

Mestrado

em Português
Língua
Segunda/
Língua
Estrangeira

ANO 2016

**TÍTULO_ Integração da cultura lusófona na aula de PLE:
estudo de caso no nível A1.2**

AUTOR Gioia Consorti
DISSERTAÇÃO DE Mestrado Apresentada
À Faculdade de Letras da Universidade do Porto no
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua
Estrangeira

**TÍTULO_ Integração da cultura
lusófona na aula de PLE: estudo
de caso no nível A1.2**

AUTOR GIOIA CONSORTI

Gioia Consorti

**Integração da cultura lusófona na aula de PLE:
estudo de caso no nível A1.2**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2016

**Integração da cultura lusófona na aula de PLE:
estudo de caso no nível A1.2**

Gioia Consorti

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Aos meus pais e aos meus irmãos

Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Sommario	10
Índice de gráficos.....	11
Índice de tabelas	12
Lista de siglas e acrónimos.....	13
Introdução.....	14
1. Capítulo 1 – Delimitação do termo Lusofonia enquanto objeto de estudo	18
2. Capítulo 2 – Enquadramento teórico e conceptual	25
2.1 Definição de Cultura	25
2.2 Cultura Erudita vs Cultura Cotidiana	30
2.3 As vantagens da presença da Cultura Cotidiana no ensino de PLE	32
2.4 Porquê englobar a cultura dos países lusófonos na aula de PLE, em Portugal....	36
3. Capítulo 3 – O papel do professor na integração da cultura lusófona nas aulas de PLE	38
3.1 Benefícios para o professor e o aluno	43
4. Capítulo 4 – Enquadramento prático.....	44
4.1 O lugar da Cultura no QECR.....	44
4.2 Contextualização do estágio	47
4.3 Características do público-alvo	48
4.4 A integração dos aspetos de cultura lusófona nas aulas lecionadas	51
4.4.1 Regência 1	51
4.4.2 Regência 2.....	52
4.4.3 Regência 3.....	56
4.4.4 Regência 4.....	59
4.5 Feedback e comentários dos alunos sobre a aprendizagem de aspetos da cultura lusófona	64

4.6 Reflexão	68
Conclusão	71
Referências bibliográficas	74
Anexos.....	80
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	82
Anexo 3.....	83
Anexo 4	84
Anexo 5	85
Anexo 6	86
Anexo 7	87
Anexo 8	88
Anexo 9	89
Anexo 10	90
Anexo 11	91
Anexo 12	92
Anexo 13	93
Anexo 14	94
Anexo 15	95
Anexo 16	96
Anexo 17	100

Agradecimentos

À professora Doutora Ângela Carvalho, pela sua orientação e por ter sido um ponto de referência presente, atencioso e constante, um exemplo pessoal e profissional a seguir.

Aos professores do 1.º e 2.º anos do MPLS/LE e, em particular, à professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela preciosa ajuda e disponibilidade mostrada ao longo do meu percurso.

Aos meus primeiros alunos, pela paciência e pelo sentido de colaboração.

À minha família, aos meus amigos de sempre e às pessoas que me acompanharam neste caminho, pelo apoio, pelas palavras fortificantes de cada dia e pelo carinho transmitido, além de qualquer distância geográfica.

Resumo

Este trabalho propõe considerar a integração de aspetos de cultura lusófona enquanto recurso pleno de potencialidades no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. O tema será desenvolvido a partir das definições teóricas relativas aos conceitos de Lusofonia e de Cultura, conjugando e inserindo ambos no contexto da didática de Português Língua Estrangeira. Dividido em quatro capítulos, este relatório visa fornecer ao leitor uma panorâmica sobre as dificuldades e as soluções possíveis relativas ao trabalho didático com a cultura dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no contexto de aprendizagem de Português Língua Estrangeira, desde o nível de iniciação. O enquadramento prático servirá para apresentar uma série de atividades sob esta temática que foram desenvolvidas durante as unidades didáticas lecionadas para o Estágio Pedagógico realizado no nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Lusofonia; Cultura; Cultura lusófona; Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; Ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira.

Abstract

This work considers the integration of aspects of lusophone culture to be resources which are full of potential in terms of the process of teaching Portuguese as a Foreign Language (TPFL). The theme will be developed starting from the theoretical definitions relative to the concepts of Lusophony and Culture, combining and inserting both in the context of TPFL. Divided into four chapters, this thesis aims to give the reader a wider view of the potential difficulties and solutions relative to teaching with Community of Portuguese Language Countries' culture in terms of learning Portuguese as a Foreign Language, from the starting level. The practical part will serve to present a series of activities under this theme which were developed during the teaching units to achieve the placement completed at A1.2 level of Arts Faculty of University of Porto's Annual Course of Portuguese for Foreigners.

Keywords: Lusophony; Culture; Lusophone culture; Community of Portuguese Language Countries; Teaching Portuguese as a Foreign Language.

Sommario

In questa tesi si propone di considerare l'integrazione di aspetti di cultura lusofona come risorsa ricca di potenzialità nell'ambito del processo di insegnamento e apprendimento della lingua portoghese come lingua straniera. Il tema sarà sviluppato a partire dalle definizioni teoriche relative ai concetti di Lusofonia e di Cultura, unendoli e inserendoli nel contesto della didattica del portoghese come lingua straniera. Diviso in quattro capitoli, il seguente elaborato pretende fornire al lettore una panoramica sulle difficoltà e le possibili soluzioni relative al lavoro didattico con la cultura dei paesi della Comunità dei Paesi di Lingua Portoghese, nel contesto dell'apprendimento della lingua portoghese, già a partire dal livello elementare. L'inquadramento pratico servirà per presentare una serie di attività aventi questa stessa tematica, che sono state realizzate durante le unità didattiche impartite per lo Stage Pedagogico svolto nel livello A1.2 del Corso Annuale di Portoghese per Stranieri della Facoltà di Lettere dell'Università di Porto.

Parole chiave: Lusofonia; Cultura; Cultura lusofona; Comunità dei Paesi di Lingua Portoghese; Insegnamento/apprendimento del portoghese come lingua straniera.

Índice de gráficos

Gráfico 1 - LM Turma 3, 1.º semestre.....	48
Gráfico 2 - LM Turma 3, 2.º semestre.....	49

Índice de tabelas

Tabela 1. Questão n° 1: Acha importante trabalhar sobre os aspetos da lusofonia numa aula de Português Língua Estrangeira? 66

Tabela 2. Questão n° 7: Acha que as atividades relacionadas com os países lusófonos ajudaram a desenvolver algumas competências linguísticas (falar, escrever, ouvir e ler em português)? 66

Tabela 3. Questão n° 10: Gostava de aprender mais e de outra forma os aspetos culturais dos países lusófonos? 67

Lista de siglas e acrónimos

CAPE – Curso Anual de Português para Estrangeiros

CPLP – Comunidade dos países de língua portuguesa

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua(s) Materna(s)

LS – Língua(s) Segunda(s)

MPLS/LE – Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

OLP – Observatório da Língua Portuguesa

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Introdução

A língua por meio da qual comunicamos é o instrumento que nos permite relacionar com os outros, exteriorizar as nossas ideias e partilhar o conhecimento do mundo que nos rodeia. Em outras palavras, é o diálogo entre os indivíduos que viabiliza concretizar e dar formas às imagens abstratas criadas pelo nosso raciocínio.

Entende-se por comunicação o fruto da educação que os seres humanos recebem desde o nascimento e por meio da qual é possível realizar uma ligação que atende plenamente à necessidade de promover uma interação com os semelhantes. É também através dela que os homens evoluem como povo e espécie, pois a linguagem, seja verbal que não-verbal, permite a integração de conteúdos de outros comunicantes, apesar de o fazerem noutras línguas, noutras culturas, ou noutras normas¹.

Face ao exposto, quando o indivíduo entra em contacto com outra língua, ou a estuda, é fundamental que o faça respeitando dois eixos interligados: desenvolver a competência comunicativa e linguística e aprofundar os conhecimentos relativos ao universo cultural onde a língua-alvo está inserida.

Afirmar que a cada língua corresponde uma única cultura é erróneo, já que este universo cultural se delinea de maneira diferente conforme o idioma que se considera. É necessário, de facto, ponderar e examinar o contexto geográfico e cultural por onde se difunde a língua, na sua totalidade. Falar, por exemplo, de língua alemã, espanhola, inglesa ou portuguesa não equivale a referir apenas a Cultura de França, Espanha, Inglaterra e de Portugal, pois assim não teria sentido a existência das enormes comunidades da Francofonia, Hispanofonia, Anglofonia ou Lusofonia.

É, sobretudo, do meu interesse pessoal por este último conceito, o de Lusofonia, que nasce e adquire formas esta exposição.

O presente relatório de estágio é fruto do estudo conduzido no nível A1.2 do Curso de Português para Estrangeiros da FLUP no ano letivo de 2015/2016. O trabalho realizado procura estabelecer e partilhar metodologias, benefícios e resultados da integração de aspetos de cultura lusófona no ensino de português enquanto

¹ <http://pme.pt/a-importancia-da-comunicacao/> Acesso em 28 de maio de 2016 às 13h27.

língua estrangeira ², já a partir do nível de iniciação.

Para chegar a este ponto, pretende-se, no primeiro capítulo deste relatório, delimitar o significado do termo Lusofonia, enquanto objeto de estudo. Impõe-se abordar a questão da Lusofonia numa dupla perspetiva: a da língua e a da cultura. Neste sentido, serão expostas várias interpretações dadas a este conceito tão amplo e cuja relevância e carga cultural e ideológica serão consideradas além do mero contexto linguístico. Serão assim partilhados pontos de vista divergentes que contribuem para revelar a ambiguidade de fundo, entre o desejo de harmónica união entre os estados e a enorme dificuldade em obtê-la, que caracteriza e torna fascinante a Lusofonia. Será feita, além disso, uma interpretação de Lusofonia enquanto conceito que possui raízes profundas e remotas, no tempo e no espaço, que marcaram e continuam a marcar as histórias, independentes e cruzadas, dos povos lusófonos. Será apresentado, ainda, do ponto de vista linguístico, como muda o papel e o uso do português nos diferentes territórios lusofalantes. Partindo do ponto de vista cultural e simbólico, a primeira parte deste trabalho terminará com a exposição das duas linhas de pensamento contrastantes mais comuns: a oposição entre “lusocentrismo” e “Lusofonia perfeita”.

O segundo capítulo debruçar-se-á sobre o significado, complexo e instável, do termo Cultura. Como explica Berwig, “é importante ressaltar que o conceito de cultura se assemelha a um mosaico, porque existem inúmeras definições e o tratamento dado a este conceito nos diversos métodos de LE é bem variável” (2004, p. 5).

Passar-se-á assim à explicação das ligações entre Cultura e língua e, mais detalhadamente, serão apresentados alguns aspetos considerados relevantes para abordar os tópicos culturais no ensino/aprendizagem de PLE, tendo em consideração o pluricentrismo cultural que o idioma em consideração comporta, envolvendo a cultura de nove países do mundo, e no qual jaz o enorme desafio dos docentes de língua portuguesa para estrangeiros. Com o fim de enquadrar o conceito de Cultura inerente a

² Existe um contraste entre LS e LE. O termo LS aplica-se para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. No termo LE, porém, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a língua e a pessoa; isto é, a língua é nova, “estranha”, para o indivíduo (Stern, 1983). A FLUP designa os seus cursos para estrangeiros como cursos de PLE e, portanto, doravante será assim denominado neste trabalho.

este trabalho, será distinguido o conceito de Cultura Erudita em oposição, desde os tempos mais remotos, ao conceito de Cultura Cotidiana.

Têm sido considerados neste estudo de caso assuntos relacionados aos países da CPLP, como: atividades do dia a dia, tradições culinárias, características geográficas dos territórios lusófonos, os géneros musicais através dos quais alguns dos países lusófonos se identificam, expressões de uso comum e variação de sotaque. A encerrar a segunda secção inerente à Cultura, serão elencados alguns dos motivos pelos quais se defende que é desejável englobar a cultura dos países lusófonos na aula de PLE, em Portugal.

Uma vez estabelecidos estes limites, serão apresentadas vantagens e efeitos da presença da Cultura Cotidiana lusófona no ensino de PLE. Acreditando que, ao aprender uma nova língua, os alunos devam conhecer outra maneira de viver, de se alimentar, de conviver e de se comportar, diferente da própria, e que caracteriza a sociedade, no caso do português, as sociedades, onde a língua-alvo é falada, serão analisadas estratégias para promover a abordagem intercultural na sala de aula. O objetivo é, de facto, preparar os alunos para o diálogo intercultural e fazer com que eles sejam abertos e disponíveis para o encontro com o Outro.

Na terceira parte deste trabalho, serão elencados os desafios que se colocam ao docente na abordagem de aspetos culturais de outros países de língua oficial portuguesa, para enfim concluir e afirmar como, de facto, esta abordagem produz efeitos positivos e traz benefícios para ambos, alunos e professor.

Na última secção, serão fornecidas as informações inerentes à realização do Estágio Pedagógico. Além de conhecer o lugar que o tópico cultural de base ocupa no QEQR, serão expostos dados relativos ao contexto de estágio em si, às características do público-alvo – duas turmas do nível A1.2 do 1.º e 2.º semestre do CAPE – , os materiais utilizados para a aprendizagem dos aspetos de cultura lusófona e os resultados da integração desta temática.

Dividindo-se portanto em duas grandes partes, enquadramento teórico e prático, a primeira constituída por três capítulos e a segunda englobando a parte prática num único capítulo final, os objetivos últimos deste trabalho são diversos. Em particular,

pretende-se aprofundar os conhecimentos relativos às divergentes linhas de pensamento que gera a Lusofonia e cuja ambiguidade se transfere indiscutivelmente para a aula de PLE causando nos docentes, em muitos casos, receios e dificuldades na tentativa de a inserir nos seus programas didáticos. Tenta-se, além disso, verificar se é possível a integração da cultura lusófona na aula de PLE, já a partir do nível de iniciação e, enfim, constatar os efeitos que esta inserção tem sobre alunos e docente.

Capítulo 1 – Delimitação do termo Lusofonia enquanto objeto de estudo

*A lusofonia é futuro porque tem passado e presente e vinca na história dos povos lusófonos, abrindo os sulcos do futuro, para a semente ser flor, em liberdade.*³

(João Padrão, 1994)

Delimitar exaustivamente o significado do termo Lusofonia pode representar um verdadeiro desafio. Para que este conceito tão amplo, intrincado e abstrato começasse a ter forma concreta, partimos da definição que se encontra no *Dicionário Temático da Lusofonia*. Segundo tal dicionário, este vocábulo:

repousa sobre o significado dos dois elementos que formam a palavra que o exprime: *Luso* equivalente a lusitano ou Lusitânia, o mesmo é dizer português, Portugal. Quanto a *fonia*, significa o mesmo que fala, língua. Vem do verbo grego *foneo*, falar. O conceito de Lusofonia é, porém, em relação ao seu uso, mais amplo e denso do que o simples conceito linguístico. (*Dicionário Temático da Lusofonia*, 2006, p. 652)

Desta definição genérica, destaca-se, desde logo, a ideia de que este conceito possui uma relevância e uma carga cultural e ideológica que vai além do mero contexto linguístico. Se é verdade que a Lusofonia representa o conjunto político-cultural dos falantes de língua portuguesa, é essencial ter em conta a enorme extensão que o território lusófono abrange. Segundo dados recolhidos em 2013 e disponibilizados pelo Observatório da Língua Portuguesa (OLP)⁴, associação sem fins lucrativos constituída

³ <http://pensador.uol.com.br/frase/NDE0ODUw/> Acesso em: 01/05/2016 às 12h57

⁴ O OLP tem por objetivos contribuir para: o conhecimento e divulgação do estatuto e projeção no mundo da Língua Portuguesa; o estabelecimento de redes de parcerias visando a afirmação, defesa e promoção da Língua Portuguesa; a formulação de políticas e decisões que concorram relevantemente para a afirmação da Língua Portuguesa como língua estratégica de comunicação internacional. (<http://observalinguaportuguesa.org/olp-observatorio-da-lingua-portuguesa/> Acesso em 01/05/2016 às 12h33)

em junho de 2008, são aproximadamente 244,392 milhões os falantes de português espalhados pelos cinco continentes do mundo. Estima-se ainda que o português seja a quarta língua mais falada do mundo, atrás do mandarim, do espanhol e do inglês⁵. Atualmente, o português é a língua oficial de nove países: Angola (19,8 milhões de habitantes), Brasil (194,9 milhões de habitantes), Cabo Verde (496 mil habitantes), Guiné-Bissau (1,5 milhões de habitantes), Guiné Equatorial (617 mil habitantes) Moçambique (23,3 milhões de habitantes), Portugal (10,6 milhões de habitantes), São Tomé e Príncipe (165 mil habitantes) e Timor-Leste (1,1 milhões de habitantes)⁶. Estas nações são partes componentes da CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que nasce no dia 17 de julho de 1996 com o objetivo principal de aprofundar a amizade mútua e a cooperação entre os seus membros⁷ e cuja relevância será apresentada mais à frente.

Estas informações de partida podem contribuir para dar ideia da multiplicidade de conceitos que reúne o termo Lusofonia, além das diversidades culturais e políticas que engloba e às quais nos referimos cada vez que encontramos ou usamos este vocábulo. É evidente que a distância geográfica e sociocultural dos países que abarca a CPLP implica pontos de força e de fraqueza e cria em si uma ambiguidade de fundo, entre o desejo de harmónica união entre os estados e a enorme dificuldade de obtê-la. Conhecer a Lusofonia, portanto, significa ter consciência deste traço marcante.

Seguindo tal linha de pensamento, Cunha afirma que (2015, p 113):

As discussões sobre lusofonia tendem a privilegiar a ideia de convergência. Do que se trata, frequentemente, é de dar destaque a um conjunto de traços culturais que aproximariam povos diferentes. [...]

⁵ <https://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559> Acesso em 01/05/2016 às 12h35.

