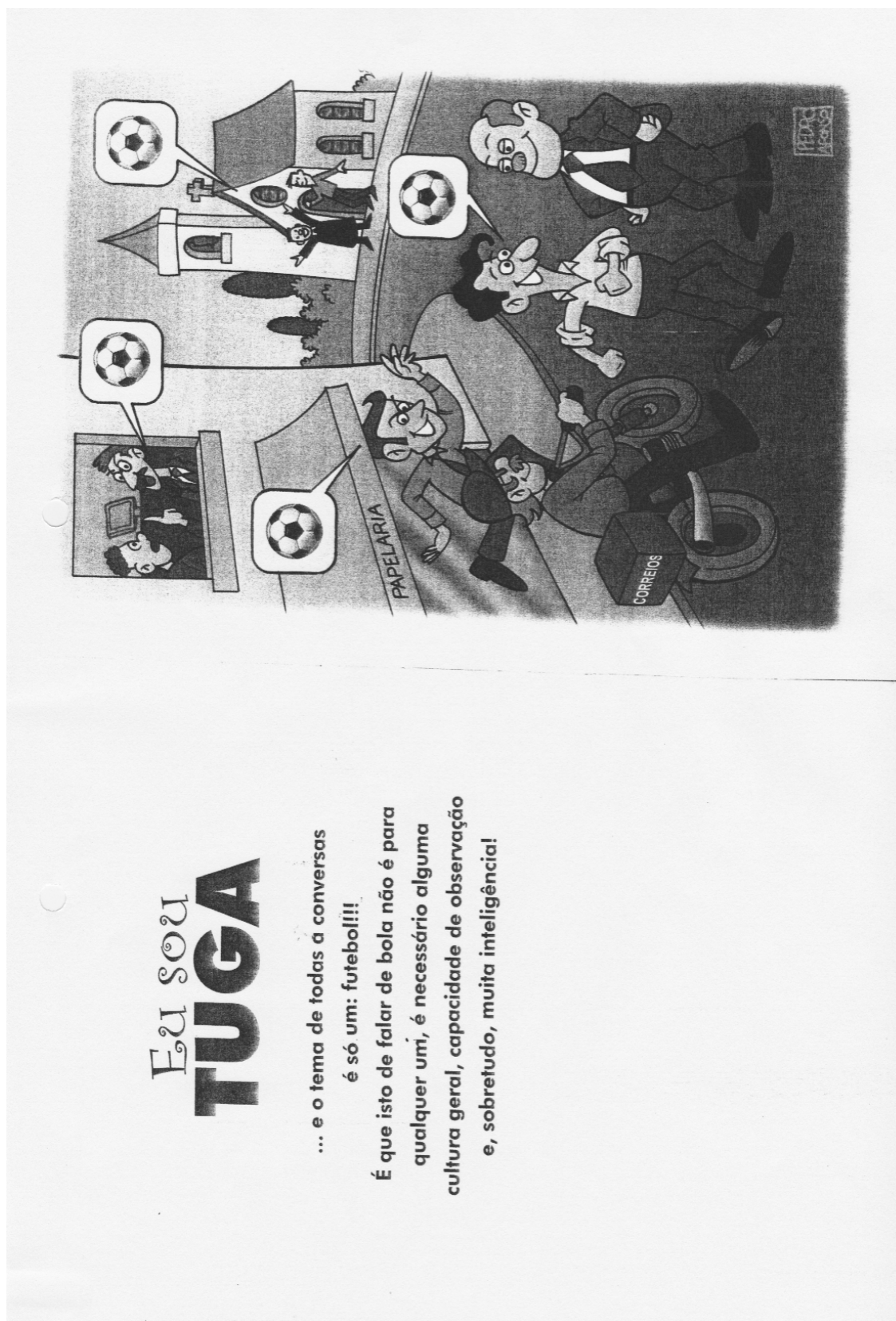
... e tenho muito orgulho na nossa língua.
É verdade que nunca tirei grandes
notas a português, mas também
nunca deixei de me fazer entender!



