



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A aprendizagem da interculturalidade no contexto da disciplina de Português Língua não Materna

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/Língua Segunda**

In Nam Ng

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MAIO 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A aprendizagem da interculturalidade no contexto da disciplina de Português Língua não Materna

Local de Estágio: Faculdade de Filosofia e
Ciências Sociais do Centro Regional de Braga
da Universidade Católica Portuguesa

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/Língua Segunda**

In Nam Ng

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Maria Filomena
Dias Capucho**

Agradecimentos

Este estudo é o resultado desta minha viagem de seis anos, cuja realização contou com o apoio das muitas pessoas sem as quais este trabalho não se teria tornado realidade. Dedico este estudo àqueles que caminham comigo e nunca me deixaram, mesmo nos momentos mais difíceis. Quero agradecer especialmente:

À minha Avó paterna. Por razões de saudade, ela não poderá ver o seu neto mais gordo e favorito (penso eu) concluir o Mestrado, mas sei que mesmo que não esteja ao meu lado, está a olhar-me lá em cima com o avô. Nunca me vou esquecer de tudo o que fizeste por mim, sem ti não seria o que sou hoje.

Aos meus Pais, que sempre me têm oferecido as melhores condições. Tenho muita sorte de ter pais tão fantásticos e abertos, que me apoiam sempre no prosseguimento do meu sonho. Vocês são os melhores!

Aos Docentes da Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis pelo apoio dado durante estes cinco anos, aos do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda pelos incentivos e acompanhamento no âmbito de Didática do Português Língua não Materna. Agradeço especialmente ao Prof. Doutor Jacques da Silva pelos desafios lançados na disciplina de Didática I e II.

À Professora Doutora Filomena Capucho, a Orientadora científica deste Relatório de Estágio, pelos seus incentivos, apoio e acompanhamento, quer ao nível pessoal, quer ao nível académico, durante a elaboração deste trabalho. Reconheço que a correção e a orientação deste trabalho não foram tarefas fáceis; fiquei grato pelo seu esforço adicional e pela sua paciência. Sem a sua contribuição, a realização deste trabalho seria apenas um mito.

Aos alunos do Curso preparatório de Português Língua não Materna do ano letivo 2018/2019 da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade

Católica Portuguesa, os primeiros alunos da minha vida, pela sua colaboração e pelo interesse mostrado em todas as minhas aulas.

Aos meus colegas da Licenciatura e do Mestrado, com quem tive momentos felizes e tristes durante estes seis anos. Nunca me vou esquecer do percurso que fizemos juntos. Agradeço especialmente a Lei Sa, pelo seu acompanhamento de vinte e quatro horas, pela sua confiança total em mim e pelo amor que me deu. Sem ti, Portugal não seria a minha segunda casa.

Abreviaturas

CCI: Competência Comunicativa Intercultural

ELNM: Ensino de Língua não Materna

FLT: Foreign Language Teaching

ICC: Intercultural Communicative Competence

L2: Língua Segunda

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LNМ: Língua não Materna

PL2: Português Língua Segunda

PLE: Português Língua Estrangeira

PLNM: Português Língua não Materna

PLNM: Português Língua não Materna

QEСRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Vs.: Versus

Resumo

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito de Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, sendo um estudo de índole reflexiva, tem por objetivo não só relatar o processo e o resultado de um Estágio Pedagógico realizado de ensino de Português Língua não Materna no ano letivo 2018/2019, mas também os refletir profundamente. Sendo assim, este estudo parte da natureza do ensino de Língua não Materna – a copresença de pelo menos duas línguas e duas culturas – tendo em consideração a interculturalidade e a comunicação intercultural na sala de aula, visando discutir e refletir a contribuição de uma orientação intercultural para o processo de ensino-aprendizagem de falantes de Português Língua não Materna no âmbito de Didática de Português Língua não Materna. Devido à própria natureza de um relatório de estágio, partindo de uma perspetiva de que o ato de ensinar é uma ação social no seu sentido lato, este estudo baseia-se numa metodologia de investigação denominada investigação-ação participante. Os resultados finais deste estudo e da investigação-ação provam que a reflexão intercultural dos aprendentes é essencial para o êxito do ensino intercultural de Língua não Materna.

Palavras-chave: ensino de Português Língua não Materna, interculturalidade, comunicação intercultural, Didática de Português Língua não Materna, reflexão intercultural

Abstract

As a final project of the internship of the Master's Degree in Portuguese as a Foreign Language/Second Language at the Faculty of Philosophy and Social Sciences of the Regional Center of Braga of the Portuguese Catholic University, this Internship Report aims not only to report the process and the result of a Pedagogical Internship related to Portuguese as a non-native language teaching, accomplished during the academic year 2018/2019, but also to reflect them deeply. Thus, this study is based on the nature of non-native language teaching - the co-presence of at least two languages and two cultures - taking into consideration interculturality and intercultural communication in the classroom, and aims at discussing and reflecting on the contribution of an intercultural orientation for Portuguese as a non-native language during the teaching-learning, in the framework of Didactics of Portuguese as a non-native language. In addition, by adopting a perspective of teaching as a social action in its broadest sense, this study is based on a research methodology called participatory action research. The final results of this study and of the action research prove that the intercultural awareness and reflection are essential for the success of intercultural non-native language learning.

Keywords: Portuguese as a non-native language learning, interculturality, intercultural communication, Didactics of Portuguese as non-native language, intercultural reflection.

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 Ensino comunicativo e intercultural de Língua não Materna	16
1.1 A competência comunicativa em Didática de línguas	16
1.2 A competência intercultural em Didática de línguas	26
1.3 Da competência comunicativa intercultural ao ensino intercultural	32
Capítulo 2 Metodologia de investigação	49
2.1 A definição e a estrutura de investigação-ação participante	49
2.2 O contexto do Estágio Pedagógico	55
2.3 O desenho e o percurso da nossa investigação	58
Capítulo 3 A interculturalidade na disciplina de Português Língua não Materna	62
3.1 A etapa de delimitação – o perfil sociocultural dos alunos	62
3.2 As etapas de exploração e de intensificação	68
3.3 Os resultados de questionários e a conclusão dos ciclos de intervenção	81
Considerações finais	89
Referências bibliográficas	94
Anexo 1 Questionário	101
Anexo 2 Resultados obtidos através da atividade realizada na 17.^a aula	108

Anexo 3 Plano de aula da 28.^a aula **109**

Anexo 4 Receitas criadas pelos alunos na 28.^a aula **111**

Índice de figuras

Figura 1: Representação sistemática do modelo de competência comunicativa de Celece-Murcia et al.	27
Figura 2: Representação sistemática do modelo de competência comunicativa do QECRL	31
Figura 3: Dimensões da competência comunicativa intercultural	48
Figura 4: Representação conceptual do modelo de ‘third culture’ de Kramersch	52
Figura 5: A espiral da investigação-ação participante	60
Figura 6: Estrutura adaptada da nossa investigação.	66
Figura 7: Modelo de <i>Onion cultural</i>	67
Figura 8: O índice do manual <i>Cidades do Mar</i>	73
Figura 9: Os dois anúncios usados na primeira aula.	74
Figura 10: Excertos adaptados e retirados do jornal Público	87
Figura 11: Imagens do Príncipe <i>William</i>	88
Figura 12: Relação entre presenças nas aulas e respostas ao questionário	90
Figura 13: Respostas obtidas na pergunta ‘A cultura portuguesa dificulta a compreensão em português	91
Figura 14: Respostas obtidas na pergunta ‘A cultura deve estar incluída numa aula de língua’	92
Figura 15: Respostas obtidas na pergunta ‘O conteúdo de aula é:’	92
Figura 16: Respostas obtidas na pergunta ‘A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura’	93
Figura 17: Respostas obtidas na pergunta ‘A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa’	94

Índice de quadros

Quadro 1: Evolução histórica das configurações didáticas	33
Quadro 2: Cinco momentos diferentes da relação entre língua e cultura	40
Quadro 3: Três relações possíveis entre língua e cultura	44
Quadro 4: Os temas das aulas dinamizadas pela orientadora de estágio	71
Quadro 5: Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros	77
Quadro 6: Ficha da atividade-Portugal imaginário vs. Portugal verdadeiro	79
Quadro 7: Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros	80-81
Quadro 8: Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros	

Introdução

De acordo com o regulamento de estágio do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Universidade Católica Portuguesa, a elaboração de um relatório decorrente do estágio pedagógico é indispensável. Além disso, o relatório de estágio exigido pelo regulamento do curso referido não é apenas uma descrição dos processos e resultados do estágio. Trata-se de um documento de natureza científica que se refere às competências teóricas, metodológicas, pedagógicas e didáticas do estagiário, exigidas para o ensino do Português Língua não Materna. Sendo assim, para cumprir as condições acima referidas, o relatório de estágio deve basear-se numa reflexão que se desenvolve em termos de pensamento crítico. No entanto, dado que o nosso estudo se situa no âmbito do ensino do Português Língua não Materna (PLNM), a fim de evitar ambivalências, neste capítulo introdutório, pretendemos primordialmente esclarecer o conceito de Língua não Materna, definindo qual é o conceito de PLNM que adotaremos neste estudo.

Segundo Osório (2013, para.1), “[a] designação de *Língua Não Materna*¹ (LNM) surge por oposição ao conceito de *Língua Materna*² (LM) e engloba as noções de Língua Segunda (L2) e de Língua Estrangeira (LE)”. No contexto da língua portuguesa, Flores (2013, p. 1) afirma que o conceito de Língua não Materna (LNM) foi usado numa forma polissémica, porque não se diferenciam os conceitos de português língua segunda (PL2) e de português língua estrangeira (PLE); além disso, Leiria considera que, no âmbito do ensino de LNM, em relação à distinção entre L2 e LE, o fenómeno atual é “quanto àquilo que designa cada um deles” (2004, p. 1), tornando-se mais uma opinião de cada um do que um facto científico. Sendo assim, queremos colocar aqui uma questão: será que a distinção entre L2 e LE é relevante para o ensino

¹ Encontra-se itálico no texto original. (Osório, 2013)

² Encontra-se itálico no texto original. (Osório, 2013)

de PLNM? Para responder esta questão, temos de, primeiramente, discutir os conceitos de L2 e de LE.

Se partirmos de um ponto de vista sociopolítico, segundo Leiria (2004), quando uma LNM tiver uma afirmação sociopolítica como uma das línguas oficiais de um país, essa LNM é vista como uma L2, como por exemplo, a língua portuguesa em Macau; ao passo que LE é uma LNM que não tem essa afirmação sociopolítica, como por exemplo, a língua inglesa em Macau.

No entanto, além de uma distinção sociopolítica deste par, a mesma investigadora afirma que há ainda uma outra abordagem para as diferenciar, isto é, a diferença entre LE e L2 sentida no contexto em que se aprende essa LNM. Partindo do caso da língua portuguesa, Flores (2013, p. 10) explica que “o conceito de *Português Língua Estrangeira*³ aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula”, ao passo que, “a aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua” (ibidem). Segundo essa lógica, para um inglês que vive em Londres, o português, a sua LE, poderá passar a ser a sua L2, se ele mudar para um lugar onde se fala o português.

Remetemos para a questão que colocámos anteriormente, ‘a distinção entre L2 e LE é relevante para o ensino de PLNM?’, a resposta é sim, porque no âmbito de ensino de LNM, as diferenças entre aprendentes de PLNM levantam diferentes estratégias de ensino. Neste estudo, adotaremos a posição pragmática em relação à distinção entre L2 e LE, utilizando o termo LNM para indicar o par de L2 e LE.

Além da problemática em relação à distinção entre L2 e LE, o tema em causa do nosso estudo levanta uma outra problemática, isto é, a relação entre língua e cultura no caso de L2. Tomaremos o contexto da Guiné-Bissau, para fins de explicação. Imaginemos que um guineense tem o crioulo da Guiné-Bissau como a sua LM, e o português como a sua L2; no

³ Encontra-se itálico no texto original. (Flores, 2013, p. 10)

caso em que este indivíduo vive na Guiné-Bissau, as suas LM e L2 partilham uma mesma cultura, isto é, a cultura guineense. No entanto, se este guineense passar a viver em Portugal, o crioulo continua a ser a sua LM, e o português continua a ser a sua L2, mas associada a uma cultura diferente, isto é, a cultura portuguesa. Dito por outras palavras, quando este guineense começar a sua vida em Portugal em forma de imersão, a sua L2 começará a não partilhar uma mesma cultura com a sua LM. Por este motivo, em relação à L2, o nosso estudo refere-se ao ensino de PLNМ para os falantes de PL2 fora dos seus países de origem.

Assim, em termos teóricos, o ponto de partida deste estudo vem da perspetiva de Liddicoat: “[a] language learner who has learnt only the grammar and vocabulary of a language is, therefore, not well equipped to communicate in that language” (2008, p. 278). Estamos contra ou a favor de esta afirmação? Se colocarmos uma pergunta como “O que é que os aprendentes de línguas devem aprender além de gramática e vocabulário?” aos professores de línguas, é provável que obtenhamos respostas como as competências de receção, produção e interação, por exemplo, ouvir, falar, ler, escrever e interagir. No entanto, será que alguns vão incluir a palavra ‘cultura’ na sua resposta? De facto, na citação acima, Liddicoat está a referir-se à cultura. Antes desta citação, o autor afirma que “[c]ommunication is not, however, just a question of grammar and vocabulary, it is also a question of culture. Every message a human being communicates through language is communicated in a cultural context” (ibidem). Durante anos, a cultura foi ensinada e está, por vezes, ainda hoje a ser ensinada como informação enciclopédica que serve para preencher tempo numa aula de língua. Quando os professores abordam a cultura, focam-se na cultura. Quando ensinam língua, concentram-se na língua. Assim, língua e cultura, não são, frequentemente, consideradas como dois elementos que têm o mesmo valor pedagógico e que são afinal sempre simultâneos.

Isto traduz precisamente a realidade atual do ensino de línguas, isto é, tanto na disciplina de LM, como na LNM, o objetivo tem sido sempre o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendentes, tratando a cultura e a língua como um par dissociável. No entanto,

se olharmos para a relação entre cultura e língua, podemos separá-las completamente? Além disso, em relação ao ensino de LNM, uma aula que se focaliza apenas de conhecimento linguístico, não promove uma compreensão intercultural entre indivíduos de culturas diferentes, porque no contexto do ensino de LNM, sobretudo o de *exolingue*, cada aprendente trará a sua bagagem cultural para a sala de aula. Assim, uma aula de língua não materna, torna-se um lugar onde se realiza uma comunicação intercultural, pois, segundo Sercu (2002, p. 72), “all language education should always also be intercultural education”. Além disso, com a emergência das novas tecnologias, viajar ou mudar para um país estrangeiro passa a ser uma atividade muito corrente e realizável. Devido a esta mobilidade, a estrutura de sociedade em que vivemos é cada vez mais multicultural. Sendo assim, tal como Byram (1997) afirma, o ensino de línguas, sobretudo o de LNM, deve ter por objetivo cultivar falantes interculturais, que têm capacidades para se adaptar em sociedades multiculturais.

No âmbito desta temática, destacaremos especialmente, entre muitos outros, autores como Abdallah-Preteille (1996, 1999), Byram (1992, 1997), Dervin (2010, 2012), Kramsch (1993, 1995, 2009, 2013) e Sercu (2002). Através destes autores, podemos ver que, no âmbito de ensino de línguas, sobretudo da língua não materna, a abordagem metodológica está a evoluir de uma perspetiva puramente comunicativa e funcional para uma intercultural ou comunicativa-intercultural. Além disso, dado que este relatório de estágio se concentra no âmbito de educação, visa reportar de que modo a orientação intercultural poderá contribuir na disciplina de PLNM. A configuração da investigação central neste estudo opta, pois, por ser uma investigação-ação participante, sendo este tipo de investigação uma prática conducente à mudança das práticas concretas em sala de aula. (Kemmis, 2007).

Com base neste fio condutor criado a partir dos autores referidos, as perguntas que nortearão esta investigação são as seguintes:

- O que é um ensino comunicativo intercultural no âmbito de Língua não Materna?

- Qual é a competência alvo que o ensino comunicativo intercultural visa desenvolver?
- O ensino comunicativo intercultural pode ajudar os aprendentes de curso de Português Língua não Materna na Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga — a refletir na diferença entre a cultura portuguesa e a sua cultura de origem?

Para responder estas perguntas, os objetivos que propomos para esta investigação são os seguintes:

- Refletir sobre o conceito de competência comunicativa intercultural no âmbito de ensino de línguas.
- Definir o conceito do ensino comunicativo intercultural de Língua não Materna e os seus parâmetros.
- Fazer o levantamento das estratégias comunicativas interculturais usadas pelo investigador no estágio pedagógico no âmbito de ensino de Português Língua não Materna.
- Investigar a contribuição do ensino comunicativo intercultural para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendentes do Curso preparatório de Português Língua não Materna na Universidade Católica Portuguesa.

Consequentemente, este Relatório de Estágio, sendo um estudo de índole reflexiva, visa, no seu primeiro capítulo, determinar o conceito de ensino comunicativo intercultural no contexto da língua não materna, discutindo e analisando os conceitos correntes, no âmbito de ensino de língua não materna (ELNM), de competência comunicativa e competência intercultural, e a definição de ensino de LNM com orientação intercultural. No seu segundo capítulo, visa relatar a estrutura metodológica adotada neste estudo, ao definir o conceito de investigação-ação participante e contextualizar as circunstâncias em que se realizou esta

investigação. No seu terceiro capítulo, com base dos primeiro e segundo capítulos, pretende relatar o processo e o resultado do estágio pedagógico realizado na Universidade Católica Portuguesa, durante o ano letivo 2018/2019, no âmbito de ensino de PLNМ, precisamente, no contexto da aprendizagem de um grupo de alunos naturais da Guiné-Bissau e de Angola.

Capítulo 1 Ensino comunicativo e intercultural de Língua não Materna

Ao escolher como problemática a inclusão de dimensão comunicativa intercultural no quadro do processo de ensino-aprendizagem de disciplina de PLNM, o presente estudo propõe-se, neste capítulo:

- apresentar de que forma a competência comunicativa tem vindo a ser trabalhada em Didática de Línguas ao longo do tempo,
- analisar de que forma as competências cultural e intercultural são tratadas no âmbito da Didática,
- mostrar vários modelos de competência comunicativa intercultural (CCI⁴) e abordagens didáticas cujo objetivo é a comunicação intercultural, demonstrando igualmente de que modo estas abordagens combinam a interculturalidade com o ensino de línguas.

1.1 A competência comunicativa em Didática de línguas

Antes de desenvolver o tópico respeitante ao ensino comunicativo intercultural e o(s) seu(s) objetivo(s) relacionados com a construção de uma competência comunicativa intercultural (CCI), é necessário fazermos primeiramente uma revisão cronológica da definição do termo ‘competência’ na área da Didática de Línguas, relacionando-o com as diferentes abordagens pedagógicas. De facto, a área do ensino de línguas constitui um âmbito que sofreu grandes mudanças em termos de abordagens e perspetivas metodológicas, em comparação com outros campos didáticos. O ensino de língua, quer seja materna, quer seja não materna, é marcado pela constante evolução metodológica ao longo da história. Conforme as necessidades de cada época, cada metodologia é marcada pelo objetivo que pretende alcançar.

⁴ O termo proposto por Byram (1997), cuja forma original inglesa é *Intercultural Communicative Competence* (ICC).

Pedro (2018, p. 151) divide essas metodologias em três grupos. O primeiro grupo inclui o método tradicional, também chamado gramática-tradução, usado principalmente no ensino de línguas mortas, visando sobretudo a leitura e a compreensão de textos literários. O segundo grupo compõe-se de método direto, método áudio-oral e método áudiovisual, que surgiram para responder aos novos anseios e às novas necessidades comunicativas emergentes durante grande parte do século XX. Em comparação com a metodologia tradicional, o método direto pretendia abrir um acesso direto à língua-alvo, evitando qualquer forma de intervenção da tradução entre a língua-alvo e a língua materna. Os métodos áudio-oral e método áudiovisual surgiram especificamente para responder às necessidades decorrentes da Segunda Guerra Mundial: alguns países, sobretudo os Estados Unidos da América, sentiram urgência em formar soldados que falassem línguas estrangeiras, para que pudessem comunicar em campos europeus de batalha (Puren, 1988, p. 194).

O terceiro grupo compreende a abordagem comunicativa e a abordagem acional. De acordo com Pedro (ibidem), “[t]outes deux, que l’on n’appelle plus méthodologies, ont le mérite de reconnaître l’importance de la compétence linguistique, toutefois elles y ajoutent une nouvelle dimension: la dimension culturelle ou sociale de la langue”. Estas duas abordagens não só valorizam a importância de competência linguística, mas também incorporam a dimensão cultural e social das línguas. O objetivo destas duas abordagens é, efectivamente, a competência de comunicação ou a competência de comunicar sociolinguisticamente. O mesmo investigador (ibidem) considera que o ensino de línguas só começou a dar importância à cultura com o surgimento da abordagem comunicativa e continua a reivindicar essa importância com a abordagem acional. No entanto, Puren (2004) considera que, ao longo da história de ensino, a cultura foi sempre tratada de uma forma ou de outra. Debateremos mais aprofundadamente este tópico na secção 1.2.

A revisão da literatura realizada sobre a história do ensino de línguas em termos de metodologias e competências visadas permite-nos mostrar que cada uma pretende desenvolver uma competência distinta. No entanto, o que é ‘competência’ em Didática de Línguas?

O termo ‘competência’ tem sido um dos mais discutidos e polissémicos no âmbito da Linguística, da Linguística Aplicada e da Didática, porque ao longo do tempo há muitos autores que o utilizam com sentidos diferentes, cada um adaptando a noção de competência às posições que defende. De facto, cada autor usa a mesma palavra para se referir a conceitos diferentes. Por isso, antes de abordar o nosso tema específico, a CCI, é necessário analisar o conceito atual de competência e em que forma ele está a ser trabalhado no âmbito de Didática. Silva (2004) fez uma pesquisa exaustiva em relação à definição de competência (comunicativa) ao longo do tempo.

A definição clássica de competência dada por Chomsky (1965) é talvez a mais conhecida. Para o autor, a competência é o conhecimento que um indivíduo possui sobre a língua que fala, isto é, o conhecimento metalinguístico. Além de competência, o autor propôs o termo ‘desempenho’ (*performance*) para descrever o uso real da língua numa situação concreta. O desempenho de um falante será um reflexo direto da sua competência; quando se trata de um falante ideal, que conhece perfeitamente a sua língua, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes. Deste modo, Chomsky estabelece uma separação entre conhecimento de língua e uso de língua, o que levou muitos estudiosos da mesma área a criticar a sua posição.

Hymes (1972) criticou a proposta de competência de Chomsky por ser uma definição incompleta, comentando que “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless” (idem, p. 278) e “[t]his competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct” (ibidem). Segundo Hymes, para falar corretamente uma língua, não só é necessário

aprender léxico e gramática, mas também é essencial aprender em que situações as palavras são usadas, isto é, como os falantes nativos, além de possuir o conhecimento da língua, também possuem o conhecimento de regras sociais, sabem quando devem falar e sabem escolher as palavras e enunciados mais adequados conforme a diversidade das situações.

O investigador considera que a competência proposta por Chomsky não é nada diferente de uma competência gramatical. De facto, para Chomsky, o termo competência é exclusivo para o conhecimento de gramática de uma língua, enquanto Hymes considera que a competência deve ser mais abrangente e acrescenta o termo ‘comunicativa’ a ‘competência’. Por este ângulo, a competência comunicativa de Hymes incorpora o conhecimento de língua (competência) e o uso real de língua em situações concretas (desempenho) de Chomsky na sua definição. A competência comunicativa de Hymes é composta por duas subcompetências, a competência linguística e a competência sociolinguística; a primeira é o conhecimento da língua e a última é o conhecimento do seu uso real.

Canale e Swain (1980, p. 16) afirmam que a competência comunicativa é vista por Hymes como uma integração gramatical, psicolinguística, sociocultural e probabilística. Tal como Hymes, Canale e Swain também propuseram um modelo de competência comunicativa: “[o]ur own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competences: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence” (1980, p. 28). O modelo proposto por estes investigadores compreende, pois, três competências: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica.