⁶ “A 17 de Julho de 1996, em Lisboa, realizou-se a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo que marcou a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entidade reunindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Seis anos mais tarde, em 20 de Maio de 2002, com a conquista de sua independência, Timor-Leste tornou-se o oitavo país membro da Comunidade. Depois de um minucioso processo de adesão, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o nono membro de pleno direito”. (<http://www.cplp.org/id-2752.aspx> Acesso em 30/05/2016 às 14h43)

⁷ <http://www.cplp.org> Acesso em 01/05/2016 às 13h55

também os traços divergentes ou conflituosos são essenciais na compreensão da lusofonia. Do que se trata é de pensar este conceito a partir da ideia de fronteira. A liminaridade e a intersticialidade surgem, então, como critérios definidores de uma categoria ambígua. Enquanto projeto, a lusofonia surge não como produto de uma tecnologia produtora de uma identidade consolidada (Estado-nação) mas como produto de um processo de *bricolage*. (2015, p. 113)

É neste sentido que designar a comunidade lusófona como a coexistência de povos e territórios distantes, homogeneizados pela partilha da mesma língua pode resultar, à primeira vista, numa tentativa de ocultar os problemas que esta condição implica.

Posto isso, o papel da língua portuguesa no contexto lusófono é o de ser o fator de unidade suficiente e único desta comunidade. É neste sentido que Jessica Falconi (2012, p. 210), referida por Fonseca (2013, p. 2) considera que “a língua portuguesa parece actuar como fronteira criadora de um espaço cuja única condição de existência residiria, em última instância, apenas na própria língua, isto é, no uso e partilha da língua”.

Outro elemento a ser considerado, e que talvez melhor explique esta realidade, possui raízes profundas e remotas, no tempo e no espaço, que marcaram e continuam a marcar as histórias, independentes e cruzadas, dos povos lusófonos.

De facto, como enuncia Fonseca, (2013, p. 2):

[...] A língua se encontra neste caso, como nos correlatos conceitos de anglofonia e, sobretudo, de francofonia, em estreita relação com as marcas de uma historicidade partilhada. A existência de um passado colonial comum, cuja herança mais visível reside precisamente na língua, contamina de alguma forma a ideia de lusofonia, pois implica uma atenção a questões de dominação, controlo e violência. A língua do antigo centro imperial ativa a memória de relações de poder assimétricas, assim como de mecanismos de repressão identitária,

concretizados em grande parte pela imposição de um sistema linguístico alheio aos povos subjugados [...]. (2013, p. 2)

Convém agora, após ter tomado conhecimento deste problema real e ainda atual da Lusofonia, perceber aquilo que representa o maior desafio da CPLP: a preservação da identidade própria de cada país lusófono que em conjunto com os outros constituem uma realidade multicultural. Mesmo assim, não se pode ignorar o facto de Portugal ser o país cuja história tornou possível a existência desta comunidade, pois, foi em Portugal que nasceu a língua que une os povos lusófonos e foi de Portugal que partiram as expedições navais sem as quais os encontros de culturas e civilizações diferentes não teriam sido possíveis.

Pode-se efetivamente afirmar que o primeiro esboço de globalização nasce com os portugueses, devido ao encontro das culturas que promoveram já a partir do século XV. Hoje em dia, as fronteiras e os impactos culturais gerados a partir destes contactos renovaram-se inevitavelmente.

Seguindo as palavras de Lume:

de nouveaux domaines et formes d'influence sont apparus et les technologies modernes ont trouvé une réponse à ce qu'on appelle aujourd'hui la globalisation ou l'interaction culturelle diverse. C'est dans ce contexte que, à mon avis, on doit comprendre la Lusophonie. (2009, p. 191)

Face ao exposto, impõe-se abordar a questão da Lusofonia numa dupla perspetiva: a da língua e a da cultura.

Do ponto de vista da língua, deve-se primeiramente reconhecer a medida em que varia e se modifica a língua portuguesa no território lusófono. Foi nesta vastidão geográfica que o português se adaptou e se renovou, naturalmente e distintivamente, em cada comunidade que fez desta língua a sua língua oficial.

Em segundo lugar, temos de ter consciência do facto de a língua “lusa” ter uma presença e relevância dissemelhante nos países de língua oficial portuguesa.

Podemos confirmar a veracidade desta situação apenas pela análise da forma como o português é difundido e utilizado em Portugal ou no Brasil e comparar este cenário com a realidade dos países lusófonos PALOP ou da Ásia, onde para muitos este idioma é estranho ou até estrangeiro.

Como argumenta Maciel, “embora do ponto de vista histórico, a língua portuguesa possa ter contribuído, ao longo dos tempos, para a concretização de um vasto sistema de trocas culturais, sociais, económicas e políticas, não se conhece hoje, de facto, qual a sua situação no mundo” (2010, p. 195). A apoiar esta visão, a mesma autora (2010, p.195) retoma as palavras de Mia Couto que descreve assim a situação no seu país:

Em Moçambique nem todos falam português como se pensa. [...] Por isso, quando se fala de lusofonia e se diz que somos todos iguais, dito dessa maneira não se percebe que há culturas em Moçambique que não têm nenhuma relação com a língua portuguesa e que vão ficar completamente excluídas. (2002, p. 56)

Apontando no mesmo sentido, Augel (2009), referida por Maciel, apresenta a situação relativa ao sentido de pertença à Lusofonia da Guiné-Bissau e explica como efetivamente é necessária muita prudência quando se afirma que esse país é um país de língua portuguesa:

Falar da Guiné-Bissau como país de língua portuguesa implicaria não levar em conta que ali o português é uma língua falada por uma pequena minoria, sendo ainda mais reduzido o número dos que a falam corretamente, e ínfimo o dos que a escrevem. [...] Admitir que os guineenses, como totalidade, sejam lusófonos seria inverter a realidade, pois isso implicaria em admitir que falem habitualmente o português. Mas o português na Guiné-Bissau, embora seja o idioma oficial, não é nem a língua segunda da maior parte da população, nem mesmo a da elite instruída, que não a usa espontaneamente em

situações descontraídas, no seu meio de origem. Afirmar o contrário seria querer iludir-se ou pretender distorcer politicamente a realidade. Poderia ser viável, talvez, falar que a Guiné-Bissau é um país lusógrafo, apesar dos cerca de 60 % de analfabetos do país e embora essa realidade esteja cada vez mais confrontada com o crescente emprego da língua guineense também na comunicação escrita. (2010, p. 196)

Do ponto de vista cultural e simbólico, o valor atribuído à Lusofonia adquire configurações diferentes. De acordo com o filósofo, professor e ensaísta Eduardo Lourenço para os portugueses, a Lusofonia preenche um espaço irreal de nostalgia colonial e o conceito de Lusofonia serve para que “nos sintamos menos sós e sejamos visíveis nas sete partidas do mundo” (1996, p. 181). Este luso-centrismo que incide no conceito de Lusofonia, partindo desde logo do nome em si, representa outra característica da temática lusófona. Ainda nas palavras de Lourenço:

[...] o imaginário lusófono tornou-se definitivamente, o da pluralidade e o 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 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. Puro voto piedoso? (1996, p. 181)

Por outro lado, a reconhecer a ambiguidade do conceito de Lusofonia, e contra a posição de Lourenço, Carlos Reis (1997, p. 23), referido por Sousa (2005, p. 166) tenta esclarecer a complexidade do termo em análise. Este autor caracteriza a Lusofonia de

acordo com três princípios fundamentais: interdisciplinaridade, diversidade e relatividade.

Quanto ao primeiro, Reis sublinha que, como já visto, apesar de a Lusofonia ser uma comunidade linguística, o seu ponto de força identificativo vai além da questão linguística e acaba por envolver populações e sociedades diferentes e similares ao mesmo tempo. Estas sociedades expressam simultaneamente a própria posição e relevância por meio de campos distintos da ciência.

O princípio da diversidade apresenta-se como uma tentativa para difundir a idealização do espaço lusófono enquanto realidade diversificada que não tem e não deve ter um centro luso. O segredo, segundo Reis, é então reconhecer na magnitude da comunidade lusófona a presença e a importância de realidades culturais não-portuguesas.

Por último, com o princípio da relatividade, Reis explica que é preciso, no caso da Lusofonia, considerar as dissimetrias espaço-culturais e económicas que existem entre os países e os povos que pertencem à área lusófona. A denominação de comunidade lusófona, de facto, não implica ou obriga qualquer homogeneidade dos seus membros.

É precisamente nesta complexidade e nas oposições de pensamento que assenta a identidade da Lusofonia. É esta a comunidade lusófona, uma das maiores comunidades linguísticas do mundo, que se cria e se renova no tempo e no espaço e cujos membros, tão distantes e diferentes, se aproximam e se distanciam constantemente. A sua ambiguidade tornou-a um interessante e intrigante objeto de estudo.

Capítulo 2. – Enquadramento teórico e conceptual

2.1 Definição de Cultura

*A cultura é uma necessidade imprescindível de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem.*⁸

(José Ortega y Gasset, 1940)

Como já mencionado na primeira parte deste trabalho, para entender a Lusofonia é necessário considerar a sua dimensão cultural e, portanto, compreender a carga de significados inerente à palavra Cultura.

As noções que abrangem o termo Cultura, efetivamente, são múltiplas e de natureza divergente. Encontrar uma definição única torna-se impossível e ao mesmo tempo significaria, por um lado, limitar a sua extensão conceitual e, por outro, desacreditar a grandeza da sua essência.

Existem, de facto, várias definições de Cultura conformes seja à orientação ideológica dos autores que estudam o tema seja às disciplinas que este termo abraça.

A seguir uma perspetiva humanista, Pires afirma:

[...] a cultura refere-se aos componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como, a língua, a religião, os hábitos de vida, e as convenções. Sendo o oposto do instinto, é muitas vezes considerada como aquilo que distingue o homem do animal. No âmbito desta perspectiva, cultura, que apenas o Homem possui, corresponde ao desenvolvimento intelectual e a um refinamento de atitudes⁹. (2004, p. 2)

⁸ <http://www.citador.pt/frases/a-cultura-e-uma-necessidade-imprescindivel-de-tod-jose-ortega-y-gasset-10287>. Acesso em 03/05/2016 às 12h45.

⁹ Disponível em http://jmir3.no.sapo.pt/Ebook2/Teorias.da.Cultura_1.Def.de.Cultura.pdf. Acesso em 03/05/2016 às 13h16.

A autora continua afirmando que “a cultura tem sido considerada como o desenvolvimento espiritual, intelectual e estético de uma sociedade” e que representa “o modo de vida de um povo, ou de um grupo, ou a sua forma de vida peculiar durante um período específico de tempo” (2004, p. 4). Sendo assim, a Cultura forma-se a partir da produção artística e estética erigida pelas civilizações.

A autora enumera três adjetivos inerentes à Cultura que pode ser simbólica, aprendida e partilhada:

Simbólica – sendo os símbolos que permitem desenvolver pensamentos complexos. A linguagem e outras formas de comunicação simbólica, como a arte, permitem criar, explicar e registar novas ideias e informação. Clifford Geertz, considerado o mentor da antropologia interpretativa, vê a cultura como uma rede simbólica e semiótica, afirmando que os homens estão suspensos em “redes de significados” , que eles próprios teceram, e que a cultura é constituída por essas redes, não sendo a sua análise uma ciência experimental em busca de uma lei mas sim uma ciência interpretativa que procura significados e explicações; Aprendida – este processo de enculturação é longo, podendo considerar-se que dura toda a vida. As crianças aprendem a cultura através dos adultos e aprendem-se, por exemplo, regras sociais e uma língua; Partilhada – os indivíduos que vivem em conjunto numa sociedade partilham cultura. As sociedades preservam a cultura tanto na forma de conhecimento como nas descobertas científicas, nas obras de arte e nas tradições (feriados), etc. (2004, p. 4)

Pires refere ainda que, durante o curso da história o conceito de Cultura sofreu múltiplas alterações. A origem filológica do termo em análise deriva dos “processos agrícolas ou hortícolas de cultivar o solo e de aumentar a fauna e a flora” (2004, p. 5). Torna-se evidente a sua derivação da natureza, com a qual a Cultura partilha as características de transformação e mudança. Foi esta a ideia associada ao termo Cultura

até à Idade Media.

Ainda segundo a mesma autora, “Foi durante o movimento intelectual do Iluminismo, fortemente marcado pelo enciclopedismo, que o termo adquiriu o sentido de património universal dos conhecimentos e valores formativos da história da humanidade” (2004, p. 6). Só mais tarde, continua, o conceito em análise assume conotações antropológicas, tanto que “começa a salientar as diferenças nacionais e de grupos étnicos e sai do reino individual para designar um povo e as suas características. (2004, p. 6).

É neste sentido antropológico do termo que, a concordar com Tyler (1870, p. 1), mencionado por Avruch “Culture is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (1998, p. 6).

É importante perceber neste momento que a Cultura, que os indivíduos pertencentes a cada povo possuem, influencia, querendo ou não, a perceção deles face ao Outro. Partilho então o pensamento da professora americana Spencer-Oatey quando afirma que:

Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member’s behaviour and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behaviour. (2008, p. 3)

Acreditando que é através da comunicação que se criam as pontes entre diferentes culturas e que é por meio dela que temos acesso a informações e saberes sobre realidades para nós alheias, torna-se essencial identificar na língua o meio fundamental para que este laço seja criado.

Segundo Galisson, ao definir-se como prática social e produto sócio-histórico, a língua é o melhor meio de acesso à Cultura, uma vez que é, ao mesmo tempo, veículo universal, produto e produtor de todas as culturas. Ela é:

(...) leur *véhicule* “universel” dans la mesure où, par l’intermédiaire des signes que sont les mots, (...) [a língua] peut rendre compte, a plus près, de tout ce qui les concerne, qu’il s’agisse de littératures, d’arts, de sciences... de mythes, de rites, ... ou de comportements.

(...) leur *produit*, parce que, pour être un véhicule fidèle, (...) [a língua] doit s’adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu’elles génèrent. D’où la création continue de néologismes, qu’il y a lieu d’interpréter, dans cette perspective, comme des marques d’adaptation culturelle.

(...) est un *producteur* de cultures, puisque c’est par son entremise, par l’échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s’affinent, s’équilibrent, se modèlisent)... et se défont. (1991, p. 118)

A linguagem e a cultura podem ser identificadas como código simbólico através do qual, no primeiro caso, as mensagens são transmitidas e interpretadas. Já a Cultura é um conjunto de símbolos e formas simbólicas que se descodificam por meio da linguagem¹⁰. Isto permite denotar a interligação que existe entre os dois conceitos: a Cultura é transmitida através da comunicação, cujo instrumento fundamental é a língua; a língua não pode ser conhecida verdadeiramente se descontextualizada do cenário cultural onde ela é falada.

A querer enquadrar, assim, a Cultura no meu âmbito de interesse e, consequentemente, analisar, mais especificadamente, a posição que esta assume no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira, refiro um dos objetivos políticos no domínio das línguas vivas incluído no Preâmbulo de R (98) 6 do QEER segundo o qual é preciso:

¹⁰ Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf> . Acesso em 05/05/2016 às 15h02.

responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes. (Conselho da Europa, 2001, p. 22)

Além disso, sabendo que um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de uma LE é “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (Conselho da Europa, 2001, p. 21), damo-nos conta de como este cenário se torna mais complexo no caso do ensino de PLE, sendo o português, como já foi referido, a língua oficial de nove países do mundo.

Figueiredo de facto, descreve o português como uma língua pluricêntrica e explica o significado do termo retomando a definição primeiramente usada por Kloss (1978) que fala em *pluricentric language* para descrever as línguas “with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (2015, p. 18).

É precisamente este o pluricentrismo cultural que o idioma em consideração comporta e do qual decorre o enorme desafio dos docentes de língua portuguesa para estrangeiros.

2.2 Cultura Erudita vs Cultura Cotidiana

Antes de fazer uma análise sobre as abordagens de aspetos culturais na aula de PLE importa, para melhor enquadrar o fim último deste trabalho, distinguir Cultura Erudita de Cultura Cotidiana.

A fim de entender o significado do adjetivo “erudita”, que historicamente se atribui a Cultura, é inevitável fazer uma oposição com o seu termo contrário, “popular”. Como explica Bizzocchi (1999, p. 74), mencionado por Costa (2011, p. 33), a oposição Cultura Erudita e Cultura Popular existe em vários domínios culturais. Na história sempre apareceu esta divisão para classificar o erudito como única forma de cultura e o popular como o seu antónimo, devido à ausência completa ou parcial de escolarização.

Segundo Costa, “A Cultura Erudita é a chamada cultura livresca, detentora do conhecimento, associada às elites, apresentando-se no interior das universidades e ignorando, portanto, as manifestações do povo” (2011, p. 35).

Entre outros, são produtos culturais eruditos: teatros, orquestras de música clássica e sinfónicas, clássicos literários e artes plásticas.

De acordo com estes autores, que refletem a ideologia comum, a Cultura Erudita é a consumida pela elite social e económica e, portanto, nasce para ser destinada apenas a uma parte minoritária da sociedade. Como afirma Kuper, referido por Costa (2011, p. 36), a Cultura Erudita “reforça o poder opressivo da classe dirigente, e sua fetichização enfraquece o poder e silencia a maioria” (2002, p. 291).

Contrariamente à Cultura Erudita, a Cultura Popular nasce espontaneamente e naturalmente entre os indivíduos, estando pois desvinculada de qualquer preocupação estética, científica e intelectual.

Entre outros, são produtos culturais populares: lendas e contos populares, danças e cantos regionais, música popular e folclore.

A coexistência destes dois aspetos culturais dentro de uma mesma sociedade produz, segundo Domingues, “encontros e reencontros, espécie de fusões culturais que estão em permanente processo de ajustes, desajustes, reajustes, em suma, em movimento” (2011, p. 404). Assim sendo, continua o autor, “tornar indissociável a

divisão entre eles é anular os postulados metodológicos que procuram conferir um tratamento contrastado de um e de outro domínio” (2011, p. 404).