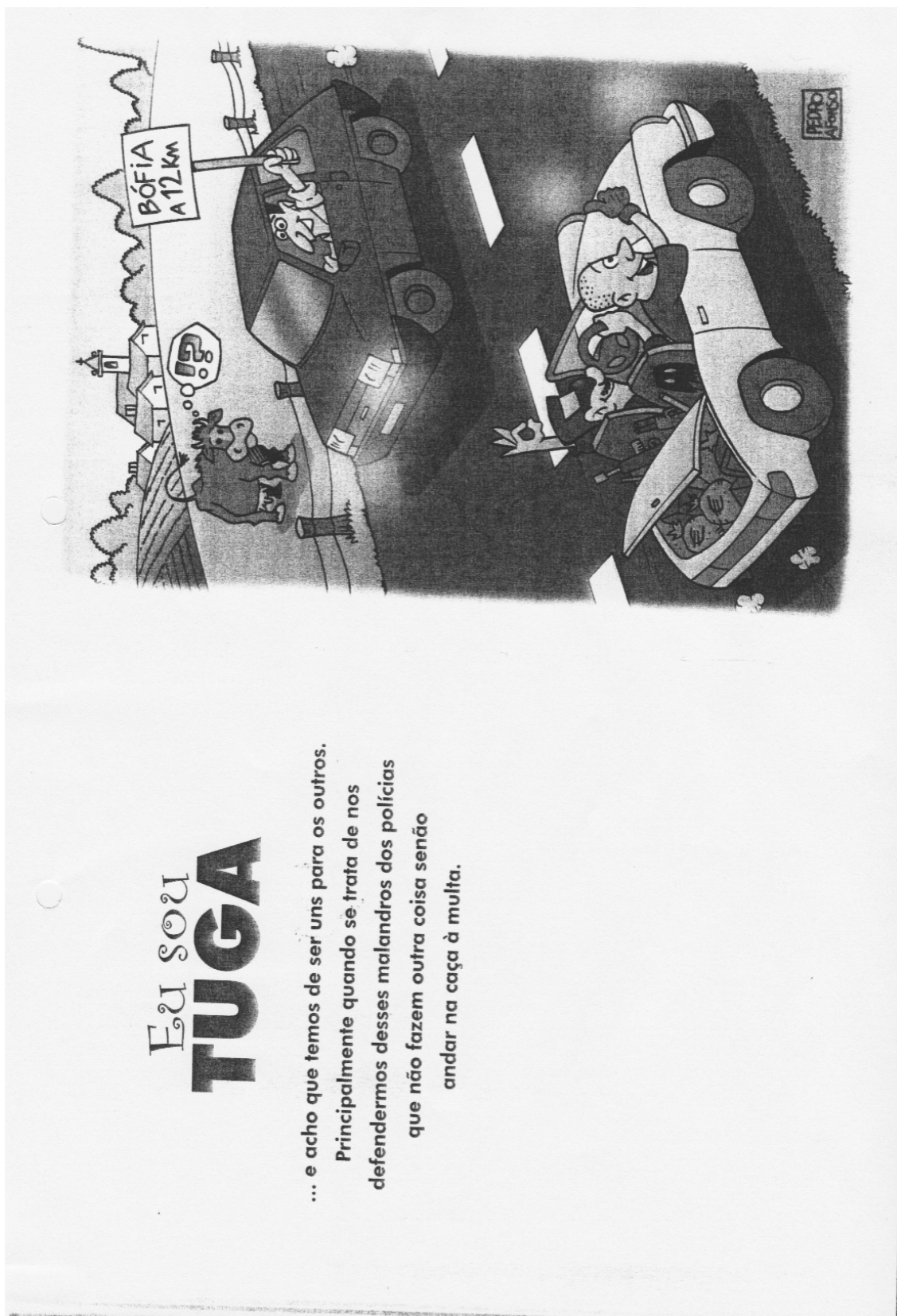
¹ AFONSO, Pedro (2007). Eu sou Tuga. S/l.: Prime Books.



¹ AFONSO, Pedro (2007). Eu sou Tuga. S/l.: Prime Books.



¹ AFONSO, Pedro (2007). Eu sou Tuga. S/l.: Prime Books.



¹ AFONSO, Pedro (2007). Eu sou Tuga. S/l.: Prime Books.

ANEXO 7: FICHA DE COMPREENSÃO ORAL
“À DESCOBERTA DE PORTUGAL”

PORTUGAL, PAÍS DAS _____ E DA ALTA _____

1. Complete o texto:

Pesquisadores portugueses _____ um ônibus que anda sem motorista, revolucionam a informática com um transistor que pode ser aplicado em _____, _____ e _____ e se orgulham de fornecer projectos para a NASA.

Na quarta reportagem _____ da nossa série, você vai conhecer _____ que modernizam Portugal e _____ o país na elite da tecnologia mundial.

2. Marque com um X os projectos científicos descritos na reportagem:

- ___ Uso do óxido de zinco para produzir transístores
- ___ Robôs para companhia de humanos
- ___ Autocarro sem motorista
- ___ Energia solar para aquecimento de casas
- ___ Prescrição de medicamentos através de processo electrónico no Hospital
- ___ Varredores de lixo autónomos movidos a electricidade para a capital
- ___ Produção de programas de *software* para a NASA

3. Faça a correspondência correcta:

- | | |
|------------------------|------------------|
| 1. Português do Brasil | a) Entrevistados |
| 2. Português Europeu | b) Jornalistas |

ANEXO 8: “MAPA DE ESTEREÓTIPOS”¹

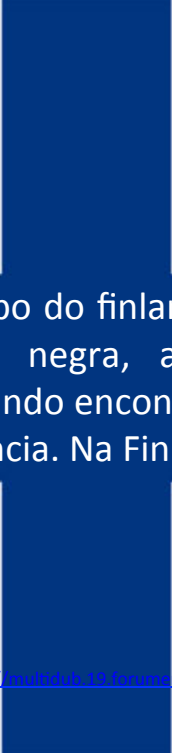


- 

<http://www.tripadvisor.com/Travel-g187427-c69822/Spain:Some.Truths.About.Spanish.Stereotypes.html>

¹ Material elaborado pela docente com recurso à [www: http://www.tripadvisor.com/Travel---g187427---c69822/Spain:Some.Truths.About.Spanish.Stereotypes.html](http://www.tripadvisor.com/Travel---g187427---c69822/Spain:Some.Truths.About.Spanish.Stereotypes.html)

ANEXO 8: “MAPA DE ESTEREÓTIPOS”¹



1. “A Finlândia é na Ásia e as pessoas são da raça amarela. A língua é eslava ou germânica.”