A competência gramatical inclui o conhecimento de itens lexicais e de regras linguísticas. A competência sociolinguística é composta de dois conjuntos de regras: as regras socioculturais de uso e as regras de discurso, ou seja, compreende todos os aspetos do domínio do código sociocultural no uso da língua. A competência estratégica é composta pelas estratégias de comunicação verbal e não verbal que ajudam o falante a superar as dificuldades quando as encontra na comunicação. A revisão de Canale (1983) distingue competência discursiva de

competência sociolinguística. Para o investigador, a competência discursiva é a capacidade de combinar os componentes linguísticos para formar tipos diferentes de textos coesos.

Sendo assim, o modelo proposto passa a ser composto pelas quatro competências. Os próprios autores afirmam que o objetivo de uma abordagem comunicativa é facilitar a integração destas competências, baseando-se em necessidades dos aprendentes, que devem ser especificadas com respeito a todas elas (1980, p. 27). Tal como confirma Silva (2004, p. 9), “[p]ara Canale e Swain, os alunos só adquiririam *competência comunicativa* se fossem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competências”.

Bachman (1990) parte do modelo de Canale e Swain e propõe outro modelo que compreende três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. O mesmo investigador substitui o termo competência por conhecimento porque

[t]his description of language knowledge is essentially the same as Bachman’s (1990b) discussion of language competence. The change in terminology from competence to knowledge reflects the view that the former term now carries with it a great deal of unnecessary semantic baggage that makes it less useful conceptually than it once was (1991, p. 683).

Bachman e Palmer (1996) aprofundam o modelo de Bachman (1990, 1991), e propõem que o conhecimento linguístico seja dividido em duas categorias: conhecimento organizacional e conhecimento pragmático. O conhecimento organizacional consiste em conhecimento gramatical e conhecimento textual. O conhecimento pragmático consiste em conhecimento funcional e conhecimento sociolinguístico.

Em relação ao conhecimento estratégico, estes investigadores concebem-no como um conjunto de estratégias metacognitivas (1996, p. 70) e identificam três áreas em que estas estratégias atuam: 1.) definição de metas⁵, isto é, decidir o que se vai fazer; 2.) avaliação⁶, isto

⁵ Nossa tradução. O termo original é *goal setting*. (Bachman & Palmer, 1996, p. 70)

⁶ Nossa tradução. O termo original é *assessment*. (Bachman & Palmer, 1996, p. 70)

é, estimar o que é necessário, com o que se tem de trabalhar e em que modo é trabalhado; 3.) planeamento⁷, isto é, decidir como usar o que se possui. Numa situação comunicativa, o conhecimento linguístico interage com estas estratégias metacognitivas.

Como mencionado acima, o modelo de Bachman e Palmer contém componentes semelhantes aos do modelo de Canale e Swain, mas oferece uma visão mais profunda por acrescentar mais subcomponentes e categorizar os conhecimentos. Celce-Murcia, Dornyei e Thurell (1993, p. 16) consideram que o modelo de Bachman e Palmer foi um passo importante para entender as habilidades comunicativas e o uso de língua.

Celce-Murcia, Dornyei & Thurell veem a necessidade de ter “a pedagogical grammar of interaction that summarizes the main rules, maxims, conventions, microskills, strategies and routines that speakers use in conducting smooth-running everyday communication” (ibidem), propondo um modelo de competência comunicativa que se baseia no modelo de Canale e Swain (1980), e de Canale (1983). O modelo de Celece-Murcia et al. (1993) é representado como um triângulo que contém um círculo no meio e é cercado por outro círculo maior.

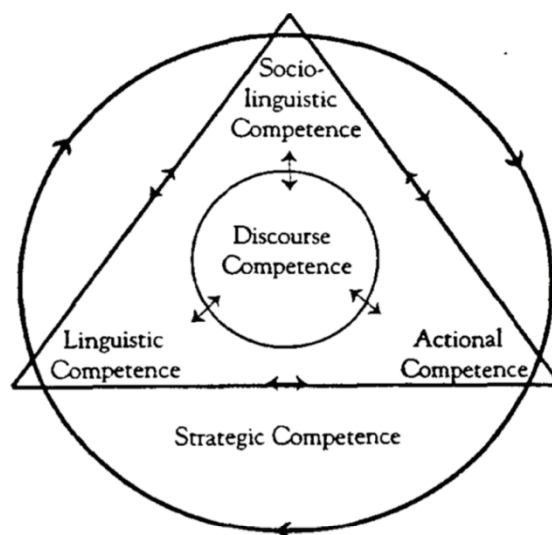


Figura 1. Representação sistemática do modelo de competência comunicativa de Celece-Murcia et al.

Fonte: Celece-Murcia et al. (1993, p. 16)

Na figura 1, os três vértices do triângulo representam a competência sociolinguística, a competência linguística e a competência acional. O círculo dentro do triângulo é competência

⁷ Nossa tradução. O termo original é *planning*. (Bachman & Palmer, 1996, p. 70)

discursiva, o círculo que envolve o triângulo é competência estratégica. Segundo os próprios autores, a diferença entre este modelo e o de Canale e Swain e o de Bachman é a seguinte: “Our model is more detailed than Canale and Swain’s in that actional competence has been specified in its own right. We differ from Bachman and Palmer in that our model places “lexical knowledge” within linguistic knowledge (...)” (ibidem).

Halliday (1985) considera a relação estreita entre léxico e gramática, pois é difícil delimitar uma fronteira entre estes dois conceitos. O modelo de Celece-Murcia et al. aproveita este ponto de vista, incluindo o conhecimento lexical de Bachman na competência linguística.

Além disso, os autores afirmam que a finalidade do seu modelo é educacional e foca-se especialmente nos aspetos relevantes para o ensino de língua. Em comparação com outros modelos que referimos acima, o modelo de Celece-Murcia et al. acrescenta um novo componente que se chama competência acional, porque acreditam que

(...) actional competence is an important part of L2 interactional knowledge. The frequency with which language functions are used has resulted in highly conventionalized forms, fixed phrases, routines and strategies in every language. Learners need to build up a repertoire of such phrases to be able to perform speech acts effectively, and therefore we must assign them an important place in interactional syllabuses (1993, p. 18).

Para os autores, a competência acional pode ser descrita como habilidade “(a) to perform speech acts and language functions, (b) to recognize and interpret utterances as (direct or indirect) speech acts and language functions, and (c) to react to such utterances appropriately” (idem, p. 18). A competência acional divide-se em dois componentes que são: 1. *Performing language functions*, 2.) *interpreting illocutionary meaning and indirect speech acts*.

Performing language functions é categorizado pelos autores em sete áreas: *interpersonal exchange, information, opinions, feelings, suasion, problems e future*. *Interpreting illocutionary and indirect speech acts* refere-se a aspetos pragmáticos relacionados especificamente com a interpretação de atos ilocutórios e de atos indiretos de fala.

Tentemos exemplificar concretamente: imaginemos que um jovem entrou numa carruagem de comboio sem fechar a porta. O senhor sentado ao lado de porta pergunta-lhe: “És de Braga?” O jovem responde: “Não. Sou de Lisboa.”. A intenção do senhor não seria perguntar a origem do jovem, mas sim lembrar-lhe que era necessário fechar a porta. No entanto, o jovem só entende a mensagem explícita, ou seja, o ato locutório do enunciado, e não percebe a mensagem implícita, o ato ilocutório do enunciado. De facto, o senhor pode pedir diretamente ao jovem para fechar a porta, mas opta por usar uma forma mais indireta de fazer o mesmo pedido. Para os autores, esta característica de contextualização de competência acional está intimamente relacionada com a competência sociolinguística, sendo assim tratada no domínio desta última, como no modelo de Canale e Swain (1980).

As outras competências do modelo de Celece-Murcia et al. são semelhantes às dos modelos que descrevemos nos parágrafos anteriores.

No entanto, é de notar que a relevância da competência acional do modelo de Celece-Murcia et al., de algum modo, é retomada pela proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001). O QECRL propõe uma abordagem denominada ‘Perspetiva Acional’. Segundo Bagnoli, Dotti, Praderi e Ruel,

la perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l’action. On ne communique plus seulement pour parler avec l’autre mais pour agir avec l’autre. L’apprenant est aussi apprenant-usager d’une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l’on peut dire que tout apprenant est un acteur social (2010, p. 4).

Como Bagnoli et al. referem, a Perspetiva Acional é baseada no pressuposto de que cada aprendente de língua é visto como um ator social que intervém em diferentes contextos, realiza determinadas tarefas comunicativas, usando a sua competência comunicativa (Teixeira, 2013, p. 67). Os atos de fala são assim também considerados como atos sociais. Celece-Murcia et al. recomendam “(...) that future CLT syllabuses should take into account the way functions and

speech acts break down into such sets and recommend that speech acts be presented and taught accordingly” (1993, p. 19). Embora a Perspetiva Acional e o ensino comunicativo de língua tenham subjacentes objetivos diferentes, as duas abordagens são baseadas nos princípios de que a comunicação é a interação social, os aprendentes não só são falantes de uma língua, mas também utilizadores sociais da língua. O modelo de competência comunicativa de Celece-Murcia et al. pressupõe que o ensino de língua não precisa apenas de dar importância à estrutura da língua, mas também ao seu uso concreto na vida real, como por exemplo, no exemplo acima referido.

Como podemos verificar nos parágrafos anteriores, durante muitos anos, o conceito de competência comunicativa e os seus componentes foram sendo modificados e concretizados. Em 2001, a fim de responder ao objetivo geral do Conselho da Europa de fornecer um modelo de aprendizagem, ensino e avaliação que se aplique a todas as línguas da Europa, o Conselho da Europa publicou um documento denominado ‘Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas’. Nos nossos dias, o QECRL é considerado como um guia indispensável para o ensino das línguas vivas europeias. Tal como os investigadores mencionados acima, o QECRL também propõe três competências consideradas relevantes para o ensino das línguas vivas: a competência geral, a competência comunicativa e a competência pluricultural. Atentemos no modelo da competência comunicativa proposta pelo QECRL.

As competências comunicativas do QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 156) compreendem três componentes: competências linguísticas, competência sociolinguística e competências pragmáticas.

As competências linguísticas no modelo do QECRL referem-se à capacidade de usar língua para fins comunicativos, especificando o domínio das competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica (idem, p. 157).

A competência sociolinguística refere-se aos conhecimentos e capacidades exigidas para o uso apropriado da língua em diferentes contextos socioculturais. Como o QECRL afirma, “(...)

no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística” (idem, p. 169), concretizando em vários aspetos como os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo e os dialetos e os sotaques.

As competências pragmáticas compreendem a competência discursiva, a competência funcional e a competência de conceção. A competência discursiva refere-se à capacidade de organizar frases para produzir discursos ou textos coerentes. A competência funcional “diz respeito ao uso de língua para fins interativos. A competência de conceção refere-se à sequência lógica dos enunciados de acordo com o esquema interacional e transaccional” (idem, p. 174).

No entanto, o modelo de competência comunicativa do QECRL (2001) continua a ser afinado. Assim, em 2018, o Conselho da Europa publicou um volume de acompanhamento com novos descritores do QECRL, em que oferece um esquema explicativo do modelo de competência comunicativa, fornecendo uma visão panorâmica dos seus componentes, como podemos verificar na figura 2.

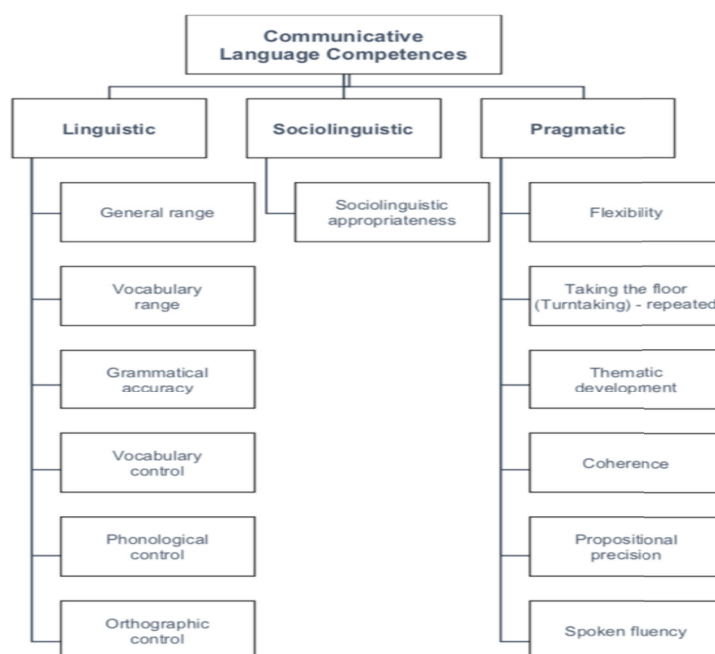


Figura 2. Representação sistemática do modelo de competência comunicativa do QECRL.

Fonte: Conselho da Europa. (2018, p.130)

1.2 A competência intercultural em Didática de línguas

Como mencionado, o QECRL (2001) considera que, além da competência comunicativa, ainda há mais duas competências que o ensino de línguas deve incluir: a competência geral e a competência plurilingue e pluricultural.

A competência geral diz respeito ao crescimento pessoal de um indivíduo em termos de atitude, visão do mundo, consciência cultural, a fim de promover uma interação intercultural e sociocultural, e não se refere exclusivamente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Como vimos na secção anterior, o ensino de língua é marcado por várias abordagens e cada uma visa uma competência específica. Segundo Pedro (2018), só com a emergência de abordagem comunicativa, o ensino de línguas dá importância à cultura. No entanto, como já mencionamos acima, Puren (2004)⁸ tem uma visão oposta, considerando que ao longo do tempo, a cultura foi sempre tratada de uma forma ou de outra. O estudo que publicou em 2004 apresenta uma investigação exaustiva sobre este assunto. (Quadro 1)

Situación de uso (social) de referencia		(1)	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia		Actuar de uso de referencia (acciones sociales)	Actuar de aprendizaje de referencia ("acciones escolares")	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente transcultural : los valores universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras movilizando sus conocimientos adquiridos y extrayendo nuevos conocimientos por medio de documentos auténticos.	componente meta-cultural : los conocimientos	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente intercultural : las representaciones	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	enfoque comunicativo-intercultural (1980-1990)
4. "capacidad plurilingüe", por ej., para un español, de convivir en el extranjero o en su propio país con extranjeros, y con otros españoles parcial o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente pluricultural : actitudes y comportamientos	hablarse vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes	metodologías plurilingües: -aprendizaje precoz -didáctica integrada -intercomprensión (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos.	componente co-cultural : las concepciones	actuar con	proyectos	perspectiva orientada a la acción social (2000-?)

Quadro 1. Evolução histórica das configurações didáticas

Fonte: Puren. (2004)

⁸ A versão original francesa foi publicada em 2002. No nosso estudo, usamos a versão espanhola publicada em 2004.

O quadro 1 mostra-nos o esquema de Puren referente à evolução de metodologias de ensino de línguas, correspondendo cada metodologia a um objetivo linguístico e a um objetivo cultural. Este esquema baseia-se no pressuposto de que competência cultural consiste em cinco competências que são: as competências transcultural, meta-cultural, intercultural, pluricultural e co-cultural.

Sendo assim, vemos que, quando se discute a questão da cultura, surgem diversos conceitos em paralelo como transculturalidade, interculturalidade, pluriculturalismo e multiculturalismo. A fim de melhor aprofundar este tópico, pretendemos, primeiramente, fazer uma análise terminológica para definir os conceitos e os significados de trans-, inter-, pluri- e co-, dado que, segundo Dervin, “interculturality is often confused with *cultural*⁹, *trans-cultural* or *multi-cultural* approaches, which do not take on the same goals” (2010, p. 2). Tal como o termo ‘competência’, há igualmente muitos investigadores que usam estes prefixos atribuindo-lhes sentidos diferentes.

Em relação aos termos multilinguismo e plurilinguismo, o QECRL discute profundamente a sua diferença:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguístico ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguístico’ de ‘multilinguístico’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. [...] A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (2001, p. 23)

⁹ Todos os termos itálicos na citação já se encontram itálicos no texto original. (Dervin, 2010, p. 2)

Através da citação acima, podemos concluir uma diferença entre multi- e pluri- em termos de língua. O prefixo multi-, mostra meramente uma justaposição, uma coexistência de línguas num espaço geográfico. Por seu lado, o prefixo pluri- refere-se à capacidade que permite a um indivíduo usar mais do que uma língua, a fim de interagir com o Outro. Em relação à cultura, segundo Fernández (1999, p. 84) o termo multiculturalismo “refere-se à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes bagagens culturais”. Dito por outras palavras, o prefixo multi- atribui significado de justaposição e coexistência a um conceito.

Em relação ao binómio plurilinguismo vs. pluriculturalismo, o QECRL apresenta uma definição clara no contexto da competência plurilíngue e pluricultural. Segundo o QECRL (idem, p. 231), a competência plurilíngue e pluricultural é

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

Neste sentido, comparando com multilinguismo e multiculturalismo, o plurilinguismo e o pluriculturalismo constituem a capacidade que possibilita ao indivíduo falar mais do que uma língua, valorizar as diferenças culturais, interagir com uma outra cultura, intervir em uma pluralidade de culturas, mantendo a sua identidade cultural, a fim de estabelecer uma relação social com o Outro.

Fernández (idem, p. 85) afirma também que o conceito de multiculturalismo não só contém a ideia de coexistência, mas também pode levar uma conotação negativa que significa “a tendência ao fechamento ou bloqueio cultural”. O ponto de vista de Fernández é semelhante ao de Abdallah-Pretceille (1999, p. 37): “le multiculturalisme, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus”. De

facto, um espaço como a Europa, que contém uma diversidade e pluralidade de línguas e culturas, não conduz a que, naturalmente, haja uma interação entre essas línguas e culturas. É, por isso, com o objetivo do Conselho da Europa de “[c]onseguir maior unidades entre os seus membros” (idem, p. 20), que emerge o QECRL como um documento que promove a interação cultural no ensino de línguas europeias.

Em relação ao par transcultural vs. intercultural, Teixeira (2013) afirma que há muitos investigadores que os usam como sinónimos, enfatizando, no entanto, a necessidade de distinguir os dois termos porque se referem a conceitos diferentes. Segundo a autora (idem, p. 57), o conceito de interculturalidade diz respeito “à capacidade do indivíduo experienciar a alteridade, adotando o ponto de vista do Outro e mostrando-se disposto, aberto, interessado e curioso”, ao passo que o transcultural se refere a “uma comparação em termos comportamentais em duas ou mais culturas compartimentadamente” (idem, p. 56).

Quanto a co-cultural, este termo é um conceito relativamente recente proposto por Puren (2002). O investigador parte do QECRL, sugerindo que o objetivo cultural que a Perspetiva Acional pretende alcançar é o de co-cultural. Segundo o mesmo autor, co-cultural é a “capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d’adopter et/ou se créer une culture d’action partagée” (2014, p. 24). Puren considera que, com a emergência de Perspetiva Acional, o objetivo que se pretende alcançar é atuar com pessoas de contextos culturalmente diferentes; a capacidade co-cultural é a capacidade necessária a este aspeto cultural.

No entanto, é de notar que o esquema que Puren propõe (Quadro 1) e as definições de transcultural, meta-cultural, intercultural, pluricultural e co-cultural partem dos pressupostos de que essas competências são meramente componentes da competência cultural. Aqui, gostaríamos de colocar uma questão: Afinal trata-se de competência intercultural ou de competência cultural?

Para Puren (2014), embora a competência intercultural seja geralmente concebida na Didática de línguas-culturas, ela não se pode opor à competência cultural, mas deve ser considerada, junto com outras competências, a transcultural, a metacultural, a pluricultural e os dois conceitos acionais, competências multicultural e co-cultural, como componente da competência cultural. Assim, para existir tal competência intercultural, devem existir as competências transcultural, metacultural, pluricultural, multicultural e co-cultural; todas elas pertencem a uma competência global, neste caso, a competência cultural.

Puren (ibidem) duvida da independência da interculturalidade e da possibilidade de ser analisada isoladamente dos outros componentes da competência cultural, sinalizando especialmente que

[p]our qu'il y ait contact *interculturel*, il faut (comme aurait dit Monsieur de La Palice...) qu'il y ait des cultures différentes, donc du *multiculturel* ; et pour que ce contact se maintienne dans la durée, il faut qu'il y ait pour cela un intérêt commun renvoyant forcément à un minimum de valeurs partagées telles que l'ouverture à l'autre et l'enrichissement par la découverte de l'autre, c'est-à-dire à du *transculturel* (idem, p. 25),

mas também que

[o]n ne peut apprécier les différences (dans les deux sens de ce verbe : les reconnaître et les valoriser), objectif que se donne l'éducation à l'*interculturel*, que si l'on reconnaît préalablement chez l'autre un être humain comme soi-même – ce qui relève du *transculturel* – et que si l'on reconnaît à cet autre le droit à maintenir des différences par rapport à sa propre culture – ce qui relève du *multiculturel* (ibidem).

Sendo assim, para Puren, há aspetos de interculturalidade que não podem ser estudados exclusivamente numa ótica intercultural, mostrando que as microcompetências da competência cultural se complementam umas às outras.

No entanto, para Abdallah-Preteuille, a competência intercultural e a competência cultural são distintas porque, segundo a autora, por um lado, a competência cultural é “la connaissance

des différences culturelles (dimension ethnographique), (...) une analyse en termes de structures et d'états" (1996, p. 32). Por outro lado, a competência intercultural é "une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique... et culturelle) (idem, p. 29)". Assim, a autora considera que a competência intercultural não pode ser um componente da competência cultural porque

[e]ntre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures (idem, p. 32).

Na citação acima, podemos ver que Abdallah-Preteuille considera que a competência intercultural é, entre outras, uma das perspectivas de ver cultura e não é apenas o conhecimento descritivo de culturas.

Em relação à interculturalidade, Demorgon tem uma visão semelhante, mas distinta da Puren, porque o investigador parte do seu pensamento de tríade de multicultural, transcultural e intercultural, considerando que

[l]'interculturel n'est pas une autre solution, encore moins « la » solution qui pourrait ou même devrait se substituer au multiculturel ou au transculturel. Il s'agit bien plutôt de mettre en œuvre des possibilités d'évolution pour des situations multiculturelles qui le permettent. Ou encore, de tester, dans l'échange affectif, quotidien, durable, la qualité de la référence transculturelle commune, déjà constituée ou en cours de constitution (2005, p. 156).

Tal como Puren, Demorgon também considera que as competências intercultural, transcultural e multicultural se complementam reciprocamente; no entanto, Puren não só pensa que existe uma relação recíproca entre essas competências, mas também considera que há uma relação de hierarquia entre a competência cultural e essas competências.

Concordamos com Puren e Demorgon, pelo facto que há uma relação complementar e recíproca entre as competências transculturais, multiculturais e interculturais; porém, duvidamos da necessidade de que ver essas competências como componentes da competência cultural. A nosso ver, tal como essas competências veem a cultura de perspectivas diferentes, a competência cultural vê a cultura de uma forma diferente. Para Griffiths (2008, pp. 136-137), a competência cultural é “highly complex and multi-facted. It is dynamic constantly changing and includes the affective and cognitive dimensions [...] It is connected to cultural sensitivity, cultural awareness, and empathy, as well as the ability to change perspectives and put oneself into the other person’s shoes”. A competência cultural a que Griffiths se refere é semelhante à competência intercultural proposta por Abdallah-Preteille.

Não pretendemos aqui acabar nem continuar esta polémica em relação às competências cultural e intercultural. No entanto, na nossa perspectiva, as competências intercultural, multicultural, transcultural, são competências independentes que dialogam entre si. Neste estudo, não consideramos, pois, que a competência intercultural seja um componente da competência cultural, ao analisar e compreender como é que a cultura é interpretada no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLN. Neste sentido, privilegiamos o ensino de línguas com orientação intercultural, que nos parece ser o mais adequado à realidade do ensino-aprendizagem de uma língua não materna, sobretudo porque a competência intercultural é uma “vital competence in our contemporary world, especially (but not exclusively) for specialists involved in mediating between people (diplomats, language teachers, consultants, journalists, translators...)” (Dervin, 2010, p. 2).