Quando se fala em Cultura Cotidiana pode-se pensar numa extensão conceptual da definição de Cultura Popular. Como indica o termo em si, refere-se à esfera do cotidiano que, como explica o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, representa o “conjunto das acções praticadas todos os dias e que constituem uma rotina”¹¹. Isto é, ter em consideração as atividades e os comportamentos que, querendo ou não, são realizados e assumidos todos os dias pelos indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade. Além da música transmitida pelas rádios locais, os canais e os filmes em programação todos os dias na televisão, a publicidade, a comida e as bebidas que todos os dias estão nas mesas das casas, bares e restaurantes, a Cultura Cotidiana abrange também a influência que sofre o indivíduo inserido numa sociedade quanto ao modo de pensar, de ver e de valorizar o mundo ao seu redor.

É precisamente nesta última perspetiva que se enquadra o tipo de Cultura subjacente ao título deste trabalho. De facto, o meu interesse, relacionado com a esfera lusófona, manifestou-se na inserção, na aula de PLE, de aspetos culturais cotidianos dos países da CPLP. Mais concretamente: atividades do dia a dia, tradições culinárias, características geográficas dos territórios lusófonos, os géneros musicais através dos quais alguns destes países se identificam, expressões de uso comum e variação de sotaque.

Um dado curioso é que, na tentativa de “favorecer” a Cultura Cotidiana em relação à Cultura Erudita no âmbito de ensino de PLE, apercebi-me do quanto a presença de uma implica, no fundo, a da outra. É por isso que concordo com Ferretti quando afirma que “existe uma circularidade” entre a Cultura cotidiana e erudita “no sentido de circulação de idéias, valores e ideologias” (2007, p. 9).

¹¹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], <https://www.priberam.pt/dlpo/quotidiana>. Acesso em 06/05/2016 às 13h24.

2.3 As vantagens da presença da Cultura Cotidiana no ensino de PLE

É agora importante, para explicar as vantagens da presença da Cultura Cotidiana no processo de ensino/aprendizagem de PLE, insistir na delimitação dos conceitos de cultura mais comuns.

É preciso entender que, embora seja a associação mais espontânea e que sem dúvida produz saberes importantes, conhecer a cultura de outro país não significa apenas aprender as suas manifestações do campo artístico, científico ou literário.

Acredito que o significado mais indireto, enraizado no termo Cultura, é o que reflete a forma como um indivíduo vive no interior da sociedade onde nasce. Sendo assim, a cultura torna-se um instrumento que regula naturalmente a maneira como a pessoa age, vê e compreende o mundo ao seu redor, influenciada pelos indivíduos com os quais, de forma mais ou menos próxima, convive na mesma sociedade.

A partilhar a mesma visão de Balboni, pode-se afirmar que, no âmbito do ensino de uma LE, a educação possui três objetivos fundamentais: a realização pessoal do indivíduo; a socialização do indivíduo; a culturação do indivíduo. Para clarificar este terceiro ponto, o autor declara que com o termo culturização entende-se “il processo che permette ad una persona di essere accettato in una comunità linguistica, che può essere la propria (‘inculturazione’) o una comunità straniera (‘acculturazione’)” (1999, p. 2).

É relevante, portanto, que, ao aprender uma nova língua, os alunos conheçam outra maneira de viver, de se alimentar, de conviver e de se comportar, diferente da própria, e que caracteriza a sociedade, no caso do português, as sociedades, onde a língua-alvo é falada. Damos-nos conta de que, como explica Bizarro (2012), cabe ao professor alimentar uma curiosidade deste tipo nos discentes, cujo papel mais delicado é preparar os alunos para o diálogo intercultural e, ao mesmo tempo, fazer com que eles sejam abertos e disponíveis para o encontro com o Outro. Este tipo de educação torna-se possível apenas no momento em que o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo, para assim entender o Outro e compreendê-lo.

Já Chlopek (2008), mencionado por Moreira (2013, p. 8), se referia à importância do conhecimento intercultural como instrumento que permite a abertura e

aceitação do Outro.

Neste sentido:

It is vitally important that students do not treat the information about the world cultures as a curiosity, or, even worse, ridicule it. (...) Both the teacher and the students have to fully understand that intercultural knowledge is indispensable for successful communication all over the world. Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural competence. (Chlopek, 2008, p. 17)

É verdade que, como concluem também as autoras Bizarro e Braga, 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” (2004, p. 58). Este encontro entre realidades diferentes representa uma constante na aula de PLE, onde, na maioria dos casos, se juntam e convivem, se bem que durante poucas horas semanais, pessoas provenientes dos quatro cantos do mundo. O contexto multicultural de ensino pode representar a situação perfeita para que a abordagem intercultural tenha vida.

Uma segunda etapa fundamental, portanto, após ter sensibilizado os discentes para este tipo de atividade, é fazer com que eles aprendam a reconhecer, apreciar e entender as diferenças que se evidenciam, sem porém desacreditar nenhuma delas.

Concordo com as palavras de Almeida quando afirma que uma diferente forma de entender a cultura está no paralelismo entre natureza e cultura, que já vimos estarem relacionadas em vários aspetos. De facto, segundo a autora:

É parte da natureza humana nascer, ter fome, sede, sono, sorrir, chorar e se comunicar por meio da língua. No entanto, a maneira em que nascemos (parto natural, induzido, no hospital, em casa, deitada ou de cócoras, etc.), a maneira em que matamos a nossa fome (tipo de alimentos, forma de prepará-los, talheres utilizados, horários de

alimentação, etc.), a maneira em que expressamos alegria (momentos em que está permitido rir/sorrir, se emitimos sons ou não, por quanto tempo e em que altura, etc.), entre outras coisas, é determinada pela cultura. (2010, p. 1)

Também o QECR partilha esta visão, referindo que:

O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira. (Conselho da Europa, 2001, p. 31)

Não sendo este tipo de informações de fácil acesso nos manuais de PLE e reconhecendo que nem todos os estudantes de português frequentam cursos para aprender este idioma em Portugal, o professor torna-se um indispensável mediador cultural. De outra forma, os alunos imersos no contexto linguístico e cultural da língua-alvo, sem dúvidas aprendem numa posição privilegiada, vivendo o contato direto com os nativos e então observando seus hábitos do dia a dia. Em ambos os casos acredito, por experiência direta na aprendizagem de uma LE, que é mesmo nestes aspetos simples e recorrentes da cultura cotidiana que nasce a curiosidade dos aprendentes. Muitas vezes, os discentes escolhem estudar português porque, entrando em contato de alguma forma com a cultura dos povos que falam este idioma, nutriram algum interesse e quiseram aprofundá-lo.

O professor então, como já dito anteriormente neste trabalho, pode e deve aproveitar deste interesse de partida para aumentar a motivação dos alunos. Neste sentido, o docente pode recriar na sala de aula situações reais e atuais da sociedade onde se fala a língua que ensina. Trazer, por exemplo, documentos e materiais autênticos referentes à cultura da língua-alvo para a sala de aula pode contribuir para a criação do ambiente pluricultural desejado. Mas o que se entende por material autêntico e como o

conseguir? É preciso esclarecer que constituem este tipo de material qualquer material que se encontra no mundo real e que não seja realizado com fins de educação linguística. Entre outros, fazem parte desta categoria: excerto de textos de jornais e revistas, vídeos e áudios de vários géneros e temática, documentos com informações pessoais ou públicas, produtos de consumo e objetos de uso cotidiano¹².

Ao mesmo tempo, ao falar e partilhar informações sobre aspetos de cultura cotidiana, os alunos tornam-se parte ativa da aula enquanto fonte direta de conhecimentos da própria cultura cotidiana. A ser, na maioria dos casos, o único porta-voz do próprio país, o discente ganha uma maior confiança em si e sente-se mais à vontade com o tema. De facto, não sendo chamados a partilhar com o resto da turma livros, óperas ou autores célebres do seu país de origem, e nem sequer a falar sobre os heróis políticos da história da sua nação, a vantagem de se referir à cultura cotidiana consiste em que os aprendentes possam partilhar com natural disposição os seus hábitos, as atividades do seu dia a dia e as dos seus compatriotas.

O feedback positivo dos alunos sobre tais assuntos representa uma das vantagens da abordagem da cultura cotidiana na sala de aula. Além disso, englobar aspetos culturais favorece o diálogo entre alunos e docente e entre os discentes, permite a inserção, por parte do docente, de temáticas novas e portanto desenvolve as competências dos educandos. Como sugere García-Cervigón podem ser incluídos os conteúdos culturais nas atividades gramaticais ou de interação oral, em contextos e situações reais ampliando “los conocimientos culturales del alumno y, por lo tanto, su competencia cultural, lo que le llevará a un mejor desarrollo de su competencia comunicativa, que es en definitiva el objetivo principal que se debe perseguir en la enseñanza de cualquier lengua extranjera” (2002, p. 24).

De facto, ao estender a própria visão do mundo e a dos seus colegas, o aluno, reforçado na motivação e interesse, recorre à língua para se informar, para descobrir e para falar aos outros de si. Usa a língua, enfim, aprende.

¹² <http://www.itali.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-l'insegnamento-delle-lingue-straniere>
Acesso em 25 de maio de 2016 às 16h32.

2.4 Porquê englobar a cultura dos países lusófonos na aula de PLE, em Portugal

Como enunciado anteriormente, o caso do português no contexto de ensino como LE apresenta-se como particularmente complicado, já que a língua portuguesa existe em diversas variações e admite normas e culturas diferentes.

No caso mais específico do ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, torna-se imprescindível, para o professor, abrir aos seus alunos as portas para a enorme diversidade cultural de países e povos conectados pelo uso da mesma língua (Figueiredo, 2015). Por outras palavras, acredito ser indispensável englobar a cultura dos países lusófonos na aula de PLE, mas porquê?

Primeiramente, como afirma Bizarro, é preciso considerar a aula de LE em geral como um “espaço cultural por excelência” (2004, p. 828) onde professores e alunos se encontram na própria heterogeneidade. Concordo ainda com a autora na demarcação das etapas fundamentais de uma aula cujo objetivo principal é o de dar acesso aos aspetos culturais da língua-alvo. As fases em questão são:

- i) sensibilização/ identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/ análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.), que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);
- iii) interpretação/ interrelação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
- iv) compreensão/ consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;

- v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural. (2004, pp. 830-831)

Dito isto, acredito ser preciso considerar como ponto de partida que Portugal não representa apenas um país que pertence à Europa, mas sim um país que é parte componente da comunidade lusófona.

É nesta perspectiva que, ao aprender a língua portuguesa, em Portugal, assim como em outros contextos, os alunos devem ser sensibilizados para esta realidade que pode apresentar-se como um fator muito importante de motivação para o aluno, que assim sendo, dá-se conta dos frutos que a aprendizagem deste idioma pode trazer. Neste sentido, abordar aspetos culturais na aula de PLE significa, como explica Epifânio (2015), ter acesso às diversas culturas de países e regiões que a área lusófona abrange, segundo uma visão de encontro e união das partes, privilegiando portanto os traços de junção em vez de os de separação, sem porém alguma tentativa de uniformização.

Gabriela Sandór (2016) declara que, muitas vezes, a inserção deste assunto na aula incomoda mais os professores do que os alunos. Ao mesmo tempo, é evidente que os professores de PLE, seja em Portugal seja no estrangeiro, não podem fugir deste tema. Muitas vezes, continua a professora, são mesmo os alunos a trazer realidades lusófonas para a aula e expressam a sua curiosidade acerca deste tema que, de facto, incentiva os debates sobre assuntos de natureza divergente e motiva a participação dos discentes.

Acredito, portanto, que a cultura lusófona pode ser considerada um instrumento de verdadeiro proveito para alunos e professores.

Capítulo 3. – O papel do professor na integração da cultura lusófona nas aulas de PLE

*Deveremos promover uma cultura geral pluriforme, em que estejam nítidas, bem marcadas, todas as especificidades de cada uma das culturas dos diferentes países, e dentro desses países, as culturas das suas religiões, e dentro das religiões as culturas individuais de cada homem.*¹³

(Agostinho da Silva, 1969)

O QECR refere que, no papel de agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com outros indivíduos e outros grupos sociais que em conjunto determinam a sua identidade. Como estabelecido pelo Conselho da Europa, no contexto de ensino de línguas vivas, o papel principal do professor é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Como explica Casal, é imprescindível que os professores se tornem conscientes “de las divergencias y de las convergencias culturales que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo” (2003, p. 5).

Ao abrir as portas às outras culturas, o docente não pode esquecer a complexidade da aquisição da competência intercultural que, de facto, é um processo lento e árduo. Neste sentido, apresenta-se o esquema proposto por Meyer (1991), citado por Moreira (2013, p. 17), que ajuda a compreender em que nível de interculturalidade se situam os alunos e como o professor deve orientar o trabalho a fazer.

As etapas mencionadas são:

¹³ <http://www.teiaportuguesa.com/manual/unidade12lusofonia/unidade12.htm> Acesso em 12/05/2016 às 17h42.

- *Nível monocultural*: neste nível, o aprendente baseia-se mentalmente na sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura estrangeira, prevalecendo, assim, os tópicos, os preconceitos e os estereótipos. Há como que um efeito de “espelho”, no qual se observa a outra cultura à luz da nossa própria cultura;
- *Nível intercultural*: o aprendente está mentalmente situado entre as duas culturas. O conhecimento que tem da cultura estrangeira permite-lhe comparar ambas e possui suficientes recursos para explicar as diferenças culturais;
- *Nível transcultural*: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre as duas. É capaz de se afastar da sua forma habitual de ver o que o rodeia, para poder adotar pontos de vista alheios, sem renunciar à sua própria identidade cultural. (2013, p. 17)

Os dois últimos níveis são os desejáveis na aquisição da competência intercultural, e assim sendo, o professor deve reconsiderar a sua função dentro e fora da aula, uma vez que, além de ser mediador da cultura do país cuja língua ensina, se espera que consiga influenciar o comportamento dos seus alunos, motivando-os a desenvolver atitudes de reflexão contrastiva e constante reavaliação de ideias. Como explica Moreira:

à medida que os alunos se tornam conscientes, não apenas dos novos elementos culturais, mas especialmente daqueles aspectos do comportamento e das formas de pensar que possam diferir dos seus, as suas percepções tornam-se mais refinadas e complexas, habilitando-os a detectar diversas variações e matizes na nova língua. (2013, p. 17)

Resumindo, quanto mais conhecimento e experiência os aprendentes de uma língua dividem com os interlocutores, mais fácil se torna a comunicação.

É importante, neste momento, lembrar que, ao ministrar aulas de LE, o professor deve ter em conta o enorme valor do idioma que ensina.

Estando, no caso do português, os seus inúmeros falantes espalhados pelos cinco continentes do mundo, é evidente que conhecer o português se pode tornar um importante instrumento para comunicar e entrar em contato com realidades e povos distintos e remotos.

Como já vimos, porém, para tirar o máximo partido desta grande oportunidade, é essencial conhecer a língua portuguesa mas torna-se em parte limitativo se não formos capazes, enquanto aprendentes, de reconhecer os territórios onde é falada. É também neste sentido que a figura do professor de PLE se torna de imprescindível auxílio para os seus discentes. Se é verdade que a lusofonia, como dito na primeira parte deste trabalho, é uma realidade complexa, o que o professor deve absolutamente evitar é abordar este tema de maneira confusa perante os seus alunos.

De acordo com a visão de Sousa, a lusofonia “é um espaço de liberdade, no qual a língua portuguesa difunde a sua herança e continua a desenvolver o seu padrão, também à imagem de cada país em que é temperada, em que ganha sabor” (2012, p. 6).

É mesmo esta vastidão geográfica e social que abrange a língua portuguesa que torna a lusofonia um tema que os alunos que se aproximam deste idioma não podem e não devem ignorar. Ao delinear o português como um idioma comum a 250 milhões de pessoas, Seabra, mencionado por Sousa (2012, p. 4), afirma que:

Tendo sido uma língua de mestiçagem cultural, que assumiu a função de 'língua franca' e gerou vários crioulos e papiamentos, ela foi assimilando elementos múltiplos, provenientes de outras civilizações – africanas, ameríndias, asiáticas – através de um polílogo entre os povos que aproximou, nessas outras Descobertas que foram das maneiras de ser e de viver das comunidades que através da sua prática se mesclaram intimamente. (1998, p. 39)

Cabe ao professor, então, evidenciar ou, pelo menos em parte, mostrar estas diferenças culturais que caracterizam e distinguem os falantes de língua portuguesa no mundo.

Para enfrentar este problema, Sandór (2016) sugere que, não podendo fugir deste

tema, o professor deve optar para uma integração natural da cultura lusófona na sala de aula.

Como dito anteriormente, este assunto tendencialmente incomoda os docentes enquanto intimidados pela confusão de informação sobre o tema e pela escassez de materiais relativos à lusofonia a trabalhar numa aula de PLE. Concordo de facto com Carballido quando afirma que “há uma grande contradição entre a promoção da língua portuguesa no exterior, baseada na Lusofonia, e a presença real nos manuais de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira” (2014, p. 24). O mesmo autor, a analisar os manuais de PLE, identifica as seguintes características:

Há métodos que colocam os países lusófonos como ex-colónias de Portugal e, portanto, continuadores da cultura portuguesa. Há manuais que calculam a Lusofonia em forma de balança numérica em face a outras línguas. São os métodos mais modernos os que trabalham com um conceito de Lusofonia complexo e abrangente que tenta ultrapassar as dificuldades ideológicas e de supremacia, mas não oculta as contradições existentes na hora de tratar realidades tão diferentes e que, sobretudo, seja uma mais-valia para os estudantes das aulas de PLE. (2014, p. 25)

O desafio para o docente de PLE é encontrar a sensibilidade e a coragem para trabalhar sem receio os aspetos estereotipados da lusofonia, uma vez que, como afirma Moisés de Lemos Martins (2004, p. 9), mencionado por Sandór, “as figuras de lusofonia e de comunidade lusófona prestam-se muito (...) à estereotipia. E com a estereotipia dilui-se a pluralidade e esbate-se a diferença” (2015, p. 87).