2. “O estereótipo do finlandês é alguém que vive sozinho, numa caverna negra, a ouvir heavy metal, sempre deprimido. Quando encontra alguém, fica no mínimo a um metro de distância. Na Finlândia não há Verão. “

Escreito por um finlandês.

<http://mulSdub.19.forumer.com/viewtopic.php?t=317&postdays=0&postorder=asc&start=0>

1. “Eles andam todos com uma lata de cerveja na mão direita e cigarro na esquerda? Usam sandálias com meias brancas e comem *kiełbasa* e Vodka ao pequeno almoço? E elas? São todas magrinhas de olhos azuis ou verdes? Comem todas iogurte magro, chá e pão com *kiszzone ogórek* ao jantar?”

2. “Uma colega minha disse e com muita propriedade que: *Gdzie dwóch Polaków, tam trzy zdania*, ou seja, “onde há dois polacos, há três opiniões”.



<http://portuguesesnapolonia.pl/viewtopic.php?f=4&t=81>

¹ Material elaborado pela docente com recurso à [www:](http://mulSdub.19.forumer.com/viewtopic.php?t=317&postdays=0&postorder=asc&start=0)
<http://mulSdub.19.forumer.com/viewtopic.php?t=317&postdays=0&postorder=asc&start=0>;
<http://portuguesesnapolonia.pl/viewtopic.php?f=4&t=81>

ANEXO 8: “MAPA DE ESTEREÓTIPOS”¹



¹ Material elaborado pela docente com recurso à [www: http://gofrance.about.com/od/culture/tp/myths.htm](http://gofrance.about.com/od/culture/tp/myths.htm)

ANEXO 9: CARTA A UM AMIGO

Porto, _____ de Janeiro de 2011

Querido (a) _____,

Olá! Tudo bem? Sabias que estou a morar em Portugal?

[illegible]

Espero ver-te em breve.

Um grande abraço cheio de saudades,

ANEXO 10: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLE – NÍVEL A1.2

FLUP - 14 e 16 de MARÇO DE 2011

<u>1ª AULA</u>	Competência	Tempo
1. A casa – mapa lexical.	• Léxico • Interação oral	20'
2. Casas da Lusofonia: as casas e os países.	• Produção oral • Interação oral	20'
3. Diálogo: <i>Visita a casa de um amigo.</i>	• Léxico • Funcionamento da Língua	15'
4. Pretérito perfeito: identificação, manipulação, exercícios.	• Funcionamento da Língua	30'
5. TPC: exercícios do pretérito perfeito dos verbos regulares.	• Funcionamento da Língua	(15')
Total de tempo		100'
Atividade extra que poderá complementar esta aula, caso sobre tempo:		
A minha casa em Portugal vs. a minha casa no meu país.	• Produção oral • Interação oral	10'

<u>2ª AULA</u>	<u>Competência</u>	<u>Tempo</u>
1. Correção do TPC.	• Funcionamento da Língua	20'
2. Audição de música: <i>A Casa</i> de Vinícius de Moraes.	• Compreensão oral	10'
3. <i>Uma aventura na casa assombrada.</i>	• Compreensão escrita	30'
4. Pretérito Perfeito: exercícios de consolidação a partir do texto.	• Funcionamento da Língua	20'
5. Atividade de pós-leitura: imagina um final.	• Compreensão escrita	20'
6. TPC: Pesquisa sobre um país da Lusofonia à escolha do aluno: tomar notas de tudo o que lhe pareça “conhecido” e “desconhecido” desse país, numa folha para	• Compreensão escrita	(15')

ANEXO 10: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLE – NÍVEL A1.2

FLUP - 14 e 16 de MARÇO DE 2011

entrega.		
Total de tempo		100'
Atividade extra que poderá complementar esta aula, caso sobre tempo:		
Discussão sobre modos de “viver” a casa.	• Funcionamento da Língua • Interação oral	10'

PLANIFICAÇÃO DETALHADA

1ª AULA

1. A casa – mapa lexical

- a) Mapa lexical da casa explorado pelo grande grupo.
- b) Desenho da planta da casa em dois grandes grupos com vocabulário associado. Apresentação no quadro da casa de cada grupo, com alterações/ acrescentos de divisões e respetiva anotação de vocabulário,

2. Casas da Lusofonia: as casas e os países

- a) Discussão sobre a tipologia de diferentes casas e as culturas em que se encontram: vivendas, barracas, palácios, apartamentos, palhotas, palafitas, tendas, nomadismo, etc.
- b) Jogo: em grupos de 2, fazer coincidir casas e países lusófonos (4 fotografias de vários tipos de casa para cada país) e explicar, depois, a escolha, assim como comentar as escolhas dos outros grupos. Isto far-se-á colocando o nome de cada país pelas mesas e distribuindo as fotografias (misturadas) a cada grupo. Os professores que estiverem a assistir à aula poderão ajudar alunos, uma vez que o objetivo da tarefa é a interação e expressão oral, de forma lúdica.