1.3 Da competência comunicativa intercultural ao ensino intercultural

Perspetivando o ensino de línguas com orientação intercultural, sobretudo o de línguas não maternas, teremos de, primeiramente, equacionar a relação entre língua e cultura, pois para que haja interculturalidade no ensino de línguas não maternas, é necessária a copresença de, pelo

menos, duas línguas e duas culturas, nomeadamente, tal como Sercu (2002, p. 62) afirma, “ (...) the learner’s own culture and language on the one hand and a foreign culture and language on the other”. Por este ângulo, o processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo do que entendemos geralmente, pois, de facto, quando um indivíduo aprende uma língua não materna, não está apenas a contactar com esta língua, mas também com uma cultura distinta da sua cultura original. Sendo assim, o modo como entendemos a relação entre língua e cultura passa a ser uma questão relevante, determinando de que maneira vamos ensinar a língua e cultura numa aula da língua.

Quando se discute a relação entre língua e cultura, surgem normalmente duas abordagens possíveis, mas opostas: ‘a língua e a cultura são inseparáveis’, vs. ‘a língua e a cultura são separáveis’. Em relação à perspectiva de que a língua e a cultura são separáveis, segundo Risager (2005), o ensino de uma língua como inglês, enquanto língua franca parte sempre desta perspectiva. Neste caso, uma língua não materna é vista como um código social diferente de um outro código social (i.e., língua materna de um indivíduo); no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, esta língua não materna é culturalmente neutra, o aprendente adquire somente este código. Quanto à abordagem segundo a qual a língua e a cultura são inseparáveis, a língua já não é culturalmente neutra, mas sim a língua é culturalmente contextualizada; por este motivo, quanto ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna, um indivíduo não só aprende uma língua, mas também a cultura que contextualiza esta língua.

No entanto, para Risager, estas duas abordagens estão longe de oferecer uma visão satisfatória quanto à relação de língua e cultura. Segundo o mesmo autor (idem), Agar (1994) parte do conceito de “linguaculture” de Friedrich (1989), e propõe o termo “languaculture”. Por um lado, para Friedrich (idem, p. 306), a “linguaculture” é

a domain of experience that fuses and intermingles the vocabulary, many semantic aspects of grammar, and the verbal aspects of culture; both grammar and culture have underlying structure while they are constantly being used and constructed by actual people on the ground. I will refer

A cultura popular que se refere a ‘Arco da Porta Nova em Braga’, implícito neste enunciado, não só está na língua, mas também é transmitida pela língua. Assim, este enunciado mostra-nos que a língua e a cultura estão interligadas. Liddicoat (2009) distingue a relação entre língua e cultura marcando cinco momentos diferentes.

O quadro 2 mostra-nos que os dois pontos do vetor bipolar representam a cultura mais aparente e a língua mais aparente. Como referimos nos parágrafos anteriores, há duas abordagens correntes no tratamento da relação entre língua e cultura. Por um lado, a abordagem de separação entre língua e cultura encaixa-se no ponto de ‘a cultura mais aparente’ no quadro, porque, neste momento, a cultura é tratada como conhecimento enciclopédico, a língua é como um código que permite a um indivíduo aceder a este conhecimento. Por outro lado, a abordagem de não separação entre língua e cultura encaixa-se no ponto de ‘a língua mais aparente’, porque, no ponto de vista de Sapir (1956), a estrutura de uma língua é influenciada por uma cultura. A perspetiva de *linguaculture* e *language culture* fica no meio deste vetor, no ponto de “culture in the meaning of utterances”. Este esquema de Liddicoat comprova o ponto de vista de Friedrich e Agar: quando a cultura está no significado de um enunciado, a relação entre língua e cultura é muito próxima e equilibrada, a cultura é na língua e pela língua, língua e cultura são assim, intercorrelacionadas. Por este motivo, quanto à relação entre língua e cultura, concluímos que existem três conceções diferentes: a primeira é a de ‘língua e cultura são separáveis’, a segunda é a de ‘língua e cultura são inseparáveis’, a última é a de *linguaculture* ou *language culture*. No entanto, qual é a noção cultura de que estamos a referir até agora? Qual é a cultura que se deve aprender e ensinar na disciplina de Língua não Materna?

O conceito de cultura é interdisciplinar e tem sido objeto de discussão em muitas áreas como a antropologia, as ciências de educação, a sociologia ou a psicologia. No entanto, esta diversidade de abordagens da cultura leva a que haja uma grande diversidade concetual, cada investigador atribuindo um sentido diferente ao termo ‘cultura’, conforme o seu objetivo e a sua área de investigação. Byram afirma que “il n’y a dans la pratique aucune définition unique

et universellement reconnue de ce qu'«est la culture» (1992, p. 68); sendo assim, atribuir uma definição a cultura é uma missão quase impossível. No entanto, a fim de evitar ambiguidade no nosso estudo, temos de adotar uma definição específica de cultura.

A definição de cultura que adotamos é dada por UNESCO¹² em 2001, “(...) culture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs” (2001, p. 4). Para UNESCO, a cultura é o que diferencia uma sociedade ou um grupo social de outra sociedade ou outro grupo, atribuindo-lhes uma identidade, isto é, “the shared understandings that people have in connection with all of these “things”” (Kövecses, 2005, p. 1), sendo uma herança social. Kramsch partilha uma visão semelhante, comentando: “In the 70's and 80's, following the communicative turn in language pedagogy, culture became synonymous with the way of life and everyday behaviors of members of speech communities, bound together by common experiences, memories and aspirations” (2013, p. 64).

Quanto à questão de qual é a cultura que se deve aprender e ensinar, a resposta decorre da tipologia clássica da cultura. Durante muitos anos, a cultura foi vista como dois lados de uma mesma moeda, sendo categorizada em dois aspetos. Por um lado, a cultura é categorizada como a cultura com C maiúsculo; segundo Kramsch (2013, p. 65), ‘Cultura’ é “traditionally taught with standard national languages. Teaching about the history, the institutions, the literature and the arts of the target country embeds the target language in the reassuring continuity of a national community that gives it meaning and value”. A mesma investigadora (1995) explica que ‘Cultura’ é a forma como um grupo se representa a si e ao Outro através das produções materiais como arte, literatura, instituições sociais, e os mecanismos para sua reprodução e preservação através de história.

¹² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Por outro lado, a cultura é também classificada como cultura com c minúsculo. Segundo a mesma autora, ‘Cultura’ é um conceito humanista, ao passo que ‘cultura’ vem das ciências sociais, sendo um conceito mais pragmático, entendido como “way of life” (Kramersch, 2013). Segundo a autora (1995, p. 2), Nostrand (1989, p. 51) denomina esta cultura como “ground of meaning”, isto é, “the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering” (ibidem), compartilhada por membros desta comunidade. A ‘cultura’, é assim, uma representação de comportamentos, fala, crenças e valores compartilhados de um grupo, como o que Kluckhohn propõe “a way of thinking, feeling and believing”, que molda a maneira de ser de cada indivíduo (1959, p. 28). No entanto, Kramersch salienta que, no ELNM, a cultura devia ser vista como discurso, comentando que

culture cannot be read directly into behaviors and events, it has a meaning that depends on who does the reading and from which historical position in society. Culture, then, is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group. Learning about a foreign culture without being aware of one’s own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self. (idem, p. 69).

Para a autora, a cultura, tanto com C maiúsculo como com c minúsculo, é assim encaixada em discurso, quer verbal, quer não verbal; o sentido de um comportamento cultural e social depende de quem faz a interpretação.

Sendo assim, aproveitamos as palavras de Capucho (2006, p. 114), definindo que o conceito de cultura que adotamos no nosso estudo, “será, assim, simultaneamente uma herança social e um constructo individual, resultado de aprendizagem (experencial, na grande maioria dos casos), que corresponde ao conjunto de representações que os grupos sociais (e os indivíduos neles inseridos) constroem sobre o mundo”.

Deste modo, e quanto à questão ‘Qual é a cultura que se deve aprender e ensinar?’, a resposta é ‘todas as culturas referidas no parágrafo anterior’. Na situação atual do ELNM, em

relação ao ensino cultural, a língua é vista como um instrumento através do qual um indivíduo pode adquirir um conhecimento enciclopédico de um povo, isto é, ‘Cultura’. No entanto, a partir da proposta de languaculture e linguaculture, vemos que também há necessidade de aprender e ensinar a cultura implícita no discurso no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a ‘cultura’.

Segundo Reis & Brocks (2010), Kramsch (1995) lista três relações possíveis entre a língua e a cultura.

<i>cultura e língua</i>	entende que os aspectos culturais devem ser ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na língua estrangeira, sem haver reflexão;
<i>cultura na língua</i>	pressupõe o ensino de aspectos culturais como produtos (literatura, artes, etc), ideias (crenças, valores, etc) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas, etc) simultaneamente ao trabalho com a aquisição da língua, sem que haja nenhum tipo de reflexão durante esse trabalho;
<i>língua como cultura</i>	prevê a reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura nacional.

Quadro 3. Três relações possíveis entre língua e cultura

Fonte: Reis & Brocks. (2010)

O quadro 3 sintetiza as três relações possíveis entre língua e cultura: a de ‘cultura e língua’ corresponde à conceção anteriormente desenvolvida, segundo a qual ‘língua e cultura são separáveis’; a de ‘cultura na língua’ refere-se à perspetiva também já mencionada, que defende que ‘língua e cultura são inseparáveis’; a de ‘língua como cultura’, refere-se a languaculture e linguaculture. Através deste quadro, concluímos que a perspetiva de língua como cultura é a que devemos adotar, porque não só privilegia uma reflexão crítica perante factos diferentes, mas também privilegia um ELNM com orientação intercultural. Assim, o ELNM deve adotar também a perspetiva língua como cultura, incluindo não só a ‘Cultura’, mas também a ‘cultura’.

A posição que tomamos é a de não valorizar uma cultura mais nobre, mais erudita como ‘Cultura’, menosprezando uma cultura menos nobre, menos erudita como ‘cultura’. Afinal, se a cultura é a maneira de ser de um povo, ambas as perspetivas são igualmente importantes para o ELNM, como veremos seguidamente.

Como referimos nos parágrafos anteriores, uma aula de LNM deveria ser vista não só como um encontro de duas línguas, como também um encontro de duas culturas: uma é a de aprendente, outra é a estrangeira. Sendo assim, tal como Sercu afirma, “(...) it seems natural to try and raise awareness in learners of the fact that people speaking other languages may also organise and perceive the world in ways different from their own” (2002, p. 62). De facto, nos nossos dias, a facilidade de viajar para países estrangeiros e o carácter multicultural de muitas sociedades “have led to intense intercultural encounters” (Dervin, 2012, p. 1), fazendo com que um conceito como comunicação intercultural passe a ser um fenómeno natural. Assim, a disciplina de LNM já não deve apenas desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas também deve oferecer uma oportunidade para que as diferenças culturais sejam conhecidas por alunos, considerando a sensibilidade e a consciência culturais como um dos alvos essenciais a atingir.

É de notar que, apesar de o conceito da CCI consistir em competência comunicativa e consciência cultural, Sercu (ibidem) aponta que, “the concept of ‘intercultural communicative competence’ builds on but is not identical to ‘communicative competence’ plus ‘cultural awareness’”. Segundo a mesma autora (ibidem), a competência intercultural é um conceito postmodernista, oferece a possibilidade de analisar a sociedade com destaque especial na diferença cultural e no relacionamento com ‘Outro’, não importando se este ‘Outro’ é diferente em termos de pontos de vista nacional, étnico, social, regional, profissional ou institucional. Sendo assim, todos os encontros na nossa vida abrangem as interações entre as identidades de atores sociais diferentes e as perceções que cada ator social faz em relação às identidades de ‘Outro’. Estes encontros são, pois, interculturais, isto é, tal como Hall afirma (1994, p. 225), a

identidade cultural é “a matter of ‘becoming’ as well as ‘being’” Por este prisma, não podemos nem devemos ver a identidade cultural e a cultura como algo estático, mas sim como um processo constante e dinâmico.

Tanto para Byram (1997) como para Sercu (*idem*, p. 63), estes tipos de atores sociais são vistos como “intercultural speaker[s]”, definindo que “[a]n intercultural speaker is determined to understand, to gain an inside view of the other person’s culture, and at the same time to contribute to the other person’s understanding of his or her own culture from an insider’s point of view”. Deste modo, “becoming an interculturally competent user of a foreign language not only involves the acquisition of communicative competence in that language. It also involves the acquisition of particular skills, attitudes, values, knowledge items and ways of looking upon the world” (*ibidem*). Por este motivo, salientamos, mais uma vez, a importância de inclusão da ‘cultura’ na disciplina de Língua não Materna, considerando-a como “ways of looking upon the world” (*ibidem*).

O modelo da CCI de Byram (1997), parte, exatamente, do pressuposto de ator social como falante intercultural. A proposta do investigador baseia-se em diferença entre ‘tourist’ e ‘sojourner’. Por um lado, segundo o autor, ‘tourist’ é um viajante que parte para lugares estrangeiros a fim de conhecer hábitos, culturas, pessoas diferentes, desejando que estes encontros com ‘Outro’ possam enriquecer a sua vida, mas sem a mudar totalmente (*idem*, p. 1). Por outro lado, embora este tipo de turismo ofereça um bom rendimento em termos de consequências económicas, é o ‘sojourner’ que “produces effects on a society which challenge its unquestioned and unconscious beliefs, behaviours and meanings, and whose own beliefs, behaviours and meanings are in turn challenged and expected to change” (*ibidem*). O mesmo investigador compara a experiência de ‘tourist’ com a de ‘sojourner’, comentando que

[t]he experience of the sojourner is potentially more valuable than that of the tourist, both for societies and for individuals, since the state of the world is such that societies and individuals have no alternative but proximity, interaction and relationship as the conditions of existence. Societies

benefit from more harmonious co-existence, and individuals gain an understanding of others and of themselves which makes them more conscious of their humanity and more able to reflect upon and question the social conditions in which they live. Where the tourist remains essentially unchanged, the sojourner has the opportunity to learn and be educated, acquiring the capacity to critique and improve their own and others' conditions. (idem, p. 2)

Byram (1997, p. 3) denomina estas qualidades de 'sojourner' como 'intercultural communicative competence', enfatizando que o ensino de língua estrangeira pode e deve contribuir para o seu desenvolvimento, ou seja, a CCI para os aprendentes de língua estrangeira. No entanto, é de notar que embora Byram (1997) saliente a importância de CCI para ensino de língua estrangeira, o mesmo autor afirma que esta importância também é aplicável para o ensino de língua segunda (idem, p. 4). Sendo assim, aplicamos o conceito de Byram (ibidem) no âmbito de ensino de LNM.

Além disso, o autor considera que

FLT is centrally concerned with communication in a foreign language. The significance of this is not only the practical question of linguistic competence for communication, central though that is, but also the relationship between the language and cultural practices and beliefs of a group. (...), the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups, (...). It is also the relativisation of what seems to the learner to be the natural language of their own identities, and the realization that these are cultural, and socially constructed. Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence. (idem, p. 22).

Um ELNM que valoriza e desenvolve apenas a competência comunicativa, segundo o autor, é incapaz de responder às necessidades da sociedade dos nossos dias. Assim, se o objetivo de ELNM de hoje for formar aprendentes com qualidades de 'sojourner', isto é, falantes interculturais¹³, é necessário que um ELNM não só valorize a competência comunicativa, mas também a competência intercultural, sendo a aula de LNM um lugar que abre o espaço para uma comunicação intercultural. Partindo desta perspectiva, Byram (ibidem) propõe o seu

¹³ Nossa tradução, o termo original é *intercultural speaker*. (Byram, 1997)

modelo de CCI, que consiste em duas competências, a competência comunicativa e a competência intercultural.

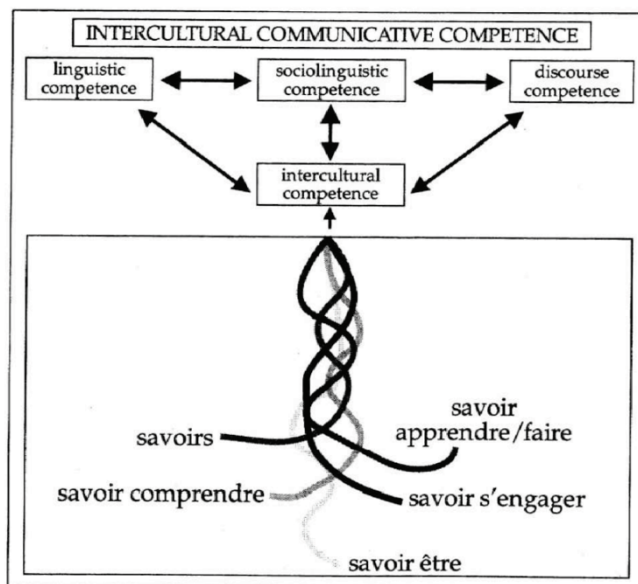


Figura 3. Dimensões da competência comunicativa intercultural

Fonte: Byram. (1997, p. 34)

A figura 3 mostra-nos que a CCI é composta pelos quatro componentes, a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva, e, finalmente, a competência intercultural. Os primeiros três componentes formam o que se denomina como competência comunicativa, e são semelhantes ao referido no ponto 1.1, portanto, aqui analisaremos apenas o ‘novo’ componente que é a competência intercultural. Segundo Byram, Nichols e Stevens (1998, p. 5), os componentes da competência intercultural são “knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values which are part of one’s belonging to a given society”. Segundo os mesmos investigadores, a base desta competência está em ‘savoir être’ (atitudes interculturais) de falante intercultural e mediador.

Para Byram et al. (ibidem), ‘savoir être’ é “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own”. Em outras palavras, é a vontade de

um indivíduo relativizar os seus valores, crenças e comportamento, e não a tomar estes como a única possibilidade e resposta correta. Além disso, com o seu ‘savoir être’, este indivíduo reconhece que pode ser visto de uma perspetiva diferente pelo Outro, que possui um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos, isto é, a capacidade de se descentralizar (ibidem).

Uma outra dimensão importante são os ‘savoirs’, isto é, o conhecimento de “social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction” (idem, p. 6). Segundo Byram et al. (ibidem), o conhecimento pode ser, assim, definido em dois componentes: o conhecimento do processo social, e, o conhecimento dos produtos sociais daqueles processos; o último “includes knowledge about how other people see oneself as well as some knowledge about other people” (ibidem).

Segundo Sercu (2002), é melhor discutir o ‘savoir comprendre’ e o ‘savoir apprendre/faire’ juntos, pois formam outra dimensão importante na estrutura da competência intercultural de Byram (1997), isto é, a dimensão das capacidades¹⁴. De acordo com Byram et al. (1998, p. 6), o ‘savoir comprendre’ refere-se à capacidade de interpretação e relacionamento, sendo a “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own”, enquanto o ‘savoir apprendre/faire’ é “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of realtime communication and interaction” (ibidem). Assim, o ‘savoir apprendre/faire’ refere-se à capacidade de aprender culturas e de atribuir significados aos fenómenos culturais.

No entanto, para Byram et al. (ibidem), um aprendente de LNM ainda precisa de um elemento para se tornar um falante intercultural ou mediador, isto é, ‘savoir s’engager’, porque

¹⁴ Nossa tradução, o termo original é *skills*. (Byram, 1997, cf. Sercu 2002)

um falante intercultural ou mediador precisa de “become aware of their own values and how these influence their views of other people’s values” (idem, p. 7). Deste modo, ‘savoir s’engager’ é “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (ibidem), o que corresponde a uma consciência crítica cultural. Segundo Sercu (ibidem), é melhor discutir o ‘savoir être’ e o ‘savoir s’engager’ juntos porque a atitude e o valor referem-se à disposição geral de um falante intercultural.

É preciso notar que todos destes ‘savoirs’ do modelo da CCI de Byram (1997) não podem nem devem ser vistos como componentes isolados, mas sim como componentes entrelaçados, tal como a figura 3 mostra, dialogando com os componentes comunicativos. Sercu (ibidem) considera que a competência comunicativa em si, pode ser considerada como um sexto ‘savoir’, isto é, “savoir communiquer” (idem, p. 63). Sendo assim, a CCI de Byram consiste em seis ‘savoirs’ e quatro dimensões, sendo que os ‘savoir comprendre’ e ‘savoir apprendre/faire’ formam a dimensão das capacidades, o ‘savoirs’ constitui a dimensão de conhecimento, os ‘savoir être’ e ‘savoir s’engager’ constroem a dimensão de atitude, e, finalmente, o ‘savoir communiquer’ representa a dimensão comunicativa. Este modelo conceptual de Byram descreve exhaustivamente as dimensões necessárias para o ELNM, enfatizando que o seu objetivo não é “try to change learners’ values, but to make them explicit and conscious in any evaluative response to others” (Byram et al., 1998, p. 7).

O modelo de Byram mostra-nos que o objetivo da proposta subjacente a esta investigação é cultivar falantes interculturais que são capazes de ultrapassar as barreiras culturais, sendo mediadores entre duas culturas ou mais. Kramsch (1993, 1995, 2009 e 2013), também partilha uma visão semelhante, mas parte de outra perspetiva. Para a investigadora, no contexto do ELNM, os aprendentes “cannot understand the Other if they don’t understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other” (2013, p. 61), sendo que

“language learners learn who they are through their encounter with the Other” (ibidem), porque “to learn someone else’s language is to perceive the world through the metaphors, the idioms and the grammatical patterns used by the Other, filtered through a subjectivity and a historicity developed in one’s mother tongue” (idem, p. 62).

Sendo assim, um indivíduo só pode compreender e valorizar a cultura do Outro quando reconhecer, primeiramente, a sua própria cultura. Por este motivo, segundo a mesma autora, é necessário um lugar além das posições de cultura materna e cultura com que este indivíduo está a contactar, em que “they see themselves both from the inside and from the outside” (ibidem). Kramersch (1993) e Bhabha (1992) chamam este lugar como “third place”. Bhabha (1992, p. 58) descreve este lugar como “a third space, that does not simply revise or invert the dualities, but revalues the ideological bases of division and difference”.

Para Bhabha (1994, p. 37), este ‘third place’ “constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew”, acentuando que,

[t]he pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot ‘in itself’ be conscious (Bhabha, 1994, p. 36).

Atentemos então no quadro seguinte, que esquematiza o modelo de C. Kramsch:

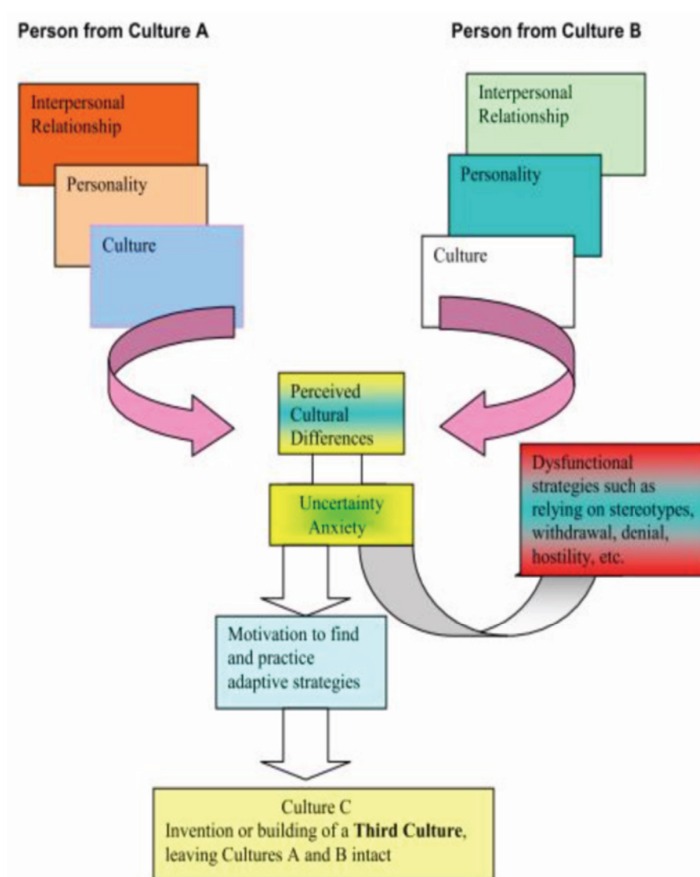


Figura 4. Representação conceptual do modelo de 'third culture' de Kramsch.