Inserindo naturalmente a lusofonia na aula de PLE, enquanto matéria cultural muito rico, é preciso olhar para ela como parte integrante do ensino da língua portuguesa e não como acréscimo obrigatório da duração de poucos minutos no interior de várias unidades didáticas.

Como recomenda Carballido, o professor deve

respeitar e não disfarçar as dificuldades, mesmo as tensões, e os choques linguísticos e culturais dentro do espaço lusófono. Sobretudo quando os formandos, a pouco que sintam curiosidade, rapidamente vão aperceber-se de algumas dissintonias no que, às vezes, é apresentado como um mar calmo e harmónico. (2014, p. 38)

Mostrar portanto as diferenças culturais do dia a dia dos países lusófonos, como variam os hábitos dos lusofalantes dependendo do contexto social e político onde estão inseridos, fazer com que os alunos descubram as ideias que unem e distanciam os países da CPLP, informá-los sobre a potencialidade da língua que estão a aprender representa um compromisso para o docente de PLE.

Sendo um assunto de debate jovem¹⁴, é preciso que os lusófonos em geral, e desde logo os professores, se informem mais sobre o tema, para assim serem transmissores de informações mais sensíveis e conscientes.

Finalmente, concordamos com Sousa quando afirma que:

Pensamos diferente mas tentamos entender-nos, o que só por si é uma vitória. Portanto, se convivemos na distância podemos unir-nos no respeito mútuo, enquanto rede de pensamento original que se manifesta no quotidiano e brada aos céus o que já não cala por medo, ignorância ou falta de estima. A *lusofonia* é como uma mão com muitos dedos que se entrelaça noutra mão de dedos muitos, que destra ou canhota melhor trabalha em conjunto. (2012, p. 9)

¹⁴ Os estudos lusófonos ganharam uma maior importância após a formação da CPLP, ocorrida em julho de 1996.

3.1 Benefícios para o professor e o aluno

Ao trazer conhecimentos relativos à cultura lusófona para a sala de aula, ambos, o professor e os alunos, são beneficiados.

O docente tem a possibilidade de inserir esta temática de modo livre e até pode mesmo optar para uma construção conjunta do conceito de lusofonia.

Uma das estratégias para introduzir a lusofonia pode ser começar mesmo pelos alunos e apelar a que se expressem sobre este conceito, atribuindo inclusivamente uma definição ao termo em questão. Assim sendo, o professor pode intervir face às visões estereotipadas dos alunos, com os quais deve desconstruir os falsos estereótipos e construir ideias mais afins à realidade.

Ao alargar o olhar dos seus discentes para a extensão da lusofonia e consciencializar os alunos para a existência de estereótipos, o professor dispõe de um material de apoio mais amplo em conteúdos porque se refere às formas mais variadas de culturas relacionadas com a língua portuguesa e não apenas inerente a Portugal (no caso de ensino de PLE em território luso).

Os alunos, assim sendo, adquirem um conhecimento acerca da existência, da cultura e da vida social dos países que têm a língua portuguesa como oficial. Além disso, a abordagem da lusofonia favorece uma reflexão sobre os laços históricos que unem os países da CPLP e sensibiliza os discentes para a dimensão político-cultural que esta língua possui.

Fugindo da ideia de lusofonia como ameaça, apresentar na sala de aula a vastidão do mundo lusofono é um direito para as pessoas que aprendem português e devia tornar-se um compromisso para os docentes de PLE, dentro e fora das fronteiras portuguesas.

Capítulo 4. – Enquadramento prático

4.1 O lugar da Cultura no QECR

Para compreender melhor a importância e as vantagens da abordagem de aspetos culturais numa aula de LE pretende-se, nesta secção, analisar o espaço que a Cultura ocupa no QECR.

O conceito de Cultura acompanha e caracteriza o QECR, desde o seu princípio. O Conselho da Europa, de facto, quando publica o QECR, declara como sua maior preocupação a de “melhorar a qualidade de comunicação entre os europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (Conselho da Europa, 2001, p. 12).

A partir do primeiro capítulo, o tópico cultural aparece em resposta à definição de QECR, sendo que:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Com o fim último de “conseguir maior unidade entre todos os seus membros” e atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 20), o Quadro preocupa-se com a delimitação dos objetivos principais da política linguística do Conselho da Europa. Destacam-se,

relativamente à Cultura, os propósitos incluídos no Preâmbulo de R (98) 6 do Quadro, segundo o qual é preciso:

- preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
- evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva. (Conselho da Europa, 2001, p. 22)

Como já foi dito neste trabalho, “a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 25). Para que os indivíduos estejam prontos a conviver numa realidade deste tipo é importante ter em conta que, como explica o QECR

Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes. (Conselho da Europa, 2001, p. 25)

De facto, é necessário considerar um fator importante: o aprendente de uma língua e cultura estrangeira não deixa de ser competente na sua língua e cultura materna e neste sentido “a nova competência também não é guardada à parte da antiga”, ao contrário “as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais”. O resultado é que se permite ao indivíduo “o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 73).

As capacidades interculturais segundo o QECR incluem:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (Conselho da Europa, 2001, p. 150)

Em suma, acredita-se que, no âmbito geral do ensino de LE, independentemente do nível de proficiência linguística dos indivíduos, o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui, tanto para docentes como para discentes, uma finalidade educativa essencial.

4.2 Contextualização do estágio

A realização do Estágio Pedagógico que serve de base a este trabalho decorreu durante o segundo ano do curso de MPLS/LE da FLUP, no ano letivo de 2015/2016.

O CAPE– Nível A1.2, que se realiza nesta mesma instituição, representa o contexto do estágio em análise.

Este curso decorre anualmente na FLUP entre os meses de outubro e junho, dividindo-se em dois semestres independentes de 60 horas letivas cada e em 30 aulas de 2 horas em cada edição, sendo no total 4 horas por semana.

As unidades didáticas foram lecionadas durante o 1.º e o 2.º semestre, totalizando seis unidades letivas de 120 minutos cada e perfazendo um total de 12 horas (720 minutos) de aulas de regência. Acrescenta-se a este total a leção de uma regência 0 de 2 horas, inseridas no 1.º semestre, durante as aulas iniciais do CAPE, e a participação em outras atividades letivas, como a preparação de uma atividade para a festa de Natal do CAPE, a elaboração de documentos para a avaliação dos alunos assim como no processo de avaliação.

O objetivo principal deste Estágio Pedagógico é contactar diretamente com alunos estrangeiros em situação de aprendizagem e desenvolver uma ligação entre teorias e prática profissional. Conforme ao estatuto do Estágio Pedagógico do MPLS/LE, além de preparar e reger unidades letivas, assisti e observei um total de 45 aulas do CAPE - Níveis A1.2, A2.2 e A2.

4.3 Características do público-alvo

O grupo de estudantes do 1.º semestre do CAPE – Nível A1.2 era composto por dezasseis alunos, sendo catorze de sexo feminino e apenas dois indivíduos de sexo masculino. A turma, identificada como Turma 3, apresentava-se muito heterogénea no que concerne à origem, à idade, à ocupação profissional e, sobretudo, ao nível das competências linguísticas referentes à língua portuguesa. Quatro dos discentes eram estudantes em mobilidade Erasmus, mas na turma havia também uma artista, uma designer, um engenheiro, um arquiteto, duas voluntárias que trabalhavam em projetos de integração de crianças desfavorecidas e seis elementos de sexo feminino desempregadas que, por diferentes razões, mudaram para Portugal. Pertenciam a este grupo alunos provenientes da Alemanha, do Canadá, do Chile, de Espanha, de Itália, de França, do Peru, da Polónia, da Venezuela e do Turquemenistão. Posso ainda referir que as LM dos discentes eram: alemão, inglês, espanhol, italiano, francês, polaco e russo.

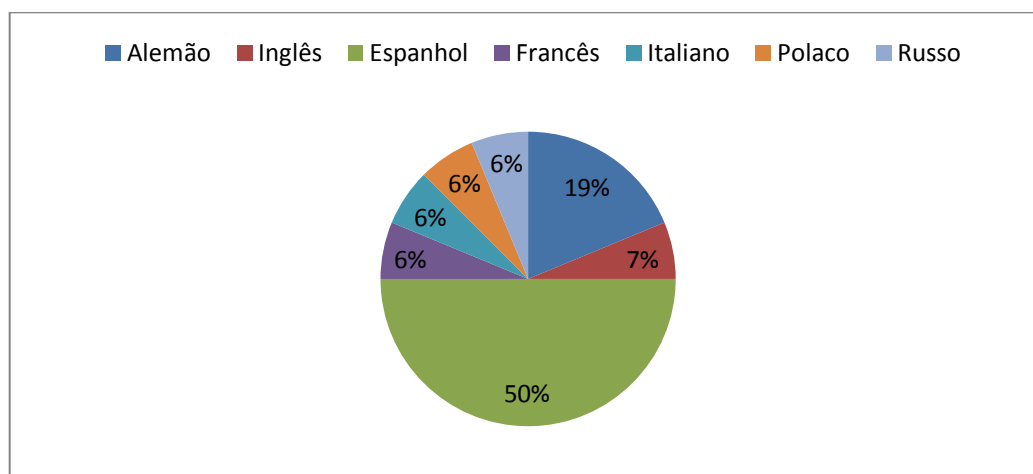


Gráfico 1- LM Turma 3, 1.º semestre

Como mostra claramente o gráfico, a turma era na sua metade constituída por hispanofalantes, sendo quatro indivíduos naturais de Espanha e os restantes quatro de América Latina. Acrescenta-se a este dado que os dois discentes originários de Itália e França eram proficientes na língua espanhola, oral e escrita.

A proximidade da própria LM ou das línguas estrangeiras conhecidas, evidenciam-se o espanhol e o inglês como línguas de interferência, delineou as características desta turma.

De facto, na maioria das situações, a rapidez de aprendizagem e da receção das informações atribuíram ritmo e vitalidade à aula. Por outro lado, em vários casos esta proximidade linguística não se revelou um fator positivo, quando falamos de resultado final.

A turma do 2.º semestre reunia onze elementos (um dos quais transitou da edição anterior do curso devido à reprovação do mesmo por falta de assiduidade), sendo apenas um de sexo masculino, e, à semelhança do primeiro grupo, apresentava-se heterogénea no que concerne à origem, à idade, à ocupação profissional e ao nível das competências linguísticas referentes à língua portuguesa. Quatro dos discentes eram estudantes em mobilidade Erasmus, mas na turma havia também uma artista, duas professoras e quatro elementos de sexo feminino desempregadas que por diferentes razões mudaram para Portugal. Pertenciam a este grupo alunos provenientes da Alemanha, da Austrália, da China, de França, da Hungria, de Inglaterra, da Moldávia, do Peru, da Rússia e da Turquia.

Além das próprias línguas maternas, que eram alemão, chinês, espanhol, francês, húngaro, inglês, russo e turco, o inglês apresentava-se, como observado durante as aulas, como principal língua de interferência

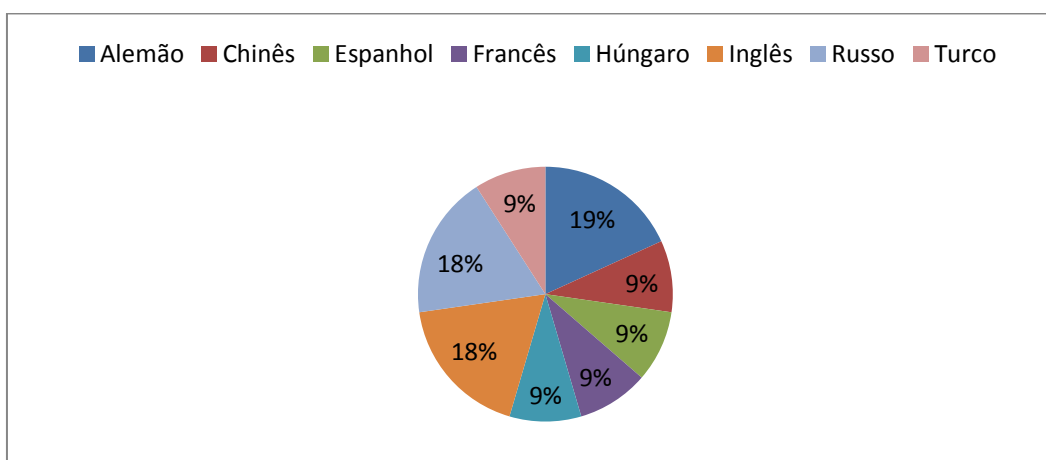


Gráfico 2 - LM Turma 3, 2.º semestre

O gráfico 2 apresenta de forma bem visível a grande heterogeneidade das LM presentes na sala de aula, sobretudo se comparada com a turma do semestre anterior. Nota-se, além disto, a maior distância entre as LM dos discentes e a língua-alvo.

Alguns alunos demonstravam menor nível de proficiência, devido à LM e às outras LE. Refere-se o caso dos alunos de Austrália, China, Hungria, Turquia e Rússia, cuja LS era o inglês e, no caso da aluna australiana, o chinês. O resultado desta distância linguística foi o comprometimento do acompanhamento e do avanço regular das aulas.

Foi também possível distinguir diferentes perfis de contacto com a língua portuguesa fora do contexto da sala de aula, sendo que alguns apresentavam maior proximidade com falantes nativos portugueses do que outros. De referir, em particular, o caso das cinco alunas da turma cujo namorados ou maridos eram naturais de Portugal.

4.4 A integração dos aspetos de cultura lusófonas nas aulas lecionadas

De seguida, apresentam-se excertos de unidades didáticas lecionadas durante o decorrer do Estágio Pedagógico, relacionadas com o tema deste trabalho. Estes querem ilustrar os objetivos e a planificação das aulas caracterizadas pela presença de aspetos culturais lusófonos, nas turmas do meu nível de atuação, A1.2. Os conteúdos das aulas lecionadas foram integrados com o programa e os conteúdos previstos para este nível e foram pensados para desenvolver as competências linguísticas gerais dos alunos (ouvir, falar, ler, escrever e funcionamento da língua).

4.4.1 Regência 1

Temas: preposições simples e contraídas; CPLP; viagens; futuro próximo do Indicativo.

Objetivos gerais:

- Adquirir aspetos gramaticais básicos.
- Conhecer algumas características de um país lusófono.
- Desenvolver competências de compreensão e produção oral.

Objetivos específicos:

- Conhecer e saber usar as preposições simples e contraídas.
- Identificar os pontos principais de um vídeo curto sobre a CPLP.
- Conhecer quais são os países lusófonos.
- Narrar eventos relativos a viagens, usando o futuro próximo.

A primeira unidade letiva a ter aspetos de cultura lusófona integrados foi lecionada no dia 24 de novembro de 2015 e destinou-se, em parte, à introdução do conceito de lusofonia e de CPLP.

A primeira temática incorporada na planificação da aula foi inerente ao uso das preposições simples e contraídas, que como observado durante as aulas, muito prejudicava a capacidade comunicativa dos alunos. A explicação destas partículas foi

acompanhada pela distribuição de uma ficha de exercícios em suporte de papel. Sendo o texto do segundo exercício da ficha um excerto retirado e adaptado de um guia turístico de Portugal¹⁵, passou-se ao conhecimento de outros países do mundo onde, como neste caso, o português é língua oficial.

A segunda atividade da aula consistiu, de facto, na projeção no quadro de um documento vídeo onde algumas raparigas timorenses explicavam quais são as nações que fazem parte da CPLP¹⁶. Assim, além de notar a diferença do sotaque timorense, os discentes foram chamados a entender a mensagem do vídeo e relatar oralmente os conteúdos adquiridos à turma. Nesta etapa, o objetivo foi introduzir o conceito de lusofonia e dos países componentes desta comunidade e, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade dos alunos para o tema. Na última parte da aula, a atividade consistiu num trabalho de grupo em que os discentes colaboraram entre eles para pesquisar (com o auxílio dos computadores presentes na sala) e, posteriormente, expor à turma, as características de um país lusófono¹⁷. A tarefa foi a de imaginar que estavam a planificar uma viagem para tal lugar e convidar os colegas a fazer essa viagem com eles. O exercício requereu a utilização do futuro próximo recentemente abordado e favoreceu o desenvolvimento das capacidades comunicativas e de interação com os colegas e com o resto da turma. Outro objetivo importante foi contribuir para a difusão de conhecimentos gerais (como a localização geográfica, o clima, as atividades a fazer naquele território) de alguns países da CPLP.

4.4.2 Regência 2

Unidade letiva 1

Temas: Lusofonia e tradições de Natal nos países lusófonos

Objetivos gerais:

- Desenvolver competências de compreensão e produção oral.

¹⁵ Consultar Anexo 1.

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WkFRgXwRLcY> Acesso em 24 de junho de 2016.

¹⁷ Consultar Anexo 2.

- Conhecer as tradições de diferentes países.
- Ser capaz de trabalhar em pares.

Objetivos específicos:

- Desenvolver a capacidade de falar com nativos lusófonos.
- Conhecer as tradições de Natal nos países lusófonos.
- Recolher dados importantes sobre o Natal num país lusófono e comunicar estas informações a outros.

Unidade letiva 2

Temas: comida; receita de uma sobremesa brasileira; modo Imperativo

Objetivos gerais:

- Desenvolver competências de compreensão e produção oral.
- Ampliar o vocabulário.
- Conhecer um novo modo verbal.

Objetivos específicos:

- Conhecer termos específicos sobre a comida e o supermercado.
- Entender o conteúdo de um áudio sobre uma receita culinária.
- Identificar os verbos no modo Imperativo.

Inserida no período próximo do Natal, nos dias 10 e 11 de dezembro de 2015, a seguinte unidade didática nasceu, em parte, como ideia de atividade a apresentar durante a festa de Natal do CAPE. A atividade consistiu na exposição dos conhecimentos adquiridos sobre as tradições culinárias, e não só, do Natal nos diferentes países lusófonos. Partindo deste ponto, estendeu-se até abranger e desenvolver, ao longo das duas aulas, conhecimentos de diverso género como a culinária portuguesa e lusófona.