ANEXO 10: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLE – NÍVEL A1.2

FLUP - 14 e 16 de MARÇO DE 2011

3. Diálogo: *Visita a casa de um amigo*

- a) Leitura de texto silenciosa.
- b) Leitura de texto pela professora.
- c) Solução de dúvidas de coabulário.

4. Pretérito perfeito: identificação, manipulação, exercícios.

- a) A partir do texto, identificar, manipular e sistematizar o pretérito perfeito dos verbos regulares. Manipulação através da mudança de pessoa, pedida oralmente pela professora. Sistematização feita no quadro por professora e/ou aluno, dependendo da dinâmica da aula.
- b) Praticar o pretérito perfeito com exercícios do *Vamos lá Começar!*¹

5. TPC: Conclusão dos exercícios do pretérito perfeito dos verbos.

2ª AULA

1. Correção do TPC da aula anterior.

2. Audição de música: *A Casa de Vinícius de Moraes*.

- a) Perguntas prévias de atenção:
 - Como era a casa?
 - O que tinha a casa? O que não tinha a casa?

¹ Rosa, Leonel Melo (2004). *Vamos Lá Começar!*. Lisboa: Lidel.

ANEXO 10: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLE – NÍVEL A1.2

FLUP - 14 e 16 de MARÇO DE 2011

b) Audição sem letra.

c) Perguntas de compreensão oral:

- Como era a casa?
- O que tinha a casa? O que não tinha a casa?
- Onde era a casa?
- Qual era o número da porta?

d) Audição com letra.

e) Confirmação ou infirmação de respostas dadas e solução de dúvidas de vocabulário.

f) A rima. Leitura em voz alta (pelos alunos) – prática fonética.

3. *Uma aventura na casa assombrada*¹.

a) Leitura do texto silenciosa, com instrução de anotar dúvidas.

b) Leitura em voz alta pela professora, solucionando as dúvidas.

c) Perguntas de compreensão escrita, feitas oralmente:

- Sobre que é a história?
- A que horas acordou o Pedro?
- O que o acordou?
- Como se magoaram todos eles?
- O que viu o João?
- Existem fantasmas?
- De onde vinha o barulho, senão?

¹ MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (2009). *Uma aventura na casa assombrada*. Lisboa : Caminho

ANEXO 10: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLE – NÍVEL A1.2

FLUP - 14 e 16 de MARÇO DE 2011

d) Léxico da casa: identificação.

4. Pretérito Perfeito: exercícios de revisão a partir do texto.

d) Formas verbais no pretérito perfeito. Identificação e manipulação através da reconstrução das frases (mudança de pessoa verbal).

5. Atividade de pós-leitura: imagina um final.

Em pares, pensam num final para a história e contam-no à turma. Entre todos, escolhe-se o melhor. Se houver tempo, a professora pode escrever esse final da história no quadro (um pequeno texto com as sugestões dos alunos). Os alunos registá-lo-iam no seu caderno também.

6. TPC: Pesquisa sobre um país da Lusofonia à escolha do aluno: tomar notas de tudo o que lhe pareça “estranho” desse país, numa folha para entrega.

Atividades extra:

1ª aula: A minha casa no meu país vs. a minha casa em Portugal.

Discussão sobre:

Que diferenças existem entre a tua casa no teu país e a casa onde vives em Portugal? Como arranjaste a casa em Portugal? Foi difícil ou fácil?

2ª aula: Modos de “viver” a casa: diferenças entre países.

Discussão sobre:

Quem vive em nossa casa? Pai, mãe, filhos? Os avós também? É bom ter os avós / sogros connosco ou é mau? Com que idade saímos de casa dos pais? Com que idade saíste tu? Como foi? Que fatores estão envolvidos nisso (independência económica, hábitos culturais, outros)?

ANEXO 11: DIÁLOGO “VISITA A CASA DE UM AMIGO”

VISITA A CASA DE UM AMIGO

Susana: Olá, Henrique! Há quanto tempo...! Tudo bem?

Henrique: Olá, Susana, estás boa? É verdade, viajei bastante e, por isso, não nos encontrámos. Mas agora vivo aqui, neste prédio. Queres visitar a minha casa nova?

Susana: Claro, com todo o prazer!

(...)

Susana: Que bonita! Grande, com muita luz e arejada! E muito bem decorada! Como conseguiste?

Henrique: Olha, comprei tudo numa loja de uma amiga, que me fez um grande desconto. Escolhi os móveis de que mais gostei e, ainda assim, não gastei mais de 500 a 600 euros por divisão.

Susana: E este sofá de pele? Quanto te custou?

Henrique: Ah, pois... Esse pedi emprestado aos meus pais, enquanto poupo dinheiro para um. Mas este enorme armário custou apenas 250 euros. Cabem os livros, a televisão, a aparelhagem, tudo!