Fonte: Holmes. (n.d., p. 5)

A figura 4 mostra-nos uma visão panorâmica do modelo de 'third culture' de Kramsch (1993), descrevendo um encontro de dois indivíduos de duas culturas diferentes. Como desenvolvemos nos parágrafos anteriores, as sociedades em que o indivíduo A e o indivíduo B vivem, através da 'thirdness'¹⁵, determinam os modos cultural e social de ser de A e B respetivamente porque, segundo Danesi (2004, p. 22), "we are born into an already fixed semiosphere that will largely determine how we view the world around us". Para que A e B possam refletir sobre a sua própria cultura e a do outro, tanto A como B precisam de um 'third

¹⁵ Um dos componentes da teoria de Categorias (*Categories*) de Charles Sanders Peirce. (Cf. Bhabha, 1994, Danesi, 2004, Kramsch, 2009 e Peirce, 1898).

place’, em que constroem uma nova perspetiva cultural, de forma a que possam ultrapassar barreiras culturais e entender-se reciprocamente.

No entanto, é de notar que, se o ensino intercultural no qual estes indivíduos mergulham, for meramente baseado em diferenças culturais em termos de estereótipos, rejeição e valorização absoluta de uma determinada cultura, sem oferecer uma oportunidade de reflexão, como o componente vermelho da figura 4 mostra, não se poderá cultivar mediadores interculturais capazes de refletir entre duas culturas. Além disso, tal como a cultura A e a cultura B, podemos ver, neste quadro, que a cultura C (‘third culture’) é uma cultura individual. A cultura C do indivíduo A e a do indivíduo B nunca vão ser completamente iguais, sendo a criação de ‘third culture’ é um processo de “bricoler” (Kramersch, 2009).

Em síntese, tanto Byram (1997) como Kramersch (1993) oferecem-nos um esqueleto do ensino intercultural. Por um lado, para Byram, o objetivo do ensino intercultural é cultivar falantes interculturais capazes de obter uma visão interna da cultura do Outro e, ao mesmo tempo, contribuir para a compreensão do Outro sobre a sua própria cultura do ponto de vista interno (Sercu, 2002). A fim de conseguir formar este tipo de cidadão, um ELNM, enquanto ensino intercultural, deverá desenvolver seis saberes: o ‘savoir être’ e o ‘savoir s’engager’, sendo esta a dimensão de atitude; o ‘savoir comprendre’ e o ‘savoir apprendre/faire’, dimensões de capacidades; os ‘savoirs’, que constituem a dimensão de conhecimento, e, finalmente, o ‘savoir communiquer’, que é a dimensão comunicativa.

Por outro lado, para Kramersch, um ELNM só pode ser visto como um ensino intercultural se não for baseado em justaposições multiculturais, mas sim em reflexão entre duas culturas. A fim de promover esta reflexão, o ELNM tem de oferecer uma ‘third place’ para que o aprendiz possa refletir sobre a sua cultura e a do Outro, constituindo uma ‘third culture’. Só com esta ‘third culture’, poderá ultrapassar as barreiras culturais, tornando-se um mediador intercultural.

Assim, concluímos que a visão de Byram e a de Kramersch não se opõem, mas são compatíveis, porque ambos os autores descrevem momentos diferentes do ensino intercultural, a partir de perspetivas diferentes. Em suma, se concordarmos com a visão de Byram e de Kramersch, podemos definir que um ensino intercultural é aquele que visa desenvolver os seis saberes de um indivíduo, oferecendo um lugar neutro como ‘third place’, em que o indivíduo pode refletir e constitui a sua perspetiva, isto é, a sua ‘third culture’, ao serviço da sua construção enquanto falante intercultural.

Esta será, pois, a perspetiva que norteou o desenvolvimento do Plano de Investigação-Ação que apresentamos neste trabalho e que se centrou no planeamento e execução das nossas aulas no decorrer do Estágio Pedagógico. Além disso, Dervin (2010, p. 2) opina que “[i]f one introduces this competence in one’s teaching, one needs to develop ways of making sure that it is *developed*¹⁶”. Sendo assim, no próximo capítulo, pretendemos discutir que de que forma poderemos saber se a nossa orientação intercultural é efetiva para os alunos.

¹⁶ Encontra-se itálico no texto original. (Dervin, 2010, p. 2)

Capítulo 2 Metodologia de investigação

Tratando-se de um Relatório de Estágio, o presente estudo visa relatar o processo e o resultado de Estágio Pedagógico. Por este motivo, este capítulo propõe-se:

- apresentar os processos inerentes a uma metodologia de investigação-ação e os seus parâmetros em termos de realização do nosso estudo;
- contextualizar as circunstâncias do Estágio Pedagógico em que aplicámos a investigação-ação, descrevendo a estrutura desta investigação;
- mostrar os instrumentos com que recolhemos e interpretámos os dados.

2.1 A definição e a estrutura de investigação-ação participante

A consequência de um neurocirurgião ter aplicado uma metodologia inapropriada numa operação é óbvia: ou a morte de um paciente, ou uma perda de algumas das suas funções físicas e cognitivas. No entanto, se um professor aplicar uma metodologia inapropriada numa aula para ensinar, os resultados serão igualmente visíveis como no caso de operação? Se concordamos que as técnicas que os professores usam para ensinar são tão importantes como as que os neurocirurgiões utilizam para operar, envolvendo também tempo, experiências, e, até, erros, então, como é que um professor consegue dizer por que razão uma aula foi melhor e outra pior?

Dado que este relatório de estágio se centra no âmbito de educação, visamos reportar de que modo a inclusão das estratégias comunicativas interculturais poderá contribuir para o sucesso da aprendizagem no âmbito disciplina de PLNM. Por este motivo, a configuração da investigação central neste estudo opta por ser a investigação-ação, sendo que “[a]ction research by its very nature seeks to explain the pedagogical assumptions of the researchers (participants) and their research project” (Altrichter, Kemmis, McTaggart e Zuber-Skerritt, 2002, p. 125). Além disso, este tipo de investigação tem sido considerado como uma metodologia de investigação dinâmica no âmbito da educação, tendo como finalidade a melhoria da qualidade

da educação e da abordagem educativa. Tal como afirmam Kemmis e McTaggart (1988, p. 5), a investigação-ação é,

a form of collective, self-reflective inquiry that participants in social situations undertake to improve: (1) the rationality and justice of their own social or educational practices; (2) the participants' understanding of these practices and the situations in which they carry out these practices. Groups of participants can be teachers, students, parents, workplace colleagues, social activists or any other community members – that is, any group with a shared concern and the motivation and will to address their shared concern. The approach is action research only when it is collaborative and achieved through the critically examined action of individual group members.

Além disso, Kemmis (2007, p. 1) salienta que este tipo de investigação visa mudar três aspetos: as práticas dos participantes, os seus entendimentos destas práticas, e, as condições em que praticam, sendo que a investigação-ação é, segundo o mesmo investigador (ibidem),

a critical and self-critical process aimed at animating these transformations through individual and collective *self*-transformation: transformation of our practices, transformation of the way we understand our practices, and transformation of the conditions that enable and constrain our practice. Transforming our practices means transforming what we *do*; transforming our understandings means transforming what we *think* and *say*; and transforming the conditions of practice means transforming the ways we *relate* to others and to things and circumstances around us.

Como Altrichter et al. afirmam (2002, p. 127), a investigação-ação é “a particular approach to particular kinds of problems, not some kind of panacea for all problems of social practice”, comentando que uma investigação-ação visa “develop practical situations and competencies of the participants without substantively prescribing objectives to be achieved” (ibidem). Sendo assim, conforme ao âmbito de estudo e às suas necessidades e condições, surgem muitas variedades da investigação-ação. Uma vez que o nosso estudo se localiza no âmbito de educação e visa investigar, examinar e refletir sobre o desempenho do professor-estagiário nas aulas de PLNM, o figurino que adotamos é a investigação-ação participante (IAP), especificamente, a “classroom action research” (Kemmis & McTaggart, 2007, p. 273).

Pela sua própria natureza, a IAP não é realizada por um investigador igual ao de muitos outros tipos de investigação, isto é, um investigador objetivo e *ex loco*. Numa IAP, o investigador é *in loco*, e não só é um indivíduo que conduz a investigação, mas também é um dos participantes da sua investigação. Por este motivo, no nosso caso, tratando-se de um Estágio Pedagógico, o professor-estagiário é reconhecido, ao mesmo tempo, como o agente de investigação, que procura a melhor forma de otimizar o processo de ensino-aprendizagem ao serviço dos seus alunos. Além disso, Kemmis e McTaggart salientam que (idem, p. 274), a prioridade de *classroom action research* é o auto-entendimento e o juízo das suas metodologias aplicadas, sendo que o núcleo desta investigação está na interpretação que os professores e os alunos estão a ter do processo. Por outras palavras, o objetivo de *classroom action research* não é só uma reprodução prática de uma teoria, ou apenas uma investigação sobre a diferença entre a prática e a teoria, mas incide sobre como é que o professor pode fazer correta e adequadamente numa sala de aulas concreta, sendo uma combinação entre prática e teoria (ibidem).

Como o tema em causa do nosso estudo é a inclusão de aspetos e estratégias interculturais na disciplinar de PLNM, questionamos a legitimação da sua não inclusão em abordagens correntes no ELNM; sendo assim, consideramos que o nosso estudo não só tem as características de uma *classroom action research*, mas também tem as características de uma *critical action research*.

Segundo Kemmis e McTaggart (idem, p. 273), uma *critical action research* tem “a strong commitment to participation as well as to the social analyses in the critical social science tradition that reveal the disempowerment and injustice created in industrialized societies”. Assim, no âmbito de educação, uma *critical action research* não só estuda o que se passa dentro de sala de aulas, isto é, o desempenho do professor e a reação dos alunos, mas também questiona criticamente a estrutura de escola, até o sistema de educação. Se concordamos que a

investigação-ação é “*practice-changing practice*¹⁷” (Kemmis, 2007, p. 2) que ajuda os professores a melhorar as suas práticas, e que essas práticas são constituídas em interação social entre pessoas (i.e. o ato de ensinar), sendo que “changing practice is a social process” (Kemmis & McMaggart, 2007, p. 277), as considerações crítica e prática são igualmente importantes para o desenvolvimento de professores, porque o ensino, pela sua natureza, seja de qualquer disciplina, “is mutually steeped in practical and critical concerns” (Manfra, 2009, p. 41).

Por este motivo, definimos que, para o nosso estudo, a configuração adotada é a investigação-ação participante, com índole prática em termos de fortalecimento de capacidade de ensinar, e, com uma perspetiva crítica em termos de preocupação e consideração de fatores sociais e culturais que possam influenciar o ensino.

Segundo Kemmis e McTaggart (2007), a estrutura da IAP é geralmente considerada como uma espiral composta por vários ciclos, denominada “The Action Research Spiral”. Atentemos na figura¹⁸ seguinte, que nos oferece uma visão panorâmica da espiral da IAP.

A figura 5 mostra-nos que cada ciclo compreende quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão. Silva (2013, p. 295) afirma que a ação do professor-investigador em cada etapa consiste em: construir o plano didático para cada unidade de ensino (planificação); realizar a estratégia de ensino segundo o plano didático (ação); observar e registar o processo de intervenção e analisar os dados recolhidos (observação); refletir sobre os resultados da observação para determinar os pontos positivos e os pontos menos positivos em vista ao início do próximo ciclo (reflexão). Tal como vemos na figura, o próximo ciclo repetirá estas etapas, começando por a revisão do ciclo anterior, e consecutivamente até o fim da investigação. É de notar que esta estrutura não é rígida: conforme a situação e a necessidade, podemos adaptar a estrutura da espiral.

¹⁷ Encontra-se itálico no texto original. (Kemmis, 2007, p. 2)

¹⁸ Na próxima página.

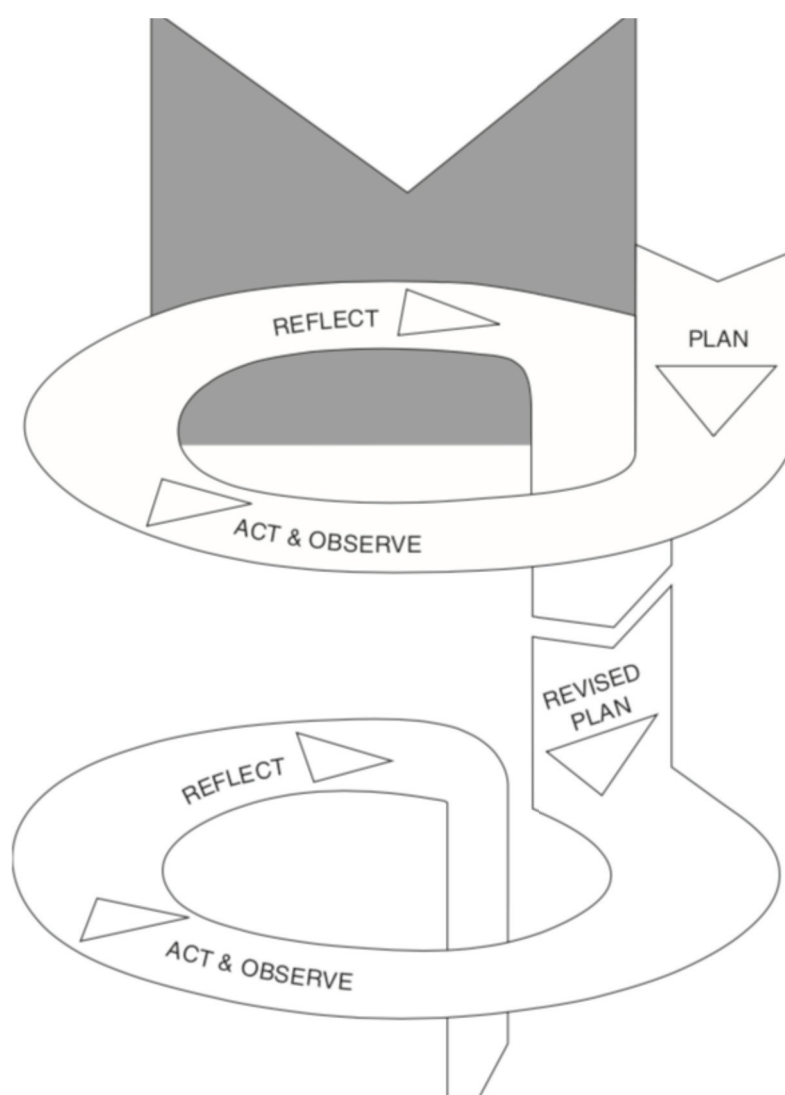


Figura 5. A espiral da investigação-ação participante

Fonte: Kemmis & McTaggart (2007, p. 278)

Esta estrutura de IAP, um processo contínuo e refletivo, faz com que o professor-investigador possa entender melhor de que maneira as suas práticas sociais e educacionais “are located in, and are the product of, particular material, social, and historical circumstances that *produced* them and by which they are *reproduced* in everyday social interaction in a particular setting” (Kemmis & McTaggart, 2007, p. 279), dado que, uma IAP tem por objetivo “[t]ransforming our practices means transforming what we *do*¹⁹; transforming our understandings means transforming what we *think* and *say*; and transforming the conditions of

¹⁹ As palavras itálicas desta citação encontram-se itálicas no texto original. (Kemmis, 2007, p. 1)

practice means transforming the ways we *relate* to others and to things and circumstances around us” (Kemmis, 2007, p. 1). Esta perspetiva justifica a nossa opção metodológica, permitindo-nos desenvolver um processo simultaneamente prático e reflexivo, essencial ao nosso crescimento profissional e humano.

No entanto, temos de salientar que a IAP não é um remédio para todos os problemas, tem também os seus pontos fortes e fracos. Tendo em consideração a participação do investigador no processo de investigação, por um lado, os pontos fracos da IAP seriam:

1. a dependência da validade dos resultados obtidos na qualidade do professor-investigador, sendo que o professor-investigador se envolve em situações em que as variáveis independentes (metodologias de ensinar) e variáveis dependentes (alunos) são manipuladas;
2. a neutralidade de interpretação dos resultados;
3. a dependência do espírito crítico do próprio professor-investigador durante todas as fases de investigação.

Por outro lado, os pontos fortes da IAP seriam:

1. o processo contínuo de prática e reflexão sistemáticas ao serviço de desenvolvimento pedagógico do professor-investigador;
2. a lacuna diminuta entre as teorias e as práticas;
3. o resultado final da investigação como um reflexo imediato de um fenómeno social.

Sendo assim, vemos que a emergência dos pontos fortes e dos pontos fracos se origina na própria participação do investigador; por isso, para aumentar a validade deste estudo, em relação à forma de recolha e análise dos dados, optamos por aplicar dois métodos complementares. O primeiro é qualitativo, através de reflexão de professor-investigador depois de lecionar cada aula, registando as suas impressões num Diário de Bordo. No entanto, segundo Dervin (2010, p. 9), uma observação de alunos *in vivo* é “problematic in terms of reliability and validity (which are essential criteria for assessment) as it tends to be subjective, co-constructed

and influenced by many exterior factors such as the observer's tiredness, emotions and/or representations". Por isso, acrescentamos o segundo método que é a aplicação de um questionário (anexo 1) aos alunos de investigação depois das quatro aulas. O objetivo deste questionário, que será quantitativamente analisado, é obter *feedback* da parte dos alunos. Dessa forma, poderemos evitar a subjetividade do professor-investigador em termos de interpretação dos dados, aumentando a validade desta investigação.

2.2 O contexto do Estágio Pedagógico

De acordo com Regulamento de Estágio do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, o Estágio Pedagógico relacionado com este curso é anual e inclui sessenta horas de Estágio e cento e vinte horas de orientação tutorial. O estágio a que o nosso estudo se refere foi realizado nos dois semestres do ano letivo 2018/2019, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. A disciplina alvo é a Língua Portuguesa, envolvendo teoricamente quarenta alunos de Angola e da Guiné-Bissau e nove professores estagiários, incluindo o professor-investigador neste estudo. É de notar que, no entanto, o número de alunos durante todo o Estágio Pedagógico nunca foi definido, devido ao problema de obtenção de visto pelos alunos. Por este facto, os alunos chegaram a Portugal em vários grupos e em épocas diferentes, e o número total e final dos alunos não foi transmitido de uma forma clara para todos os professores envolvidos no Estágio Pedagógico. Sendo assim, no nosso estudo, adotamos o número pragmático de alunos, isto é, vinte alunos, sendo o número maior de alunos que participaram numa aula.

Este Estágio Pedagógico realizou-se sob a orientação de uma professora que tem trinta anos de experiências no ensino secundário em Portugal, e sob a supervisão de seis supervisores, dos quais três supervisores fazem supervisão pedagógica a seis professores estagiários, e três fazem-na aos restantes três. Cada professor estagiário recebe apoio do seu supervisor, nas componentes científica, pedagógica e didática.

Neste estudo, a fim de evitar a ambiguidade, denominamos os alunos envolvidos como alunos, os professores estagiários como professores parceiros (excluindo o professor-investigador), e a professora responsável pela orientação como orientadora de estágio.

As aulas calendarizaram-se em dois dias por cada semana, duas horas em todas as quartas-feiras, uma hora e meia em todas as quintas-feiras, sendo que o total previsto foi de oitenta horas. As aulas das primeiras cinco semanas foram lecionadas pela orientadora de estágio, num total de dezassete horas e meia. As horas restantes foram divididas em nove partes, em média, entre os professores parceiros e o professor-investigador.

Em relação aos alunos, segundo a lista de inscrições, e como já referido, o número total é quarenta. Todos deles concluíram o ensino não superior no seu país de origem e vieram para Portugal para fazer a licenciatura e o mestrado na Universidade Católica Portuguesa. Face às dificuldades normalmente reveladas pelos alunos dos PALOP em língua portuguesa, a instituição pediu a estes alunos que frequentassem um curso de preparação de português Língua não Materna no ano letivo 2018/2019, sem, no entanto, os submeter a um teste diagnóstico.

Esta turma de alunos dos PALOP é constituída por dois grupos: um de Angola, outro da Guiné-Bissau. De acordo com os resultados obtidos através de um questionário aplicado pelo professor-investigador, os alunos angolanos têm o português como língua materna, ao passo que os alunos guineenses têm o português como língua segunda. De um modo geral, os alunos de Angola são, pois, mais competentes do que os da Guiné-Bissau em termos de proficiência do português, sobretudo no conhecimento de gramática. As idades dos alunos são compreendidas entre dezoito e vinte sete anos. Na generalidade, tanto para os alunos angolanos como para os alunos guineenses, a produção e compreensão orais são geralmente melhores do que a produção e compreensão escritas. Como já mencionado, não foram, contudo, realizados testes diagnósticos que confirmem esta apreciação.

Quanto aos professores parceiros e ao professor-investigador, todos são de Macau. Oito deles terminaram o ensino não superior em Macau, enquanto uma terminou o ensino não

superior em Lisboa. Todos os professores estagiários são licenciados pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, em Estudos Portugueses e Espanhóis, e são atualmente alunos do 2.º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

Segundo o Regulamento, durante este Estágio Pedagógico, cada professor estagiário terá de observar um mínimo de vinte aulas de cinquenta minutos de aulas de Português Língua não Materna, dinamizadas pela orientadora de estágio, de dinamizar um mínimo de dez aulas de cinquenta minutos da mesma disciplina e de observar um mínimo de dez aulas lecionadas pelos professores parceiros. No entanto, devido a fatores circunstanciais, na realização deste Estágio Pedagógico, cada professor estagiário passou a dinamizar um mínimo de cinco aulas com a duração mínima de cinquenta minutos e máxima de cento e vinte minutos, dependendo de horário e de fatores circunstanciais, e observar cinco aulas de cinquenta minutos dinamizada pelos seus colegas.

No que diz respeito à orientadora de estágio, licenciou-se em Filosofia Humanista na antigamente denominada Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga e profissionalizou-se em língua e literatura portuguesa. Além disso, é uma professora que tem experiência de trinta anos de serviço em ensino de Português Língua materna, e leciona atualmente uma turma de décimo ano, duas turmas de décimo primeiro ano, e duas turmas de décimo segundo ano no Instituto Nun'Alvres em Santo Tirso, dando apoio académico extracurricular a cinco alunos de português Língua não Materna das turmas referidas.

Relativamente à supervisora, é atualmente Professor Auxiliar com Agregação do Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa e tem experiência de quarenta e cinco anos no âmbito de ensino de línguas e de mais de trinta anos em formação de professores de línguas estrangeiras. Obteve o grau de Bacharelato em Filologia Românica na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, licenciou-se também em Filologia Românica na mesma instituição. Concluiu o mestrado em Linguística Aplicada na Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e o doutoramento em Línguas e Literaturas

Modernas – Linguística Contrastiva na Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa. Fez as Provas de Agregação em Linguística na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da mesma instituição. No âmbito deste Estágio Pedagógico, assume também o papel de Orientadora de Relatório de Estágio do professor-investigador.

Este estudo visa, apenas, relatar quatro das cinco aulas dinamizadas pelo professor-investigador, dado que a unidade que trata de interculturalidade é composta por essas quatro aulas. A última aula será lecionada em fase posterior à entrega deste Relatório. Discutiremos no ponto 2.3 a estrutura da nossa investigação subjacente ao contexto pedagógico acima referido.

2.3 O desenho e o percurso da nossa investigação

Como mencionamos no ponto 2.1, a IAP tem uma estrutura em espiral. Sendo assim, a estrutura da nossa investigação constitui uma espiral composta de quatro ciclos, cada ciclo referindo-se a uma aula dinamizada pelo professor-investigador. No entanto, como neste Estágio Pedagógico há nove professores estagiários, incluindo o professor-investigador, a frequência de leção é aproximadamente mensal, o que nos levou a alterar a estrutura normal da IAP, optando por acrescentar uma etapa de observação antes de cada ciclo.

A figura 6 mostra-nos que a estrutura da nossa investigação consiste em quatro fases. Cada fase é composta por cinco etapas: diagnóstico, planificação, ação, observação e reflexão, desenvolvendo-se, como já referido, na forma de espiral.

Designamos a primeira fase como etapa de delimitação, porque, através desta fase, o professor-investigador pode conhecer o perfil cultural dos alunos. Como as outras fases, esta fase é composta por duas partes, sendo a primeira parte de diagnóstico, isto é, a observação feita pelo professor-investigador durante a leção da orientadora de estágio, através da qual, o professor-investigador conheceu inicialmente as características dos alunos em termos de contexto intercultural, sensibilidade intercultural e competência intercultural. A segunda parte

constitui o ciclo de intervenção, em que o professor-investigador lecionou uma aula concreta aos alunos, através da qual pode confirmar mais uma vez o seu perfil (inter)cultural.

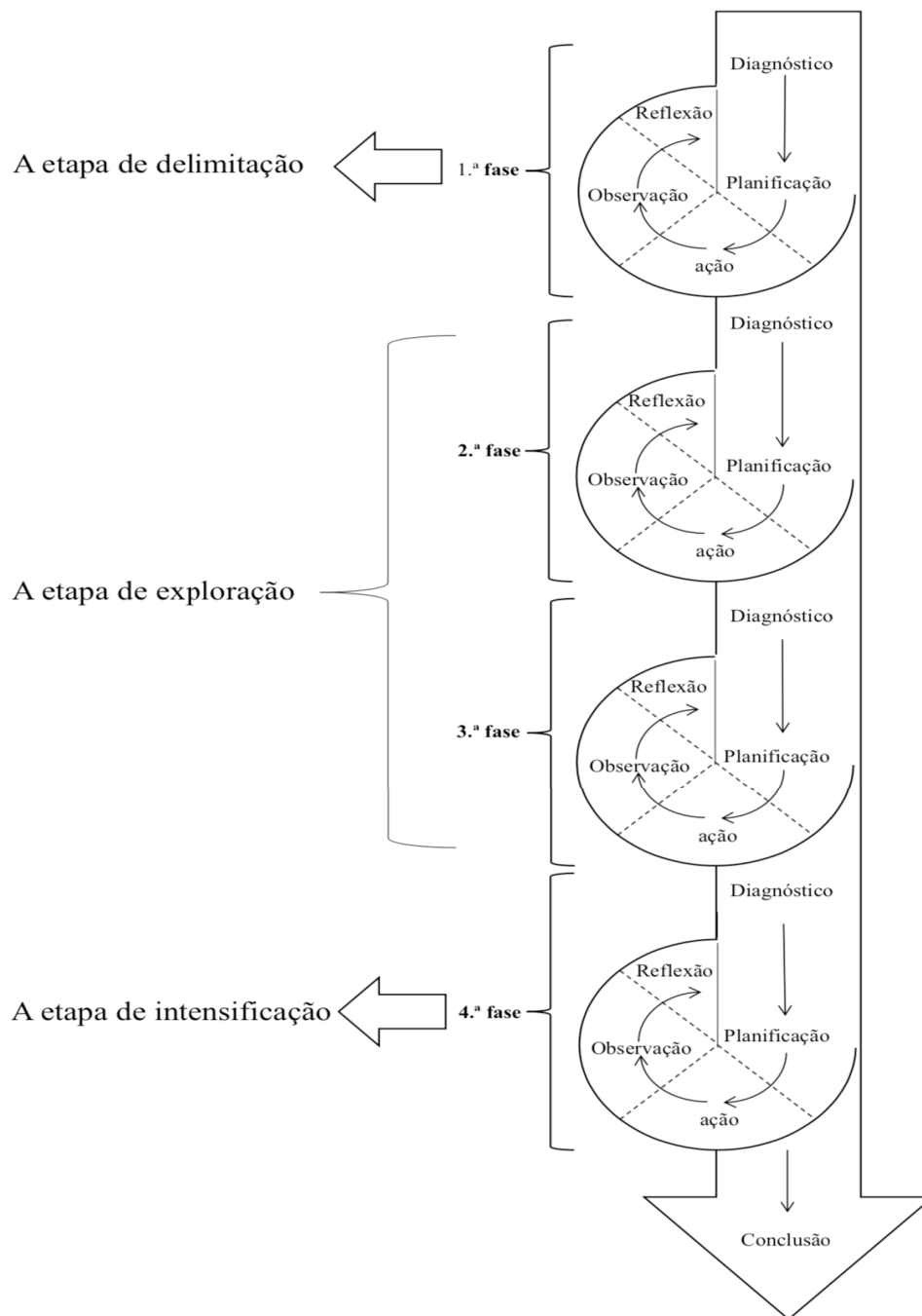


Figura 6. Estrutura adaptada da nossa investigação.

Fonte: Silva (2013, p. 333)

A segunda fase e a terceira fase constroem a etapa de exploração. Os diagnósticos da segunda fase e da terceira fase baseiam-se nas observações feitas pelo professor-investigador nas aulas dos professores parceiros antes da segunda aula e da terceira aula por si dinamizadas, respetivamente. O foco destes diagnósticos não só se localiza na proficiência de língua dos alunos, mas também no seu perfil (inter)cultural. Nos dois ciclos destas duas fases, o professor-investigador tentou abordar conteúdos culturais de Portugal, visando aumentar a competência comunicativa intercultural dos alunos.

A quarta fase, sendo a etapa de intensificação, visa contactar profundamente com os valores culturais dos alunos. Tal como os das fases anteriores, o diagnóstico desta fase foi realizado também pela observação do professor-investigador antes da sua aula. No entanto, o ciclo desta fase visa trabalhar os valores enraizados profundamente na cultura portuguesa e nas culturas originais dos alunos.

A razão pela qual que dividimos a estrutura em quatro fases prende-se com o modelo *Onion cultural* de Hofstede (1991). Como vemos na figura 7, o investigador define que cada cultura tem três camadas e um núcleo que são: símbolos, heróis, rituais e valores.

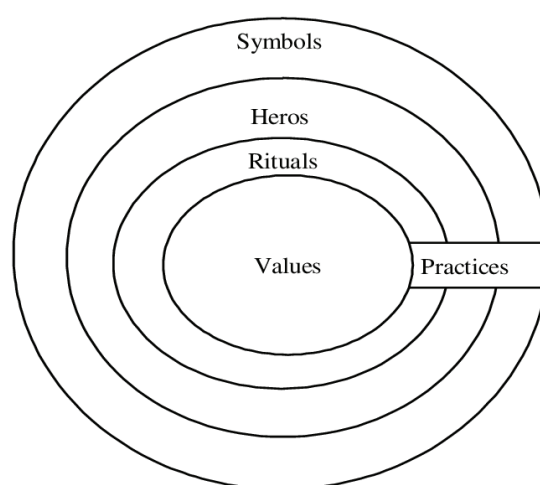


Figura 7. Modelo de *Onion cultural*

Fonte: Hofstede (1991)

Segundo G.Hofstede, G.J.Hofstede e Minkov (2010, p. 8), os símbolos referem-se aos “words, gestures, pictures, or objects that carry a particular meaning that is recognized as such only by those who share the culture”; os heróis são as “persons, alive or dead, real or imaginary, who possess characteristics that are highly prized in a culture and thus serve as models for behavior”; os rituais dizem respeito às “collective activities that are technically superfluous to reach desired ends but that, within a culture, are considered socially essential”. Como vemos na figura 7, o núcleo deste modelo é constituído pelos os valores, entendido como “broad tendencies to prefer certain states of affairs over others”.

Além disso, como podemos verificar na figura 7, as três camadas manifestam-se através de práticas sociais do povo desta cultura, e, segundo os mesmos investigadores (ibidem), estas práticas podem ser visíveis por um observador de outra cultura; no entanto, o sentido destas práticas está enraizado nos valores, que são invisíveis por Outro. Por este motivo, as primeiras três fases da nossa investigação pretenderam corresponder a estas três camadas, e, a última fase procura relacionar-se com os valores da cultura dos alunos. Assim, a espiral da nossa investigação desenvolve-se de nível superficial a nível mais complexo.

Com o fio condutor teórico que criámos no primeiro capítulo e a metodologia e estrutura que descrevemos no segundo capítulo, o próximo capítulo visa relatar a realização concreta da nossa investigação e analisar os dados recolhidos.

Capítulo 3 A interculturalidade na disciplina de Português Língua não Materna

Dado que dividimos esta investigação em três etapas: a de delimitação, a de exploração e a de intensificação, este capítulo propõe-se:

- pormenorizar os processos e os resultados da etapa de delimitação;
- detalhar os processos e os resultados das etapas de exploração e intensificação;
- analisar e discutir os resultados obtidos no final da intervenção do professor-investigador, através dos questionários respondidos pelos alunos.

3.1 A etapa de delimitação – o perfil sociocultural dos alunos

Como mencionámos no capítulo anterior, a etapa de delimitação consiste no diagnóstico, realizado através da observação feita pelo professor-investigador nas aulas dinamizadas pela orientadora de estágio e no primeiro ciclo de intervenção, isto é, a aula por si dinamizada.

Em relação ao diagnóstico da etapa de delimitação, a orientadora de estágio lecionou dez aulas aos alunos; as aulas das quartas-feiras tiveram duas horas de duração e as aulas das quintas-feiras tiveram uma hora e meia. Na lista de inscritos neste curso há oficialmente quarenta alunos; no entanto, o número médio dos alunos que compareceram a essas dez aulas foi de apenas nove alunos. Depois de ter lecionado duas aulas cujo tema foi o adjetivo e o seu grau, na sua terceira aula, a orientadora aplicou um teste diagnóstico aos alunos presentes (dez alunos). Assim, nem todos os alunos matriculados nesta disciplina fizeram este teste, e os resultados não nos indicaram em que nível de proficiência estavam todos os alunos. No entanto, para os alunos que fizeram o teste diagnóstico, concluímos que tiveram mais dificuldade em aspetos gramaticais e na produção escrita. Além disso, uma vez que este curso preparatório de PLNM da Universidade Católica Portuguesa não tem um programa próprio, todos os professores envolvidos tinham de preparar as suas aulas conforme a necessidade e os interesses dos alunos. Por este motivo, as aulas restantes da orientadora de estágio focalizaram-se

principalmente em aspetos gramaticais e na produção escrita. Atentemos no quadro seguinte para observar os temas destas aulas.

Sequência	Temas	Data	N.º de alunos
1.ª aula	Os adjetivos	22.11.2018	10
2.ª aula	Os graus dos adjetivos.	28.11.2018	10
3.ª aula	Aplicação de teste diagnóstico.	29.11.2018	10
4.ª aula	A estrutura de texto funcional e os pronomes pessoais.	05.12.2018	6
5.ª aula	A estrutura de texto funcional e os pronomes pessoais.	06.12.2018	7
6.ª aula	A estrutura de texto funcional.	12.12.2018	14
7.ª aula	A estrutura de texto funcional.	13.12.2018	14
8.ª aula	Os tempos verbais simples e compostos.	19.12.2018	6
9.ª aula	As palavras interrogativas.	03.01.2019	2
10.ª aula	As frases simples e complexas.	09.01.2019	12

Quadro 4. Os temas das aulas dinamizadas pela orientadora de estágio

O quadro 4 mostra-nos que o número de alunos de cada aula foi muito variável. Muitos dos alunos não assistiram sistematicamente às aulas; por este motivo, os materiais destas dez aulas (incluindo o teste diagnóstico), não foram trabalhados globalmente por todos os alunos. Como podemos ver no quadro, o número máximo foi catorze, e o mínimo foi de apenas dois. Em média, houve nove alunos em cada aula.

Contudo, depois de assistir a estas dez aulas, o professor-investigador observou que, do modo geral, as aulas dadas pela orientadora de estágio foram expositivas. Como vimos no capítulo 2, a orientadora de estágio lecionou mais turmas de LM do que de LNM durante os seus trinta anos de serviço, o que pode justificar que as estratégias usadas nestas dez aulas se tenham centrado na exposição. No entanto, como a lacuna em relação ao conhecimento gramatical entre os alunos angolanos e os guineenses era bastante grande, essas estratégias poderão constituir um obstáculo em termos de compreensão para os alunos guineenses devido à incapacidade de acompanhar o ritmo da exposição; contudo, como a constituição da turma era heterogénea, porque os níveis de alunos em termos de proficiência eram muito diferentes

entre si, a orientadora de estágio tentou adaptar o melhor possível as suas aulas às necessidades sentidas nessa fase inicial. Além disso, embora nunca tenham comparecido todos os alunos, através da observação feita durante estas dez aulas, todos os professores envolvidos neste Estágio Pedagógico concluíram que os alunos tinham muito mais dificuldades em produção e compreensão escritas do que em produção e compreensão orais.

Tomando a taxonomia do QECRL (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 47-48) em termos de níveis de proficiência, generalizámos que o nível de proficiência dos alunos em termos de produção e compreensão orais, estava entre o nível B1+ e o B2, enquanto o seu nível de proficiência de produção e compreensão escritas correspondia a A2 para alguns, colocando-se os outros até um máximo de B1+. No entanto, além do primeiro teste diagnóstico, não foram aplicados outros testes de diagnóstico que pudessem confirmar esta apreciação.

Foi exatamente com base nesta apreciação que três professoras parceiras decidiram que as suas aulas visariam desenvolver a competência de produção escrita dos alunos, e as aulas de outros três professores parceiros visariam desenvolver aspetos gramaticais. Os restantes três professores estagiários (incluindo o professor investigador) focalizariam a expressão e compreensão oral dos alunos. O professor-investigador foi o único que se focalizou no aspeto intercultural.

Em relação ao perfil institucional dos alunos, na generalidade, não eram pontuais, mas, quando compareciam às aulas, estavam bastante concentrados. Além disso, na generalidade, entregaram raramente os trabalhos de casa. Como os temas das aulas da orientadora de estágio se basearam mais em gramática e produção escrita, não houve muita interação entre docente e alunos durante as dez aulas iniciais.

Por este motivo, além de sabermos que os alunos são de sociedades culturalmente diferentes de sociedade portuguesa, o professor-investigador não obteve quase nenhuma informação cultural dos alunos durante estas aulas. Era impossível saber se as dificuldades que tiveram se originaram na falta de proficiência de português ou na diferença cultural.

Depois das aulas dinamizadas pela orientadora de estágio, o professor-investigador foi o primeiro a dar aulas aos alunos. Como mencionámos nos parágrafos anteriores, este curso de PLNM não tem um programa próprio nem tem bibliografia recomendada em termos de manuais pedagógicos. Todos os professores nele envolvidos tinham alguma liberdade na criação de conteúdos. Sendo assim, o professor-investigador consultou vários manuais correntes de nível B1 no mercado atual para o ELNM, precisamente para o da língua estrangeira. Atentemos no índice retirado do manual *Cidades do Mar*²⁰ da Porto Editora.

Unidade	Conteúdos				Unidade	Conteúdos			
	gramaticais	comunicacionais	lexicais	culturais		gramaticais	comunicacionais	lexicais	culturais
1. Braga	p. 6 • pretérito perfeito composto • mais-que-perfeito composto • som <i>br</i>	• falar sobre ações repetidas que se projetam no presente • resumir um argumento/ conteúdo de um filme/livro • contar peripécias da vida real	• história • urbanismo • contrastes de paisagens • cinema • televisão	• história de Braga • Portugal • André Soares • vinho verde	8. Lisboa	p. 118 • pretérito imperfeito do conjuntivo • expressões lexicalizadas: vez, tempo • quantificadores • som <i>g, j</i>	• reclamar • caracterizar cidades e paisagens • opinar, aconselhar	• história • o apetite • ser alfacinha • expressões idiomáticas • turismo, clichés turísticos	• história de Lisboa • a luz de Lisboa • Marquês de Pombal • a sardinha assada • turismo global • diferenças interculturais face ao turismo
2. Porto	p. 24 • imperativo • condicional • som <i>r</i>	• descrever • explicar procedimentos • recomendar • discordar/expressar (in)satisfação • ponderar	• história • culinária, alimentação • rivalidade entre cidades • expressões idiomáticas	• história do Porto • a francesinha • Álvaro Siza Vieira • valor da alimentação conforme as culturas • comportamentos globais na alimentação	9. Évora	p. 134 • pretérito imperfeito do conjuntivo com expressões impessoais • som <i>ã e e</i> e nasal	• descrever odores • falar sobre diferenças e estereótipos entre regiões • falar sobre memórias olfativas • contar anedotas	• história • memória olfativa • o falar alentejano • o sentido de humor	• história de Évora • Al Mutamid' • a açorda à alentejana • produtos alentejanos • o cante • a influência de uma paisagem na cultura de um povo
3. Viseu	p. 40 • discurso direto / indireto • verbos derivados • sons <i>s, z</i>	• compreender informações em emissões de rádio • compreender e conduzir uma chamada telefónica • dar opinião sobre a preservação do património	• história • património • recuperação / inovação • materiais	• história de Viseu • Grão Vasco • o rancho • preservação / renovação do património	10. Faro	p. 146 • futuro do conjuntivo • palavras de origem árabe	• formular hipóteses nas escolhas a fazer • imaginar, projetar ideias no futuro • defender os seus direitos de consumidor	• o necessário e o supérfluo • consumidor responsável • vida de consumo saudável	• história de Faro • Padeira de Aljubarrota (Brites de Almeida) • o arroz de lingüeiro • direitos e deveres do consumidor em Portugal e no estrangeiro
4. Aveiro	p. 56 • presente do conjuntivo • sons <i>nh, lh, ch</i>	• fazer escolhas • fazer suposições • expressar desejos • debater ideias • discordar • organizar um evento	• história • organização de eventos • especiarias	• história de Aveiro • os ovos moles • José Afonso • o sabor da vida em diferentes culturas	11. Ponta Delgada	p. 164 • futuro do conjuntivo • letra <i>h</i>	• tomar decisões	• expressões de (in)decisão • mobilidade transfronteiriça (vida pessoal/ profissional) • diferenças interculturais • expressões idiomáticas	• história de Ponta Delgada • Natália Correia • o cozido das Furnas • a ilha São Miguel • ser ilhéu, ser cidadão do mundo • mobilidade na União Europeia
5. Coimbra	p. 72 • presente do conjuntivo com negação • sons <i>o, u</i>	• falar sobre sentimentos • dar conselhos a amigos • apresentar soluções	• história • relações interpessoais • a amizade • bolha de privacidade • o elogio, a crítica	• história de Coimbra • D. Pedro e D. Inês • a chanfana • diferenças interculturais	12. Funchal	p. 180 Revisão			
6. Leiria	p. 88 Revisão								
7. Santarém	p. 96 • pronomes indefinidos • participios • som <i>s</i>	• argumentar/ contra-argumentar • propor soluções • evigir • encorajar, apoiar, agir • gerir conflitos	• história • acontecimentos políticos • a Revolução dos Cravos • a crítica	• história de Santarém • Natércia Freire • o enopado de enguias • o peso da História numa cidade					

Figura 8. O índice do manual *Cidades do Mar*

Fonte: Porto editora. (2016, pp. 4-5)

Através da figura 8, podemos ver que, sendo um manual para PLE, o *Cidades do Mar* é um dos poucos manuais atuais que revela preocupação com os aspetos culturais. Todo o livro é composto por doze capítulos e que cada um se refere a uma cidade portuguesa. No entanto, apesar do que a figura 8 nos mostra e onde, por exemplo, os capítulos quinto “Coimbra” e oitavo “Lisboa” dizem respeito à diferença intercultural, se remetermos para o quadro 2 (p. 20),

²⁰ Itálico nosso.

isto é, o esquema de Liddicoat (2009) sobre a relação entre língua e cultura, identificamos²¹ que a relação entre língua e cultura que este manual perspetiva se situa em duas vertentes: a ‘cultura mais aparente’, isto é, a cultura como conhecimento enciclopédico, e ‘a língua mais aparente’, isto é, a focalização na gramática da língua portuguesa. Sendo assim, o professor-investigador considerou que, embora este manual pudesse promover superficialmente o aspeto intercultural, não servia para saber se a cultura portuguesa era um dos fatores que causou a dificuldade dos alunos, dado que o manual não perspetiva a relação entre língua e cultura no aspeto de ‘cultura no enunciado’ do esquema de Liddicoat. Por este motivo, em vez de usar o manual ‘Cidade do Mar’, o professor-investigador utilizou dois anúncios (materiais sociais) na sua primeira aula. Quer do ponto de vista desta investigação, quer do ponto de vista do Estágio Pedagógico, essa primeira aula visava conhecer o perfil cultural e intercultural dos alunos.



Figura 9. Os dois anúncios usados na primeira aula.

A figura 9 mostra os dois anúncios utilizados nesta primeira aula. Como vemos nesta figura, um dos anúncios diz ‘O NATAL É REI!’, referindo-se à tradição natalícia de consumir bolo rei em Portugal, e o outro anúncio, ‘QUANDO PEDES 12 DESEJOS E SÓ TE

²¹ Cf. Seção A do manual *Cidade do Mar*, p. 120.

RECORDAS DO PRIMEIRO.’, refere-se à tradição de comer doze uvas ou passas de uva na passagem de ano em Portugal e Espanha.

Esta aula foi lecionada em 10 de janeiro de 2019, com a presença de catorze alunos. Dado que o professor-investigador tinha observado que não tinha havido uma interação muito frequente entre a orientadora de estágio e os alunos, e tendo essa aula sido realizada na primeira semana depois de férias de Natal, o professor-investigador começou a aula por questionar os alunos sobre as férias de Natal.

A fim de saber melhor se os alunos conseguiam identificar a cultura implícita no enunciado do primeiro anúncio e se tinham também essa tradição natalícia nos seus países de origem, em vez de mostrar diretamente a imagem do anúncio de tradição natalícia aos alunos, o professor-investigador escreveu a frase ‘O Natal é Rei!’ no quadro, perguntando se tinham dificuldades em relação ao léxico do enunciado. Todos os alunos conheceram todas as palavras, mas só alguns conseguiram identificar que o enunciado se referia ao bolo rei. No entanto, em relação ao segundo anúncio, o professor-investigador mostrou diretamente a imagem aos alunos, que conseguiram entender o sentido literal do anúncio, isto é, ‘Quando pedes doze desejos e só te recordas do primeiro’. Quando o professor-investigador lhes perguntou a razão pela qual o anúncio se referia, precisamente, a doze desejos, não houve nenhum aluno que conseguisse responder.

Durante a aula, o professor-investigador percebeu que nos países de origem dos alunos, quer em Angola, quer em Guiné-Bissau, o bolo rei não é um produto gastronómico raro, o que levou a que a interpretação do primeiro anúncio não fosse difícil. Além do bolo rei, o professor-investigador também apresentou outras especialidades natalícias como ‘sonhos’, ‘rabanadas’ e ‘mexidos’, que os alunos não conheciam; estes apresentaram também as comidas tradicionais dos seus países de origem.

Em relação ao anúncio dos doze desejos, em vez de dar diretamente a resposta aos alunos, o professor-investigador pediu-lhes que realizassem uma atividade, dividindo a turma em sete

grupos de dois alunos. Em cada grupo, cada aluno ficou com um texto diferente: um sobre a tradição dos doze desejos, e outro focando a tradição natalícia em Braga. Sendo assim, cada aluno teve de apresentar o conteúdo do seu texto ao seu 'par'. O objetivo desta atividade foi a troca oral de informações. Dado que a tradição de comer doze uvas ou passas de uva é exclusiva de Portugal e Espanha, e que esta evocação cultural está encaixada no enunciado deste anúncio, os alunos não o tinham conseguido entender. Isto mostra que, de certo modo, os enunciados em que o valor cultural está encaixado apresentam mais dificuldades aos alunos. Contudo, o professor-investigador considerou que essa aula não podia ser apenas uma aula multicultural, mostrando meramente a justaposição de culturas diferentes. Pelo contrário, através do diálogo e da interação entre si e os alunos, a aula também ofereceu uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a diferença entre as culturas díspares.

Em comparação com o desempenho dos alunos nas dez aulas dinamizadas pela orientadora de estágio, nesta aula foram mais ativos, devido ao tema e ao interesse suscitado pela diferença cultural. Através do diagnóstico realizado durante as dez aulas da orientadora de estágio e neste momento do ciclo de intervenção, foi então possível conhecer melhor o perfil sociocultural dos alunos.

Em suma, em termos de perfil sociocultural, os alunos não só estavam muito interessados na diferença cultural, mas também experimentavam dificuldade na compreensão do português devido a implícitos culturais. Por este motivo, concluímos que, para que este curso possa ajudar eficazmente os alunos a integrar-se na sociedade portuguesa e na vida académica em Portugal, a inclusão da cultura e da interculturalidade nas aulas de português seria um dos elementos essenciais.

3.2 As etapas de exploração e de intensificação

Começámos a etapa de exploração com o segundo diagnóstico. Dado que a segunda aula

dada pelo professor-investigador se calendarizou para 30 de janeiro de 2019, o diagnóstico da segunda fase correspondeu às aulas dadas pelos professores parceiros entre 16 de janeiro e 24 de janeiro, num total de quatro aulas. O quadro seguinte permite-nos conhecer os temas centrais destas aulas.

Sequência	Temas	Data	N.º de alunos
12.ª aula	Discurso direto e indireto.	16.01.2019	15
13.ª aula	Estrutura de conto.	17.01.2019	10
14.ª aula	Conjunções coordenativas.	23.01.2019	16
15.ª aula	Violência verbal e verbos modais.	24.01.2019	15
16.ª aula	Verbos Estar e Ser	30.01.2019	14

Quadro 5. Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros

Em comparação com o período do primeiro diagnóstico, o quadro 5 mostra-nos que o número de alunos no período do segundo diagnóstico foi relativamente mais estável: quase todas as aulas tiveram, pelo menos, quinze alunos, exceto a aula de 17 de janeiro de 2019, com apenas dez alunos. Porém, é de notar que quase todos os alunos chegaram atrasados nessas aulas. Através do quadro, vemos que essas quatro aulas, como as do primeiro período, se focalizaram também no aspeto gramatical e na produção escrita. No entanto, aqui pretendemos analisar especificamente a 15.ª aula, porque foi a única que tratou um tema sociocultural: a violência verbal.

Nessa aula, o professor parceiro usou três imagens para abordar os conteúdos, discutindo o conceito de violência verbal com os alunos. Embora os alunos tivessem um desempenho muito participativo e vontade em falar deste assunto, este aspeto não foi amplamente desenvolvido. Em relação às outras aulas do mesmo período, o professor-investigador observou que, de um modo geral, os alunos foram mais ativos na 15.ª aula do que nas aulas que se centraram em gramática e produção escrita, temas menos apelativos para eles. Apesar disso, durante essas quatro aulas, o professor-investigador observou que, numa ótica panorâmica, tanto para os alunos angolanos, como para os guineenses, a dificuldade em produção escrita era

muito grande, e os guineenses demonstraram ainda mais dificuldades nos aspetos gramaticais explícitos. Na expressão e compressão oral, a lacuna entre os alunos de Angola e os da Guiné-Bissau não era tão notória: todos conseguiram opinar e discutir oralmente de uma forma clara. Sendo assim, o professor-investigador decidiu lecionar uma aula em sequência da 15.^a aula, discutindo mais profundamente este fenómeno atual e social com os alunos.

Essa aula do professor-investigador teve treze alunos. A aula iniciou-se com audição de ‘Os maridos das outras’ de Miguel Araújo. Esta canção é muito conhecida em Portugal e também já faz parte da cultura popular portuguesa, enraizando-se no fenómeno social que está por detrás do provérbio ‘A galinha da vizinha é melhor que a minha’. Finalmente, como observado nas aulas anteriores, os alunos gostam muito de música, e seria, pois, uma estratégia de motivação eficaz introduzir uma canção portuguesa, despertando-lhes a curiosidade e levando a que, posteriormente, pudessem também procurar outras canções em casa.

Depois da primeira audição, foi distribuída uma folha com a letra da canção a cada aluno, para que sublinhassem as características do ‘o meu marido’ e do ‘o marido das outras’ durante a segunda audição da mesma canção. Após a segunda audição, o professor perguntou oralmente os alunos quais são as características destes dois tipos de marido, analisando o conteúdo da canção com os alunos. O professor-investigador utilizou a expressão de ‘A galinha da vizinha é melhor que a minha’ para concluir esta parte de interpretação de canção, perguntando se os alunos tinham entendido o significado desta expressão e da canção.

Para explicar melhor esta canção, referiu que a imagem de ‘o meu marido’ se refere à realidade, ao passo que a de ‘o marido das outras’ vem da imaginação, pretendendo realçar a oposição realidade vs. imaginação. Além disso, o professor-investigador opinou que esta oposição é um dos fatores que causa alguns problemas sociais, como por exemplo, a discriminação, o racismo, e a violência verbal. Por esta lógica, o professor-investigador voltou a usar uma das imagens usadas pelo professor parceiro na 15.^a aula e a discuti-la com os alunos.

Nessa parte da aula, a canção já tinha captado a atenção dos alunos devido ao seu carácter humorístico, levando à sua participação, interação e concentração. Depois disto, o professor-investigador pediu-lhes que realizassem uma atividade, dividindo a turma em dois grupos de dois alunos, e três grupos de três alunos. Atentemos no quadro seguinte para entender melhor o objetivo da atividade.

Nome: _____	
Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve três ideias sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.	
Portugal imaginário:	Portugal verdadeiro :
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

Quadro 6. Ficha da atividade-Portugal imaginário vs. Portugal verdadeiro

Dado que os alunos passaram a viver em Portugal desde novembro de 2018, esta atividade teve por objetivo permitir aos alunos discutir e comparar as suas expectativas sobre o país antes de chegar a Portugal, e a realidade que encontraram depois de começar a viver em Portugal. Cada aluno teve de discutir as suas ideias com os colegas do seu grupo, registando-as na ficha após a discussão. No final da atividade, cada grupo tinha de apresentar os resultados de discussão a toda a turma, enquanto o professor-investigador os registava no quadro para posterior discussão. Os resultados²² (anexo 2) foram bastante ricos, referindo-se a vários aspetos, como por exemplo, desporto, gastronomia, estrutura de sociedade, religião e clima. Sendo assim, o professor-investigador pediu-lhes que refletissem o que aconteceria se mantivessem as expectativas sobre Portugal, concluindo que o conflito entre a realidade e a imaginação poderia causar obstáculos de integração numa sociedade estrangeira. O objetivo

²² Por razão de privacidade dos alunos, os resultados são mostrados anonimamente.

dessa atividade foi mostrar que “a ideia de que a diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo” (Bizarro e Braga, 2004, p. 58).

De um modo geral, durante a aula, os alunos estavam muito interessados na diferença cultural e assuntos sociais. Isto fez com que os resultados da atividade fossem relativamente ricos e interessantes; no entanto, devido ao limite temporal e à falta de experiência, o professor-investigador não conseguiu discutir profundamente todos os resultados com os alunos. Em suma, essa aula teve o seu sentido em termos de um ensino intercultural, porque, embora não remetesse diretamente para a cultura própria dos alunos, os conduziu a refletir sobre os valores culturais e morais da cada cultura.

Essa aula comprovou que a impressão obtida no diagnóstico previamente feito estava correta: os alunos conseguiram discutir oralmente um tema com alguma profundidade, mas não foram capazes de fazer o mesmo na produção escrita. Isto pode parecer um fenómeno estranho, mas é muito frequente no caso de falantes de língua segunda.

A aula seguinte dinamizada pelo professor-investigador calendarizou-se para 13 de março de 2019, com um intervalo de quase um mês e meio entre as duas aulas. O quadro seguinte visa mostrar os temas das aulas lecionadas pelos professores parceiros durante esse intervalo, num total de dez aulas.

Primeiro semestre			
Sequência	Temas	Data	N.º de alunos
18.ª aula	Texto funcional – Curriculum Vitae.	31.01.2019	10
19.ª aula	Conjuntivo.	06.02.2019	16
20.ª aula	Argumentação.	07.02.2019	13
21.ª aula	Discurso direto e indireto	07.02.2019	14
Segundo semestre			
Sequência	Temas	Data	N.º de alunos
22.ª aula	Entrevista.	21.02.2019	0
23.ª aula	A distinção entre Pretérito Imperfeito e Perfeito.	21.02.2019	6
24.ª aula	Voz passiva	27.02.2019	2

25.ª aula	Conjunções e frases simples e complexas	28.02.2019	2
26.ª aula	Atos locutórios	06.03.2019	3
27.ª aula	Estrutura do conto	07.03.2019	9

Quadro 7. Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros

O quadro 7 mostra-nos que o período do terceiro diagnóstico atravessou dois semestres. O número de alunos foi relativamente estável no primeiro semestre, com uma média de treze alunos em cada aula, ao passo que o número de alunos no segundo semestre caiu drasticamente, com um mínimo de zero e um máximo de nove alunos. Isto deve-se à mudança de semestre: a partir do segundo semestre, a Universidade permitiu a alguns alunos assistir às disciplinas de cursos em que se tinham matriculado, fazendo coincidir o horário de algumas disciplinas com o horário do curso de PLNM.

Em relação ao desempenho dos alunos nas aulas deste período, houve um grande contraste entre o primeiro semestre e o segundo. No primeiro semestre, tal como nos períodos anteriores, os alunos eram participativos, interativos e concentrados, ao passo que, no segundo semestre, os alunos ficaram muito cansados e desmotivados, chegando muito mais tarde às aulas. No entanto, não se encontrou nenhum motivo para justificar essa mudança.

Como podemos ver no quadro 7, os temas da maior parte de aulas foram também gramática e produção escrita como nos períodos anteriores; no entanto, houve uma aula que chamou a atenção do professor-investigador devido a um aspeto cultural. Na 27.ª aula, pediu-se aos alunos que produzissem um pequeno conto. Antes de redação de conto, a professora parceira, juntamente com os alunos, criou duas personagens: um homem e uma mulher. Quando a professora lhes pediu que caracterizassem a personagem feminina, alguns alunos masculinos descreveram-na como uma mulher com curvas e cativante. As alunas não gostaram muito dessa ideia e, para se vingarem, descreveram a personagem masculina com a palavra ‘paneleiro’. Através da discussão entre os alunos e as alunas, o professor-investigador observou que, por um lado, talvez a figura de mulher fosse sempre assim materializada nos países de origem dos

alunos; por outro lado, algumas alunas também manifestaram um espírito feminista, mas é de notar que, a partir desta discussão, se pode notar que a homossexualidade era mal vista nas suas culturas. Esta característica cultural dos alunos levou o professor-investigador a pensar em lecionar uma aula sobre o tema igualdade de género.

No entanto, como a intervenção do professor-investigador tinha sido calendarizada para a aula seguinte, não houve tempo para planificar imediatamente esse tema. Face a esta limitação, como o professor-investigador tinha notado o interesse dos alunos em relação à gastronomia, decidiu desenvolver esta temática. Além disso, na 19.^a aula, o professor-investigador tinha observado algumas dificuldades dos alunos no reconhecimento das formas verbais de imperativo, não conseguindo, no entanto, entender se na sua origem estavam problemas relativos às funções do modo imperativo, ou apenas à identificação explícita do modo imperativo. Por este motivo, combinando estas duas observações, centrou o seu plano de aula (anexo 3) sobre o texto instrucional com a forma de receita.

Dado que os alunos nesse período estavam menos participativos, e a estratégia de iniciar a aula com uma canção portuguesa tinha tido êxito na segunda última aula, o professor-investigador usou a canção ‘Anda comigo ver as promoções’ de Miguel Araújo e Vasco Palmeirim para começar a aula. A razão pela qual seleccionou esta canção prende-se com o êxito em Portugal da sua versão original, isto é, ‘Anda comigo ver os aviões’ de Os Azeitonas. Além disso, a versão satírica da canção refere-se à promoção de 50% oferecida pelos supermercados Pingo Doce em 2012. Finalmente, a letra da canção refere-se a vários petiscos portugueses.

Por este motivo, a aula foi iniciada com essa canção. No entanto, o resultado não correspondeu às expectativas. Nessa aula só estiveram presentes seis alunos, dos quais dois chegaram já na segunda metade do tempo letivo. Além disso, tal como nas outras aulas da mesma época, os alunos estavam desmotivados, o que levou o professor-investigador a usar bastante tempo a incentivar os alunos a participar a aula, quebrando o fio condutor planificado. Depois de analisado e interpretado o conteúdo da canção, foi distribuída uma receita de Cozido

à portuguesa, prato muito consumido nessa época (no meio de março), e analisadas as características de um texto instrucional a partir desse documento.

O aspeto mais interessante nessa parte foi o facto de que, sendo o grupo presente constituído por três alunos guineenses e três alunos angolanos, os alunos partilharam que nos seus países de origem há também cozindo à portuguesa, mas com ingredientes diferentes. A partir daí, trocámos oralmente três receitas diferentes desse prato. Depois disso, a turma foi dividida em três grupos, sendo que cada grupo deveria criar uma receita a partir de um folheto de promoções semanais de Pingo Doce, e fazer a sua apresentação oral. Em relação aos elementos de cada grupo, um grupo era composto por dois alunos angolanos, outro foi construído pelos dois guineenses, e o último reuniu um angolano e um guineense. No entanto, em vez de criar uma receita a partir do folheto, todos os grupos criaram receitas (anexo 4) ao seu gosto. Duas das três receitas foram pratos típicos de Angola e da Guiné-Bissau, respetivamente, e a terceira foi uma combinação de pratos típicos dos dois países.

Devido ao limite temporal e à inexperiência do professor-investigador, o final da aula não se situou no aspeto intercultural como estava previsto. Se o professor-investigador tivesse pedido que os alunos substituíssem alguns ingredientes da sua origem com os de Portugal, e tentassem entender a razão pela qual um mesmo prato poderia ser diferente em culturas diferentes, refletindo sobre o modo como a diferença cultural poderá influenciar a gastronomia, essa aula teria sido uma aula intercultural. No entanto, faltou a oportunidade de levar os alunos refletir sobre duas culturas. Segundo o modelo da terceira cultura de Kramsch que discutimos na capítulo 1, essa aula foi apenas uma aula multicultural, mostrando meramente uma justaposição cultural. Essa falha em relação à interculturalidade fez com que o professor-investigador sentisse a absoluta necessidade de desenvolver mais cuidadosamente os aspetos interculturais.

Como mencionámos no capítulo 2, com base do modelo cultural de *Onion* de Hofstede, estas três aulas corresponderam às camadas visíveis de símbolos, hérois e rituais; a última aula da unidade em análise neste estudo visava relacionar-se com os valores da cultura dos alunos.

Assim, começámos a etapa de intensificação. A quarta aula dinamizada pelo professor-investigador foi calendarizada para 11 de abril de 2019. Por isso, o quarto diagnóstico diz respeito às aulas entre 13 de março e 11 de abril de 2019, num total de doze aulas lecionadas pelos professores parceiros. Atentemos no quadro seguinte para discutir melhor os temas dessas aulas.

Sequência	Temas	Data	N.º de alunos
29.ª aula	Elaboração do texto argumentativo.	14.03.2019	8
1.ª modificação de horário			
30.ª aula	Composição de palavras.	20.03.2019	3
31.ª aula	Atividades académicas.	20.03.2019	4
32.ª aula	Voz passiva.	21.03.2019	15
33.ª aula	Léxico e infinitivo impessoal.	27.03.2019	5
2.ª modificação de horário			
34.ª aula	Elaboração de texto criativo.	28.03.2019	19
35.ª aula	Conto e conectores.	28.03.2019	20
36.ª aula	Conjuntivo – pretérito imperfeito.	03.04.2019	10
37.ª aula	Conjunções.	03.04.2019	10
	2.º teste diagnóstico	04.04.2019	15
38.ª aula	Pontuação.	10.04.2019	8
39.ª aula	Preposição.	10.04.2019	7
40.ª aula	Concessão	11.04.2019	14

Quadro 8. Os temas das aulas dinamizadas pelos professores parceiros

Depois de comunicar com a Secretaria da Faculdade, todos os professores envolvidos neste curso receberam a informação que, em todas as quintas-feiras, os alunos estavam sempre livres. Assim, a fim de aproveitar melhor o recurso temporal, a orientadora de estágio e todos os professores parceiros decidiram modificar o horário deste curso de PLNМ, e todas as quintas-feiras passaram a ter sempre duas aulas dinamizadas por dois professores estagiários, ao passo

que as quartas-feiras se mantiveram iguais. No entanto, depois de outro encontro com o responsável da Secretaria da Faculdade e o do Estágio Pedagógico, todos os professores envolvidos decidiram acrescentar mais uma aula em todas as quartas-feiras. Em cada semana passou, pois, a haver quatro aulas dinamizadas por quatro professores estagiários.

Verificando através do quadro 8, quer antes, quer depois da primeira e da segunda modificação, de um modo geral, o número de alunos nas quartas-feiras foi significativamente menor do que nas quintas-feiras. O número médio de alunos nas quartas-feiras foi de sete alunos, ao passo que o número médio de alunos nas quintas-feiras foi dezesesseis alunos por cada aula, incluindo o dia do 2.º teste diagnóstico.

Tendo em consideração a necessidade de produção escrita e conhecimentos gramaticais dos alunos, tal como nos períodos anteriores de diagnóstico, as aulas focalizaram-se mais nesses aspetos, exceto a 31.ª aula. O tema dessa aula centrou-se em tradições académicas, tratando-se de Insígnias, Queima das Fitas e Enterro da Gata. No entanto, nessa aula, o professor parceiro fez apenas um *input* cultural aos alunos, não lhes pedindo um *output* cultural, tratando a cultura como um conhecimento enciclopédico. O caso dessa aula foi semelhante ao da terceira aula dinamizada pelo professor-investigador, muito embora, na aula do professor-investigador, não tenha havido apenas um *input* cultural aos alunos, mas também um *output* cultural dos alunos; o que aí faltou foi uma reflexão cultural. Assim, nessa aula, a perspetiva em termos de cultura foi multicultural, ao passo que a perspetiva da 31.ª aula foi transcultural.

Dado que a última aula do professor-investigador visava relacionar os valores da cultura dos alunos com os de Portugal, criando um ‘terceiro lugar’, essa aula deveria obrigatoriamente ter um carácter intercultural, para não perder a sua função na unidade. Como mencionámos no ponto 3.2, esta perspetiva já tinha sido desenvolvida na 27.ª aula, em que os alunos mostraram o seu ponto de vista cultural em relação ao género. Além disso, o professor-investigador tinha observado que sempre que se desenvolveram atividades de grupo, e os grupos eram compostos por alunos e alunas, de um modo geral, quem realizava o trabalho de registo dos resultados

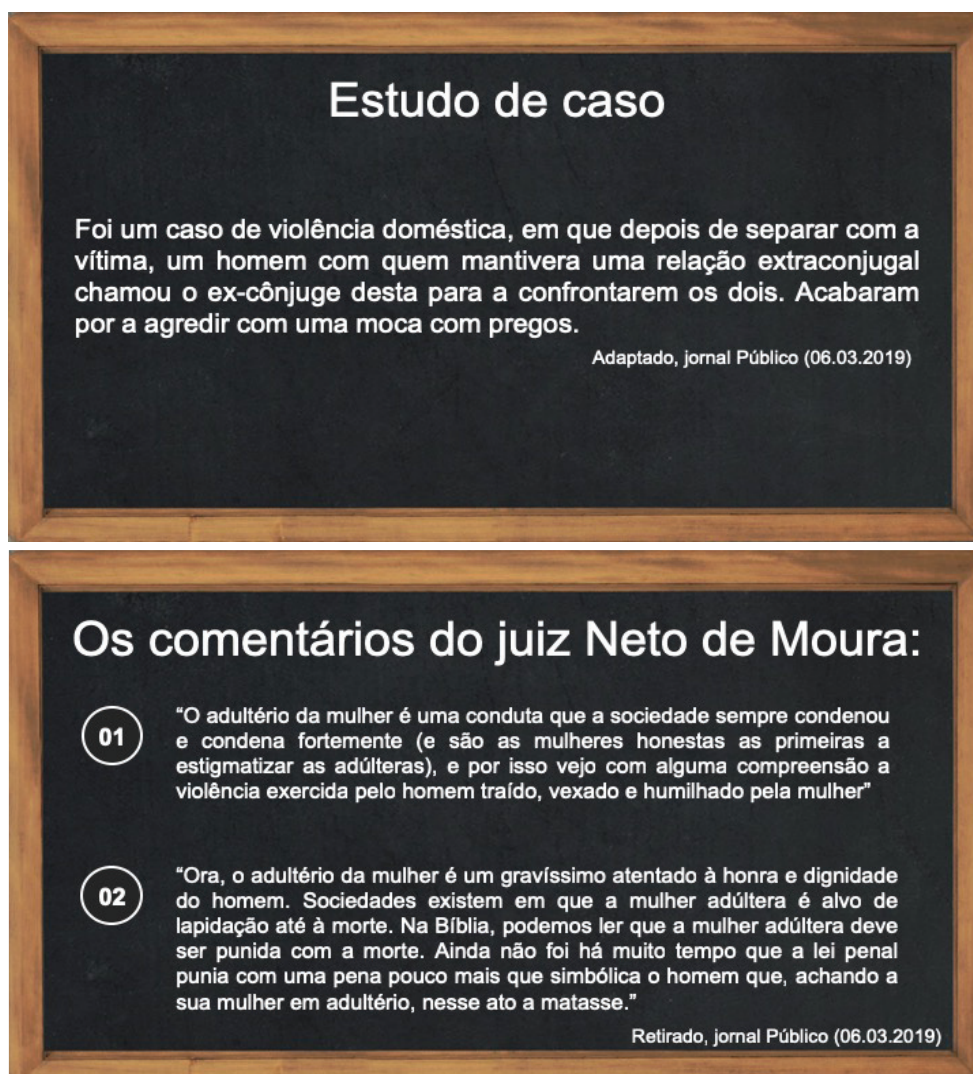
eram quase sempre as alunas, ao serviço dos seus colegas do género masculino. Isto mostra implicitamente que as sociedades em que viveram antes de chegar a Portugal são machistas e não há igualdade entre homens e mulheres. Por este motivo, nessa quarta aula, o professor-investigador escolheu como objetivo retomar o tema ‘igualdade de género’ com os alunos.

Em vez de entrar diretamente neste assunto relativamente sensível, o professor-investigador decidiu começar essa aula com a versão musical de Manuel Freire do poema ‘Lágrima de preta’ de António Gedeão, cujo tema é a igualdade de raça. A impressão obtida nas suas aulas anteriores tinha demonstrado que a música foi sempre um bom instrumento de motivação inicial da aula. Em relação à igualdade de raça, a segunda aula dinamizada pelo professor-investigador, como já mencionámos no ponto 3.2, embora não a discutisse muito profundamente, já se tinha relacionado indiretamente com esse tema, que não era, pois, desconhecido para os alunos.

Catorze alunos assistiram à aula. Na fase de análise e interpretação do poema (canção), apesar de que os alunos terem tido algumas dificuldades lexicais, entenderam a mensagem do poema a partir da explicação do léxico, concordando que devia existir a igualdade entre raças, fundamental em todas as sociedades. Seguindo essa lógica, o professor-investigador colocou uma pergunta aos alunos: ‘a igualdade de género é tão importante como a igualdade de raça?’. Com essa pergunta, a aula entrou numa fase de estudo de caso, em que foi projetado um diapositivo com um excerto adaptado do jornal Público em 06.03.2019, tratando da polémica do juiz Neto de Moura. Atendemos as figuras seguintes para discutir melhor o objetivo dessa atividade.

Com os excertos que a figura 10 nos mostra, os alunos conseguiram entender rapidamente o contexto do caso que se pretendia discutir. Depois de esclarecer todas as dúvidas em relação ao léxico, o professor-investigador colocou uma pergunta aos alunos, ‘Concordam com os comentários do juiz?’, pedindo-lhes as suas opiniões. Essa pergunta dividiu imediatamente a turma em dois grupos: um masculino e outro feminino. Os alunos concordaram com os

comentários do juiz, opinando que o adultério devia ser visto como um crime, ao passo que as alunas não concordaram com os comentários, opinando que os adúlteros deviam ser penalizados por leis, mas não com uma pena da morte, como a lapidação. Além disso, uma das alunas perguntou que o que se passaria se o adúltero fosse o homem. Reforçando essa pergunta, o professor-investigador fez outra pergunta à turma, ‘Os homens são sempre perdoados nos casos de adultério?’. Essa pergunta dividiu mais uma vez a turma em dois grupos: o de ‘Não’, constituído por alunos e alunas, e o de ‘Sim’, constituído apenas por alunos. À volta dessa pergunta, tanto o grupo de ‘Sim’ como o grupo de ‘Não’ partilharam e discutiram profundamente o seu ponto de vista, interrompendo-se mesmo apaixonadamente.



Estudo de caso

Foi um caso de violência doméstica, em que depois de separar com a vítima, um homem com quem mantivera uma relação extraconjugal chamou o ex-cônjuge desta para a confrontarem os dois. Acabaram por a agredir com uma moça com pregos.

Adaptado, jornal Público (06.03.2019)

Os comentários do juiz Neto de Moura:

01 "O adultério da mulher é uma conduta que a sociedade sempre condenou e condena fortemente (e são as mulheres honestas as primeiras a estigmatizar as adúlteras), e por isso vejo com alguma compreensão a violência exercida pelo homem traído, vexado e humilhado pela mulher"

02 "Ora, o adultério da mulher é um gravíssimo atentado à honra e dignidade do homem. Sociedades existem em que a mulher adúltera é alvo de lapidação até à morte. Na Bíblia, podemos ler que a mulher adúltera deve ser punida com a morte. Ainda não foi há muito tempo que a lei penal punia com uma pena pouco mais que simbólica o homem que, achando a sua mulher em adultério, nesse ato a matasse."

Retirado, jornal Público (06.03.2019)

Figura 10. Excertos adaptados e retirados do jornal Público

Fonte: Público (2019)

Várias vezes houve necessidade de interromper e acalmar os alunos, explicando que em qualquer sociedade é normal que existam vários tipos de opinião, sendo o mais importante respeitar esta diversidade, entendendo a razão por detrás da opinião de cada um. Para explicar esta perspetiva, foram usadas duas imagens (figura 11) de um boato, relacionado com o Príncipe *William*, podendo os alunos concluir que tudo pode ter várias perspetivas de interpretação, e que, a fim de conhecer a imagem total de um facto, é preciso pensar em vários aspetos. Além disso, sendo também um estrangeiro, o professor-investigador partilhou o seu ponto de vista com os alunos, pedindo ainda as opiniões dos alunos sobre a existência de igualdade de raça e de género em Portugal e nos seus países de origem.



Figura 11. Imagens do Príncipe *William*

Fonte: Daily Star, 27.04.2018

Em relação à igualdade de raça em Portugal e nos países de origem dos alunos, de um modo geral, os alunos consideraram que não existia igualdade de raça em Portugal, ao passo que, nos seus países, como a sociedade não é multirracial, não há propriamente uma noção como a de igualdade de raça, porque todos são de mesma raça. No entanto, é de notar que também houve alunos que opinaram que a discriminação racial foi muito grave em relação à

África do Sul e ao resto da África. Quanto à igualdade de género, todos os alunos consideraram que não existe nos seus países de origem, e alguns opinaram que não seria preciso existir uma noção como essa nas suas origens. Todavia, houve também alunos, especialmente alunas, que enfatizaram a importância da igualdade de género, desejando que esta existisse nos seus países. De um geral, todos os alunos não reconheceram os problemas relacionados com a realidade de igualdade de género em Portugal, pensando que ela é existente. A partir da discussão da igualdade de género, os alunos também discutiram sobre a igualdade de oportunidades e a noção de ‘politicamente correto’.

Em suma, essa aula foi bastante dinâmica em termos de discussão e participação dos alunos. Foi uma aula em que o professor-investigador não assumiu o papel de professor, mas o papel de um mediador que deu uma orientação mínima aos alunos e não fez *input* cultural. De facto, durante toda a aula, foi a discussão entre os alunos que fez, ao mesmo tempo, um *input* e um *output*, criando o fio condutor da aula e os conceitos de igualdade, quer da raça, quer do género. Por este ângulo, o professor-investigador observou que essa aula conseguiu oferecer uma oportunidade para que os alunos pudessem refletir interculturalmente, sendo um exemplo que mostra que, no ensino de língua, tanto materna como não materna, não deveriam existir temas tabus.

3.3 Os resultados de questionários e a conclusão dos ciclos de intervenção

Como mencionámos no capítulo 2, a fim de aumentar a validade deste estudo, nesta investigação utilizámos duas formas de recolha de dados em termos de reações e opiniões dos alunos. Uma qualitativa, tal como vimos nos pontos 3.1 e 3.2, constituída pelas impressões e observações feitas pelo professor-investigador em todas as aulas do Estágio Pedagógico, sobretudo nas aulas dinamizadas por si próprio; outra, quantitativa, através da aplicação de questionários aos alunos, com o objetivo de obter *feedback* sobre as quatro da unidade. Por este motivo, visamos aqui listar e analisar os resultados obtidos.

O questionário foi aplicado no final das quatro aulas (cf. anexo 1). Dado que o número de alunos era variável aula a aula, e, sendo assim, em rigor, a turma nunca era constantemente a mesma em cada aula, o questionário está dividido em cinco secções: a primeira corresponde aos dados socioculturais dos alunos e às suas opiniões sobre a cultura; as secções restantes correspondem respetivamente a cada aula dinamizada pelo professor-investigador. No entanto, esse questionário não foi realmente aplicado para todos os alunos que tinham assistido a essas quatro aulas, pois, ou alguns deles nunca compareceram nas aulas seguintes, ou nunca responderam ao questionário *online*.

No total, foram catorze alunos que responderam ao questionário, dos quais onze são da Guiné-Bissau e três são de Angola; em relação ao género, a proporção é de oito masculinos para seis femininos. Em relação à sua língua materna, o português é a língua materna para todos os alunos angolanos, ao passo que, para dez alunos guineenses é o crioulo, e, para um outro aluno guineense é o manjaco. A figura seguinte ajuda-nos a conhecer melhor a relação entre a presença dos alunos nas aulas e as respostas dos alunos ao questionário. Apenas cerca de metade dos alunos presentes em cada aula o fizeram. Sendo assim, os resultados obtidos através do questionário não revelam totalmente as opiniões dos alunos; no entanto, permitem-nos obter *feedback* de quase 70% dos alunos que tinham assistido às aulas lecionadas pelo professor-investigador.

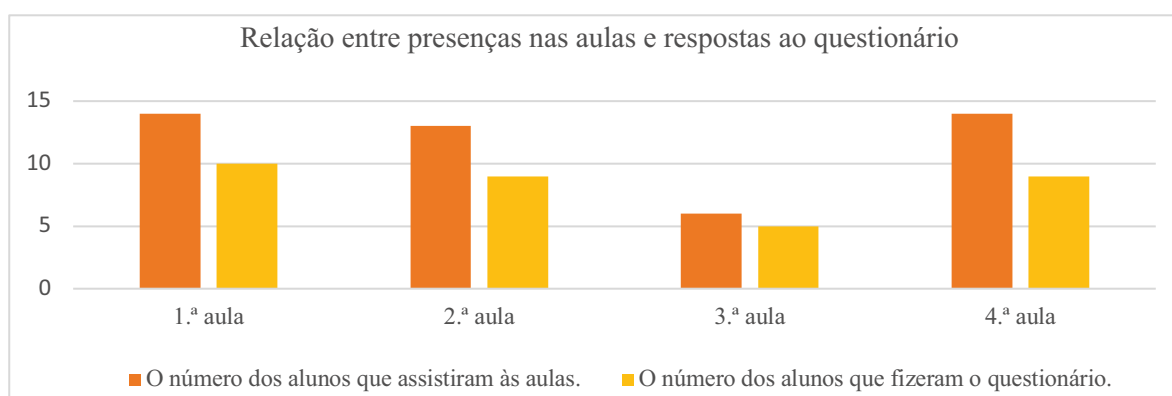


Figura 12. Relação entre presenças nas aulas e respostas ao questionário

Na primeira secção há duas perguntas que se relacionam com as opiniões sobre a cultura portuguesa e a língua portuguesa: 1.) ‘A cultura portuguesa dificulta a compreensão em português.’, e, 2.) ‘A cultura deve estar incluída numa aula de língua portuguesa.’. Sistematizamos as respostas obtidas destas duas perguntas em figuras seguintes.

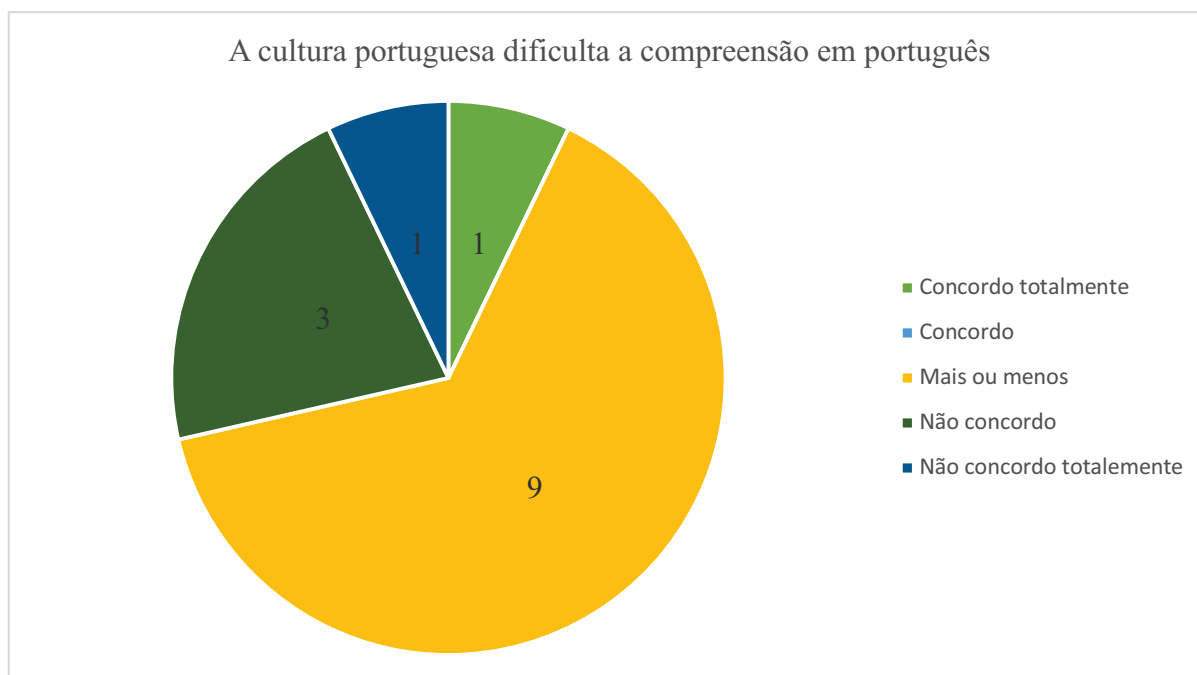


Figura 13. Respostas obtidas na pergunta ‘A cultura portuguesa dificulta a compreensão em português’

Em relação à primeira pergunta, os resultados exibidos na figura 13 permitem concluir que a maior parte dos alunos, nove, mantém-se indiferente perante esta questão. Três alunos não concordam com esta pergunta. É de notar que, no entanto, por um lado, um aluno não concorda totalmente, por outro lado, há também um aluno que concorda totalmente.

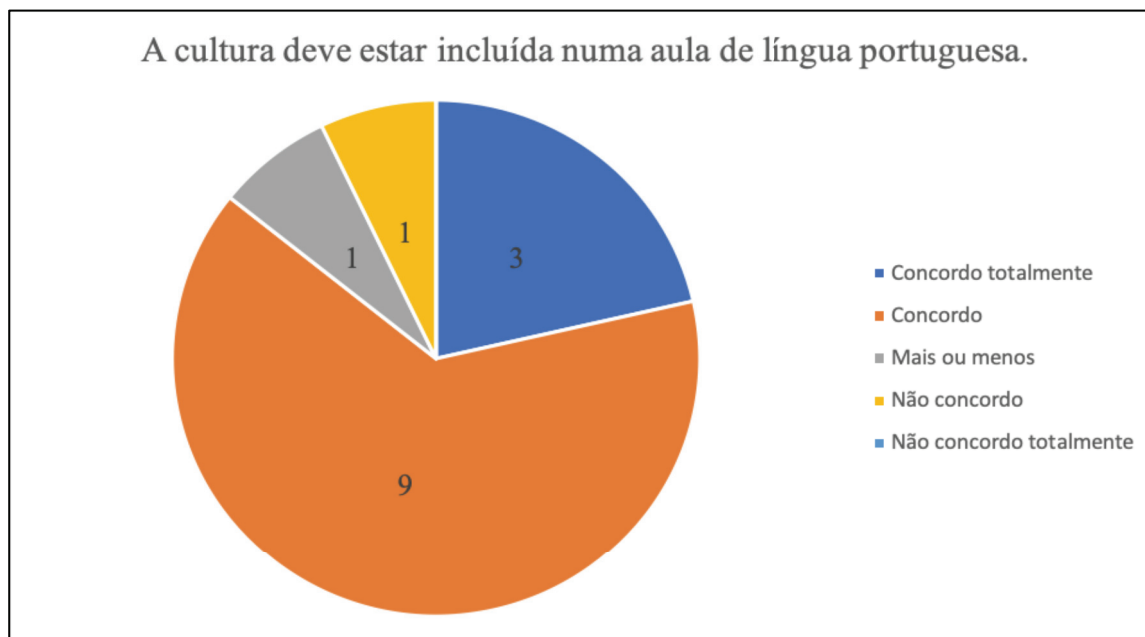


Figura 14. Respostas obtidas na pergunta 'A cultura deve estar incluída numa aula de língua'

Quanto à segunda pergunta, a figura 14 mostra-nos que a maioria dos alunos concorda com o enunciado de pergunta, e três alunos concordam totalmente. No entanto, é de notar que também há um aluno que é indiferente em relação à pergunta, e, um aluno não concorda com o enunciado. Atentemos na figura seguinte para analisar o *feedback* dos alunos para cada aula.

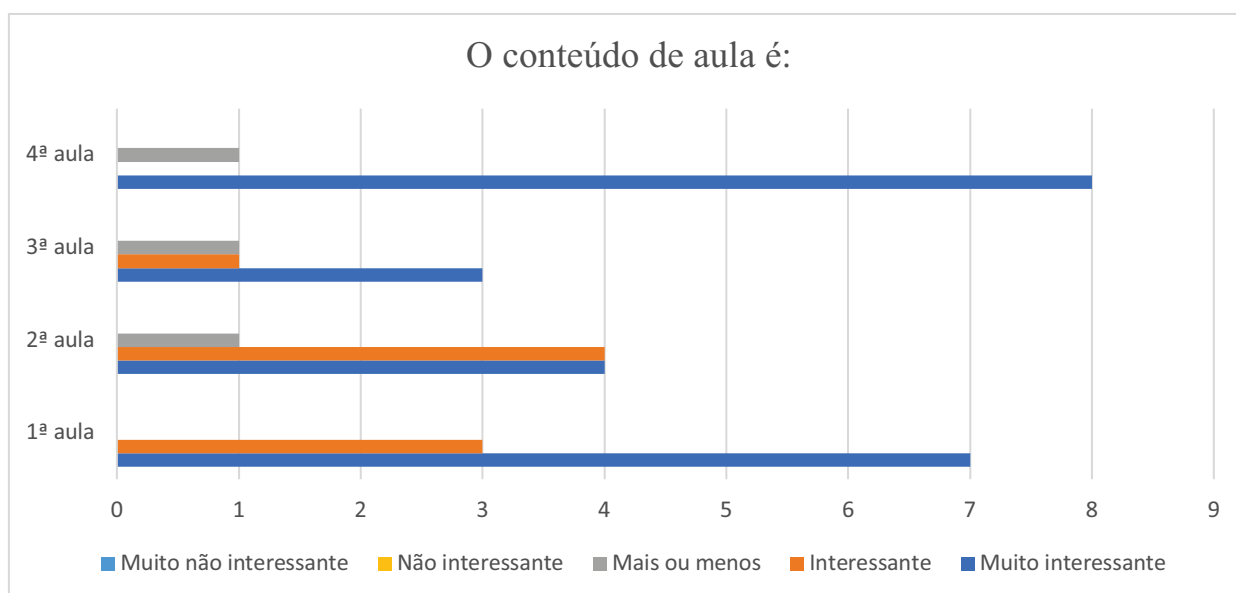


Figura 15. Respostas obtidas na pergunta 'O conteúdo de aula é:'

Os resultados exibidos na figura 15 permitem-nos concluir que, de um modo geral, as impressões dos alunos em relação ao conteúdo das aulas em que tinham participado foram

positivas. Em relação à primeira aula, sete alunos acharam muito interessante e três alunos acharam interessante. Quanto à segunda aula, quatro alunos consideraram que o conteúdo da aula foi muito interessante, quatro alunos consideraram interessante, e, um votou em ‘mais ou menos’. Em referência à terceira aula, três alunos escolheram muito interessante, um aluno selecionou interessante, um outro votou mais ou menos. Relativamente à quarta aula, nove alunos votaram muito interessante, e um votou mais ou menos.

Estes resultados comprovam a impressão do professor-investigador sobre o interesse da maioria dos alunos em relação às aulas lecionadas. A figura seguinte visa discutir a pergunta ‘A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura.’.

Como vimos pelas observações e autorreflexão do professor-investigador nos pontos 3.1 e 3.2, nas suas primeira, segunda e quarta aulas, conseguiu oferecer aos alunos uma oportunidade de refletir entre a cultura portuguesa e sua cultura original, enquanto não o conseguiu fazer na sua terceira aula.

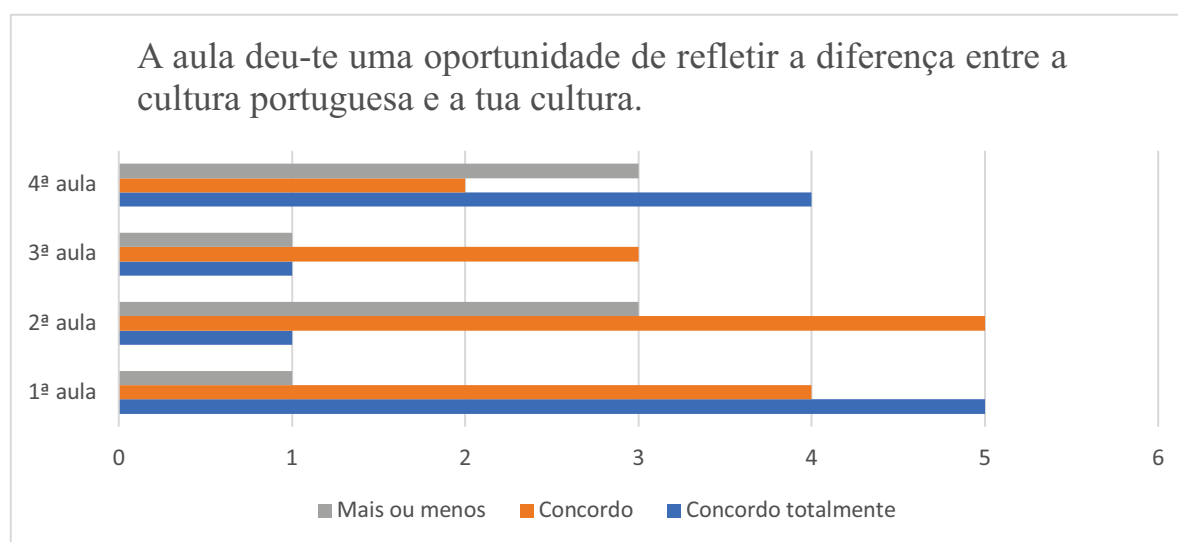


Figura 16. Respostas obtidas na pergunta ‘A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura’

No entanto, os resultados exibidos na figura 16 mostram que a realidade é muito mais complexa do que as impressões do professor-investigador sobre as suas aulas em termos de

reflexão cultural. A figura 16 mostra-nos que, em relação à pergunta ‘A cultura deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura’, em primeiro lugar, na primeira aula, cinco alunos concordaram totalmente, quatro concordaram, e, um ficou indiferente; em segundo lugar, na segunda aula, houve apenas um que concordou totalmente, cinco concordaram, e, três ficaram em posição intermédia; em terceiro lugar, na terceira aula, um aluno concordou totalmente, três concordaram, e, um situou-se em posição intermédia. Finalmente, na última aula, quatro alunos concordaram totalmente que houve essa oportunidade de reflexão cultural, dois concordaram, e, três situam-se em posição intermédias. Sendo assim, a questão para essas quatro aulas, em vez de ser ‘há ou não há uma reflexão cultural’, deveria passar a incidir sobre quantos alunos fizeram realmente uma reflexão durante as aulas. É de notar que, no entanto, os resultados exibidos permitem-nos concluir que a maioria dos alunos considera que houve uma reflexão cultural. A figura seguinte visa mostrar-nos o *feedback* dos alunos em relação à pergunta ‘A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa’.

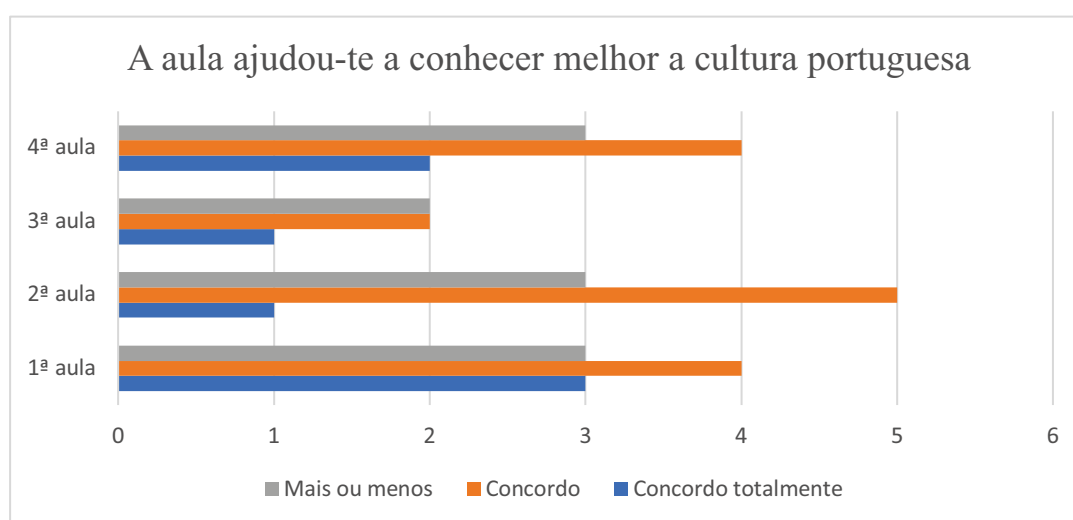


Figura 17. Respostas obtidas na pergunta ‘A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa’

Os resultados apresentados na figura 17 mostram-nos que, de um modo geral, as aulas não conseguiram ajudar todos os alunos a entender melhor a cultura portuguesa. Para a primeira aula, três concordaram totalmente o ponto de vista do enunciado da pergunta, quatro

concordaram, e três ficaram em posição intermédia; para a segunda aula, um concordou totalmente, cinco concordaram, e três ficaram em posição intermédia; para a terceira aula, um concordou totalmente, dois concordaram, e dois ficaram em posição intermédia. Finalmente, para a última aula, dois concordaram totalmente, quatro concordaram, e três ficaram em posição intermédia. Embora, através da figura 17, não vejamos nenhuns votos de ‘não concordo’ e ‘não concordo totalmente’, não podemos ignorar o facto de haver bastantes posições intermédias.

Em relação à pergunta ‘Gostaste desta aula?’ relativa a cada aula, as respostas foram dadas segundo a escala de Likert, de 1 a 5 (1 = não gosta muito, 5 = gosta muito. Os resultados foram bastante positivos, para a primeira aula, há 70% de votos de 5 e 30% de votos de 4; para a segunda aula, há 55% de votos de 5, 45% de votos de 4; para a terceira aula, 80% de votos de 5, 20% de votos de 4; para a quarta aula, 88% votos de 5 e 12% voto de 1. O que nos interessou mais foi os 12% de votos de 1 para a quarta aula, isto é, um voto. A justificação dada para este voto foi ‘o meio complicado’. Dado que o questionário foi feito anonimamente, não sabemos o significado preciso desta justificação, mas consideramos que se estaria a referir à complexidade do tema. No entanto, os resultados desta pergunta mostram-nos que, de um modo geral, os alunos gostaram das aulas desta unidade.

Concluindo este capítulo, podemos verificar que, através dos pontos 3.1 e 3.2, e da análise dos dados obtidos através dos questionários, todas as aulas lecionadas pelo professor-investigador foram aulas com orientação intercultural. No entanto, não podemos ignorar o facto que houve uma parte dos alunos que não refletiu sobre a diferença cultural apresentada nas aulas. Se remetermos para a figura 2, isto é, o modelo de terceira cultura, verificamos que, para conseguir realizar uma reflexão intercultural, é preciso primeiramente criar um ‘terceiro lugar’. Os resultados dos questionários mostram-nos que nem todos os alunos a conseguiram fazer, por falta de um ‘terceiro lugar’. Por este motivo, podemos considerar que a orientação intercultural para cada aula não foi suficiente.

Além disso, através da figura 12, verificamos que os elementos que participaram em cada aula foram diferentes. Mesmo que não tenha havido uma mudança notória em termos de perfil sociocultural dos alunos em cada aula, não podemos considerar que essas quatro aulas conjuntas como uma unidade intercultural prevista para todos, porque alguns só participaram na primeira, e alguns só participaram na última. O número dos alunos que assistiram realmente a todas as aulas dinamizadas pelo professor-investigador foi apenas de dois. Deste modo, quer pelo método qualitativo, quer pelo método quantitativo, não conseguimos verificar o desenvolvimento intercultural dos alunos.

Relativamente ao desempenho do professor-investigador nas suas aulas, não houve nenhum dado que nos forneça indicações diretas sobre isso. No entanto, como podemos verificar nos pontos 3.1 e 3.2, o professor-investigador preparou sempre as suas aulas com base na observação e reflexão das aulas anteriores, tanto dos professores parceiros, como de si mesmo. Sendo assim, para o professor-investigador, cada aula é vista como uma experimentação que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A maior dificuldade sentida prende-se com o facto de não estar a dar aulas a uma mesma turma. No entanto, os dados apresentados nos parágrafos anteriores mostraram indiretamente que esses desafios inesperados foram, em certa medida, ultrapassados.

Considerações finais

A fim de concluir este estudo, remetemos primeiramente para as perguntas de investigação que colocámos na introdução deste estudo:

- O que é um ensino comunicativo intercultural no âmbito de Língua não Materna?
- Qual é a competência alvo que o ensino comunicativo intercultural visa desenvolver?
- O ensino comunicativo intercultural pode ajudar os aprendentes de curso de Português Língua não Materna na Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga — a refletir na diferença entre a cultura portuguesa e a sua cultura de origem?

Tendo por objetivo de responder estas perguntas, definimos também quatro objetivos para o nosso estudo:

- Refletir sobre o conceito de competência comunicativa intercultural no âmbito de ensino de línguas.
- Definir o conceito do ensino comunicativo intercultural de Língua não Materna e os seus parâmetros.
- Fazer o levantamento das estratégias comunicativas interculturais usadas pelo investigador no Estágio Pedagógico no âmbito de ensino de Português Língua não Materna.
- Investigar a contribuição do ensino comunicativo intercultural para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de aprendentes do Curso de Português Língua não Materna na Universidade Católica Portuguesa.

Em relação aos primeiros objetivos definidos para o nosso estudo, acreditamos que os conseguimos alcançar através do primeiro capítulo deste estudo. Em primeiro lugar, no ponto 1.1, analisamos o conceito de competência comunicativa ao longo do tempo, desde Chomsky até ao QCERL, no âmbito de ensino de línguas; em segundo lugar, no ponto 1.2, depois da análise da competência comunicativa, passámos a analisar o conceito atual sobre a competência intercultural, discutindo os conceitos de Abdallah-Pretceille (1996, 1999), Demorgon (2005) e

Puren (2004, 2014) em relação às competências multicultural, transcultural, e intercultural. Acabámos por adotar a perspetiva de Abdallah-Preteuille, segundo a qual a competência intercultural é uma competência independente; concordámos com o ponto de vista de Demorgon de que existe uma relação recíproca entre estas competências, rejeitando a hipótese de Puren de que a competência intercultural é um dos componentes de uma competência cultural. Finalmente, no ponto 1.3, definimos o conceito de cultura que adotámos para o nosso estudo e a nossa perspetiva em relação à relação entre língua e cultura, com base teórica de Agar (1994), Kramsch (2013) e Liddicoat (2009), concluindo acerca da importância de inclusão de cultura na disciplina de língua. Além disso, enfatizámos também a importância de orientação intercultural para o ELNM, pois segundo Sercu (2002), o ensino de línguas é sempre intercultural. Partindo da teoria de Byram (1997), definimos que o objetivo do ensino intercultural de Língua não Materna é cultivar falantes interculturais através do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendentes. No entanto, para atingir este objetivo, segundo Kramsch (1993, 1995, 2009, 2013), é preciso criar um ‘terceiro lugar’, pessoal e neutro.

Antes de alcançar os últimos dois objetivos, determinámos o modelo de metodologia de investigação adotado para o nosso estudo no segundo capítulo. Em primeiro lugar, no ponto 2.1, no âmbito do Estágio Pedagógico que diz respeito ao nosso estudo, definimos o que é uma investigação-ação participante, discutimos os seus pontos fortes e fracos, acrescentando um método quantitativo de recolha e análise dos *feedbacks* para fortalecer a validade do nosso estudo; em segundo lugar, no ponto 2.2, demos conhecimento do contexto do Estágio Pedagógico em causa; finalmente, no ponto 2.3, adaptámos a estrutura de uma investigação-ação participante ao contexto em que se realizou o Estágio Pedagógico, determinando três etapas de delimitação, exploração e intensificação para a nossa investigação, no âmbito de fase de intervenção do professor-investigador no Estágio Pedagógico.

Com a base teórica que analisámos e discutimos no primeiro capítulo, e com a fundamentação metodológica que estabelecemos e adotámos no segundo capítulo, alcançámos aos estes últimos dois objetivos no terceiro capítulo. Em primeiro lugar, no ponto 3.1, relatámos o processo e o resultado da fase de observação e intervenção pedagógica do professor-investigador, delimitando o tema em causa no nosso estudo; em segundo lugar, com base do ponto 3.1, no ponto 3.2, relatámos o processo e o resultado das fases de exploração e de intensificação do Estágio Pedagógico do professor-investigador, dando conhecimento das impressões do mesmo acerca das suas aulas; finalmente, no ponto 3.3, analisámos, de forma quantitativa, os resultados obtidos através de um questionário sobre as aulas dinamizadas; combinámos os resultados quantitativos com os qualitativos, e, dado que a orientação intercultural implementada em cada aula foi alcançada para a maioria dos alunos, caracterizámos essas aulas como aulas interculturais. No entanto, não podemos nem devemos ignorar o facto de que houve um grupo relativamente menor de alunos que não refletiu sobre a diferença entre as culturas apresentadas nas aulas, o que nos mostrou que a orientação intercultural para cada aula não foi suficientemente desenvolvida.

Com a consecução dos objetivos propostos na introdução do nosso estudo, conseguimos responder às nossas perguntas de investigação. No entanto, em relação à última pergunta, isto é, ‘A abordagem intercultural pode ajudar os aprendentes de curso de Português Língua não Materna na Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga — a refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a sua cultura de origem?’, o resultado da nossa investigação não obtém resposta globalmente. Concluimos que isto se deve a quatro fatores.

Em primeiro lugar, temos de sinalizar que, apesar de conhecermos cientificamente a base teórica do ensino comunicativo intercultural, a nossa inexperiência em termos de lecionação, levou a que, na prática, não contribuíssemos, de uma forma ótima, para a reflexão intercultural dos alunos, o que conduziu a que houvesse uma pequena parte dos alunos que não a conseguiu realizar.

Em segundo lugar, a instabilidade em relação ao número dos alunos que participaram nas aulas foi também um fator relevante para que a orientação intercultural não fosse proporcionada de um modo sistemático a todos os alunos. Isto levou a que, de certo modo, a orientação intercultural proporcionada não fosse suficiente.

Em terceiro lugar, consideramos que, tendo em consideração a interculturalidade no ELNM, o curso de PLNM do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa não foi organizado de uma forma coerente, porque o próprio curso não tem um programa em relação ao conteúdo, nem tem objetivos que possam ajudar os alunos a alcançar competências interculturais. Não houve, também, uma ligação coesa entre as aulas de todos os professores envolvidos; como podemos verificar no capítulo 3, apenas algumas aulas tiveram em consideração a interculturalidade.

Finalmente, queremos destacar que em termos institucionais para a realização deste Estágio Pedagógico de PLNM, o Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa não conseguiu oferecer condições totalmente satisfatórias para a realização deste Estágio Pedagógico. Como mencionámos no capítulo 2, perante as dificuldades normalmente reveladas pelos alunos dos PALOP em língua portuguesa, a instituição obrigou os alunos a participarem num curso de PLNM, sem fazer um teste diagnóstico para confirmar cientificamente essa apreciação nem estabelecer regras para essa obrigação, permitindo que uma parte dos alunos que tinha sido considerada incompetente em termos de proficiência de português fizesse algumas disciplinas de cursos de licenciatura, o que levou a que o número dos alunos deste curso fosse instável e se afastasse da função de um curso preparatório de português.

Sendo um Relatório de Estágio com índole prioritariamente reflexiva, este estudo visa não só relatar o processo e o resultado do Estágio, mas também os reflete profundamente. Por isso mesmo, neste estudo, por um lado, sugerimos que, se continuar a receber alunos estrangeiros, o Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, sendo uma instituição

prestigiada, quer no nível nacional, quer no nível internacional, aplique primeiramente um teste diagnóstico para assegurar a qualidade académica da sua oferta.

Por outro lado, não podemos nem devemos deixar de refletir na contribuição deste estágio para o desenvolvimento quer pessoal, quer profissional de todos os professores estagiários envolvidos. Embora o Estágio Pedagógico não tenha sido organizado de uma forma mais favorável, ofereceu-lhes precisamente as melhores condições em termos didáticos e pedagógicos de um estágio. De uma ótica *ex loco*, é óbvio que este Estágio Pedagógico tenha tido muitos problemas, afastando-se, até, do seu próprio significado de existência, por causa da sua organização caótica. No entanto, de uma perspetiva *in loco*, é importante que se lembre que um professor, ou melhor, um educador, é aquele que constantemente procura possibilidades dentro de limitações; por isso mesmo, sendo professor estagiário, consideramos que o que fizemos durante este percurso de estágio, foi precisamente a resolução de problemas. De um ponto de vista pragmático, não devemos esperar que todos os contextos em que lecionaremos terão as condições mais favoráveis; pelo contrário, devemos melhorar, até mudar essas condições desfavoráveis para favoráveis através do nosso ato de ensinar, sendo que ensinar é uma ação social que poderá mudar a sociedade. Não teríamos conseguido chegar esta reflexão se não tivéssemos tido um Estágio Pedagógico tão complicado. Por este motivo, consideramos que não se pode ignorar que o estágio foi bem realizado pelos professores e alunos envolvidos, embora fosse mal organizado.

Referências bibliográficas

Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. (2nd ed.). Paris: Anthropos.

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Wm. Morrow.

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125-131. Doi: 10.1108/09696470210428840

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford UP.

Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *Tesol Quarterly*, 25(4), 671-704.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. In *3er. Foro de Lenguas de ANEP*. Disponível em <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>

Bhabha, H. K. (1992). Post-colonial authority and post-modern guilt. In L. Grossberg, P. Nelson, & P. Treichler. (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 56-66). London: Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In FLUP. *Estudos Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris: Éditions Didier.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Smith (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Harlow: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Capucho, M. (2006). Sobre línguas e culturas. *Veredas*, 10(1,2), 113-121.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1993). A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 19(1), 13-29.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção *Perspectivas Actuais/Educação*. Porto:Edições Asa.

Conselho da Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Danesi, M. (2004). *Messages, signs, and meanings: A basic textbook in semiotics and communication* (Vol. 1). Canada: Canadian Scholars' Press.

Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris: Anthropos.

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*, (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.

Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation, and Othering. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, (Vol. 2, pp. 181-194). London: Routledge.

Fernández, R. (1999). Multiculturalismo Intelectual. *Revista USP*, (42), 84-95. Disponível: <https://physics.nyu.edu/sokal/fernandez.html>

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Coords.), *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*, (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.

Friedrich, P. (1989). Language, Ideology, and Political Economy. *The Anthropology of Language*, 91(2), 295-312.

Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. In P. Williams, & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader* (pp. 227-237). London: Harvester Wheatsheaf.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M, (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill.

Holmes, S. (s.d.). *Intercultural Communication and Dialogue Process: An Attempt at Clarification and Synthesis*. *International Society for Diversity Management*. Consultado em março 29, 2019 em: http://www.idm-diversity.org/deu/infothek_holmes_dialogue.html

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publication Ltd.

Kemmis, S. (2007). Action Research as a practice-changing Practice. In *the Spanish Collaborative Action Research Network Conference*.

Kluckhohn, C. (1959). *Mirror for Man, the Relation of Anthropology to Modern Life*. New York: McGraw-Hill Education.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-93.

Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook, & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning* (Vol.1, pp. 233-254). London: Continuum. Disponível em <http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>

Kramersch, C. (2013). Culture in foreign teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3.

Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical Practice for Integrating the Intercultural in Language Teaching and Learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277-290.

Liddicoat, A. J. (2009). Communication as a culturally contexted practice: A view from intercultural communication. *Australian Journal of Linguistics*, 29(1), 115-133.

Manfra, M. M. (2009). Action research: Exploring the theoretical divide between practical and critical approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(1), 32-46.

Nostrand, H. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.

Osório, P. (2013, abril 23). Língua não Materna. In C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários*. Consultado em abril 20, 2019, em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lingua-nao-materna/>

Pedro, F. (2018). *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. (Tese de Doutoramento). Université de Lorraine, França.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan - Clé international. Disponível em https://www.aplv-languesmodernes.org/...api/.../puren_histoire_methodologies.pdf

Puren, C. (2004). *Evolución histórica de las configuraciones didácticas*. Disponível em www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises French Studies Journal*, 7, 21-38. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/int/article/view/4084>

Reis, K., & Brock, M. (2010). Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. *Perspectiva Erechim*, 4(128), 73-88. Disponível em http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_139.pdf

Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. In B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjørbeck, & K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Sapir, E. (1956). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. Berkeley: University of California Press.

Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some Implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1), 61-74. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/233462548>

Silva, V. L. T. (2004). Competência Comunicativa em Língua Estrangeira. *Soletras*, (8), 7-17.

Silva, M. P. (2003). *O projeto etwinning LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Teixeira, A. P. G. A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e Práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Portugal.

UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm adopted by the 31st session of*

the General Conference of UNESCO. Paris. Disponível:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162/PDF/127162eng.pdf.multi>

Anexo 1 Questionário

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

12/5/2019 下午10:29

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

Olá, este questionário tem por objetivo de saber que as opiniões dos alunos sobre as aulas dinamizadas pelo José. (In Nam Ng)

*Obrigatório

1. **De onde és ? ***

Marcar apenas uma oval.

- Portugal
- Angola
- Guiné-Bissau
- Outra: _____

2. **Quantos anos tens? ***

3. **Qual é o teu género? ***

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outra: _____

4. **Qual é a tua língua materna? ***

5. **Que línguas falas ou entendes? ***

6. **A cultura portuguesa dificulta a compreensão em português. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Mais ou menos
- Não concordo
- Não concordo totalmente

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

12/5/2019 下午10:29

7. A cultura deve estar incluída numa aula de língua portuguesa. **Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente
- Concordo
- Mais ou menos
- Não concordo
- Não concordo totalmente

8. Quais são as aulas que assististe? *

Podes escolher mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- 10.01.2019 -- as tradições de Natal e Passagem de Ano.
- 30.01.2019 -- 'Os maridos das outras' de Miguel Araújo: O que é estereótipo?
- 13.03.2019 -- 'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo e Vasco Palmeirim: a gastronomia
- 11.04.2019 -- Igualdade de raça e género

A aula de 10.01.2019- as tradições de Natal e Passagem de Ano.

Só para quem assistiu essa aula.

9. O conteúdo da aula é:*Marcar apenas uma oval.*

- Muito interessante
- interessante
- Mais ou menos
- Não interessante
- Muito não interessante

10. A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura.*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente
- Concordo
- Mais ou menos
- Não concordo
- Não concordo totalmente

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

12/5/2019 下午10:29

11. A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa.*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente
 Concordo
 Mais ou menos
 Não concordo
 Não concordo totalmente

12. A aula ajudou-te a dominar melhor:

Podes escolher mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- a produção escrita.
 a compreensão escrita.
 a compreensão oral.
 a produção oral.

13. Gostaste desta aula?

1 significa 'não gosto totalmente', 5 significa 'gosto totalmente'.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Porque gostaste ou não gostaste da aula?

A aula de 30.01.2019-'Os maridos das outras' de Miguel Araújo: O que é estereótipo?

Só para quem assistiu essa aula.

15. O conteúdo da aula é:*Marcar apenas uma oval.*

- Muito interessante
 interessante
 Mais ou menos
 Não interessante
 Muito não interessante

16. **A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Mais ou menos
 Não concordo
 Não concordo totalmente

17. **A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Mais ou menos
 Não concordo
 Não concordo totalmente

18. **A aula ajudou-te a dominar melhor:**

Podes escolher mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- a produção escrita.
 a compreensão escrita.
 a compreensão oral.
 a produção oral.

19. **Gostaste desta aula?**

1 significa 'não gosto totalmente', 5 significa 'gosto totalmente'.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. **Porque gostaste ou não gostaste da aula?**

A aula de 13.03.2019-'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo e Vasco Palmeirim: a gastronomia

Só para quem assistiu essa aula.

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

12/5/2019 下午10:29

21. O conteúdo da aula é:*Marcar apenas uma oval.*

- Muito interessante
 interessante
 Mais ou menos
 Não interessante
 Muito não interessante

22. A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura.*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente
 Concordo
 Mais ou menos
 Não concordo
 Não concordo totalmente

23. A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa.*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo totalmente
 Concordo
 Mais ou menos
 Não concordo
 Não concordo totalmente

24. A aula ajudou-te a dominar melhor:

Podes escolher mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- a produção escrita.
 a compreensão escrita.
 a compreensão oral.
 a produção oral.

25. Gostaste desta aula?

1 significa 'não gosto totalmente', 5 significa 'gosto totalmente'.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **Porque gostaste ou não gostaste da aula?**

A aula de 11.04.2019 - a igualdade de raça e género

Só para quem assistiu essa aula.

27. **O conteúdo da aula é:**

Marcar apenas uma oval.

- Muito interessante
- interessante
- Mais ou menos
- Não interessante
- Muito não interessante

28. **A aula deu-te uma oportunidade de refletir a diferença entre a cultura portuguesa e a tua cultura.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Mais ou menos
- Não concordo
- Não concordo totalmente

29. **A aula ajudou-te a conhecer melhor a cultura portuguesa.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Mais ou menos
- Não concordo
- Não concordo totalmente

30. **A aula ajudou-te a dominar melhor:**

Podes escolher mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- a produção escrita.
- a compreensão escrita.
- a compreensão oral.
- a produção oral.

Questionário sobre quatro aulas dadas pelo José

12/5/2019 下午10:29

31. **Gostaste desta aula?**

1 significa 'não gosto totalmente', 5 significa 'gosto totalmente'.
Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Porque gostaste ou não gostaste da aula?**

Com tecnologia
 Google Forms

Anexo 2 Resultados obtidos através da atividade realizada na 17.^a aula

Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve **três ideias** sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.

Portugal imaginário:

1. Dinheiro fácil
2. Vida de luxo
3. Casar um Mulher Port.

Portugal verdadeiro :

1. Muito Trabalho
2. Clima Boa
3. Mulheres Bonitas

Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve **três ideias** sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.

Portugal imaginário:

1. Praias em Braga.
2. Cidade alegre.
3. Verão a tempo inteiro.

Portugal verdadeiro :

1. Cidade religiosa.
2. Cidade muito calma.
3. Cidade muito fria.

Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve **três ideias** sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.

Portugal imaginário:

1. Portugal é uma potência do futebol.
2. Portugal é um País Pluricultural
3. Braga é uma cidade católica

Portugal verdadeiro :

1. Portugal é um País organizada
2. Portugal é um País de tradição
3. Portugal é um País de muito frio

Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve **três ideias** sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.

Portugal imaginário:

1. ~~País~~ País multirracial
2. País com vários Países
3. Atletismo o esporte favorito

Portugal verdadeiro :

1. Raça Branca predominante.
2. A carne é mais consumida
3. Futebol esporte ~~o~~ favorito.

Discute com os teus colegas do teu grupo e escreve **três ideias** sobre Portugal imaginário e Portugal verdadeiro.

Portugal imaginário:

1. Nos imaginamos que o Portugal não faz muito frio assim.
2. Nos imaginamos que o Portugal é um país de países portugueses.
3. Nos pensamos que é fácil ter nacionalidade portuguesa.

Portugal verdadeiro :

1. _____
2. _____
3. _____

Anexo 3 Plano de aula da 28.^a aula**Plano de aula****50 min.**

Escola: Faculdade Filosofia e Ciências Sociais

Turma: Alunos PALOP

28.^a Aula

Data 13/03/2019

Tema: Gastronomia e o modo imperativo

Domínios:	Conteúdos
língua-cultura portuguesa	-Interpretação da canção 'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo e de um folheto do Pingo Doce Usos pragmáticos do Imperativo; O texto instrucional

Objetivos	Desenvolvimento da aula	Duração
Concretizar o conteúdo desta canção.	-Audição de 'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo.	4 min.
Identificar os tempos verbais da letra de 'Anda comigo ver as promoções'	Segunda audição de 'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo. Sublinhar os verbos do modo imperativo da letra enquanto ouvir a canção	4 min.
Discutir, de modo oral, as suas ideias sobre esta canção com o professor.	Análise de conteúdo. -Esclarecer dúvidas em relação aos elementos lexicais. -Diferenciar o modo imperativo de presente do indicativo e do conjuntivo.	10-15min.
Reportar, de modo oral, as características de um texto instrucional.	-O uso de quantificadores. -Regras gerais de uso de imperativo.	
	-Explicar o que é texto instrucional, com exemplo de uma receita.	
Discutir oralmente as ideias sobre a receita com os colegas.	-Trabalho em grupo: Cada grupo tem 3 alunos no máximo.	20 min.
Criar um texto instrucional em forma de receita.	-1. ^a fase: Cada grupo será distribuído um folheto de promoções do Pingo Doce.	
Apresentar, em voz alta e com clareza, o seu prato criado e a receita à toda a turma.	-2. ^a fase: Cada grupo terá de criar uma receita com os ingredientes do folheto. -3. ^a fase: Cada grupo terá de fazer uma apresentação do prato criado e a receita do prato a toda a turma.	
Justificar o seu voto.	-4. ^a fase: No fim desta atividade, cada aluno terá de votar no prato que gosta mais. (Não se pode votar no prato do seu grupo.)	
	-Diálogo com alunos —os pratos portugueses que gostam e detestam desde chegaram a Portugal.	5 min.
	- A terceira audição de 'Anda comigo ver as promoções de Miguel Araújo.	4 min.

Sumário	Recursos
<ul style="list-style-type: none">· Interpretação de uma canção.· Criação de uma receita.	<ul style="list-style-type: none">· Um Computador e um altifalante· Uma folha com a letra de 'Anda comigo ver as promoções' de Miguel Araújo.· Folhetos de promoções semanais do Pingo Doce.

Anexo 4 Receitas criadas pelos alunos na 28.^a aula

Receita de caldo de amendoim

- Amendoim ~~colado~~ ou triturado qb
- 2 tomates
- 1 Repolho
- 0,5 de carne depende ~~partir~~
- 1 Cebola
- Mandioca
- 1 Cenoura
- 1 Pimenta
- 1/4 de limão
- 2 Fimbr
- Sal qb

Modo da preparação

- numa panela, amassar o amendoim junto com os tomates ^{ou polpa} e adicionar água.
- Lave ~~o repolho~~ e frite a carne
- lavar os legumes, e frita-los, e adicionar à uma panela e deixar ferver por 1 hora até soltar óleo.
- numa panela deixar ferver a carne por 15 minutos
- Adicionar a carne em panela que tem o amendoim e deixar (o sal, a mandioca e o limão)
- ferver até cozer.
- Quando tudo estiver cozido, servir tudo em travessas

Receita Sacafolha de Moamba

- Pisa-se a sacafolha
- Alho 1
- cebola
- Pimenta
- Dende
- Peixe

Modo de preparo

Ferver-se a sacafolha e ferver-se dende e pisa fog. a moamba ~~para~~ a moamba a partir quando cozer, coloca-se a sacafolha se ferver dentro do moamba e deixa ferver 20 minutos depois coloca-se o peixe, deixa ferver até quando a água secar.

RECEITA MATEIE ANGOLANA.

- 1- Batata DOCE 500g
- 2- BANANA PÃO 500g
- 3- Feijão --- 1kg
- 4- MANDIOCA 500g
- 5- PEIXE carafau 500kg
- 6 - TOMATE
- 7 - CEBOLA
- 8 - SAL q.b
- 9 - AZEITE q.b
- 10 - VINAGRE q.b

----- x -----
11 - OLEO DE PALMA q.b x -

MODO DE PREPARAÇÃO

* Num panela com água, coloque a batata, banana e deixe ferver.
Deutro coloque a mandioca e deixe ferver. 10 min

* Lave o feijão. Tempere o feijão e coloque a cozer.

* Coloque o peixe a cozer durante 1h30 e junte o óleo de palma.

*