A primeira unidade letiva começou com um debate entre alunos e professora estagiária onde os discentes apresentaram as informações relevantes descobertas a partir

da pesquisa feita em casa sobre os países da CPLP (trabalho de casa solicitado na aula precedente à unidade didática). Sendo assim, foi logo possível aos alunos recapitular e reorganizar os dados já adquiridos e, no mesmo tempo, esta atividade favoreceu a interação entre as partes e a inserção da temática que acompanhou o completo percurso da aula: o conhecimento das tradições de Natal nos países lusófonos.

A unidade nasceu a partir da ideia que o instrumento mais poderoso para ter acesso à cultura de um país é conhecer, relacionar-se e recolher informações diretamente junto de uma pessoa que pertence a uma sociedade onde aquela mesma cultura é a cultura mãe. Foi justamente por isso que, sob a indicação da minha orientadora, a Professora Doutora Ângela Carvalho, e com a ajuda de colegas e amigos, consegui organizar, na sala de aula, um encontro entre alunos e pessoas nativas de oito países lusófonos¹⁸. Para orientar a interação entre discentes e nativos, distribuí uma ficha em suporte de papel com o guião da entrevista com algumas perguntas a fazer¹⁹. Tudo isto, claramente, deixando a plena liberdade de descobrir outros aspetos e esclarecer outras eventuais curiosidades, sem, porém, perder o foco no objetivo final do trabalho.

O objetivo principal desta atividade foi dar aos alunos a possibilidade de entrevistar, interagir e conhecer pessoas de outros países, além de perceber a diferença do sotaque da língua portuguesa dos nativos lusófonos e alguns aspetos culturais do país que eles representavam e conhecer as tradições do “Outro” lusófono.

Numa tentativa de reduzir problemas de incompreensão entre as partes, os discentes e os nativos puderam utilizar os computadores com acesso à internet, presentes na sala de aula.

Na terceira e última parte da aula, cada grupo criou um slide com as informações obtidas sobre as tradições de Natal no país que representaram, para depois integrar o documento PowerPoint que se apresentou durante a festa.

A segunda unidade letiva iniciou-se com a retoma da aula do dia precedente e com a interação entre alunos e professor e a troca de novos saberes adquiridos,

¹⁸ Não foi possível encontrar uma pessoa originária de Guiné Equatorial disponível para vir à aula naquele dia.

¹⁹ Consultar Anexo 3.

nomeadamente a comida típica de Natal nos vários países lusófonos. Esse aspeto foi útil para criar uma ponte com a aula que se seguiu, cujo tema foi, em parte, a comida em Portugal.

Para introduzir este tema, a primeira atividade consistiu na exploração de uma imagem, projetada apresentando no quadro o menu de uma tasca típica portuguesa, localizada no Porto²⁰. A escolha do tema deveu-se ao fato de julgar a culinária como um tópico cultural importante e fundamental a conhecer, sobretudo considerando que se alimentar é um aspeto que faz parte do dia a dia dos alunos. Assim, para que eles obtivessem um vocabulário mais amplo sobre os pratos e a comida no geral, expliquei as palavras desconhecidas e, com a ajuda do quadro, apresentei novos termos relacionados com este tema. Os alunos receberam também uma ficha em suporte de papel intitulada “no supermercado”, com um exercício de associação de imagens a palavras, examinando os nomes das partes componente de um supermercado, lugar de rotina cotidiana.

Na segunda fase desta aula, os alunos receberam uma ficha em suporte de papel, com o texto incompleto da receita dos brigadeiros²¹, docinhos que no fim da aula os alunos puderam experimentar. O facto de serem típicos de outro país lusófono, o Brasil, e de serem fáceis de preparar, fez com que minha escolha recaísse sobre eles.

Num primeiro momento, os alunos leram silenciosamente o texto para entender do que se tratava e esclareci as dúvidas relacionadas com o léxico presente no texto. Feito isto, houve uma primeira audição da receita, sem imagens, pois o vídeo era acompanhado da sua legenda. Após uma segunda audição os alunos tentaram escrever as palavras em falta para depois confirmar e partilhar o preenchimento do texto com um colega. A correção coletiva do texto foi feita oralmente e com o apoio do quadro. Neste momento, observei a correção linguística dos enunciados e a correta compreensão oral do áudio.

A última parte da aula incluiu uma abordagem gramatical, com a introdução de um novo modo verbal, presente no texto de receita recém-abordada e que então tinha de ser explicado e apresentado à turma: o Imperativo.

²⁰ Consultar Anexo 4.

²¹ Consultar Anexo 5.

Inicialmente, os alunos receberam o texto completo da receita anterior para que eles tentassem identificar os verbos no Imperativo presentes no texto. Em seguida, distribuí uma ficha informativa, em suporte de papel, sobre o modo Imperativo com uma explicação da sua formação e usos e dois exercícios de fixação a realizar em pares. A correção que se seguiu permitiu-me avaliar a correta aquisição dos conceitos abrangidos e observar o nível de fluidez da pronúncia.

Ricas e variadas em atividades, conteúdos e competências a desenvolver, o objetivo principal dessas aulas, englobadas numa única unidade didática, foi permitir o conhecimento de outras realidades e aspetos culturais específicos de outros países lusófonos, além de apreender e praticar novos aspetos funcionais da língua portuguesa.

4.4.3 Regência 3

Temas: o conceito de Saudade; o Fado; Pretérito Perfeito Simples do Indicativo vs Pretérito Imperfeito do Indicativo; o Samba; a Morna.

Objetivos gerais:

- Adquirir novos aspetos gramaticais.
- Conhecer aspetos culturais de outros países.
- Desenvolver competências de compreensão e produção oral e escrita.

Objetivos específicos:

- Conhecer e analisar letras de um Fado e de um Samba.
- Identificar o significado das palavras presentes num texto.
- Reconhecer a diferença entre o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e Pretérito Imperfeito do Indicativo.
- Compreender as palavras presentes nas letras das canções durante a audição das mesmas.
- Ser capaz de escrever um texto curto sobre um assunto determinado.

Inserida no período conclusivo do CAPE, no dia 19 de janeiro de 2016, e próxima da data do exame final, o objetivo desta unidade foi adquirir novos saberes ligados à cultura dos países lusófonos, partindo da análise de letras de canções que pertencem à música tradicional portuguesa e brasileira.

A unidade letiva começou com um diálogo entre alunos e professora estagiária onde os discentes expuseram costumes e tradições portuguesas aprendidas durante a permanência em Portugal. Além disto, foram chamados a discutir sobre quais são as diferenças mais evidentes entre Portugal e o país de origem de cada um e explicitar do que mais sentiam falta. Desta forma, foi possível a introdução da temática que acompanhou o completo percurso da aula: o conceito de Saudade, expressão emblemática da língua e da cultura dos países lusofalantes. Após ter aberto uma discussão sobre o provável significado deste termo, os alunos receberam uma ficha em suporte de papel com um texto sobre a definição de Saudade²². A compreensão do texto foi verificada através de perguntas à turma sobre o conteúdo da ficha. Esta etapa permitiu introduzir o tema da Saudade na música portuguesa, brasileira e cabo verdiana.

A primeira atividade da aula, pensada para desenvolver as competências de compreensão e produção oral, consistiu na audição de um exemplo de fado: *Fado da saudade*, de Amália Rodrigues. Distribuí, para favorecer o acompanhamento da visualização do vídeo da canção, uma ficha em suporte de papel com a letra da canção²³. O objetivo principal foi que os alunos identificassem qual era o tema central do fado. Para conhecer uma versão de fado português em estilo moderno, diferente do primeiro exemplo dado, os alunos receberam fichas de exercícios em suporte de papel sobre a canção *Com os meus olhos*, da fadista lisboeta Liliana e do grupo reggae angolano Mercado Negro²⁴. Os alunos realizaram diferentes tipos de atividades, antes e depois da audição, criadas para aprofundar o léxico e entender o significado de algumas palavras que retirei da letra e apresentei numa tabela. Os discentes colocaram no lugar certo, na letra, os termos em falta, conferindo sentido lógico às várias frases e

²² Consultar Anexo 6.

²³ Consultar Anexo 7.

²⁴ Consultar Anexo 8.

verificaram a correta inserção das palavras através da primeira audição da canção, acompanhada da visualização do seu vídeo.

Para favorecer a introdução de um novo aspeto gramatical pensado para esta unidade didática, a segunda parte da aula começou com a realização do terceiro exercício da ficha, ainda relacionado com a letra da canção *Com os meus olhos*. Os alunos trabalharam então, em pares, para encontrar e reconhecer os verbos da letra que dividiram numa tabela formada por três colunas: Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e Infinitivo. Através da retoma do tempo verbal do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, passei à explicação do Pretérito Imperfeito do Indicativo e, com o apoio de uma ficha informativa distribuída aos alunos, expus as características que diferenciam estes tempos verbais e seu correto uso. Feito isso, os alunos realizaram um exercício de fixação a desenvolver em pares e que foi corrigido oralmente, de forma coletiva por questionário orientado, com o apoio do quadro. O exercício retomava o refrão da canção previamente analisada, para assim criar de novo uma ponte entre o Fado e o género musical que apresentei na última parte da aula: o Samba brasileiro.

Na última parte da aula, os alunos receberam uma ficha em suporte de papel com a letra da canção *Tem tudo a ver*²⁵, que pertence ao género musical brasileiro por excelência: o Samba. Com o apoio do projetor, do computador e das colunas de som, como em outros casos, os discentes puderam acompanhar a leitura da letra com a visualização e a audição do Samba. Depois de terem reparado no diferente sotaque e de terem conhecido algumas gírias e expressões tipicamente brasileiras, os alunos realizaram um exercício que serviu para verificar a correta compreensão do texto, que corrigi através de um questionário orientado.

Nos momentos conclusivos da aula os discentes tiveram a possibilidade de conhecer a canção *Sodade* da célebre cantora cabo-verdiana Cesária Évora.

Por fim, distribuí e expliquei o trabalho para casa que consistia na produção de um pequeno texto sobre do que mais os alunos sentem saudades do seu país, continuando então com a temática da Saudade.

²⁵ Consultar Anexo 9.

Variada em conteúdos e competências a desenvolver, o objetivo principal dessa unidade letiva foi aprender aspetos funcionais da língua, através de atividades que permitiram descobrir o valor que a *Saudade* possui na língua portuguesa e nas culturas lusófonas no geral, além de constatar o emprego recorrente deste termo nas letras de inúmeras canções escritas e produzidas por intérpretes lusofalantes.

Esta aula pode ser considerada como uma viagem na realidade musical de dois países, Portugal e Brasil, tão diferentes e distantes mas próximos pela necessidade dos seus autores de expressar, na própria arte, o mesmo sentimento de Saudade.

4.4.4 Regência 4

Unidade letiva 1

Temas: Tempos livres; telenovela; Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Objetivos gerais:

- Desenvolver competências de compreensão e produção oral e escrita.
- Adquirir novos aspetos culturais e gramaticais.
- Ser capaz de trabalhar em grupo.

Objetivos específicos:

- Conhecer as atividades de lazer.
- Reconhecer a importância da telenovela na cultura portuguesa e lusófona.
- Ser capaz de usar o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.
- Criar hipóteses partindo da visualização de alguns vídeos.
- Ser capaz de imaginar e escrever em grupo a continuação de uma história

Unidade letiva 2

Temas: Cultura portuguesa e lusófona; Símbolos de Portugal e dos países lusófonos; desporto; Olimpíadas do Rio de Janeiro 2016.

Objetivos gerais:

- Desenvolver competências de compreensão e produção oral e escrita.
- Adquirir novos aspetos culturais.
- Ser capaz de trabalhar em grupo.
- Ser capaz de realizar uma atividade lúdica em equipa.

Objetivos específicos:

- Conhecer objetos simbólico de Portugal e dos países lusófonos.
- Conhecer as modalidades desportivas.

Esta unidade didática incidiu sobre as aulas centrais do segundo semestre do ano letivo de 2015/2016 e foi lecionada nos dias 5 e 7 de abril de 2016.

A primeira aula foi introduzida por uma interação rápida entre mim e os alunos, para nos cumprimentarmos e dialogarmos sobre o fim de semana dos alunos. Sendo assim, foi possível a inserção da temática estruturante da unidade letiva: os tempos livres, numa perspetiva cultural portuguesa e lusófona, através de documentos autênticos.

Comecei a aula com um diálogo sobre as atividades a fazer nos tempos livres e, posteriormente, distribuí uma ficha em suporte de papel com um texto sobre esta temática. Foi aproveitando a retoma do conteúdo do texto que foi possível apresentar à turma uma atividade de lazer típica no contexto cultural de Portugal e dos países lusófonos: a telenovela. Também neste caso distribuí uma ficha em suporte de papel com um texto sobre a origem e o significado da telenovela²⁶ e, em seguida, os alunos realizaram em pares um exercício com perguntas abertas sobre o texto. Seguidamente, houve um momento de interação oral entre alunos e professora estagiária sobre a presença das telenovelas nos países dos aprendentes.

A segunda parte da aula visou introduzir um novo aspeto gramatical pensado para esta unidade didática: o uso do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

²⁶ Consultar Anexo 10.

A explicação deste tempo verbal foi acompanhada por uma ficha informativa que distribuí aos alunos para mostrar a formação do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo e o seu correto uso. Feito isto, para continuar com a temática da telenovela e ao mesmo tempo explorar as características deste tempo verbal, os alunos receberam uma ficha com a biografia da famosa atriz brasileira de telenovelas, Glória Pires²⁷.

Após os alunos terem lido o texto silenciosamente e eu ter feito uma segunda leitura em voz alta, os discentes trabalharam em pares para realizar o exercício presente na ficha que consistiu na conjugação dos verbos presentes na biografia no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo. A correta realização da atividade foi verificada oralmente, por questionário orientado e com o apoio do quadro.

Para tentar fomentar a curiosidade dos alunos e para eles saberem efetivamente o que é uma telenovela, com a ajuda do material necessário, tal como o quadro, o projetor, o computador e as colunas de som, os discentes viram e tentaram entender duas cenas de duas telenovelas muito conhecidas no quadro televisivo contemporâneo português e lusófono: *Sol de inverno* e *A única mulher*.

As cenas apresentadas foram escolhidas para serem simples, porque representam situações comuns da telenovela como o amor e o ciúme e porque são cenas de vida cotidiana, em contextos que os alunos já tinham estudado (café, casa, família). A visualização das cenas foi fragmentada para que os alunos prestassem atenção ao desenvolvimento da ação e, ao mesmo tempo, para irem descrevendo o respetivo conteúdo e formulando hipóteses sobre o que acontecia logo em seguida de cada momento. O objetivo nesta fase foi incentivar o diálogo e a interação entre docente e discentes e portanto observei nos alunos a participação, a pronúncia e a coerência das hipóteses formuladas.

A aula terminou com a entrega do trabalho para casa que consistia na produção de um texto curto onde os alunos deviam contar como ocupam o próprio tempo livre aqui no Porto.

A segunda aula da unidade didática foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e eu, professora estagiária, para retomar os conhecimentos adquiridos na

²⁷ Consultar Anexo 11.

aula anterior. A retoma do conceito de Telenovela serviu para criar uma ponte com a temática inicial da segunda aula, já que foram introduzidos novos conceitos relativos à cultura portuguesa e lusófonas. De facto, o tópico da primeira parte foi inerente aos Símbolos de Portugal. Mais especificamente, houve a projeção no quadro do vídeo da canção *Com os meus olhos*, mistura de fado português e reggae angolano. Este documento já tinha sido utilizado durante uma das minhas regências do semestre anterior e escolhi este vídeo como forma de introduzir a nova temática à turma considerando o sucesso que teve entre os alunos e, sobretudo, por ser rico de elementos simbólicos de Portugal.

A visualização desse vídeo favoreceu a interação entre docente e discentes que foram chamados a reparar nos elementos típicos de Portugal e abriu um diálogo sobre os elementos encontrados e os que já conheciam desde que moram no Porto. Seguidamente, os alunos receberam uma ficha em suporte de papel com alguns símbolos típicos de Portugal²⁸. O documento apresentava um exercício de associação de palavras às imagens a realizar individualmente e que foi corrigido coletivamente, por questionário orientado. Para concluir esta secção da aula e introduzir a temática seguinte, projetei no quadro algumas imagens simbólicas dos países lusófonos²⁹. Houve portanto uma nova interação oral baseada na exploração das imagens projetadas.

A imagem relativa ao Brasil era sobre o futebol, o que permitiu transitar para a temática do desporto.

Primeiramente, distribuí uma ficha com imagens relativas a várias modalidades desportivas com um exercício de associação de palavras às imagens que foi realizado individualmente e corrigido coletivamente por questionário orientado. Posteriormente, os alunos receberam uma ficha em suporte de papel com os testemunhos de três pessoas que pertencem a diferentes países lusófonos e que descreviam o desporto que praticavam³⁰. Os discentes realizaram em pares um exercício de preenchimento de espaços em branco da ficha, de modo a formar frases com sentido lógico. Estas duas

²⁸ Consultar Anexo 12.

²⁹ Consultar Anexo 13.

³⁰ Consultar Anexo 14.

atividades visaram ampliar o léxico relativo ao desporto e dar a conhecer as várias modalidades desportivas.

Aproveitando da proximidade da data de abertura dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016, na parte central da aula apresentei à turma o vídeo promocional destes Jogos Olímpicos. A visualização foi seguida pela exploração e discussão sobre o conteúdo visualizado. Chamei a atenção dos alunos para a evidente diferença do sotaque do português brasileiro.

Após isto, distribui uma ficha em suporte de papel com um texto sobre *Rio 2016*³¹. O texto foi acompanhado por um exercício com perguntas fechadas que corrigi oralmente, por questionário orientado, para verificar a sua correta compreensão.