Susana: Fantástico, ficou muito barato! E as plantas tornam a sala mesmo agradável.

Henrique: Aprendi a tratar delas com a minha tia e adoro-as.

Susana: Oh pá, muito parabéns! Que casa tão acolhedora! Agora, vou-me embora. Tenho uma aula! Até logo, Henrique!

Susana: Tchau, Henrique. Depois convido-te para um almoço cá em casa!

ANEXO 12: FICHA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO¹

Verbos regulares

		-ar	-er	-ir
		FALAR	COMER	PARTIR
SINGULAR	eu	falei	comi	parti
	tu	falaste	comeste	partiste
	(você)/o Senhor/a Senhora	falou	comeu	partiu
	ele/ela			
PLURAL	nós	falámos	comemos	partimos
	vocês/os Senhores/ as Senhoras	falaram	comeram	partiram
	eles/elas			

Emprego do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

O **Pretérito Perfeito Simples** emprega-se para exprimir-se ações totalmente realizadas, num tempo passado.

Ex.: Ontem **comi** pato assado.
No mês passado **fui** a Paris.

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES I

Verbos regulares em –ar

Complete as frases com as formas dos verbos entre parênteses, de acordo com o exemplo.

Ex.: Ontem tu _____ (almoçar) em casa?
Ontem tu almoçaste em casa?

1. Ontem, eu _____ (jantar) com o Pedro.
2. No domingo passado, eu e Ana _____ (passear) juntos à beira-mar.
3. Ontem eu _____ (almoçar) com a mãe.
4. Há dois anos, eu _____ (comprar) um carro novo.
5. No domingo a Ana _____ (jantar) em nossa casa.
6. Nós _____ (conversar) ontem com a Mariana.
7. No ano passado, eles _____ (trabalhar) em Londres.
8. Anteontem o Pedro _____ (almoçar) em casa da Ana.
9. Nós _____ (gostar) muito de ver o Francisco!
10. A Ana e a Manuela _____ (estudar) com o Pedro no sábado.

¹ Rosa, Leonel Melo (2004). *Vamos Lá Começar!*. Lisboa: Lidel, pp. 79-80.

ANEXO 12: FICHA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES II

Verbos regulares em –er

Complete as frases com as formas dos verbos entre parênteses, de acordo com o exemplo.

Ex.: Ontem o Jorge _____ (escrever) ao Diretor?
Ontem o Jorge escreveu ao Diretor?

1. Nós _____ (comer) em casa do Pedro no domingo passado.
2. Ele não _____ (perceber) nada.
3. No ano passado eu _____ (viver) em Braga.
4. Nós _____ (perder) o emprego!
5. Eles _____ (perceber) muito bem o problema.
6. Vocês já _____ (ler) este livro?
7. Ele já _____ (escrever) ao Diretor?
8. Eu _____ (compreender) tudo!
9. Nós _____ (viver) no Porto oito anos.
10. Tu _____ (ler) este livro?

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES III

Verbos regulares em –ir

Complete as frases com as formas dos verbos entre parênteses, de acordo com o exemplo.

Ex.: Sabes se elas já _____ (sair)?
Sabes se elas já saíram?

1. Hoje de manhã o Jorge _____ (sair) muito cedo.
2. Tu já _____ (ouvir) este disco?
3. Ontem o nosso cão _____ (fugir)!
4. A Joaninha _____ (mentir) ao pai.
5. Nós _____ (preferir) comer cozido à portuguesa.
6. Eu _____ (sentir) que alguma coisa estava a acontecer.
7. Nós _____ (aderir) imediatamente à ideia!
8. Eles _____ (sair) muito cedo.
9. Nós _____ (ouvir) o programa todo.
10. Eu _____ (partir) aquele copo!

ANEXO 12: FICHA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES IV

Verbos regulares

Escolha a forma verbal correta.

Exemplo:

No ano passado, eu (trabalhar) com o Paulo Soares.

trabalho	
trabalhaste	
trabalhei	X
trabalhou	

1. Ontem eu (comer) peixe cozido.

comi	
como	
comeste	
comeu	

2. Hoje de manhã ele (perder) o comboio.

perdi	
perdeste	
perdeu	
perde	

3. Eu (acabar) o trabalho ontem à tarde.

acabou	
acabo	
acabaste	
acabei	

ANEXO 12: FICHA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

4. Eu (apanhar) o comboio às dez horas.

apanhámos	
apanhei	
apanhaste	
apanhou	

5. Nós (sentir) muito frio ontem à noite.

sentirem	
sentem	
sentimos	
sentiste	

6. Ontem eles (almoçar) cedo.

almoçam	
almoçamos	
almoçaste	
almoçaram	

7. Vocês (estudar) Física em casa da Manuela na segunda-feira?

estudamos	
estudou	
estudei	
estudaram	

8. Ontem ele (beber) muito na festa da Helena.

bebi	
bebeste	
bebe	
bebeu	

ANEXO 12: FICHA DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

9. Tu (comer) pato assado em casa da Joana?

comi	
comeu	
comeste	
como	

10. O Senhor já (marcar) a entrevista?

marcaste	
marquei	
marcou	
marca	

ANEXO 13: “A CASA” DE VINICIUS DE MORAES

A CASA

Vinícius de Moraes, álbum: “A Arca de Noé”, 1980.
Intérprete: Boca Livre.

Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada.
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão.
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede.
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali.
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos bobos, número zero.

ANEXO 14: “UMA AVENTURA NA CASA ASSOMBRADA”

UMA AVENTURA NA CASA ASSOMBRADA¹

Excerto do livro:

«A meio da noite Pedro despertou sonolento. (...) Um ruído seguido de estalidos chamou a sua atenção.

"O que é isto?"

Sentou-se na cama, esfregou os olhos e, apesar da escuridão, pegou nos óculos. Os ruídos continuavam: crac... crac..., com um certo ritmo de barulho e pausas salteadas. Não se tratava, portanto, de estalidos na madeira. Olhou pela janela e chuva também não era.

"Ratos?"

Apurou o ouvido e ficou sem pinga de sangue, porque lhe pareceu ouvir uma respiração ofegante atrás da parede.

— Chico! — chamou baixinho. — Chico!

(...) Gelado de pavor, saltou da cama e foi abanar o Chico.

— Acorda, pá!

Ele sobressaltou-se.

— Hã... o que foi? Hã?

As raparigas, acordadas pelo mesmo som cavernoso, reagiram lançando-se pela escada abaixo a chamar pelos amigos. Chocaram com eles, tropeçaram uns nos outros e rebolaram pelo tapete em várias direcções. Pedro deu uma bruta cabeçada na parede, Filipa magoou-se horivelmente no bico de uma mesa, as gémeas derrubaram peças de loiça e os gemidos foram abafados por um berro monumental e gutural:

— Uahrrr...

Seguiu-se uma berraria desafinada e a luz acendeu-se como que por encanto. (...)

— O que é que aconteceu? — gaguejou a Filipa.

— Ah...

— Ouvi barulhos...

¹ MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (2009). *Uma aventura na casa assombrada*. Lisboa: Caminho, pp. 46-47 (adapt.)

ANEXO 14: “UMA AVENTURA NA CASA ASSOMBRADA”

— Eu também.

Instintivamente calaram-se, e o silêncio abateu-se sobre eles como uma garra.

— Tenho os ombros gelados — queixou-se a Teresa.

Luísa esfregou os próprios braços também com frio.

— Quem é que acendeu a luz? — perguntou.

— Não se preocupem — informou o Pedro. — Carreguei num botão por acaso.

— E quem é que deu berros tipo urso enfurecido?

O João e o Chico acusaram-se e deixaram-se cair ambos no sofá.

— Acho que vi um fantasma — disse o João por fim. — Ou melhor, tenho a certeza.»

ANEXO 15: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 3º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLANO DE AULA

Data: 25/05/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didática numa aula

Duração: 120'

CONTEÚDOS TEMÁTICOS/LEXICAIS GRAMATICAIS		COMPETÊNCIAS / OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	MATERIAIS	TEMPO
Portugueses no Mundo	Graus dos adjetivos	▪ Expressão oral ▪ Interação oral ▪ Funcionamento da língua: numerais (revisão)	4. Países e emigrantes portugueses - diálogo vertical e horizontal a partir de um jogo de adivinha. 1.2 Ordenação por ordem decrescente dos países, relativamente aos números apresentados.	Quadro	10'
		▪ Funcionamento da língua ▪ Competência intercultural	5. Tópico gramatical - introdução: <i>Qual país é mais português? Qual é menos português? O mais? O menos?</i> – diálogo vertical e horizontal. 2.1 Manipulação do tópico gramatical em trabalho de grande grupo, comparando os países dados (<i>vide</i> observações). 2.2 Manipulação do tópico gramatical em trabalho de pequeno grupo (2 a 3). Comparar os países usando os adjetivos: <i>tropical, interessante, soalheiro, rico, perigoso, barato</i> .	Quadro	20'
		▪ Compreensão escrita ▪ Alargamento de vocabulário ▪ Funcionamento da língua	3 Texto em BD “Eça e Portugal: forçados a emigrar” 3.1 Antecipação a partir de parágrafo explicativo. 3.2 Leitura silenciosa. 3.3 Atividade de compreensão do texto: sentido geral e vocabulário; a ilustração. 3.4 Verificação das antecipações no texto. 3.5 Atividade de funcionamento da língua a partir do texto: identificação de adjetivos e manipulação dessas formas quanto aos graus.	Fotocópias Quadro Papel e caneta	20'

ANEXO 15: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 3º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLANO DE AULA

Data: 25/05/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didática numa aula

Duração: 120'

		▪ Compreensão oral ▪ Competência intercultural	4. Audição de “Portugueses no Mundo” (programa radiofónico): 4.1. Pré-audição: perguntas sobre o texto oral (orientação da atividade). 4.2. Audição 1. Verificação das respostas. 4.3. Orientação para a audição 2: três adjetivos usados. 4.4. Audição 2. Verificação dos adjetivos e manipulação oral dos mesmos quanto aos graus.	Reprodutor áudio. Quadro	20'
		▪ Expressão oral ▪ Competência intercultural	5. Partilha de experiências - discussão de grande grupo: <i>E para vocês, como é viver num país estrangeiro? Também ficam emocionados? Também têm saudades? De quê? Também acham que há pouca coisa para os estrangeiros?</i>	-	10'
		▪ Expressão escrita	6. Redação de texto sobre a experiência pessoal de cada aluno, a partir das perguntas em 4.1. com restrição: uso de 3 adjetivos (comparativo ou superlativo). 6.1. Heterocorreção dos textos, com ajuda das professoras da turma e treino de leitura.	Papel e caneta	20'
		▪ Expressão oral (treino ortoépico)	7. Leitura em voz alta dos textos produzidos.	-	10'
		▪ Funcionamento da língua (TPC)	8. Leitura conjunta da ficha sistematização do tópico gramatical. Exercícios para TPC.	Fotocópias	

ANEXO 15: PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA – 3º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PLANO DE AULA

Data: 25/05/2011

Nível: A1.2

Nº aulas: 1 unidade didática numa aula

Duração: 120'

Avaliação: atividades 6 e 8.

Bibliografia/Webografia

- ARRUDA, Lígia (2008). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.
- ROSA, Leonel Melo (2002). *Vamos lá Começar!*. Lisboa: Lidel.
- Cartoon de Eça de Queirós “Forçados a Emigrar”: retirado em 20.05.2011 de http://www.citador.pt/cartoons.php?idc=113&Eca_Queiros_Portugal_13.

Observações

1. Para trabalho de casa, também se pedirá o preenchimento do inquérito relativo à investigação-ação da professora estagiária em questão.

2. Exercício 1:

Portugueses no Mundo – França: 490.444; Brasil: 552.264; EUA – 187.143; Suíça: 278.737; Venezuela: 112.502; Reino Unido: 154.332; Luxemburgo: 99.822; Canadá: 128.052; Alemanha: 162.222. Perguntas: A que se referem estes números? O que têm estes países em comum?

3. Exercício 2.1:

_____ é (muito; ainda) mais longe do que _____.
_____ é (bem) menos longe do que _____.
_____ é tão longe como _____.
_____ é o mais longe.
_____ é o menos longe de _____.
_____ é muito longe.
_____ é longíssimo.

4. Exercício 4.1 – perguntas:

1ª audição:

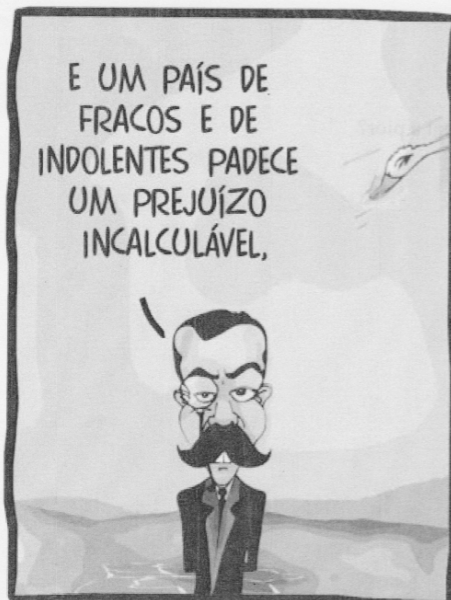
1. De onde é Susana Pereira?
2. Há quanto tempo está em Inglaterra?
3. Onde trabalha?
4. Que portugueses passaram recentemente pelo seu local de trabalho?
5. O que faz?
6. Onde vive?
7. É casada com quem?
8. Do que gosta mais em Londres?
9. Como vê a vida para os emigrantes em Londres?
10. Porque fica emocionada no final?

2ª audição: - 3 adjetivos utilizados: assustador, aborrecida, emocionada (perguntar rápida e oralmente 3 frases com comparativos e superlativos destes adjetivos).

ANEXO 16: “FORÇADOS A EMIGRAR”

CITADOR
www.citador.pt

EÇA E PORTUGAL
FORÇADOS A EMIGRAR



© COPYRIGHT 2011 - CITADOR / RICARDO CAMPUS

ANEXO 17: QUADRO-RESUMO DOS GRAUS DOS ADJETIVOS

QUADRO-RESUMO DOS GRAUS DOS ADJETIVOS

GRAU NORMAL: *A Ana é forte.*

COMPARATIVO...

...de superioridade – MAIS... ADJ... (DO) QUE: *A Ana é mais forte do que eu.*

...de igualdade – TÃO...ADJ...COMO/QUANTO: *A Ana é tão forte como o irmão.*

...de inferioridade – MENOS...ADJ...(DO) QUE: *A Ana é menos forte do que as primas.*

Nota: Os advérbios mais e menos podem ser reforçados com *ainda*, *bem* ou *muito*: *Ela é bem mais linda do que parecia.*

SUPERLATIVO...