Na fase final desta unidade didática, a turma, dividida em dois grupos, realizou uma atividade lúdica semelhante ao jogo *Tabu*, com a temática do desporto. Durante o jogo, um voluntário, primeiro do grupo A e depois do grupo B, sentou-se na frente de todos e recebeu uma carta em papel com o nome de uma modalidade desportiva e algumas “palavras proibidas”. Os alunos do seu grupo tinham direito a colocar no máximo 5 perguntas para adivinhar a modalidade em questão. O aluno voluntário respondeu às perguntas sem usar as “palavras proibidas”. Assim sendo, ganhou o grupo que obteve mais pontos.

Esta atividade permitiu aumentar a cumplicidade entre os alunos e fomentou o espírito de equipa, além de favorecer a interação oral entre os colegas e aprofundar o léxico relativo ao desporto.

³¹ Consultar Anexo 15.

4.5 Feedback e comentários dos alunos sobre a aprendizagem de aspetos da cultura lusófona

Genericamente, entende-se por feedback tudo o que ocorre após um comportamento, intervenção ou atitude ou, em outras palavras, “is an information about how we are doing in our efforts to reach a goal” (Wiggins, 2012, p. 11).

A partir desta definição, o feedback dos alunos representa um elemento de análise fundamental a ser considerado durante o processo de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que o feedback é dado ao professor através da atitude dos seus discentes. Com explica Possi com palavras simples, quando se mostram interessados, os alunos, “fazem perguntas, criam debates, isto significa que a comunicação está sendo eficiente; se estiverem dormindo ou dispersos, temos um sintoma claro de que alguma coisa não está indo bem” (2006, p. 40).

Isto é, não é suficiente, e não pode ser o único objetivo do docente, dar uma aula como planeada, seguindo os tempos e a perfeita ordem das atividades planificadas, nem basta propor um material inovador e variado, sem que se dê espaço e importância ao ponto de vista dos estudantes. Enquanto professores, não sentirmos necessidade de saber efetivamente o que os estudantes pensam sobre as aulas e seus conteúdos, é já um fracasso em si. É, de facto, fundamental pedir aos alunos as suas opiniões sobre as atividades didáticas programadas, sobre a capacidade dos materiais de despertarem interesse e curiosidade e sobre a clareza das explicações, para não correr o risco de camuflar as dúvidas sem nunca as resolver (Biscaro, 2013).

Seguindo este pensamento, ter consciência do feedback dos alunos sobre as metodologias utilizadas é um modo para melhorar a prática em sala de aula e a relação entre aluno e professor.

Por esta razão, desde a primeira unidade lecionada, me preocupei com a opinião dos alunos relativamente aos aspetos de cultura lusófonas integrados na aula.

Desde logo, felizmente, os alunos se mostraram interessados e motivados para saber efetivamente mais sobre outras realidades lusófonas.

Muitas vezes, foram eles a colocar perguntas sobre os temas lecionados, até além dos horários da aula, o que foi para mim causa de orgulho e motivação.

Durantes as aulas, percebi também uma clara diferença entre os momentos destinados ao conhecimento de tópicos culturais dos países da CPLP e as secções destinadas à aprendizagem de novos aspetos gramaticais, resultando essas últimas na diminuição do grau de atenção, das intervenções e do interesse mostrado.

Aconteceu também terem sido eles próprios a introduzir conceitos ou formas de um português diferente do europeu, por terem encontrado e lido um texto, ouvido uma canção ou visto um filme em outra variante do português, ou simplesmente por terem entrado em contato com uma pessoa originária de outro território lusofalante. Isto também representou para mim um feedback positivo, pois interpretei este resultado como consequência da atualidade dos conceitos que lecionava e da “proximidade” dos alunos às realidades que eu trazia para a sala de aula.

A confirmar a veracidade destes resultados, faz-se referência aos dados recolhidos graças as fichas de avaliação de aula³². As fichas continham uma série de perguntas, integradas num questionário, às quais se solicitava que os alunos respondessem de forma anónima, no fim de cada unidade letiva lecionada pelos professores estagiários. Além de perguntas gerais sobre a aula (como por exemplo: “compreendeu bem o que a professora explicou?”; “Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?”; “O que aprendeu nesta aula tem utilidade prática para si?”; “Sente que aprendeu coisas novas?”) os questionários do fim do 1.º semestre reuniam perguntas mais específicas sobre a importância de trabalhar os aspetos de cultura lusófona na aula de PLE. Não houve este tipo de questionário final no 2.º semestre porque as aulas lecionadas foram apenas duas, o que não permitiu recolher dados suficientes para a análise. Da mesma forma, não serão considerados nesta secção os resultados do teste diagnóstico sobre a lusofonia³³, já que os alunos que completaram o teste no começo do 1.º semestre não foram integralmente os mesmos que o completaram no fim do semestre e, portanto, foi impossível estabelecer um confronto entre os testes e verificar se houve ou não uma evolução.

Neste sentido, pretende-se agora considerar o retorno de nove alunos, presentes na aula do dia 19 de janeiro de 2016. Destes nove discentes, sete completaram o

³² Consultar Anexo 16.

³³ Consultar Anexo 17.

questionário relativo ao meu tema de pesquisa.

As tabelas que se seguem apresentam alguns dos dados recolhidos nos questionários considerados.

Sim	Não	Porquê?
x		“Porquê ajuda a se relacionar.”
x		“É preciso saber as diferenças.”
x		“É importante olhar um bocado à cultura.”
x		-
x		“Porquê devemos saber um bocado as diferenças entre os países lusófonos.”
x		“Porquê isto sempre faz parte da língua, da cultura e da história portuguesa.”
x		“Estamos em Portugal, é importante saber mais coisas sobre a sua Cultura.”

Tabela 1. Questão nº 1: Acha importante trabalhar sobre os aspetos da lusofonia numa aula de Português Língua Estrangeira?

Sim	Não	Porquê?
x		“Conheci coisas e países de que antes nem sabia a existência e nem a diferença de sotaque.”
x		“Porquê trata-se sempre de língua portuguesa.”
x		-
x		“Porquê aprende-se da diferença”
x		-
x		“Porquê é importante ouvir como são diferentes”
x		-

Tabela 2. Questão nº 7: Acha que as atividades relacionadas com os países lusófonos ajudaram a desenvolver algumas competências linguísticas (falar, escrever, ouvir e ler em português)?

Sim	Não	Se Sim, de que forma?
	x	
x		“Aprender mais sobre cultura e costumes.”
x		“Se houvesse mais tempo, gostava de falar mais com as pessoas nativas lusófonas, por exemplo escolhendo um tema como: a comida; a música; as personagens importantes dos países lusófonos.”
x		“Querida mais aulas com os nativos lusófonos.”
	x	-
x		“Querida falar mais com os nativos lusófonos.”
	x	-

Tabela 3. Questão nº 10: Gostava de aprender mais e de outra forma os aspetos culturais dos países lusófonos?

Por fim, para encerrar esta secção, destaquei o comentário de uma aluna que, em resposta à pergunta “Sugestões e comentários à aula da professora estagiária Gioia” (questão nº 11, parte I) com poucas palavras delineou o que para mim representava desde o começo o propósito mais concreto: “Gostei muito da aula, foi muito completa. Iniciamos com o Fado para acabar com os verbos. Assim, aprendemos cultura e gramática, bem feito!”.

4.6 Reflexão

Considerando esta como a primeira experiência ao nível da prática letiva, as minhas expectativas iniciais eram várias e reuniam diferentes aspetos.

Desde logo, o que mais sentia no começo do estágio era uma forte preocupação e medo, devido a duas circunstâncias em particular: à minha proficiência linguística em português, não sendo esta a minha LM, e à minha capacidade e habilidade na prática letiva em si. Esta insegurança, porém, contrastava com o grande desejo de conhecer efetivamente e, já não apenas teoricamente, os desafios e as características relativas ao desempenho do papel de professor.

Dando-me conta da grande responsabilidade da função que ia assumir como professora estagiária, escolhi estabelecer como meu ponto de força o proveito que ia ter a partir desta experiência, do ponto de vista profissional mas, sobretudo, humano e pessoal. O meu temor, de facto, era também originado pela timidez que distingue o meu modo de ser em situações novas e perante pessoas desconhecidas.

O estágio que estava prestes a começar podia ser uma boa oportunidade para mudar ou, pelo menos, melhorar este aspeto.

As quatro unidades letivas lecionadas durante o curso do primeiro semestre foram para mim significativas e marcantes. O balanço geral, já a partir da primeira unidade didática lecionada, foi bastante positivo uma vez que consegui ter, e mais do que esperava, um bom controlo sobre as minhas emoções, o que me permitiu atingir prontamente uma confiança maior em mim.

Uma das razões que contribuiu para obter um resultado em parte positivo foi, sem dúvida, a possibilidade de lecionar uma aula “0”, que identifico como um indispensável ponto de partida para perceber logo os tempos da aula, as atividades a realizar e também para conhecer melhor os alunos.

O de ter conquistado, logo depois da primeira unidade letiva, mais confiança nas minhas capacidades e uma maior consciência do papel que ia desempenhar fez com que não tivesse tido particular dificuldade com a criação e produção dos materiais adequados à turma e nem com a gestão temporal e atitudinal na sala de aula.

De facto, outros fatores favoráveis a assinalar durante a primeira edição do curso

foram a produção de materiais adequados ao público-alvo e a realização de atividades diferentes, às quais os alunos responderam positivamente.

Apesar disso, se por um lado algumas das preocupações iniciais foram logo suplantadas, por outro, surgiram novos receios relativamente ao discurso e à clareza linguística, em particular no momento das explicações, das leituras e durante as correções orais, como também na fase de esclarecimento de dúvidas.

Na passagem para o 2.º semestre, existiam portanto vários aspetos sobre os quais meditar e refletir. Esta tomada de consciência servia para melhorar aquilo que de menos positivo tinha feito anteriormente.

Mesmo assim, alguns dos erros que ocorreram durante a primeira edição do curso reapareceram durante a minha última regência lecionada.

Por um lado, consegui organizar melhor o desenvolvimento da aula e preparar com uma maior antecedência o material necessário e adequado à turma, o que me permitiu atingir uma atitude mais tranquila na sala de aula.

Por outro lado, infelizmente, algumas inesperadas falhas linguísticas que esperava ter superado ocorreram durante a unidade didática conclusiva do estágio pedagógico.

A fazer uma reflexão global de todo o processo, posso afirmar que, dadas algumas características da minha personalidade, o facto de dar aulas apresentava-se no início como um grande desafio, alimentado, neste caso, pelo medo de lecionar para um público heterogéneo e multicultural, numa língua que não é a minha LM. Ao mesmo tempo, e como já foi mencionado, foi este o meu ponto de força de partida: nutri desde sempre uma grande curiosidade e vontade de lecionar aulas de LE.

Em conclusão desta experiência, confirmei as expectativas ligadas ao ensino e sinto-me, em perspetiva futura, mais segura do caminho que comecei.

Analisando o meu percurso de estágio, considero haver ainda muito a melhorar no que diz respeito ao discurso, à clareza linguística e à atuação na aula, pois acredito que em várias ocasiões podia ter sido mais clara nas explicações e nas instruções de algumas atividades ocorridas durante a leção das regências.

Outro aspeto a melhorar é o uso das estratégias de ensino em momentos como a correção dos exercícios e o esclarecimento das dúvidas dos discentes.

Uma das dificuldades maiores foi, e continua a ser, a proficiência linguística em português juntamente com a influência do português da variante brasileira, que muito marcou a comunicação e as explicações na sala de aula. Além disto, o facto de não ser falante nativa de língua portuguesa foi a razão principal da escassez da correção da pronúncia e dos erros dos alunos, após as suas participações orais na aula.

Ao mesmo tempo, julgo ter sofrido uma pequena evolução na minha atitude no contexto da sala de aula e na preparação dos materiais.

É evidente que existem aspetos que se desenvolvem apenas com dedicação, força de vontade e, sobretudo, com a experiência. Por isso, tiro proveito da minha paciência, teimosia e da minha total disponibilidade para aprender, para ter um bom desempenho como futura professora.

Em conclusão, o estágio pedagógico realizado permitiu colocar em prática tudo o que foi adquirido ao longo do 1.º ano do MPLS/LE e portanto representou um momento significativo, uma oportunidade interessante para mim e para os meus colegas.

Dividido em observação de aula e lecionação de unidades letivas, o trabalho desenvolvido foi árduo e intenso, mas o proveito que tivemos destas experiências tem sido de enorme valor e favoreceu um importante crescimento, profissional e humano.

Conclusão

A integração de aspetos de cultura lusófona na aula de PLE é muitas vezes motivo de preocupação para os docentes que atuam neste campo. Como todos os medos, porém, é preciso que se supere esta condição e que se entenda finalmente que, ao abrir as portas da sala de aula de português às diferentes culturas dos países da CPLP, de facto, o resultado obtido é positivo em vários sentidos.

Conhecer a potencialidade que o ensino de uma LE tem, e neste caso da língua portuguesa, significa ver nela uma ponte imaginária entre várias culturas de povos e territórios espalhados pelos cinco continentes do mundo.

Uma realidade deste tipo não pode ser ocultada aos olhos dos alunos que aprendem o português, seja no país de Camões ou fora das fronteiras de Portugal. Esta viagem multicultural que se pode oferecer aos discentes é, de facto, um compromisso para o docente de PLE, no seu papel de guia atento e, sobretudo, conhecedor dos saberes que partilha com os seus alunos.

Constatou-se antes e durante a realização deste estudo que é possível integrar nas planificações da aula destinadas a alunos estrangeiros temáticas culturais que não possuam unicamente um centro “luso”. Por outras palavras, observou-se que os discentes, já a partir da fase de iniciação, se demonstram interessados e curiosos relativamente à aquisição de tópicos culturais que unem e separam os países da CPLP.

Assim sendo, permite-se aos alunos entrar em contacto com expressões de culturas portuguesas (e com isso não apenas de Portugal) tal como: as atividades cotidianas dos lusofalantes, os pontos em comuns e divergentes das tradições culinárias destas nações numa determinada altura do ano, como por exemplo no Natal; as características geográficas dos territórios lusófonos e a variação climática que os distinguem; os géneros musicais através dos quais alguns dos países lusófonos se exprimem e através das quais expressam, entre outros, o mesmo sentimento de saudade; as expressões de uso comum e a variação de sotaque que caracteriza e diferencia as variantes portuguesas no mundo.

O retorno dos aprendentes face a estes tópicos foi positivo. Apoiado nesta condição, o docente de PLE pode e deve desfrutar o melhor possível da predisposição e

participação dos alunos para também contornar uma aula assim, rica de informações culturais, com conteúdos propriamente linguísticos que favoreçam a aprendizagem e o uso da língua-alvo.

Os pontos fortes desta experiência foram a utilização de atividades que integravam aspetos culturais lusófonos contextualizados com atividades que visavam estimular a aprendizagem e desenvolver as competências gerais dos aprendentes.

De facto, para integrar aspetos culturais dos países da CPLP, procurei realizar durante as aulas, atividades que desenvolvessem competências de: interação oral, compreensão/produção oral e escrita e funcionamento da língua como forma de enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

Algumas das limitações deste relatório estavam associadas ao pouco tempo disponível para realizar este trabalho e ao facto de ter lecionado as aulas em turmas diferentes e, então, a alunos diferentes.

Contudo, o meu desejo é explorar mais aprofundadamente este tema para posteriormente contribuir para o desenvolvimento de um ensino da língua portuguesa que possa abrir as portas das salas de aula aos aspetos culturais dos países lusófonos.

Analisando causas e efeitos da integração de aspetos de cultura lusófona na aula de PLE e apresentando os resultados e os materiais utilizados, este trabalho pode ser entendido como uma prova da vantagem que esta matéria traz ao processo de aprendizagem da língua portuguesa.

A solução encontrada, a de trabalhar com aspetos de cultura lusófona, não é, obviamente, a única possível. Espera-se, contudo, que os frutos deste estudo possam ser interpretados como uma proposta para futuras considerações e reflexões.

Na esperança de que este tópico possa ganhar maior sucesso nos anos vindouros e de que o trabalho realizado possa servir como convite aos leitores para voltar aos passos até aqui dados, abrindo a outras perspectivas e interpretações, conclui-se esta viagem de estudo e de vida com as palavras de José Saramago que na sua celebre obra *Viagem a Portugal* afirmava:

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: ‘Não há mais que ver’, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.” (1990, p. 324)

Referências bibliográficas

- Agra, K.L. (2007). *A integração da língua e da cultura no processo de tradução*. Revista de recensões de Comunicação e Cultura. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf> . Acesso em 05/05/2016.
- Almeida, A. (2010). *Língua e cultura na aula de PLE: como, quando e por quê?* Foro de Lenguas de ANEP. Disponível em <http://www.dosclubos.com/clientes/3fla/ponencias/048.pdf>. Acesso em 16/05/2016.
- Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Baptista, M.M. (2000, novembro). *O Conceito de Lusofonia em Eduardo Lourenço: Para além do Multiculturalismo 'pós-humanista'*. Comunicação apresentada no III Seminário Internacional “Lusografias”, Évora.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao professor doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830>. Acesso em 03/05/2016.
- Bizarro, R. & Braga, F. (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*. Vol. 2, (pp. 823-835). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>. Acesso em 08/05/2016.

- Berwig, C. A. (2004). *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros* (Dissertação de Mestrado, programa de pós-graduação em Letras). Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Letras e Artes, Curitiba, Paraná.
- Carballido, X. F. (2014). A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE). In *Interfaces da Lusofonia*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.
- Casal, I. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. In *Segunda Etapa Carabela*, nº 54. (pp.5-28). Madrid: SGEL.
- Ciancio, P. (2008). *Lusofonia digital: um novo caminho para a integração* (Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições ASA.
- Costa L. A. (2011). Movimento armorial: do erudito ao popular . In *Antonio Carlos Nóbrega em acordes e textos armoriais*. (pp. 31-64). Campina Grande: EDUEPB.
- CPLP (1996). *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/DeclaraoConstitutivaCPLP.pdf> Acesso em 26/04/2016.
- CPLP (2008, novembro). *Encontros da Lusofonia*. Comunicação apresentada em ocasião do Ano Europeu do Diálogo Intercultural, Torres Novas. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/africa/lusofonia-em-torres-novas=f430618> Acesso em 02/05/2016.

- Cristovão, F. (2006). *Dicionário Temático da Lusofonia* (2nd ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Cunha, L. (2015). Liminaridade e descentramento: identidades lusófonas e suas narrativas. In M. Martins (Coord.), *Lusofonia e interculturalidade – Promessa e travessia* (pp. 113-126). Famalicão: Edições Húmus.
- Domingues, P. (2011). *Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica*. São Cristóvão: UFS.
- Falconi, J. (2012). Literaturas africanas, língua portuguesa e narrativas da Lusofonia: alguns parágrafos em torno da invenção das narrativas da lusofonia. In A. M. Leite e outros (org.), *Nação e Narrativa Pós-colonial I*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ferretti, S. (2007). Dimensões da cultura: popular, erudita. In *Ciências Humanas em Revista* (pp. 39-54). São Luís: UFMA.
- Figueiredo, G. (2015). *A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem de PLE*. (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Fonseca, A. M. (2013). Em português nos entendemos? Lusofonia, literatura-mundo e as derivas da escrita. In *Revista de sociologia: Configurações* (pp.105-116). Marselha: Ed. Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Galisson, R (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.
- Garcia-Cervignón, A. (2002). “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”. In *Forma, Formación de Formadores* nº 4 – Interculturalidad. Madrid: SGEL.
- Lourenço, E. (1999). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.

- Lume, J. M. (2009). Lusophonie: vécus et démarches multiculturelles. In *L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaise: contributions à un dialogue interculturel* (pp. 191-197). Saint-denis: Ed. Université Paris 8 Vincennes.
- Maciel, C. (2010). *A construção da comunidade lusófona a partir do antigo centro. Micro-comunidades e práticas de lusofonia*. (Tese de Doutoramento em Sociologia). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Moreira, A. C. (2013) *A componente cultural na aula de Espanhol/ Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Univeridade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- OLP (2015, novembro). *OLP - observatório da língua portuguesa*. Disponível em <http://observalinguaportuguesa.org/olp-observatorio-da-lingua-portuguesa/> Acesso em 01/05/2016.
- Pires, M. L. (2004). *Teorias da Cultura*. (1.º ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Sandór, G. (2016, maio). *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem de PLE*. Comunicação apresentada durante a aula do seminário do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira do dia 2 de maio de 2016, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Sandór, G. (2015). *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE*. (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Saramago, J. (1990) *Viagem a Portugal* (1.º ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Sousa, H. (2005). A mobilização do conceito de Lusofonia: O caso dos canais internacionais da RTP 1. In *Secção de Economia Política da International Association for Media and Communication Research* (pp. 165-182). Braga: Universidade do Minho.

Sousa, M. (2012). Conceito de Lusofonia. In *CI em Ciência Política e Relações Internacionais* (pp. 1-21). Disponível em <http://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/Conceito-Lusofonia1.pdf>. Acesso em 12/05/2016.

Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. Ed: Global PAD. Disponível em https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf Acesso em 07/05/2016.

Wiggins, G. (2012). *Seven keys to effective feedback*. In *Feedback for learning*. (pp. 10-16). Disponível em http://www.nesacenter.org/uploaded/projects_resources/Marshall_memo/GrantWiggins450.pdf Acesso em 15/06/2016.

Sites consultados

Citador (2016). Acesso em 03/05/2016. <http://www.citador.pt/frases/a-cultura-e-uma-necessidade-imprescindivel-de-tod-jose-ortega-y-gasset-10287>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2016). Acesso em 06/05/2016. <https://www.priberam.pt/dlpo/quotidiana>.

Laboratorio Itals (2008). *La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere*. Acesso em 25/05/2016. <http://www.italy.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere>

Pensador (2015). Acesso em 28/05/2016.
<http://pensador.uol.com.br/frase/NDE0ODUw/>

Pme.pt (2016). *A Importância Da Comunicação*. Acesso em 01/05/2016.
<http://pme.pt/a-importancia-da-comunicacao/>

Português ComincAtivo (2016). Acesso em 12/05/2016.
<http://www.teiaportuguesa.com/manual/unidade12lusofonia/unidade12.htm>

Público (2013). Acesso em 01/05/2016.
<https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559>

Kdfrases (2016). Acesso em 10/05/2016. <http://kdfrases.com/frase/124144>.

Anexos

Anexo 1



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, 2015/2016, 1º SEM
Turma 3 Nível A1.2
Professora estagiária: Gioia Consorti

1) Complete as frases que se seguem de forma adequada. Contraia as preposições sempre que necessário.

- a) Ele vai _____ a escola _____ comboio.
- b) Não é possível estudar _____ livros.
- c) O Miguel vive _____ Portugal _____ a sua família.
- d) A Maria trabalha _____ as 13h _____ as 18h da tarde.
- e) Todos os dias _____ manhã acordo _____ as 8h.
- f) O autocarro passa _____ 10 _____ 10 minutos.
- g) Ela fala sempre _____ voz baixa.
- h) As visitas neste Museu começam _____ o meio-dia e acabam _____ a meia-noite.

Identifique as preposições contraídas no guia turístico e escreva as partículas que as formam.

Exemplo: *Situado **na** ponta sudoeste da Europa.* → *na = em+a*

Conhecer Portugal

Situado na ponta sudoeste da Europa, Portugal é uma das nações mais antigas deste continente. O país oferece uma ampla diversidade de tradições e um forte orgulho no passado marítimo. Portugal é um estado pequeno, mas possui uma enorme variedade de paisagens: montanhas verdejantes, vales fluviais e quilómetros de praias banhadas pelo sol e pelo Oceano Atlântico. Lisboa, a capital, é uma cidade maravilhosa e cosmopolita. No Norte, o Porto é famoso pelo vinho do Porto e pela região panorâmica do Douro.

Se gosta de sol e de mar, tem de descobrir as lindíssimas praias douradas do Algarve, bem como os seus excelentes campos de golfe. Se está à procura de diversão, paz e tranquilidade, Portugal e as suas ilhas podem ser um destino perfeito.

Portugal está à sua espera!

Adaptado de <http://www.portugal-live.net/P/places/lisboa.html> (12/11/2015)

Anexo 2

Trabalho de grupo: Tempo para a pesquisa: 30 minutos
Tempo de apresentação à turma: 5 minutos (máximo)

Escolham um país lusófono e, com a ajuda da internet, façam uma pesquisa sobre ele. Imaginem que vão passar uns dias de férias ali e tentem convencer o resto da turma a viajar convosco.

Descrevam:

- a duração da viagem e o período da partida
- a localização
- as paisagens
- a comida típica
- as atividades a fazer
- o clima
- a roupa a colocar na mala antes de viajar.

Exemplo: Portugal é um país da Europa e tem cerca de 10 milhões de habitantes. Vamos viajar para Portugal em julho e vamos passar ali 5 dias. Em Portugal, vamos comer o famoso bacalhau com natas, que é um dos pratos mais saborosos da cozinha portuguesa. O país tem praias, montanhas, vales e rios. Em julho vai haver sol todos os dias e então vamos tomar banho no mar e caminhar à beira da água. Além disto, vamos fazer vários passeios ecológicos e, à noite, conhecer a diversão noturna portuguesa. Vamos precisar apenas do nosso fato de banho, óculos de sol, umas t-shirts, uns calções, roupa desportiva e uns vestidos mais elegantes para ir às festas. À noite, vai ser mais fresco e então vamos levar um casaco. Arrumem a mala e vamos descobrir juntos Portugal!

Anexo 3

Guião da entrevista ao nativo lusófono

Para melhor conhecer o falante, descubram

- Qual é o seu nome
- Quantos anos tem
- O que está a fazer aqui em Portugal
- Há quanto tempo está em Portugal e quanto tempo vai ficar aqui
- Se gosta de viver no Porto

Ao fim da pesquisa, perguntem ao nativo

- Onde está localizado o seu país
- Quantos habitantes tem o país e qual é a sua capital
- De que cidade é o nativo e onde é que esta se situa
- Em que estação do ano é dezembro, lá no seu país
- Se se comemora o dia de Natal ou há alguma outra celebração na mesma época do ano
- Em que dia costuma celebrar o Natal e como e onde o celebra
- Quais são os pratos e as bebidas típicas para este dia

Anexo 4

Menu de um tasca típica do Porto

<u>Letiscos</u>		<u>Vinhos</u>	
Presunto	3.50	Maduro Tinto	20.00
Queijo	3.25	Duas Quintas	19.00
Costo de pão c/boia	1.75	Cabeça de burco	20.00
Azeitonas	1.50	Quinta da barrosa	15.00
Tremoccos	1.50	Montes Claros (ees)	15.00
Carangos de Marisco	3.50	Luis de Pato	12.00
Amijoas	3.50	Estexa	12.00
Alheira	3.00	Marouco	12.00
Bacalhau c/datas	3.50	Monte Velho	10.00
Batata frita	2.00	Vila Regia	10.00
Bifana no pão	2.00	Borba	10.00
Bolinhos de Bacalhau	1.75	Grão Vasco	9.00
Cozidos e presunto	3.50	Rosé da casa	9.00
Cozidos salteados	3.00	Tinto da casa	9.00
Chouriço	3.00	<u>Maduro Branco</u>	
Calamares	3.00	Planalto	11.00
Caldo Verde	2.00	Borba Branco	10.00
Sopa de legumes	2.00	Branco da casa	9.00
Francesinha	7.50	<u>Verdes</u>	
Falco c/molho verde	4.50	Verde da casa especial	9.00
Jamón c/alho	4.50	Quinta do Avelada	11.00
Cozidos	3.00	Muralhas	11.00
Ovo estrelado	1.50	Espumante da casa	10.00
Ovo no pão	1.75	<u>Outros</u>	
Brego em prato	8.00	Copo de Vinho	2.00
Brego no pão	3.50	Canele de receita	8.00
Paninha de bacalhau	3.50	(1LT)	
Patanisca	2.00	<u>Sangrias</u>	
Pimentos de bora	3.00	Sangria (copo)	2.50
Sandwich de Presunto	3.00	Sangria 1 litro	10.00
Tosta Mista	3.00		
Tosta de Queijo	2.50		
Bojões	3.00		
Tanado	3.00		

Fonte da imagem: fotografia própria.

Anexo 5

Os brigadeiros

Escute o áudio e:

- complete os ingredientes dos brigadeiros,
- ordene em sequência as fases da preparação.

Receita

Ingredientes para 20 brigadeiros:

- 1 lata de condensado com 397g
- g de chocolate em pó
- 50g de
- 2 colheres dede leite
- para untar
- granulado
- Forminhas de frisado



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Brigadeiro.jpg> [02/12/2015]

Preparação:

- Com as mãos untadas com óleo, faça bolinhas.
Passe as bolinhas pelo chocolate granulado.
Coloque os brigadeiros em forminhas de papel frisado.
E está pronto a servir.
- Num tacho, coloque o leite condensado e o chocolate em pó.
Mexa muito bem. Misture o leite e junte a manteiga.
- Espero que gostem desta receita, bom apetite!
- Leve o tacho ao lume e deixe cozinhar em lume brando aproximadamente 40 minutos sem parar de mexer.
Quando a massa começar a descolar do fundo do tacho, retire.
Coloque a massa de brigadeiro num prato untado com óleo e deixe arrefecer.

Anexo 6

O que é a Saudade

A Saudade é um sentimento causado pela distância ou ausência de algo ou alguém. Tem origem no latim, com o significado de solidão.

A Saudade é a memória de algo que aconteceu e a intensa vontade de reviver certos momentos. Segundo a lenda, surge no período dos descobrimentos e define a tristeza que os portugueses, indo para outros países, sentiam por estar longe da sua terra e dos seus familiares. Eles eram atacados pela melancolia por se sentirem tão sozinhos e distantes dos seus queridos.

Pode-se sentir saudades de muitas coisas, como:

- de alguém falecido.
- de alguém que amamos e está longe, ausente ou que não vemos há imenso tempo.
- de sítios (lugares).
- de comer um prato ou beber uma bebida.
- de sentir um cheiro.
- de ouvir uma música.
- de situações.
- de fazer algo que há muito não se faz.
- do tempo que passou.



Existe uma expressão que diz "matar saudades". Ela significa que no momento em que o indivíduo vê o objeto do seu sofrimento, torna-se alegre e feliz, portanto está a matar aquelas saudades.

Este termo não tem tradução literal em muitas línguas e é uma das palavras mais utilizadas nas poesias de amor e nas músicas românticas em língua portuguesa.

Adaptado de:

<http://www.significados.com.br/saudade/> [06/01/2016]

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Saudade> [06/01/2016]

Fonte da imagem: Adaptado de http://marcilabenevides.blog.uol.com.br/arch2004-11-07_2004-11-13.html [13/01/2016]

Anexo 7

Acompanhe o vídeo com a letra do fado de Amália Rodrigues.

Fado da Saudade (1951) - Amália Rodrigues

Eu canto o fado pra mim
Já o cantei pra nós dois
Mas isso foi no passado
Já que assim é seja assim
Já me esqueceste depois
Já cada qual tem seu fado

O mais feliz é o teu tenho a certeza
É o fado da pobreza
Que nos leva à felicidade
Se Deus o quis
Não te invejo essa conquista
Porque o meu é mais fadista
Meu fado da saudade

Se Deus o quis
Não te invejo essa conquista
Porque o meu é mais fadista
Meu fado da saudade



Anexo 8

1) Antes de ouvir a canção

a) Ligue as palavras da coluna da esquerda à sua definição que se encontra na coluna da direita.

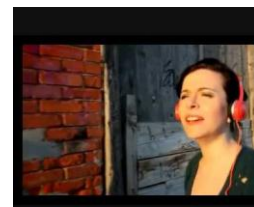
1) Sentimentos	...) Qualquer ato de espírito ou operação da inteligência.
2) Feliz	...) Parte imaterial do ser humano.
3) Coração	...) Dor moral, mágoa, tristeza, infelicidade.
4) Pensamento	...) Facto emocional, disposição afetiva, sensibilidade.
5) Beijos	...) Que tem ou revela felicidade, contentamento.
6) Sofrimento	...) Ato ou efeito de tocar com os lábios, pressionando, algo ou alguém.
7) Alma	...) Órgão que movimenta o sangue no corpo do ser humano.

b) Preencha os espaços da letra abaixo com as palavras da coluna esquerda da tabela anterior de modo a formar frases com sentido lógico.

Com os meus olhos (2010) - Mercado Negro e Liliana

Esse sorriso que baila assim no meu
Entrou sem pedir licença no lado esquerdo do meu peito
Entrou invadindo, entrou dominando os meus, meu comportamento
Vive em mim, como modo de vida
Montou acampamento como pra eternidade
Pra meu contentamento trouxe a esperança
Na minha a felicidade

No dia em que te vi
Com os meus olhos te beijei
..... eu me senti
Quando te encontrei
No dia em que te vi
Os que te dei
Perdida eu vivi
Coisas que só eu sei



Esse sorriso que desfez o meu
E satisfez o meu
Me ofuscou, me agarrou, me apanhou na emboscada
E meus olhos deitados em ti ficaram
O que sinto por ti está a tornar-se coisa séria
Quero estar preso a ti como as raízes à terra
E como um papagaio de papel colorido no céu azul, quero contigo voar
(Refrão x1)

2) Depois de ouvir a canção, verifique a correta inserção das palavras no texto.

Fonte das definições: <http://www.infopedia.pt/> [06/01/2016]

Fonte das imagens: http://palcoprincipal.com/fotos_noticias/Image/Setembro%202009/Messias.jpg [06/12/2016]

<https://i.ytimg.com/vi/5yDU9ivVH-M/hqdefault.jpg> [06/12/2016] Fonte da letra: <http://amusicaportuguesa.blogs.sapo.pt/121299.html> [06/12/2016]

Anexo 9

Acompanhe o vídeo com a letra do samba *Tem tudo a ver*.

Tem tudo a ver (2015) - Quinteto Samba Aí

Tô com saudade de você
Do teu chamego¹, do teu beijo, do teu gosto que desejo
Tô com saudade de você
Da fala mansa², do teu jeito, já faz tempo que não vejo
Tô com saudade de você
Desse sorriso que irradia uma alegria de viver
Tô com saudade de você
Tô com saudade
Ainda vou te convencer
Que sou o cara³ pra você, faço de tudo pra dar certo⁴
Que esse amor já tem poder
Já tem história, cê vai ver, é pra valer⁵, chega mais perto
E se você pagar pra ver⁶
Eu vou fazer você feliz
Tem tudo a ver
Me olha, te entrego minha vida
Eu e você
É chama que inflama, é sina⁷
Paga pra ver
Eu vou fazer você feliz



Fonte da letra: <http://www.mp3tunes.tk/download?v=2vu5fHmiqKA> [07/01/2016]

Fonte da imagem: http://www.tudosobrefloripa.com.br/images/noticias/58377/samba-ai-gravacao-dvd-floripa_grande.jpg [07/01/2016]

Leia a letra da canção *Tem tudo a ver* e escolha a opção correta para completar cada afirmação.

a) O cantor está com saudades

- Da sua irmã
- Da sua cidade de origem
- Da pessoa amada

b) Ele sente falta

- Do carinho da pessoa amada
- De falar com a pessoa amada
- De ver a pessoa amada feliz

c) O que é que irradia alegria de viver

- A voz da pessoa amada
- O olhar da pessoa amada
- O sorriso da pessoa amada

d) O cantor escolhe entregar

- A sua vida
- A sua felicidade
- O seu dinheiro

¹ Carinho, amor.

² Tranquila, serena.

³ Rapaz, homem.

⁴ Para que tudo aconteça na perfeição.

⁵ Vale a pena, a sério.

⁶ Arriscar para comprovar se algo é verdadeiro.

⁷ Fado, destino.

Anexo 10

O que é uma Telenovela?