...relativo

...de superioridade: *A Ana é a mais forte (de todos, do grupo).*

...de inferioridade: *A Ana é a menos forte (dos dois, do conjunto).*

...absoluto

...analítico: *A Ana é muito forte.*

...sintético: *A Ana é fortíssima.*

Alguns comparativos e superlativos irregulares

Normal	Comparativo	Superlativo	
		Absoluto	Relativo
bom/boa	melhor	ótimo/a	o/a melhor
mau/má	pior	péssimo/a	o/a pior
grande	maior	grandíssimo/ máximo	o/a maior
pequeno/a	menor/mais pequeno	pequeníssimo/míni mo	o/a menor

ANEXO 17: QUADRO-RESUMO DOS GRAUS DOS ADJETIVOS

Superlativo absoluto sintético – casos especiais

fácil – fácilimo

difícil – difícilimo

pobre – paupérrimo

célebre – celebérrio

fiel – fidelíssimo

feliz – felicíssimo

amigo – amicíssimo

amável – amabilíssimo [palavras que terminam em *-ável* fazem este superlativo em *-bilíssimo*]

simples – simplicíssimo

sábio - sapientíssimo

EXERCÍCIOS

1. Completa as frases com os adjetivos entre parêntesis de acordo com os sinais indicados:

+ superioridade

= igualdade

- inferioridade

a) Este livro é muito _____ (grande) _____ aquele. (+)

b) Aquele carro é _____ (rápido) _____ este. (-)

c) Este filme é muito _____ (mau) _____ o que eu vi ontem. (+)

d) Os teus sapatos são _____ (bom) _____ os da loja. (+)

e) O Pedro está quase _____ (crescido) _____ o Zé. (=)

2. Completa as frases segundo o exemplo:

Ex.: O computador do Pedro é novo, mas o do Jorge é **mais novo**. O computador do Jorge é **o mais novo** de todos/ **novíssimo**.

ANEXO 17: QUADRO-RESUMO DOS GRAUS DOS ADJETIVOS

a) Este anel é bonito mas aquele é _____. Aquele anel é _____ da loja/ _____.

b) Esta casa é espaçosa, mas a da Luísa é _____. A casa da Luísa é _____ de todas/ _____.

c) Este carro é confortável, mas o teu é _____. O teu carro é _____ de todos/ _____.

d) Esta bicicleta é pesada mas a do Pedro é _____. A bicicleta do Pedro é _____ de todas/ _____.

3. Escreve quatro frases, utilizando, em cada uma delas, um dos seguintes adjetivos em qualquer grau, exceto no grau normal:

simples amável fácil amigo

ANEXO 18: QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS ALUNOS

INQUÉRITO

As respostas a este Inquérito destinam-se à realização de parte de um trabalho de investigação feito no âmbito da preparação de um relatório final de estágio conducente à obtenção do grau de Mestre na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como público-alvo os estudantes de Português Língua Estrangeira, nível A1.2. **A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida.** Agradece-se, desde já, toda a boa colaboração prestada.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões, de acordo com a sua opinião.

Objectivos do Inquérito

1. Fazer o levantamento das representações da Lusofonia.
2. Fazer o levantamento das representações da língua portuguesa.
3. Fazer o levantamento das representações da cultura de acolhimento.

I. APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS

1.1. Sexo:

Feminino (1) _____ Masculino (2) _____

1.2. Nacionalidade: _____

1.3. Habilitações literárias:

Bacharelato (1) _____ Licenciatura (2) _____ Mestrado (3) _____ Doutoramento
(4) _____ Outras (5) _____ Quais? _____

1.4. Tempo de estadia em Portugal até ao momento: _____

II. REPRESENTAÇÕES DA LUSOFONIA

2.1. Cite, por favor:

- a) Países lusófonos que conhece/de que ouviu falar.

ANEXO 18: QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS ALUNOS

Artistas portugueses e/ou lusófonos que conhece/de que ouviu falar.

Pratos portugueses e/ou lusófonos que conhece/de que ouviu falar.

Figuras públicas portuguesas e/ou lusófonas que conhece/de que ouviu falar.

Tradições ou festas típicas que conhece/de que ouviu falar.

2.2. Indique o país da Lusofonia que escolheria para:

a) Viver / trabalhar:

b) Estudar durante um período de tempo:

c) Investir financeiramente:

d) Passar férias:

2.3. Justifique as respostas dadas em 2.2.

a)

b)

c)

ANEXO 18: QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS ALUNOS

d) _____

2.4. Complete os segmentos seguintes, de acordo com o que pensa:

2.4.1. Portugal é...

2.4.2. Os portugueses são...

2.4.3. Em Portugal, gosto de...

2.4.4. Em Portugal, não gosto de...

2.4.5. A língua portuguesa é...

ANEXO 18: QUESTIONÁRIO SUBMETIDO AOS ALUNOS

2.4.6. A língua portuguesa é útil para...

2.4.7. A língua portuguesa não é útil para...

2.4.8. Caracterize com cinco adjetivos:

A língua portuguesa

A sua língua materna

2.4.9. Caracterize com cinco adjetivos:

Os portugueses

Os seus compatriotas

Muito obrigada pela colaboração!