O conceito de novela deriva do italiano *novella*, que significa “notícia” ou “relato novelesco”. De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora*, trata-se de uma composição literária curta do género do romance, em que é narrada uma ação na sua totalidade ou parcialmente.

Em alguns países, em particular em Portugal e no Brasil, onde têm muito sucesso, a palavra “novela” é a versão encurtada da chamada “telenovela”, ou seja, uma série de episódios de ficção que pertencem ao género romântico e que são transmitidos pela televisão.

No Brasil, as telenovelas são apenas exibidas de segunda-feira a sábado. Em Portugal, em certas ocasiões, as telenovelas chegam a ser exibidas em todos os dias da semana.

Dividida em capítulos com continuação, a sua história é prevista inicialmente, mas o seu final é decidido pelo autor no decorrer do seu desenvolvimento. Podem ser incluídos novos personagens e até mesmo dar direcionamentos diferentes aos capítulos que podem estender-se até nove ou dez meses, em episódios semanais.

Geralmente apresentam histórias focadas em amor, aventura, conflitos familiares, sucesso e problemáticas de natureza social. As histórias frequentemente começam com tramas leves e pouco complicadas, e com o passar da história os mistérios aparecem pouco a pouco, tornando a ação cada vez mais forte e complexa.

Quando transmitidas pela rádio, são chamadas de radionovelas, e eram muito populares em tempos mais antigos antes da invenção da televisão.



Adaptado de: <http://conceito.de/novela#ixzz42gle7L00> [12/03/2016] / <http://www.o-que-e.com/o-que-e-telenovela/> [12/03/2016]
Fonte da imagem: <http://cdn.playbuzz.com/cdn/b98edbc0-01a8-4c38-8fb8-ac22c93bf530/062b8630-9d12-47c9-90b1-302de00ecc29.JPG> [12/03/2016]

Responda às seguintes perguntas.

- 1) Como pode ser definida a telenovela?
- 2) Quando é que as telenovelas são transmitidas em Portugal e no Brasil?
- 3) Qual é a duração de uma telenovela?
- 4) Geralmente, quais são as temáticas da telenovela?

Anexo 11

Repare nos verbos sublinhados no texto e:

- Identifique as suas formas infinitivas.
- Reescreva-os no seu caderno conjugando todas as pessoas do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Exemplo: “**Fez**”

Infinitivo: **Fazer**;

PPS: Eu **fiz**, tu **fizeste**, ele/ela/você **fez**, nós **fizemos**, eles/elas/vocês **fizeram**.

Glória Pires, a rainha das telenovelas



Nascimento: 23 agosto 1963

Idade: 52 anos

Profissão: Atriz

Signo: Leão

País: Brasil

Cidade : Rio de Janeiro

Glória Pires fez o seu primeiro papel importante nas telenovelas brasileiras em "Dancin' Days", sucesso de 1978 da Rede Globo. Com o seu ótimo desempenho, ganhou o papel de protagonista da primeira edição da novela "Cabocla" no ano seguinte.

Filha da produtora e empresária

Elza Pires e do ator Antônio Carlos Pires, ela tem uma irmã chamada Linda Pires.

Ela é casada com o músico Orlando Moraes, com quem tem três filhos, Antônia, Ana e Bento.

Estreou na televisão com apenas 5 anos, em 1968, na novela "A Pequena Órfã", da extinta TV Excelsior.

Na década de 1980, fez parte de diversas produções, entre elas, "Água Viva", "Louco Amor", "As Três Marias", "Partido Alto" e "Direito de Amar" e da minissérie "O Tempo e o Vento". Na novela "Vale Tudo" (1988), destacou-se como a terrível vilã Maria de Fátima e levou o título também da “ filha mais ingrata da televisão”.

No cinema, estреou em 1981, no filme "Índia, a Filha do Sol". Participou também em "Memórias do Cárcere" (1984), "Besame Mucho" (1987) e "Jorge, um Brasileiro" (1988).

Um trabalho que ficou gravado na memória dos espetadores da década de 90 foi a interpretação da atriz como as gémeas Ruth e Raquel de "Mulheres de Areia" (1993). Por causa deste papel, Glória recebeu o prémio Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) como melhor atriz do ano de 1993, além do Troféu Imprensa de melhor atriz. Nessa época, a artista recebeu vários convites para posar nua para a revista "Playboy", mas negou todos.

Em 2002 voltou à televisão com "Desejos de Mulher" e, em 2005, protagonizou "Belíssima".

Ao lado de Tony Ramos no filme "Se Eu Fosse Você", fez sucesso com a longa-metragem, um dos maiores rendimentos de bilheteria do cinema brasileiro nos últimos anos. Dois anos depois, eles filmaram a continuação do filme, "Se Eu Fosse Você 2".

Em 2011, voltou às novelas em "Insensato Coração", exibida no horário nobre.

Anexo 12

Associe cada objeto à imagem e à definição correspondentes.

a) Calçada portuguesa

1)...



2)...



3)...



b) Elétrico

c) Azulejos

d) Lenço do fado

4)...



5)...



6)...



e) Guitarra portuguesa

f) Galo de Barcelos

...) É uma forma portuguesa de pintar e trabalhar a cerâmica. A sua produção tem mais de cinco séculos. São comuns em igrejas, estações antigas de comboios e em muitas casas.

...) Meio de transporte público tradicional do século XIX, instalados nas partes mais antigas de algumas cidades.

...) Instrumento que caracteriza a melodia do fado, a música portuguesa por excelência.

...) É um tipo de piso com pedras de calcário e basalto em tons de branco ou preto. Surgiu no século XIX e é mais comum em áreas pedonais.

...) Adorno tradicional usado pelas mulheres nas casas de fado.

...) Objeto que nasce da lenda que narra a intervenção milagrosa de um galo morto na prova da inocência de um homem erradamente acusado.

Fontes das imagens:

<http://img.elo7.com.br/product/original/D73B72/adesivo-vinilico-azulejo-portugues-adesivo-azulejo-portugues.jpg> [17/03/2016]
<http://2.bp.blogspot.com/7tUJ5a2myKc/VLhJ0N7QAI/AAAAAAAAACxU/BK72nR3hEIQ/s1600/GaloBarcelos.jpg> [17/03/2016]
<http://boasnoticias.pt/img/eletrico28.jpg.jpg> [17/03/2016]
<http://portoguitarra.com/content/uploads/2014/05/guitarraportuguesa-lisboa.jpg> [17/03/2016]
http://2.bp.blogspot.com/CLBGISf4fNO/TQZCNJ4_Uml/AAAAAAAAAC0/TWegP2DfTM8/s1600/DSCI0094.JPG [17/03/2016]
http://www.pavconhecimento.pt/roteiro1_vagueando/pt/img/09_calcada_b.jpg [17/03/2016]

Anexo 13

Símbolos dos países lusófonos



Cesária Évora
Cabo Verde



Capulana
Moçambique
Guiné-Bissau
Guiné Equatorial



O pensador
Angola

Casa Sagrada
Timor-Leste



Safu
São Tomé e
Príncipe



Futebol
Brasil



Fontes das imagens:

http://www.fmsouares.pt/casa_museu/expos/temporarias/timor_lemte/timor02.gif [17/03/2016]

<http://musica.culturamix.com/blog/wp-content/uploads/2012/08/cesaria-avora-2.jpg> [17/03/2016]

<http://www.viagens-baratas.biz/wp-content/uploads/14415704.jpg> [17/03/2016]

http://2.bp.blogspot.com/_uMcfQ_6NqCE/S3UNWUj5CCI/AAAAAAAAACUg/PdHaxyGdp_s/s400/3352475681_28808691a4_b.jpg [17/03/2016]

<http://www.pelomundo.pt/wp-content/uploads/2015/09/CAP3.jpg> [17/03/2016]

<http://4.bp.blogspot.com/-LdBel1V9ntU/UUeAKWUed-I/AAAAAAAAAmk/hJtmh0PbyZU/s1600/S%C3%A3o+Tom%C3%A9+Safu.jpg> [17/03/2016]

<http://www.feedbackmag.com.br/wp-content/themes/CleanBlog/includes/timthumb.php?src=http://www.feedbackmag.com.br/wp-content/uploads/2012/07/photo3B.jpg&h=312&w=565&z=1> [17/03/2016]

Anexo 14

Desporto e saúde: as dicas dos especialistas

Preencha os espaços dos testemunhos abaixo com as palavras dadas nas tabelas, de modo a formar frases com sentido lógico.



Pelé, ex-futebolista brasileiro

Uma partida de futebol traz inúmeros benefícios à (1)_____. Ela ajuda a fortalecer a musculatura das (2)_____ e troncos, estimula a circulação sanguínea e ainda melhora a flexibilidade, coordenação, mobilidade e reflexo. Além disso, é uma boa forma de reunir os (3)_____ e se divertir. São tantas vantagens que essa prática conquista sempre mais as (4)_____. O futebol, respeitando os limites e cuidados, é um desporto para qualquer (5)_____. Atenção! Se você joga futebol somente uma vez por (6)_____, tente conciliar esse esporte com alguma outra atividade que você goste para evitar problemas musculares.

amigos idade mulheres pernas saúde semana

Uma das melhores coisas do ténis é que ele que pode ser jogado em quase qualquer idade e com qualquer nível de (1)_____. Por ser um desporto de baixo impacto, (2)_____ e adultos podem aprender sem (3)_____! Para competir ou simplesmente para se divertir, o ténis traz diversos (4)_____ para a nossa saúde, física e (5)_____. Entre os benefícios do ténis para a saúde é possível destacar o desenvolvimento do sentido de orientação, a coordenação e o equilíbrio.



João Sousa, tenista português

benefícios crianças habilidade medo mental



*Maria Mutola,
atleta moçambicana*

A corrida permite alcançar um especial conhecimento do nosso próprio (1)_____. Neste mundo competitivo, cheio de esforço, (2)_____ e inquietações, correr é um dos melhores (3)_____ naturais, é um dos desportos mais agradáveis que se pode praticar. E também é um dos mais saudáveis e (4)_____. O que precisa é correr para ficar em (5)_____ todo o ano.

baratos corpo forma tensão tranquilizantes

Adaptado de: <http://saudebrasilnet.com.br/especiais-de-saude/futebol/> / <http://www.gazetadopovo.com.br/saude/por-que-jogar-tenis-13cbvdh6ywczapas96fs32de6/> / <http://www.copacabanarunners.net/walk.html> [17/03/2016] Fontes das imagens: http://img.fifa.com/mm/photo/tournament/competition/02/30/44/42/2304442_full-Ind.jpg [17/03/2016] <http://www.iol.pt/multimedia/oratvi/multimedia/imagem/id/13944791/600.jpg> [17/03/2016] <http://media.aws.iaaf.org/media/LargeP/01b2f78c-5c06-4c5f-9d98-f05a2342ae27.jpg?v=109802412> [17/03/2016]

Anexo 15



No mês de agosto de 2016 a cidade do Rio de Janeiro recebe os Jogos Olímpicos. A cerimónia de abertura realiza-se no dia 5 de agosto e a de encerramento ocorre no dia 21 do mesmo mês, no Estádio do Maracanã. O lema dos jogos é "Viva sua paixão". O estádio do Maracanã está a ser totalmente reformado e modernizado. A sua capacidade será de 82.000 espetadores.

As cerimónias de abertura e encerramento vão ser vistas pela televisão por aproximadamente 4,5 biliões de pessoas no mundo.

Vão participar nas Olimpíadas do Rio cerca de 12.500 atletas de 206 nações.

Ao todo vão ser disputadas 28 modalidades olímpicas, duas a mais (Râguebi de sete e Golfe) do que as dos Jogos Olímpicos de Londres 2012.

As Olimpíadas do Rio 2016 vão contar com duas animadas mascotes. Representando a fauna e a flora, eles são: Vinícius (representa os animais do Brasil) e Tom (representa as plantas do Brasil). Os nomes são justas homenagens a dois grandes compositores da música popular brasileira: Vinícius de Moraes e Tom Jobim.



1) Leia o texto Rio2016 e escolha a opção correta para completar cada afirmação.

a) Os Jogos Olímpicos Rio 2016 vão ser:

- Na primavera
- No verão
- No outono
- No inverno

b) A duração dos Jogos Olímpicos é de:

- Duas semanas
- Dez dias
- Um mês
- Dezasseis dias

c) Os desportos de Londres 2012 eram:

- 25
- 28
- 30
- 26

d) Os mascotes do Rio 2016 representam:

- A música brasileira
- A natureza e os animais do Brasil
- A fruta do Brasil
- Vinícius de Moraes e Tom Jobim

Adaptado de: <http://www.suapesquisa.com/olimpiadas2016/> [17/03/2016]

Fontes das imagens: http://novojournal.jor.br/sites/default/files/styles/destaque_da_materia/public/conteudo/field/image/rio-2016-2.jpg?itok=qYgLFfZ9 [17/03/2016]

<http://www.fabricacartoon.com.br/wp-content/uploads/2014/11/mascote-rio-458x250.jpg> [17/03/2016]

Anexo 16

Por favor, responda a este questionário anónimo.

Parte I – Sobre a aula do dia 19 de janeiro de 2016

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? _____

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

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? _____

3. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? _____

4. Acha que teve demasiados exercícios práticos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5. O que aprendeu nesta aula tem utilidade prática para si?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. Acha que a professora estagiária pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou a aula e preparou os materiais?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? _____

7. Sente que aprendeu coisas novas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

8. O que foi mais fácil?

9. O que foi mais difícil?

10. Gostou da aula?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

10.1. Do que é que gostou mais?

10.2. Do que é que não gostou?

11. Sugestões e comentários à aula da professora estagiária Gioia.

Parte II – Sobre as aulas da professora Gioia Consorti no geral

1. Acha importante trabalhar sobre os aspetos da lusofonia numa aula de PLE?

Sim	
Não	

Porquê? _____

2. Marque com uma cruz (X) os aspetos em que pensa que a professora Gioia evoluiu positivamente durante as aulas do 1º semestre.

A professora fala com voz mais alta.

A professora consegue dar mais ritmo às aulas.

Outro(s): _____

3. Do que é que gostou mais?

4. Do que é que não gostou?

5. Sugestões e comentários.

6. Acha que é importante conhecer aspetos culturais de outros países lusófonos?

Sim	
Não	

Se não, porquê? _____

7. Acha que as atividades relacionadas com os países lusófonos ajudaram a desenvolver algumas competências linguísticas (falar, escrever, ouvir e ler em português)?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

8. Pensa que as interações desenvolvidas na aula com os nativos lusófonos, foram úteis para conhecer mais sobre os vários países da CPLP?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

9. Acha que o material e as atividades produzidos e pensados pela professora, sobre os aspetos da lusofonia, podiam ser de outro tipo?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

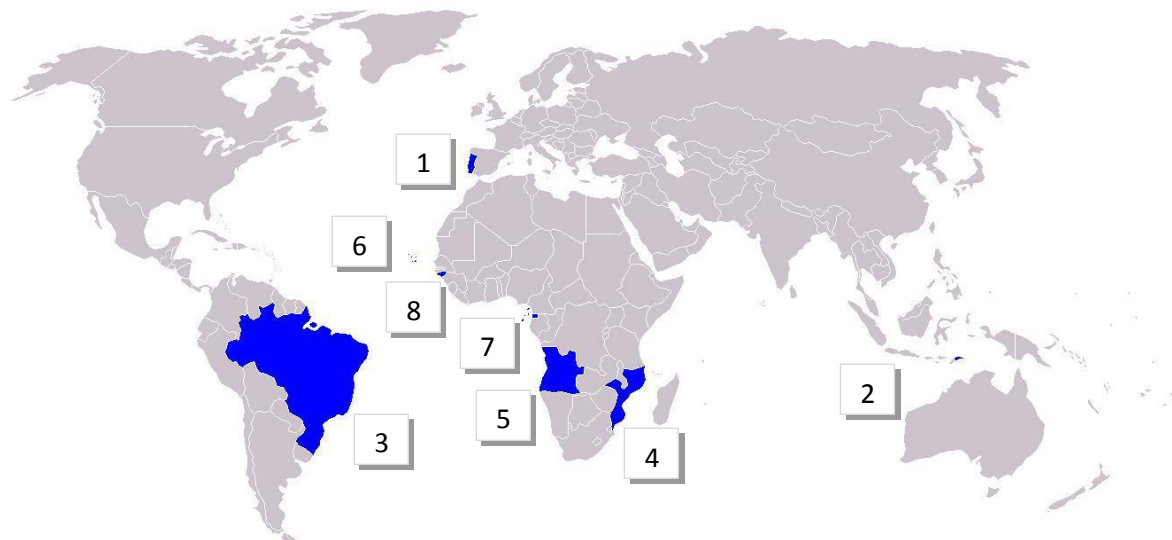
Porquê? _____

10. Gostava de aprender mais e de outra forma os aspetos culturais dos países lusófonos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se sim, como e o quê? _____

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa



1. Legende o mapa seguindo o exemplo. ✕

-  Angola
-  Brasil
-  Cabo Verde
-  Guiné-Bissau
- ✕  Guiné Equatorial
-  Moçambique
-  Portugal
-  São Tomé e Príncipe
-  Timor-Leste

2. O que é que sabe sobre estes países? O que gostava de saber?

BREVE HISTÓRIA

A CPLP foi criada a 17 de julho de 1996 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, depois da independência de Timor-Leste, este país foi acolhido como país integrante. Na atualidade, são nove os países integrantes da CPLP.

No decorrer da VI Conferência de Chefes de Estado e de Governo realizada em Bissau, em julho de 2006, foram admitidos dois observadores associados: a Guiné Equatorial e as Maurícias. Na Cimeira de Lisboa, que teve lugar no dia 25 de julho de 2008, foi a vez da formalização da admissão do Senegal como observador associado.

Em 2014, na X Cimeira da CPLP em Díli, Timor-Leste, a Guiné Equatorial, através de um consenso, tornou-se num membro de pleno direito da CPLP.

Para saber mais: <http://www.cplp.org/>

Nome do aluno:
