

**Contextualização e Intercompreensão
na aula multicultural de PLNM**

Maria de Lá Salete Andrez Ferreira

**Dissertação apresentada para o cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do
Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Setembro 2010



Dissertação apresentada para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos.

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O candidato,

Lisboa, 30 de Setembro de 2010

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa, 30 de Setembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Um muito obrigado à Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos pela sua disponibilidade, paciência e ajuda.

RESUMO

Com a presente investigação, pretende-se contribuir para o estudo da contextualização em ambientes plurilingues de aprendizagem do português para falantes de outras línguas, perspectivando activar o fenómeno da intercompreensão.

Este trabalho compreende, igualmente, a análise de alguns manuais disponíveis no mercado, no sentido de verificar em que medida a contextualização é apresentada aos alunos, de acordo com as tendências de ensino actuais. Observamos, também, se há informação sociolinguística nos actos de fala propostos e se os aspectos culturais são incluídos como conteúdos nas planificações das unidades temáticas.

São propostas, no último capítulo, algumas actividades cujo objectivo é trabalhar os aspectos culturais, visando o proporcionar o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a intercompreensão.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão, contextualização, competência plurilingue e pluricultural.

ABSTRACT

The present investigation aims to contribute to the study of context in multilingual environments of learning Portuguese for speakers of other languages, looking ahead to enable the phenomenon of mutual understanding.

This work includes also the analysis of some available books on the market in order to verify the extent to which context is presented to students, according to current trends in education. We also noted that there is practical information on speech acts proposed and cultural aspects are included as content in the planning of thematic units.

Are proposed in the last chapter, some activities whose aim is to work the cultural aspects, aiming to bring intercultural dialogue and therefore the mutual understanding.

KEYWORDS: intercomprehension, contextualization, multilingual and multicultural competence.

ÍNDICE

0. Introdução	1
1. Política linguística, intercompreensão e contextualização	3
1.1. Política linguística	3
1.2. Intercompreensão	7
1.3. Contextualização	11
2. Contextualização no ensino do PLN	18
2.1. O input contextualizado	20
2.2. A competência interaccional	22
2.3. O uso de textos autênticos	23
2.4. Ensinar cultura: estratégias	24
2.5. A avaliação	26
2.6. Contextualização: uma noção mais ampla do método comunicativo	29
3 . Análise de manuais	30
3.1. Critérios para a selecção do <i>corpus</i>	31
3.2. Metodologia para a análise dos manuais	33
3.4. Análise do <i>Aprender Português</i>	37
3.4.1. Apresentação do manual	37
3.4.2. Contextualização das actividades	37
3.4.3. Aspectos de Interculturalidade	38
3.4.4. Informação sociolinguística em actos de fala	41
3.4.5. Conclusão	43
3.5. Análise do <i>português XXI</i>	44
3.5.1. Apresentação do manual	44
3.5.2. Contextualização das actividades	44
3.5.3. Aspectos de Interculturalidade	45
3.5.4. Informação sociolinguística em actos de fala	45
3.5.5. Conclusão	48
4. Proposta de actividades	49
Actividade 1	50

Actividade 2 -----	52
Actividade 3 -----	50
Actividade 4 -----	54
Actividade 5 -----	57
Actividade 6 -----	59
5. Conclusão -----	57
Bibliografia -----	62
Anexos-----	65

LISTA DE SIGLAS

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ACIDI- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

DGIDC- Direcção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular

DR – Diário da República

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LNМ- Língua Não Materna

LP- Língua Portuguesa

PLE- Português Língua Estrangeira

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLNM – Português Língua Não Materna

PII -Plano para a Integração de Imigrantes

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PPT- Português para Todos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional

0. Introdução

Neste trabalho, aborda-se a importância da contextualização, no âmbito da intercompreensão, no ensino do português a falantes de outras línguas.

Defende-se que o ensino/aprendizagem de uma língua não materna (LNM), neste caso, o português, consiste num trabalho que vai muito para além do léxico e da gramática, pois a linguagem reflecte práticas sociais e representações idiossincráticas, socialmente traçadas. Assim, não se pode dissociar o significado do seu contexto e da situação em que o acto comunicativo acontece, tornando-se necessário começar por descrever ambientes socioculturais antes de apresentar hipóteses de semelhança.

A contextualização é apresentada como o aspecto mais importante na didáctica da língua, no âmbito da intercompreensão. Compreender é uma forma de agir e de ver o mundo; por isso, a contextualização, tanto na produção como na interpretação de enunciados, é projectada nas representações que o sujeito faz do contexto. É a partir daqui que se cria o significado, havendo, assim, uma ligação estreita entre o que se tenta compreender e o contexto em que se criou. Interpretar é criar um sentido e este depende de quem o interpreta. Se mudarmos de sujeito, a interpretação mudará, igualmente.

Tendo em conta o desenvolvimento plurilingue que se preconiza, na política linguística europeia actual, o conhecimento constrói-se a partir da história de vida de cada indivíduo, exigindo a compreensão e a negociação de diferenças.

Desta forma, o desenvolvimento de uma competência intercultural, baseada na intercompreensão, em que o conhecimento do contexto é fundamental, obriga a uma abordagem diferente no ensino do Português Língua Não Materna (PLNM). Para tal, é explicada a importância do *input* compreensível e estruturado e a negociação de significados para uma aprendizagem mais eficaz.

Sendo que a política linguística europeia se direcciona cada vez mais para uma perspectiva comunicativa, é visível que a oferta de manuais no mercado tende a seguir esta orientação. Encontramos o estudo gramatical da língua, mas também a vertente

pragmática, isto é, nos manuais mais recentes é considerado também o uso que se faz da língua e, nessa medida, apresentam situações de uso da língua, o mais próximo possível da realidade. É da responsabilidade do professor mostrar que não se trata apenas de aprender uma língua diferente, mas também uma cultura diferente, tendo sempre presente que um indivíduo não representa uma cultura.

Pelas razões expostas, os manuais mais recentes no mercado propõem-se apresentar actividades que demonstram que língua e cultura são conceitos inseparáveis.

Tendo em atenção a realidade apresentada, será feita a análise de alguns manuais de ensino de PLN com o objectivo de comprovar a contextualização das actividades, bem como indicações pragmáticas e a integração dos aspectos culturais na aprendizagem da língua.

Por fim, serão propostas actividades em que se trabalham aspectos culturais, no sentido de desenvolver uma competência multicultural que active a intercompreensão. Trata-se de actividades em que os alunos exploram aspectos de diferentes culturas.

1. Política Linguística, Intercompreensão e Contextualização

1.1. Política Linguística

A circulação de população entre nações e entre comunidades, motivada por diversos factores, como a economia globalizada, a mobilidade de cidadãos, mas sobretudo fluxos migratórios em busca de melhores condições de vida, tem vindo a aumentar, o que originou uma significativa alteração do quadro demográfico europeu, tendo propiciado, igualmente, expressivas mudanças políticas, económicas e sociais, pois implica interacções culturais. Este cenário exigiu que a Europa pensasse uma política no sentido de evitar situações de racismo e xenofobia que a convivência transcivilizacional por vezes favorece.

Portugal, que foi durante muitos anos um país de emigração, nas últimas décadas tornou-se um destino para muitos imigrantes.¹ Desta maneira, o fenómeno migratório assume novos contornos no nosso país. Como defende M^a. José Grosso², são cidadãos oriundos de todo o mundo e já não apenas dos PALOP, portadores de diferenças culturais e linguísticas, que vieram não só alterar o modo como a migração é perspectivada pelos que têm que se adaptar a novas realidades, mas também a forma de encarar os imigrantes por parte de quem os recebe. É fundamental que haja diálogo cultural para que a co-vivência, com hábitos, costumes, valores, religiões e línguas diferentes, aconteça.

Sendo um país habituado à emigração, estava pouco preparado para receber estes novos imigrantes e, conseqüentemente, não tinha desenvolvido uma política de integração. Apenas recentemente se começou a verificar uma preocupação por parte das estruturas políticas, no sentido de acolher estes cidadãos originários de outros países.

¹ Apesar da forte imigração, sentida a partir de 1974, com o final do império colonial português, do qual regressaram naturais das ex-colónias e minorias étnicas, os problemas linguísticos não foram equacionados. Tratava-se de população oriunda de países cuja língua oficial era o português, mas paralelamente adquiriam diferente língua materna.

² GROSSO, M. José (org.), *O Português para falantes de outras línguas*, DGID, 2007.

Fenómeno europeu e não apenas Português, a interculturalidade tem vindo a ser debatida de forma cada vez mais sistemática, no espaço político europeu sobre imigração, e já são visíveis alguns esforços ao nível da integração.

Desta maneira, a língua portuguesa é o instrumento que permitirá ao imigrante agir como actor social, com direitos e deveres no nosso país. A aquisição da língua impõe-se como fundamental para um desenvolvimento a vários níveis: pessoal, familiar, cultural e profissional, ou seja,

o seu desconhecimento constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis. Poder aprender a língua do país é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros.³

A nível político têm sido tomadas medidas de integração, como o Plano para a Integração de Imigrantes (PII).⁴

O PII constitui um programa político que pretende atingir níveis superiores de integração, quer numa perspectiva sectorial, designadamente nas áreas do trabalho, habitação, saúde e educação, quer numa perspectiva transversal no que toca às questões do racismo e discriminação, igualdade de género e cidadania.

Uma outra medida a este favor foi a Declaração Final da reunião dos Presidentes e Secretários -Gerais dos Conselhos Económicos e Sociais⁵ que define que

a integração vai muito para além do direito de viver na União Europeia e de beneficiar dos direitos sociais e políticos fundamentais. A integração é uma realidade com que somos confrontados no local de trabalho, na escola, na paragem de autocarro, nos clubes desportivos. A integração é também a diversidade cultural, a juventude, o acesso ao mercado de trabalho e o

³ GROSSO, M. José (org.), *op. cit.* p.5.

⁴ Plano para a Integração de Imigrantes – Resolução do Conselho de Ministros nº 63 /A 2007, de 8 de Março – Diário da República nº 85, de 3 de Maio de 2007.

⁵ *Declaração final* da reunião dos Presidentes e Secretários -Gerais dos Conselhos Económicos e Sociais e Instituições Similares dos Estados - Membros e do Comité Económico e Social Europeu.

diálogo social: áreas em que a harmonização da legislação não é essencial. É porque ela faz parte da vida quotidiana que a sociedade civil, que nós representamos, tem um papel de primeiro plano a desempenhar para a promover. Antes de mais zelando activamente para que os responsáveis políticos compreendam exactamente as realidades económicas e sociais com que os imigrantes são confrontados no seu quotidiano, para encontrar em conjunto as soluções apropriadas, assim como na elaboração e na implementação activa de uma verdadeira integração no dia a dia.

A principal dificuldade futura da União Europeia é o défice demográfico. Por conseguinte, uma boa gestão dos fluxos migratórios apresenta-se como grande prioridade europeia.

A consolidação de uma Europa da cidadania plural e intercultural exige, também, um projecto educativo renovado, alicerçado numa cultura de direitos humanos, complementados por uma nova ordem de direitos culturais – ou colectivos – em defesa das liberdades fundamentais de grupos humanos. A abolição do preconceito é tarefa educativa prioritária.

A preocupação com uma educação para a interculturalidade está, ainda, presente nas conclusões do Conselho Europeu de 2008⁶ que aconselhou os Estados - Membros

a tomarem medidas concretas para melhorar os níveis de escolaridade dos discentes oriundos da imigração, nomeadamente através do incentivo a uma formação especializada para lidar com a diversidade linguística e cultural e ao desenvolvimento de competências interculturais, por forma a ajudar as autoridades escolares, os dirigentes escolares, os professores e o pessoal administrativo a adaptarem-se às necessidades e a desenvolverem plenamente as potencialidades das escolas ou das turmas que tenham alunos oriundos da imigração.

⁶ Conclusões da presidência do Conselho Europeu in: <http://ec.europa.eu>.

Assim, a ideia de defesa de línguas minoritárias e do património linguístico e cultural europeu ganhou importância, visando salvaguardar a pluralidade e a polifonia europeias.

No sentido de promover este direito a todos os cidadãos oriundos de outros países, têm sido desenvolvidos, em Portugal, vários projectos públicos e privados que visam o ensino da língua portuguesa a estas populações migrantes.

A nível institucional foi criado o Programa Portugal Acolhe, dirigido a um público adulto, desenvolvido nos centros de formação do IEFP, que tem como objectivo o ensino da língua portuguesa, mas também formação em cidadania.

Criado pela DGIDC, ANQ e IEFP, homologado a 22/04/08, *O português para falantes de outras línguas* é um referencial que se destina a adultos não nativos e o perfil comunicativo é o A2.

O programa *Português para todos* (PPT) é dirigido pelo ACIDI, enquanto organismo intermédio do POPH- programa Operacional do Potencial Humano- e do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Trata-se de um programa que tem como objectivo o desenvolvimento de cursos de língua portuguesa e de cursos de português técnico dirigidos a imigrantes residentes em Portugal, sem custos, e co-financiados pelo Fundo Social Europeu.

A política europeia demonstra o entendimento da diversidade, não como obstáculo à intercompreensão e ao diálogo entre os povos, mas antes como potencial de comunicação, sem o recurso a uma língua franca. Assistimos a “um potencial de um renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais”.⁷

A nova política linguística repensa a articulação entre língua e cultura e aproxima “a didáctica de línguas do que Galisson (1997) chama Didáctica da língua-cultura. Para

⁷ ALARCÃO, Isabel, “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal” in *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas?*, Porto, Areal Editores, 2008.

novas realidades, concebem-se novos conceitos como plurilinguismo, intercompreensão e intercultural”⁸.

Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), criado pelo Conselho da Europa, em 2001, defende uma perspectiva accional que vem reforçar esta dimensão interaccional que sublinha a dimensão comunicativa já presente na abordagem comunicativa do ensino das línguas.

1.2. Intercompreensão

A Intercompreensão aplicada às línguas consiste, assim, numa opção exequível no sentido de desenvolver o diálogo entre falantes de diferentes línguas, provenientes de diferentes culturas, respeitando-se as diferenças. Tal como defende Adriana Martins, trata-se de uma

alternativa viável na promoção da comunicação interpessoal e intercultural, no estímulo à diversidade linguística e no fomento de uma consciência europeia baseada no respeito à diferença.⁹

De acordo com Capucho & Oliveira,¹⁰ a intercompreensão associada a uma prática fundamental para a instrução de aprendentes plurilingues em contextos multiculturais, surge, nos anos 90, havendo já muitos projectos europeus que estudam este fenómeno, perspectivando uma mudança metodológica que possa servir ao desenvolvimento do multilinguismo¹¹:

Since the beginning of the 90's, several international teams were constituted in networks working on Sócrates projects and have collected theoretical and empirical data, testing hypotheses and publishing a collection of literature on a domain that is now quite vast.

⁸ *Op.cit.*,p.11.

⁹ MARTINS, Adriana A., “A Intercompreensão aplicada a uma Europa mais justa: A proposta do projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions)” in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, p. 17.

¹⁰ CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A., “Eu & I- on the notion of intercomprehension”, in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, p. 22.

¹¹ Veja-se a este propósito: [www. Eurocom-frankfurt.de/](http://www.Eurocom-frankfurt.de/); www. Statvoks.no/sigurd/ ;www.galanet.be

O termo intercompreensão “surgiu ligado à tentativa de construção de uma didáctica de línguas orientada para a promoção da capacidade de aprender línguas de modo transversal, rentabilizando e articulando competências para a construção de uma competência plurilingue”.¹² Desta forma, o termo intercompreensão está ligado ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo que se pretende desenvolver nos cidadãos europeus, conceitos – chave presentes no QECR¹³:

(...) a finalidade[do estudo das línguas] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.

Neste sentido, surgiram conceitos como competência plurilingue, competência intercultural, competência de comunicação intercultural e intercompreensão:

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.¹⁴

Segundo Alves, as competências plurilingue e pluricultural envolvem a aprendizagem de “como usar diferentes maneiras de construir o mundo e nós próprios nele, pressupondo, portanto, que somos capazes de experimentar e activar a nossa identidade num contexto plural e diversificado”¹⁵.

A autora defende que a função da dimensão intercultural das experiências comunicativas dos indivíduos é aquela que provém da necessidade de re-inventar

¹² ANDRADE et al., “Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE” in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, p. 22.

¹³ QECR, p.24.

¹⁴ *Op. cit.* p. 25.

¹⁵ ALVES, Sónia S., “Between languages and cultures” in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, p.100.

sentidos, negociando com eles e conjugando-os na compreensão das diferentes leituras que os mundos em contacto proporcionam.

A mesma autora acrescenta, ainda, que o desenvolvimento das competências plurilinguística e intercultural não se fundamenta na aprendizagem de todas as línguas, mas antes numa comunicação intercultural que acontece através de actividades de intercompreensão, nas quais o falante utiliza a sua própria língua e compreende o discurso do outros, em diferentes línguas.

Há diferentes entendimentos da noção de intercompreensão, os quais são sintetizadas por Santos *et. al.*:¹⁶

- um método de aprendizagem de línguas, “qui repose sur la similitude des langues, sur leur apparemment” (North, 2006:6);
- uma forma de comunicação “dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre” (Doyé, 2005:7);
- um objecto de aprendizagem (Doyé, 2005:7);
- uma competência receptiva de uma língua desconhecida, “not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family) but (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of a general interpretative process which underlies all communicative activity” (in sítio-web do projecto EU& I);
- capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada, e nunca contactada aos níveis oral e /ou escrito, através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou e com as quais contactou (Veiga, 2003:41);
- uma “capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade face a novas experiências comunicativas” (Andrade & Moreira, 2002).

Todas estas concepções são pertinentes, quer no campo político, quer na perspectiva da didáctica, relativamente a um conceito que surge ligado ao plurilinguismo, sendo

¹⁶ SANTOS, ANDRADE, “Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo”, in *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, p. 259.

reduzido optar por alguma delas. Assim, de forma ampla e tentando abranger as várias definições, as autoras definem a intercompreensão como

um processo de interacção (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, no qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação de uma competência plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interacção.¹⁷

Alves adopta a definição de intercompreensão proposta por Capucho¹⁸, a qual define intercompreensão “como um processo de desenvolver a capacidade de co-construir sentido num contexto de diferentes línguas e fazer uso pragmático desta situação numa situação comunicativa concreta”, pois é um fenómeno que baseia na transferência de competências, estratégias e conhecimentos do repertório linguístico do falante para línguas desconhecidas e da sua cultura para culturas diferentes da sua.

É esta concepção do conceito de intercompreensão que adoptamos no presente trabalho. Pois trata-se de uma explicação que se relaciona com aspectos não apenas do domínio discursivo, mas também o universo de referência interpretativo do falante, ou seja

*implies that its activation entails discursive and representational aspects that go beyond the verbal domain and are rooted in experiences and metaphorical conceptualizations of reality.*¹⁹

Sendo que compreender é uma forma de perspectivar, actuar e viver com o outro, a contextualização é um processo fundamental para a intercompreensão, pois a contextualização antecede a compreensão, condicionando-a. O significado resulta do

¹⁷ SANTOS, ANDRADE, *op.cit.*, p.260.

¹⁸ CAPUCHO, (2004), Citado por ALVES, *op. cit.*, p. 101.

¹⁹ ALVES, *op. cit.*, p. 101.

contexto e das circunstâncias de produção do enunciado e não apenas da descodificação linguística.

1.3. Contextualização

A noção de contextualização tem a sua origem na sociolinguística interaccional de Gumperz²⁰ que defende que os enunciados se podem interpretar de diferentes maneiras, em consonância com a actividade que se estiver a praticar e o local onde nos encontrarmos. Gumperz entende que a diversidade linguística não é apenas um modo de comportamento, mas também um instrumento de comunicação.

Segundo este autor, a contextualização acontece através das representações que o falante faz do contexto, tanto na produção como na interpretação de enunciados. Estes processos são utilizados pelos falantes para extrair o sentido em situações concretas, havendo, assim, uma relação directa entre o que se procura compreender e o contexto em que foi produzido.

Partilhando esta ideia, Vinsonneau²¹ defende que uma comunidade não se baseia apenas na sua proximidade geográfica, o sentimento de proximidade e de pertença a uma comunidade linguística e social estabelece relações complexas e variáveis entre língua, cultura e sociedade. O conhecimento sociocultural marca os actos discursivos e condiciona a interpretação, visto que os enunciados são produzidos num determinado espaço e numa determinada altura.

Vinsonneau²² argumenta, ainda, que o código linguístico pode ser dominado por interlocutores detentores de códigos culturais diferentes desde que se possam entender, mas é evidente que se o código linguístico desempenha um papel fundamental na comunicação, ele está em estreita relação com os outros, daí a necessidade de adopção de estratégias de reajuste para poder interpretar novas situações.

²⁰ GUMPERZ, J.J., "Contextualization revisited", in P. Auer y Di Luzio (ed.), *The Contextualization of Language*, Amsterdam, Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 1992, pp. 39-53.

²¹ VINSONNEAU, G., *Culture et Comportement*, Paris, A. Colin, 2000.

²² VISONNEAU, *op. cit.*

Desta forma, na perspectiva construtivista, é a partir da sua experiência de vida que o falante interpreta e constrói as suas visões do mundo. Shopov defende que

*Constructivist view of cognition contends that learning is a process of personal interpretation of experience and construction of knowledge.*²³

Segundo a mesma autora, os construtivistas seguem a noção de Wittgenstein que o contexto é uma parte integrante do significado:

*Learning is an active process in which meaning is developed on the basis of experience.*²⁴

Alonso²⁵ defende que em situação formal de aprendizagem de uma língua, a comunicação exolingue vai favorecer que o sistema de representações culturais das línguas defina em grande parte o contexto e as atitudes dos alunos. Os aprendentes de uma língua, num país diferente do seu, fazem parte de uma nova cultura, com um contexto normativo específico, o que faz com que tenham que adoptar determinados mecanismos para se readaptarem e poderem interpretar essas novas situações.

O mesmo autor reitera que essa intervenção normativa cultural permite, por um lado, reconhecer significados semelhantes e, por outro, participar em realidades culturais diferentes, activando um processo de intercompreensão, baseado no seu universo de referência interpretativa.

A contextualização é, segundo o referido autor, um processo que antecede a compreensão, processo esse que é indispensável para a compreensão do que nos rodeia, visto que o significado é extraído de acordo com as circunstâncias.

²³ SHOPOV, Todor, “ Syllabus design for multilingual competence”, in AA.VV (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007, p. 265.

²⁴ BEDNAR et al., 1992, p.21, citado por SHOPOV, Todor, “ Syllabus design for multilingual competence”, in AA.VV (org.), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007, p. 265.

²⁵ ALONSO, *op. cit.* p.27.

No sentido de demonstrar a importância desse processo em ambientes multiculturais de aprendizagem de português, baseamo-nos no estudo de Alonso²⁶. Este estudo consistiu na observação da função dos dois processos de contextualização, propostos por Muchielli, no processo de intercompreensão plurilingue de alunos integrados em programas universitários de intercâmbio que frequentam cursos teóricos de linguística, na Faculdade de Filologia da Universidade Complutense, em Madrid.

No que se refere a ambientes cooperativos multiculturais e plurilinguísticos, como é o caso das aulas de língua, Muchielli²⁷ apresenta dois processos naturais de contextualização: primários e comunicacionais.

O processo primário de contextualização consiste num processo de percepção do mundo, ainda num nível natural e espontâneo que caracteriza o comportamento dos falantes em interacção com a situação. Trata-se de uma visão selectiva do mundo que se relaciona com o seu sistema de valores, ou seja,

é a operação que o sujeito realiza de selecção, estabelecimento de relações e raciocínio e que reflecte o seu esforço espontâneo a tentar compreender o mundo.²⁸

Os processos comunicacionais acontecem ao nível da experiência vivenciada pelo falante, o qual faz um reajuste na sua concepção da realidade em que está inserido, isto é, estes actos

estão relacionados com o nível empírico imediato das actividades de comunicação: o actor social constrói e reconstrói a situação na qual se encontra, principalmente a mediação normativa cultural.²⁹

²⁶ ALONSO, *op. cit.*

²⁷ MUCHIELLI, A., *Étude des communications: approche pour la contextualization*, Paris, A. Colin, 2005

²⁸ ALONSO, Covadonga López, “De la teoría a la práctica. Procesos de contextualization en la intercomprensión” in AA.VV.(orgs.), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica portuguesa, 2007.

²⁹ CAUNE, J., 2006 citado por ALONSO, *op. cit.* p.127.

No estudo de Alonso, foram consideradas quatro variáveis:

- 1- duas circunstâncias didáticas distintas: aulas presenciais e a plataforma Web;
- 2- duas situações que retractam vivências linguísticas e culturais diferentes:
 - a) a função do contexto na preparação de um trabalho em Espanhol como língua estrangeira por alunos de diferentes proveniências (românica, germânica, eslava, semítica e asiática);
 - b) uma prática de intercâmbios multilingues na qual cada aluno fala a sua própria língua (ou uma conhecida pela maioria) e tenta entender a dos outros; o trabalho consistiu em apresentar um ponto dos temas previamente discutidos na aula ou expor um trabalho de grupo no fim do curso (neste ponto foram misturadas línguas e nacionalidades).

Os critérios de observação basearam-se numa amostra representativa do uso de competências contextuais primárias e comunicacionais na preparação de trabalhos de iniciação à investigação em diferentes ramos linguísticas: (i) românico - francês, italiano e português; (ii) germânico - inglês e alemão; (iii) escandinavo - sueco, dinamarquês e norueguês; (iv) eslavo - russo, polaco; semítico -árabe; e (v) asiático – japonês e chinês. Na análise foi utilizada a observação directa e indirecta.

No que se refere à observação directa, foram observados os comportamentos instintivos dos alunos:

- na sala de aula (participação e reacções)
- em grupo
- no uso da plataforma Web

Relativamente à observação indirecta, foram feitas entrevistas fechadas com o propósito de uma análise contrastiva e comparativa sobre culturas e hábitos pedagógicos na apresentação e organização de trabalhos e exposições orais, com questões específicas sobre transferências e reutilizações em ambientes de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito à contextualização primária, foram observadas as relações entre os alunos e os modos de comunicação utilizados: introversão/extroversão; cordialidade/formalidade e limites entre a vida pessoal e académica.

Quanto à contextualização comunicacional, foram tidos em conta dois aspectos: a relação com o tempo e o modo de gerir as actividades (planificação, tempos de reflexão e execução) e distâncias hierárquicas e estilos de actuação (estatuto dos participantes, formas de estruturação do trabalho, critérios de decisão e avaliação dos resultados).

O autor concluiu que, por um lado, a contextualização primária se constrói rapidamente, visto que se trata de ambientes socialmente estabelecidos, onde os falantes partilham idade, formação, interesses, e vastos conhecimentos idênticos; por outro, a contextualização comunicacional apresenta formas e modos de funcionamento muito diferentes.

Assim, os processos de contextualização que actuam num contexto didáctico multilingue (no qual converge um grande número de representações, estereótipos, padrões e diferenças) vão-se interpolando de forma distinta a partir de conhecimentos comuns e partilhados, conhecimentos específicos e valores elaborados ao longo do curso. O autor defende, por isso, que para desenvolver uma competência intercultural é necessário dedicar, inicialmente, uma forte atenção à realidade multicultural.

No contacto intercultural analisado, o autor constatou, numa primeira fase, a existência de padrões que, ao serem apresentados como conhecimentos e hábitos partilhados, são a base dos primeiros processos primários de contextualização, relativamente à apreciação crítica que fazem das relações e dos modos de comunicação.

Esses padrões foram de três tipos: generalização (p. ex.: *os alunos espanhóis não colaboram com os estrangeiros; os polacos são individualistas*); afectivos (p. ex.: *os alemães são rígidos e, os alunos polacos trabalham bem*); e rígidos (p. ex.: *as universidades chinesas são muito diferentes; na universidade espanhola trabalha-se de maneira muito diferente*).

Contudo, estes padrões, que afectaram inicialmente os trabalhos de grupo, sofrendo outras actuações concretas, são derrubados, dando origem à assimilação do outro (*não há muitas diferenças entre os hábitos nas aulas, só entre as línguas*) e a mudanças nos

modelos culturais de todo o grupo (*aprendi muito com este novo método de trabalho em grupo com alunos de diferentes nacionalidades*).

Desta análise, o autor concluiu que os alunos, numa fase inicial, caracterizaram o género de actuações, seleccionaram os elementos comuns entre as suas práticas e as novas, adaptaram os seus padrões de comportamento a novos contextos e justificaram essas mudanças.

Sendo que um dos objectivos deste estudo era observar como é que num espaço colaborativo se constrói um sentido comum, a partir da mediação cultural e da participação em realidades diferentes, tendo cada individuo o seu quadro de referência cultural, foi pedido aos alunos:

1º- que identificassem padrões relacionados com as normas das aulas, hábitos e regras de funcionamento comuns de modo a que, a partir dessa referência, pudessem interpretar comportamentos e conseguir, de forma breve, união entre os alunos;

2º- que indicassem as diferenças na sua forma de abordar os temas, preparar biografias, estabelecer planos de trabalho, entre outros, cuja confrontação originou aprovações e discordâncias.

Relativamente ao modo de trabalho cooperativo estabeleceram-se diferenças em três âmbitos:

- (i) na relação aluno-aluno, destacaram-se diferenças nos seguintes pontos:
- individualismo/trabalho cooperativo (*é difícil trabalhar em grupo com pessoas com hábitos tão diferentes*);
 - nível de transparência na informação (*não se discutem todos os pontos em grupo, alguns alunos escondem informação*);
 - organização das tarefas (*prefiro organizar individualmente o meu plano de trabalho*);
 - tipos de argumentação;
 - formas de gerir os diálogos;

- (ii) na relação aluno professor, as diferenças notaram-se nos seguintes aspectos:
- graus de formalismo (*chama-me a atenção a conversa com a professora, é agradável, mas não me é fácil*);
 - rituais de relação (*não sei bem quando posso intervir na aula*); distâncias hierárquicas (*preferia ter encontros regulares com a professora*);
- (iii) na relação entre aluno e objecto de conhecimento destacaram-se as seguintes diferenças :
- tratamento dos temas (*não gosto da forma científica de fazer a selecção de um tema, não o tinha feito até agora*);
 - modos de estruturação do trabalho (*é a primeira vez que faço uma análise organizada dos dados*);
 - importância da organização global e parcial (*não é fácil tirar conclusões*);
 - apresentação escrita dos trabalhos e exposição oral (*prefiro expor os resultados por escrito/prefiro expor os resultados oralmente*).

Segundo o autor, o conhecimento do contexto (neste caso, conhecer os códigos e normas de funcionamento académico) permitiu comparar projectos, ideias, planos, modos de actuação e de avaliação, assegurando uma compreensão e uma articulação entre as abordagens individuais e colectivas, isto é, identificar comportamentos, normas e valores colectivos facilitou a criação de referências comuns.

Apesar das divergências, estabelece-se um diálogo consensual que resulta da transformação, evolução e influência dos diversos elementos situacionais que entram em contacto. Trata-se de uma integração negociada. Essa assimilação cultural e científica é o resultado de uma aprendizagem.

Como conclusão, o autor sugere o desenvolvimento de uma competência “co-cultural” para solucionar diferentes circunstâncias de grupos plurilingues. Adianta que a aprendizagem num ambiente plurilingue tem por base a contextualização, sendo a experiência de vida do indivíduo um elemento integrante, e que essa mesma aprendizagem acontece na relação com os outros, exigindo, por isso, uma negociação entre semelhanças e diferenças:

*El plurilingüismo e interculturalismo posibilitan esse juego de diálogos, circulación de informaciones que reflejan otras lógicas de aprendizaje que se fundan en la reciprocidad: cada alumno es potencialmente un poseedor y un demandador de saberes. Esa intercomprensión cooperativa gira alrededor de dos ejes: social y cognitivo.*³⁰

Este estudo permite-nos reconhecer e sublinhar a importância da contextualização em ambientes plurilíngues de aprendizagem da língua portuguesa, no sentido de activar a intercompreensão, fenómeno fundamental na educação intercultural.

2. Contextualização no ensino do português a falantes de outras línguas

Relativamente à aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), importa fazer algumas distinções. Usamos aqui o conceito de Língua Materna (LM), como a língua adquirida na infância, em consequência da interacção com os que rodeiam o indivíduo, podendo ser a mãe ou a própria família. É, portanto, a língua aprendida em primeiro lugar e não corresponde, obrigatoriamente, à língua oficial do país onde vive o falante.

A Língua 2 (L2) é, segundo Isabel Leiria,³¹ uma língua adquirida por razões de socialização, aprendida e usada dentro do espaço geográfico em que tem uma função reconhecida. É aprendida em segundo lugar relativamente à primeira língua dos falantes, ou seja,

uma língua não nativa na sua aprendizagem e uso dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida.

A Língua Estrangeira (LE) é uma língua aprendida formalmente em contexto institucional, após a aquisição da língua materna, isto é,

³⁰ ALONSO, Covadonga Lopez, “De la teoría a la práctica. Procesos de contextualización en la intercomprensión” in *Diálogos em Intercompreensão*, p. 134.

³¹ LERIA, Isabel, Português língua segunda e lingual estrangeira: investigação e ensino (s/d). Documento disponível no sítio Web: [http:// www. Aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf](http://www.Aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf) (11 de Setembro de 2010) .

pode ser aprendida longe do país de onde a língua é oficial e é utilizada frequentemente no ensino formal (...). Deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde a mesma não tem qualquer estatuto sociopolítico.³²

Neste trabalho, referir-nos-emos à aprendizagem da língua para designar o processo de aprendizagem do português como língua não materna, isto é, o ensino da LP a falantes de outras línguas.

Sendo indiscutível que o discurso apresenta marcas culturais, é fundamental que as práticas pedagógicas no processo Ensino/Aprendizagem do PLN surjam contextualizadas e construídas em torno da relação Língua/Cultura.

Assim, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua é um processo simultaneamente cognitivo e social. O contexto linguístico e a língua são ambos necessários para uma aprendizagem eficaz. Shrum & Glisan³³ defendem que, para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, os alunos precisam de conhecimentos socioculturais que interferem com a comunicação, conhecimentos de como aplicar os conhecimentos linguísticos para se exprimir, e conhecimentos de estratégias para comunicar com o outro, podendo compensar as deficiências nas outras competências. Se um aluno se deparar com uma situação com a qual não esperava, deve ser capaz de reagir.

Seguindo a definição de Klinghammer³⁴, a contextualização da língua relaciona-se com o uso da língua com objectivos comunicativos num determinado contexto. O objectivo desta abordagem é proporcionar ao estudante uma situação em que a língua é usada como os falantes dessa mesma língua a utilizariam e ajudar os estudantes a construir o seu conhecimento no ambiente de aprendizagem, dependendo dos seus objectivos e das necessidades criadas pelo ambiente situacional proposto.

³² *Idem.*

³³ SHRUM, GLISAM, *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, 3ª ed. Boston, Heinle 2005.

³⁴ KLINGHAMMER, *Contextualizing Language* in: <http://shapingthewayinmoscow.pbworks.com/> (11 de Setembro 2010).

Esta perspectiva do ensino da língua ajuda os aprendentes a compreenderem como é que a língua é usada num determinado contexto, podendo os professores contextualizar o ensino da língua por temas. Desta forma, a língua é usada de acordo com o objectivo, a situação e necessidades sociais, proporcionando aprendizagens mais eficazes.

A Contextualização apresenta, ainda, outras vantagens, segundo Klinghammer:

- Ajuda a compreender as funções da linguagem;
- Ajuda os estudantes a desenvolverem um uso apropriado da língua;
- Favorece o uso de conhecimentos prévios;
- Combina língua e cultura;
- O resultado é motivador tanto para alunos como para professores.

2.1. O *input* contextualizado

Um dos aspectos da contextualização consiste em ensinar aos alunos como usar a língua a língua numa determinada situação. Como vimos, um processo eficaz de aprendizagem da língua na sala de aula engloba os dois aspectos, o cognitivo e o social. No aspecto cognitivo, os aprendentes constroem o significado a partir do *input* que receberam e esse *input* conterá informação sobre o contexto.

O *input*³⁵ é um elemento essencial no processo de aquisição da linguagem. Lee & VanPatten apresentam algumas características que o *input* deve conter que o tornam útil ao aprendente. Por um lado, deve ser compreensível. O aprendente deve compreender a maior parte do que o emissor produz (escrita ou oralmente), pois

*features of language, be they grammar, vocabulary, pronunciation, or something else, can only make their way into the learner's mental representation of the language system if they have been linked to some kind of real-world meaning.*³⁶

³⁵ Sobre a teoria do *Input* cf. KRASHEN, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1982.

³⁶ LEE, James F., VANPATTEN, Bill, *Making Communicative Language Teaching Happen*, 2ª ed. , San Francisco, McGraw-Hill, 2003, p. 27.

Por outro lado, o *input* deve ter significado, ou seja, deve conter uma mensagem que o aprendiz deve perceber, isto é, deve conter uma intenção comunicativa.

O uso de um *input* compreensível com estudantes num nível inicial pode parecer uma tarefa difícil. Contudo, o recurso a meios não linguísticos (como desenhos, fotos, gestos ...) que acompanham o discurso e o uso de situações e temas e situações familiares tornam-no concreto.

Terrel³⁷ denominou este processo que consiste em fazer corresponder a forma (língua) ao significado (ao objecto concreto a que se refere o *input*) como *binding*.

Binding is the term I propose to describe the cognitive and affective mental process of linking a meaning to a form. The concept of binding is what language teachers refer to when they insist that a new word ultimately be associated directly with its meaning and not with a translation.

No que se refere à ligação das formas gramaticais com os seus significados, quando o *input* é simplificado e adequado ao nível dos aprendentes, estes são capazes de fazer ligações entre forma e significado, convertendo, assim o *input* em *intake* (conhecimento adquirido).

Vanpatten e Cadierno³⁸ argumentam que os estudantes de uma língua, principalmente num nível inicial, precisam de actividades com um *input* estruturado que lhes permita centrar-se no significado, enquanto prestam atenção à forma, antes de poderem usar a língua para processar uma resposta (*output*). Segundo os mesmos autores, estratégias de sala de aula que incorporem *input* ajudam os alunos a construir sistemas linguísticos.

Como foi mencionado anteriormente, um *input* com significado é fundamental para o processo de aquisição da língua. Assim, para que esse significado exista, ele tem de estar relacionado com os conhecimentos de que o aprendiz possui. Hadley³⁹ defende que este conhecimento base deve ser organizado de maneira a que novos conhecimentos

³⁷ TERREL, 1986, p.214, citado por LEE & VANPATTEN, 2003, p.39.

³⁸ VANPATTEN, B., CADIerno, T., "Input Processing and second language acquisition: A role for instruction", in *The modern language journal*, 77, pp. 45-77.

³⁹ HADLEY, Omaggio A., *Teaching Language in context*, 3ª ed., Boston, Heinle & Heinle, 2000.

sejam facilmente assimilados pelo aprendente. O professor deve criar ferramentas pedagógicas para activar esses conhecimentos. Segundo o autor, no processo de aquisição da segunda língua, são potencialmente activados pelo menos três tipos de conhecimentos prévios: (1) Informação linguística; (2) Conhecimento do mundo; e (3) Conhecimento da estrutura do discurso.

Quando o processo de ensino/aprendizagem se limita aos conhecimentos linguísticos, é apenas o primeiro tipo de conhecimento prévio que é activado. Por outro lado, quando as actividades que proporcionam um contexto relevante devem ser úteis na activação do conhecimento do mundo e da estrutura do discurso familiar.

2.2 A competência interaccional

O outro aspecto da contextualização é o aspecto social que implica que haja uma negociação de sentido entre os estudantes na construção do conhecimento. Segundo a definição de James F. Lee, essa negociação⁴⁰

consists of interactions during which speakers come to terms, reach an agreement, make arrangements, resolve a problem, or settle an issue by conferring or discussing; the purpose of language use is to accomplish some task rather than to practice any particular language forms.

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua, há uma tendência de quem produz o discurso de o modificar, no sentido de facilitar a compreensão do aprendente. Essas modificações podem consistir em simplificação de vocabulário e sintaxe, redução de velocidade, aumento de pausas, uso de frases curtas, repetição e rephraseamento, entre outros.

Para além desta modificação por parte do emissor para se tornar mais compreensível, muitas vezes é o próprio aprendente que leva o seu interlocutor a fazer alterações no discurso. Assim, há uma negociação da fluência e qualidade do *input* durante a interacção. Desta maneira, o *input* compreensível deriva da interacção.

⁴⁰ LEE, 2000, p.9 Citado por LEE & VANPATTEN, *op. cit.* p. 65.

A negociação implica o recurso a um ensino cooperativo e colaborativo que promova a interacção entre os alunos. Esta abordagem concilia diferenças individuais e estilos de aprendizagem, activando a intercompreensão. As diferentes formas sociais de trabalho motivam os aprendentes e permitem disponibilizar tempo à tarefa. Mehan⁴¹, acentua a importância de uma competência interaccional “ *which includes the hability to manage discussions in relevant ways*”. Lee & VanPatten⁴² defendem que há uma comunicação mais eficaz quando os alunos trabalham em grupo do que nas actividades dirigidas pelo professor.

2.3. O uso de textos autênticos

Relativamente aos textos, utilizaremos aqui o termo texto como discurso em qualquer forma (podendo tratar-se de artigos de revistas e jornais, excertos literários, poemas, material áudio e vídeo, programas de rádio, entre outros) e textos autênticos, seguindo a definição de Galloway,⁴³ os que apresentem a linguagem utilizada em situações reais, que reflectam a realidade:

those written and oral communications produced by members of a language and culture group for members of the same language and culture group.

É extremamente importante que a selecção dos textos seja feita seguindo dois critérios: que reflecta o uso natural da língua, no mundo real e apresente um conteúdo que seja interessante para actividades de aprendizagem. O manuseamento destes textos proporcionará aos estudantes a oportunidade de ver e ouvir linguagem em contexto real e servindo um objectivo. Desta maneira, sobressai, igualmente, a sua importância cultural, pois tendo sido produzidos para falantes nativos, reflectem aspectos do dia-a-dia, bem como valores culturais dessa mesma cultura.

⁴¹ MEHAN, Citado por SHRUM & GLISAN, *op. cit.* p.133.

⁴² LEE & VANPATTEN, *Op.cit.*

⁴³ GALLOWAY, V., HERRON C., “Constructing cultural realities: “Facts” and frameworks of association” in HARPER, J., LIVELY M., WILLIAMS, M. (eds.) *The coming of age of the profession*, 1998, p.133.

Segundo Shrum & Glisan,⁴⁴ os textos orais utilizados podem ser classificados como não autênticos, semi-autênticos e autênticos. Textos não autênticos são os textos gravados num suporte áudio ou vídeo. Apesar de serem materiais preparados por falantes da língua-alvo, não se destinam aos falantes nativos, mas a acompanhar capítulos de manuais, como é o caso das gravações em CD ou vídeo.

Textos considerados autênticos são os textos produzidos por falantes da língua-alvo e que se destinam a falantes nativos, não tendo como objectivo o ensino da língua. Podendo ser guiados (anúncios, notícias, boletim meteorológico) ou não guiados (uma conversa gravada, uma entrevista) . Entre estes dois tipos de texto estão os semiguaiados, que são aqueles textos gravados por falantes nativos que falam espontaneamente a partir de uma situação dada. Estes materiais, apesar de não serem autênticos, apresentam características da língua em uso “real”, como pausas repetições.

A prática de utilizar materiais autênticos constitui um desafio para o professor pois, não sendo criados para o ensino da língua, podem apresentar vocabulário e estruturas desconhecidas para o aluno. Contudo, “o que determina o grau de dificuldade de um determinado texto são as actividades que se pedem sobre ele”.⁴⁵ Um texto não tem que ser abordado na sua totalidade, podendo apenas trabalhar-se alguns aspectos e voltar a pegar no mesmo texto numa fase posterior.

Os textos autênticos, para além de reflectirem um uso real da língua, podem ser escolhidos de acordo com os interesses do aprendente, o que torna o processo mais motivador e eficaz.

2.4. Ensinar cultura: estratégias

Os dois aspectos, cognitivo e social, da contextualização são bastante importantes e nos dois, o aluno é o centro da aprendizagem, aquele que aprende e usa a língua de acordo com a situação. O objectivo das estratégias de aprendizagem é criar alunos autónomos construtores da sua própria aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Assim, um dos

⁴⁴ SHRUM & GLISAN, *op. cit.*

⁴⁵ TERRY, 1998 citado por SHRUM J. L., GLISAM E. W., *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, 3ª ed. Boston, Heinle, 2005.

desafios que se apresenta ao professor é decidir que informação situacional e cultural apresentar sobre os vários factores envolvidos num determinado contexto, para além da informação linguística.

Hadley (com base em Lafayette 1978, 1988) apresenta algumas sugestões para o ensino integrado da cultura no ensino da língua⁴⁶:

1. Planear os aspectos culturais e as actividades tal como as actividades linguísticas e integradas nas planificações;
2. Apresentar os aspectos culturais dentro das unidades temáticas relacionadas e relacionados com conteúdos gramaticais. Podem ser usados contextos culturais para as actividades de prática da língua, incluindo aquelas que incidem num aspecto gramatical;
3. Usar técnicas diversificadas para ensinar cultura que envolvam as várias competências: falar, ler, escrever, e ouvir;
4. Explorar as ilustrações e fotografias do manual. Usar perguntas de sondagem para ajudar os alunos a descreverem e analisarem o significado/importância das fotos e objectos do dia-a-dia;
5. Usar informação cultural no ensino do vocabulário. Ensinar os alunos sobre o significado conotativo de novas palavras;
6. Recorrer a técnicas de pequenos grupos como discussões, brainstormings e dramatizações para ensino cultural;
7. Evitar uma abordagem baseada apenas em factos, incluindo sempre que possível um abordagem baseada na experiência;
8. Usar a língua-alvo sempre que possível para ensinar os conteúdos culturais;
9. Testar a compreensão cultural com o mesmo cuidado como é testado o conhecimento linguístico.

Hadley⁴⁷ considera que encontrar materiais para ensinar língua e cultura de uma forma integrada constitui um desafio para o professor devido à dificuldade de material. No entanto, acrescenta que um uso prudente da internet facilita o processo. A escolha de sítios com qualidade, dirigidos a falantes nativos é uma possibilidade.

⁴⁶ HADLEY, Omaggio A., *Teaching Language in context*, 3ª ed., Boston, Heinle & Heinle, 2000, p.358.

⁴⁷ HADLEY, *op.cit.*

2.5. A avaliação

Um outro aspecto importante da abordagem que temos vindo a defender até aqui trata-se da avaliação. Esta perspectiva de ensino/aprendizagem implica, igualmente, um método de avaliação diferente. Não se trata apenas de avaliar os alunos e atribuir notas, mas sim os progressos realizados ao nível da proficiência linguística do aprendente, avaliar o programa desenvolvido e estabelecer uma relação entre ensino e avaliação.

A avaliação não acontece apenas no final do “curso”, a planificação inclui a concepção de avaliação que orienta os objectivos e o trabalho na sala de aula. Trata-se de uma avaliação tanto formativa como sumativa que utiliza diferentes instrumentos, baseando-se no desempenho em tarefas autênticas. Estas tarefas consistem numa actividade comunicativa que reflecte o uso da língua fora do contexto da sala de aula. Desta maneira, o aprendente tem oportunidades contínuas de mostrar o que sabe em respostas abertas e criativas.

Shrum & Glisan⁴⁸ apresentam quatro princípios que podem orientar o professor de língua na elaboração dos testes na sala de aula:

- deve testar o que foi ensinado
- deve testar da forma como foi ensinado
- deve centrar-se no que o aluno sabe fazer e não no que não sabe
- deve permitir o uso criativo da língua pelos alunos

Realçando a importância do uso de vários instrumentos de avaliação ao longo do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, os mesmos autores apresentam as características que todos os elementos de avaliação devem apresentar, apesar dos diferentes objectivos, aplicações e grau de autenticidade que revelam. Assim, todos os elementos de avaliação devem:

- ser contextualizados (acontecem num contexto com significado e interessante)
- motivar diferentes respostas e criatividade

⁴⁸ SHRUM & GLISAN, *op. cit.*

- propor um desempenho linguístico de qualquer tipo
- motivar os aprendentes a estabelecer diálogo com os colegas
- ser adaptados para servirem como avaliação formativa ou sumativa

Relativamente aos tipos de avaliação, formativa e sumativa, nesta abordagem, o professor fará um uso continuado da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, o aprendente tem oportunidade de experimentar o que aprendeu em diferentes situações, sem ser penalizado. É uma forma de dar a conhecer ao aluno como está e como pode melhorar. No que se refere à avaliação sumativa, os programas devem incluir, igualmente, elementos de avaliação que foquem também o desenvolvimento da proficiência oral do aluno e o progresso de acordo com o QECR, não se centrando apenas na aquisição dos objetivos do curso ou unidade.

Esta abordagem valoriza o feedback no trabalho com os alunos na sala de aula, tendo o aluno um papel mais activo na sua própria aprendizagem.

Na perspectiva de ensino que temos vindo a defender, em que o aluno assume particular importância na construção da sua própria aprendizagem, o portfolio surge como um instrumento fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Criado pelo Conselho da Europa, o *Portfolio Europeu das Línguas*⁴⁹ pretende apoiar os aprendentes na monitorização da sua aprendizagem e registar as aprendizagens a nível linguístico e cultural.

O portfolio é, segundo Tierney,

*a collection of evidence used by the teacher and learner to monitor the growth of the learner's knowledge of content, use of strategies, and attitudes towards the accomplishment of goals in an organized and systematic way.*⁵⁰

⁴⁹ Portfolio Europeu das Línguas, in: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/>

⁵⁰ TIERNEY, citado por SHRUM, *op. cit.* pág. 383

De facto, o portfolio traduz o percurso efectuado pelo aluno e pelo professor. Deste modo, os estudantes têm oportunidade de escolher provas da sua aprendizagem, reflectir nelas e torná-las parte da avaliação, tornando-se assim habilitado a participar na sua própria avaliação. O portfolio torna-se, então, um instrumento fundamental a incluir na avaliação dos alunos.

Shrum e Glisan⁵¹ apresentam algumas razões para a inclusão do portfolio na avaliação dos alunos:

- os portfolios podem incluir provas de desenvolvimento linguístico numa altura específica e também do progresso ao longo do tempo;
- visto que a avaliação do portfolio está ligada ao processo de ensino/aprendizagem, os professores podem ter certeza de que o que estão a avaliar é o que ensinaram e podem dar um *feedback* sobre a eficácia da aprendizagem;
- se o portfolio fizer parte do processo de ensino/aprendizagem, dispensa tempo adicional para a avaliação;
- o portfolio promove um envolvimento positivo, melhora a auto-confiança, facilita o uso das estratégias de aprendizagem e aumenta a capacidade do aluno para avaliar e rever o trabalho;
- o portfolio possibilita ao professor e ao aluno um conhecimento sobre as aquisições do aluno, o que permite ao professor estratégias individuais para esse aluno.

O uso de portfolios na avaliação dos alunos ainda é uma prática pouco aplicada no ensino, no entanto, para além das vantagens apontadas, permite ainda aos professores envolverem outros elementos da comunidade no processo de ensino aprendizagem.

Relativamente ao conteúdo do portfolio, este deve incluir os trabalhos realizados pelo aluno que documentam o que o aluno aprendeu; os seus objectivos a atingir e as suas reflexões, os quais mostram como os estudantes estão a progredir.

Shrum & Glisan defendem que as auto-reflexões devem ser apresentadas sob a forma de narrativa e justificar a escolha de cada elemento incluído no portfolio, indicando qual o

⁵¹ SHRUM & GLISAM, *op. cit.*

seu significado no crescimento do aluno. Os elementos incluídos podem ser: o estabelecimento de objectivos (os quais devem ser definidos com a ajuda do professor), trabalhos, registos de auto-avaliação, entrevistas gravadas de proficiência oral, vídeos de apresentações orais, discursos, discussões, artigos de jornal, cartas, composições, respostas escritas para exercícios de compreensão, análises de produtos, práticas e perspectivas culturais, e avaliações sobre a avaliação do desempenho.

O estabelecimento de objectivos e a auto-reflexão são dois aspectos muito importantes na apresentação dos elementos do portfolio, pois motivam os alunos a uma participação activa na sua própria aprendizagem e auto-avaliação.

Os portfolios podem, ainda, conter provas do progresso dos estudantes feitas por professores ou pares.

2.6. Contextualização: uma noção mais ampla do método comunicativo

A definição de competência de Chomsky foi alargada para uma noção mais ampla de “competência comunicativa”, isto é, “a capacidade de comunicar, utilizando não apenas o conhecimento gramatical, mas também gestos, entoação, estratégias para se fazer compreender, correndo riscos e cometendo erros”⁵². Esta noção alargada de competência baseou-se no conceito de comunicação dentro de um contexto com significado.

O QECR, apresentando as teorias mais recentes de ensino de línguas, no capítulo quatro, centra-se no uso da língua e no seu utilizador, isto é, no contexto de uso da língua. Assim, falando de uma competência comunicativa, distingue quatro domínios para o propósito da aprendizagem e ensino das línguas: privado, público, profissional e educativo.⁵³ Estes domínios dividem-se em situações que podem ser definidas de acordo com os seguintes aspectos (cf. Anexo 1):

- a) o lugar e os momentos em que ocorrem;
- b) as instituições, ou seja, quem controla o que ocorre;

⁵² Hymes, 1972 Citado por SHRUM & GLISAN, *Op.cit.*

⁵³ QECR, p.76

- c) as pessoas envolvidas;
- d) os objectos;
- e) os acontecimentos;
- f) as operações;
- g) os textos.

Como já foi evidenciado, esta perspectiva do ensino de línguas explora o uso da língua em todas as suas dimensões, não apenas na dimensão gramatical. O facto de estarem previstas todas estas situações e de ainda ficar ressalvado que é difícil delimitá-las, demonstra a importância do contexto na produção ou interpretação de um enunciado. Podemos dizer que se trata de um conceito mais alargado de competência comunicativa.

O QECR distingue dois tipos de competências: gerais e comunicativas. As competências gerais incluem:

- O conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural)
- As capacidades práticas e a competência de realização (capacidades sociais e interculturais)
- A competência existencial (atitudes, motivações, valores)
- A competência de aprendizagem (língua, fonética, e capacidade de estudo e heurísticas)

As competências comunicativas abrangem as seguintes componentes:

- Competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica)
- Competências sociolinguísticas (marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques)
- Competências pragmáticas (a competência discursiva e competência funcional)

Assim, o conceito de competência comunicativa que revolucionou o processo de ensino aprendizagem das línguas salienta a importância do contexto, no qual a comunicação acontece, durante o processo de aquisição da linguagem. Não se trata apenas de

aprender uma língua, mas de desenvolver uma competência plurilíngue e pluricultural, ou seja,

a capacidade de 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 experiências de várias culturas.⁵⁴

Segundo Shrum & Glisan⁵⁵, uma implicação desta competência comunicativa para os professores de línguas é o facto de os alunos precisarem de mais do que conhecimentos gramaticais ou linguísticos para uma eficaz comunicação.

3 . Análise de manuais

Neste capítulo é feita a análise de algumas actividades em vários manuais de ensino do PLN para comprovar a importância entre língua e cultura que temos vindo a defender e, concretamente, a contextualização como forma de promover a intercompreensão, no desenvolvimento de uma competência intercultural e plurilinguística. Para tal, serão expostos nos pontos seguintes os critérios considerados para a eleição do *corpus*, a metodologia utilizada e os resultados da análise.

3.1. Critérios para a selecção do *corpus*

Os manuais seleccionados para esta análise são *Aprender Português*⁵⁶ e *Português XXI*⁵⁷. Para a selecção dos referidos manuais, foi tido em conta, como primeiro critério, que todos compreendam desde os níveis iniciais até aos avançados. Seguindo a terminologia do QECR, o processo de ensino/aprendizagem divide-se nas seguintes etapas:

⁵⁴ QECR, p. 231

⁵⁵ SHRUM & GLISAN, *Op.cit*

⁵⁶ OLIVEIRA, C., COELHO, L., *Aprender Português (3 vols)*, Lisboa, Texto Editores, 2006.

⁵⁷ TAVARES, Ana, *Português XXI, 3 vols.*, Lisboa, Lidel, 2003.

Utilizador Elementar	Iniciação (A1)
	Elementar (A2)
Utilizador Independente	Limiar (B1)
	Vantagem (B2)
Utilizador Proficiente	Autonomia (C1)
	Mestria (C2)

Para a análise foram apenas seleccionados os manuais que abrangem desde o nível A1 ao B2, inclusive, dada a escassez de publicações para os níveis C1 e C2. Contudo, o facto de os últimos níveis não estarem incluídos na análise não inviabiliza o objectivo de comprovar se nos manuais de PLNM existe uma progressão no processo de ensino/aprendizagem da competência sociolinguística, pois através dos quatro primeiros níveis consegue-se uma visão global da progressão sociolinguística, se houver.

Outro dos motivos que levou à selecção destes manuais foi o facto de serem apresentados pelos autores como métodos que seguem as tendências actuais, isto é, comunicativas.

O ano de publicação foi outro aspecto considerado. Optámos por manuais editados nos últimos dez anos, para que sejam constituídos por vários volumes de acordo com os diferentes níveis, para podermos ver a progressão e para que apresentem as últimas tendências no ensino de PLNM.

Por fim, optámos por manuais que se destinam, também, a adultos. Trata-se da faixa etária com a qual temos mais experiência de ensino da LP, e é um público que, devido à necessidade de rápida integração social e profissional, beneficiará de um desenvolvimento linguístico-comunicativo eficaz.

3.2. Metodologia para a análise dos manuais

Falar de metodologia e análise de manuais obriga a referir Tomlison⁵⁸ que defende que os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas. Assim, segundo o autor, os materiais pedagógicos devem obedecer a quatro princípios orientadores:

- 1- Teorias de aprendizagem de línguas
- 2- Conhecimento de como a língua – alvo é usada
- 3- Teorias de ensino
- 4- Os resultados de uma observação contínua e avaliação dos materiais adoptados.

Centrando-se na aprendizagem de línguas, Tomlinson apresenta alguns princípios para a aprendizagem de uma língua que devem ser seguidos para a elaboração de materiais:

- os aprendentes devem ser confrontados com a língua em diferentes situações de uso (tratando-se de textos escritos ou orais);
- os aprendentes devem ser envolvidos afectiva e cognitivamente na experiência linguística;
- os alunos que mostram uma atitude positiva relativamente à aprendizagem da língua desenvolvem uma melhor competência linguística relativamente aos outros;
- os aprendentes de uma língua segunda beneficiam do uso de conhecimentos que têm da língua materna;
- Os aprendentes beneficiam se observarem as características de um determinado aspecto linguístico;
- Os alunos precisam de oportunidades para utilizar a língua no sentido de alcançar objectivos comunicativos.

No que se refere aos materiais, o mesmo autor considera que também devem ser considerados alguns princípios e aponta como principal princípio a seguir: “ *The*

⁵⁸ TOMLISON, B., “Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning”, in HARWOOD (ed.), *Materials in ELT: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press (no prelo).

teaching should meet needs and wants of the learners”⁵⁹. Assim, defendendo que o ensino deve ter em conta as necessidades e os objectivos dos alunos, advoga que os materiais devem ser criados de maneira a serem úteis ao professor e não de forma a que este os siga como um guião.

Desta maneira, na análise do *corpus* foi tido em conta tanto o livro do aluno como o do professor (no caso do *Português XXI*, pois o *Aprender Português* apresenta apenas um livro), dado que por vezes explicações fornecidas ao professor acrescentam informação. Para além do manual, foi também objecto de análise o material áudio que acompanha o suporte escrito e faz parte do manual, visto que se trata de exemplos de realizações orais, nos quais factores como a entoação são factores essenciais que ajudam a contextualizar as actividades.

Na primeira parte, “Apresentação do manual”, faz-se uma breve descrição do método seguido pelos autores de cada manual, o ano de publicação e como está estruturado o programa.

Na segunda parte, “Contextualização das actividades”, é observada qual a tipologia de actividades que cada um utiliza, tendo por base a seguinte grelha de observação:

1. Proporciona actividades contextualizadas com significado?
2. Usa *input* oral e escrito autêntico?
3. Proporciona actividades para os alunos interagirem?
4. Motiva os alunos a negociarem significado uns com os outros?
5. Inclui actividades de pré-leitura, pré-audição e pré-visionamento?

Na terceira parte, “Aspectos de interculturalidade”, observa-se se existe uma integração cultural na aprendizagem da língua e de que forma os manuais fazem o aluno reflectir sobre a nova cultura, tentando desmentir estereótipos prévios ao processo de ensino/aprendizagem ou adquiridos durante o mesmo. Essa observação é feita tendo em conta a seguinte grelha de observação:

⁵⁹TOMLINSON, *op. cit.*

1. A organização do manual baseia-se em contextos culturais?
2. Há integração da aprendizagem cultural com a aprendizagem da língua?
3. Proporciona oportunidades para os estudantes usarem a língua-alvo com pares em outras comunidades e regiões da língua-alvo?
4. Inclui elementos visuais para apresentar o vocabulário e ilustrar aspectos culturais?
5. Apresenta uma visão correcta das culturas nas quais a língua-alvo é falada?

Na quarta parte, “Informação sociolinguística em actos de fala”, é comprovado se relativamente para os actos de fala seleccionados (aconselhar, convidar e exprimir opinião) existe informação sociolinguística na sua explicação, no que se refere às regras de delicadeza. Por acto de fala “entende-se o uso de um enunciado, linguisticamente funcional, para realizar uma acção, como, por exemplo, prometer, avisar, informar, ordenar, etc., considerada apropriada às circunstâncias de uma situação de comunicação particular”.⁶⁰

A delicadeza é um fenómeno universal que varia de cultura para cultura, podendo causar mal-entendidos. O QECR⁶¹ distingue quatro tipos de delicadeza:

- 1- delicadeza positiva
- 2- delicadeza negativa
- 3- utilização apropriada de obrigado(a), por favor, desculpe, etc.;
- 4- falta de educação (transgressão deliberada de regras de delicadeza).

Encontramos, também, no QECR um quadro de conteúdos que o aluno deve ir aprendendo progressivamente, no sentido de desenvolver uma boa competência sociolinguística:

⁶⁰ GOUVEIA, Carlos, Diversidade Linguística na Escola Portuguesa- projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC) in <http://iltec.pt>

⁶¹ QECR, p.170

ADEQUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado. Conhece bem as implicações sociolingüísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolingüísticas.
C1	É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.
B2	É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es). Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial. É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo. É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.
B1	É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções lingüísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e da sua própria comunidade.
A2	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares. É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo. É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou recusar-se, etc.
A1	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer <i>por favor</i> , <i>obrigado(a)</i> , <i>desculpe(a)</i> , etc.

O primeiro acto escolhido por nós, aconselhar, classificado por Haverkate⁶² como um acto cortês, não cortês, exortatório, não impositivo pode causar uma imagem negativa ao interlocutor, dado que o emissor tenta levá-lo a realizar o que ele propõe. Assim, são necessárias estratégias de delicadeza para evitar esse risco. Estas estratégias podem ser pôr-se no lugar do outro ou falar de uma maneira geral.

Relativamente ao acto de convidar importa dizer, segundo o mesmo autor, que se trata de um acto cortês, comissivo, pois é proposto ao interlocutor algo que é em benefício deste. Contudo, este acto relaciona-se com outros aspectos que podem comprometer a imagem do interlocutor.

Por um lado, em português, quando alguém faz um convite, o facto de a resposta ser um simples *sim* ou *não*, pode levar o emissor a tirar conclusões erradas, como por exemplo que o seu interlocutor está chateado consigo. Por outro lado, se o convite obedece apenas a um objectivo social, pressupõe-se que o interlocutor recusará.

Haverkate classifica o acto de exprimir opinião como acto não cortês, não descortês, assertivo. A delicadeza assertiva consiste em atenuar o conteúdo da mensagem. As estratégias utilizadas podem consistir em manifestar incerteza na formulação de uma

⁶² HAVERKATE, Henk, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos, 1994.

opinião divergente ou apresentar o aspecto da divergência de um ponto de vista impessoal, por exemplo.

3.4. Análise do *Aprender Português*

3.4.1. Apresentação do manual

A escolha deste manual deve-se ao facto de apresentar um método recente, publicado em 2007, e pelo facto de a divisão em níveis corresponder à divisão proposta pelo QECR, isto é, *Aprender português 1 (A1/A2)*, *Aprender Português 2 (B1)*, *Aprender Português 3 (B2)*. As autoras são Carla Oliveira e Luísa Coelho.

Este manual foi elaborado “segundo a metodologia da abordagem comunicativa e está de acordo com os princípios do QECR”. Destina-se a um público diversificado. Constituído por 14 unidades didácticas, “organizadas em áreas temáticas e vocabulares que abrangem as situações de comunicação prioritárias mais frequentes a nível de sobrevivência” (*Aprender Português 1*). As actividades surgem dentro de um contexto que engloba cada unidade.

O segundo volume (B1) está organizado em 12 unidades que abrangem “as áreas temáticas necessárias ao desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e gramatical, estipuladas no nível B1 e no QECR”.

As 12 unidades didácticas do terceiro volume seguem os objectivos das anteriores, destinando-se ao desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e gramatical, estipuladas pelo nível do QECR (B2). Contudo, neste nível foi “dada atenção muito particular à presença da cultura portuguesa”, estando incluídos aspectos “essenciais sobre usos e costumes da sociedade portuguesa e do país em geral”.

3.4.2. Contextualização das actividades

Tendo em conta as opções metodológicas que o manual apresenta, as actividades propostas em cada unidade para a prática das funções comunicativas do programa surgem contextualizadas de forma a tentar criar “situações reais”. Contudo, os

exercícios para a prática das estruturas gramaticais surgem, na sua maioria, descontextualizados.

No final de cada unidade, numa secção denominada “oralidade” são propostas actividades que se realizam a pares ou em grupo, para conseguir a interacção entre os alunos, criando situações nas quais devem usar as expressões linguísticas e os aspectos gramaticais vistos em cada unidade.

No *Aprender Português 1*, não há *input* escrito nem oral autêntico. Todas as propostas são preparadas de acordo com os objectivos temáticos e gramaticais. No volume dois, encontramos alguns textos autênticos, mas poucos. O *input* oral continua a não ser autêntico. No volume 3, já temos o recurso a bastante material autêntico escrito (em todas as unidades encontramos textos escritos autênticos), sendo que o *input* oral não reflecte o uso da língua em situação real, pois são textos lidos por falantes nativos.

Relativamente a propostas de trabalho que motivem a interacção, o *Aprender Português 1* apresenta apenas algumas propostas: um trabalho de pares sobre a família e um debate na unidade cinco; um trabalho de pares no restaurante e um debate, na unidade seis; um diálogo de pares sobre direcções, na unidade sete; um trabalho de pares sobre a saúde e um debate na unidade nove. Na unidade onze um trabalho de pares sobre a rotina diária, no passado e na unidade doze um trabalho de pares. O *Aprender Português 2*, apresenta uma proposta de debate no final de cada unidade e o *Aprender Português 3* não apresenta qualquer proposta de trabalho de grupo.

No que se refere a actividades em que os alunos tenham que negociar o significado, este manual muito poucas propostas. Quanto a actividades de pré –leitura, pré-audição ou pré-visionamento, não se verifica qualquer proposta de actividade.

3.4.3. Aspectos de interculturalidade

No que se refere a aspectos de interculturalidade, *Aprender Português 1* apresenta poucos aspectos da cultura portuguesa. Refere a constituição da família portuguesa, o facto de os jovens saírem de casa tarde e os mais velhos da família irem para lares; os hábitos alimentares dos portugueses; medicinas alternativas e férias. Estes temas

aparecem na secção “ir mais longe”, uma secção que “propõe um trabalho mais desenvolvido e com maior grau de dificuldade”⁶³. Apesar da escassa informação sociocultural ao longo deste volume, vão sendo feitas propostas aos alunos para comentarem a realidade do país ou para a compararem com o seu país de origem.

No *Aprender Português 2*, as referências socioculturais continuam a ser muito limitadas, havendo apenas um texto sobre o café “Martinho da Arcada” na unidade 12. Contudo, ao longo do manual é proposto ao aluno que fale do seu próprio país, falando de uma receita típica, por exemplo.

Tal como é indicado pelos autores, no *Aprender Português 3* (correspondente ao nível B2) há uma forte presença da cultura portuguesa na organização das áreas temáticas que constituem o manual: as 12 unidades são sobre a cultura portuguesa. Contudo, não há uma unidade que se centre nos mal-entendidos culturais.

Ao longo dos três volumes não há propostas para os estudantes usarem o Português com pares em outras comunidades ou regiões. Apenas na unidade cinco do primeiro volume, é proposto ao aluno que entreviste uma “pessoa comum e relatar na aula o que essa pessoa faz no seu quotidiano”.

No que se refere a elementos visuais para apresentar o vocabulário e ilustrar aspectos culturais, os dois primeiros volumes apresentam, fundamentalmente, o recurso a ilustrações, tendo poucas fotografias. Não tendo como objectivo explorar os aspectos culturais, os elementos visuais são pouco explorados nesse sentido. No terceiro volume, visto que o desenvolvimento da competência cultural é um objectivo, encontramos mais fotografias, no entanto, estes elementos visuais também não são explorados culturalmente.

Relativamente à visão das culturas nas quais o Português é falado, este manual apenas se refere a Portugal Continental e apresenta alguns textos que podem levar a uma visão estereotipada negativa dos portugueses. As unidades didácticas do terceiro volume, tal como referimos, estão organizadas dando uma forte atenção à cultura portuguesa. Assim,

⁶³ OLIVEIRA, C., COELHO, L., *Aprender Português 1*, Lisboa, Texto Editores, 2006, p.1.

na unidade cinco, “Será que somos assim?”, o manual apresenta vários excertos de textos de autores portugueses e estrangeiros que falam sobre Portugal. No texto de Miguel Esteves Cardoso podemos ler:

[O bom português] Quando ouve falar os saudosistas, que choram por não viver na Época das Descobertas ou noutra altura em que Portugal era mais importante do que agora, fica levemente aborrecido. Maçam-no igualmente os políticos apressados que prometem ou ambicionam um Portugal importante a curto prazo (p.70).

De Saramago :

Há-de haver sempre quem nos proteja e defenda, quem tome conta de nós, quem nos pegue pela mão para atravessarmos a rua, mesmo que a luz vermelha trave a circulação dos automóveis. (...) Que Deus nos abençoe - que de nós não virá mal ao mundo. Nem bem (p.71).

De Agostinho da Silva:

(...) O Homem português comporta-se, exactamente, como se tivesse ao dispor um molho de chaves, para empregar cada chave na fechadura própria, e não, como sucede com muitos outros povos, apenas uma chave com a qual pretendem abrir todas as portas. (...) Do português há a esperar tudo. E haver um povo no Mundo do qual tudo há a esperar parece-me ser uma coisa extraordinária” (p. 72).

Sobre o ponto de vista de um estrangeiro temos:

O momento em que mais odeio ser em Portugal – e sobretudo, *parecer* estrangeira - acontece sempre que regresso a este país e tenho de apanhar um táxi no aeroporto de Lisboa (p. 73).

Se decidir conviver com os portugueses, aprenda a ser como eles. Deste modo, é provável que evite o sofá do seu analista por muitos e muitos anos (p.74).

Parece-nos que os textos apresentados podem levar à criação de estereótipos negativos sobre os portugueses.

3.4.4. Informação sociolinguística em actos de fala

Os actos de fala escolhidos foram: (i) convidar; (ii) aconselhar e (iii) exprimir opinião.

(i) convidar

Na unidade oito do primeiro volume, “Desporto e tempos livres”, a meio da unidade surgem três textos escritos de compreensão leitora em que são feitos convites (cf. Anexo2). De seguida, são apresentados três quadros: um contém expressões de como aceitar um convite; outro apresenta expressões de como recusar um convite e um terceiro faz a sistematização do uso da preposição *com* + pronomes pessoais, sem qualquer explicação de como ou em que situação usar as expressões apresentadas.

Como exercício, o manual propõe apenas um exercício de completamento de espaços. Trata-se de um diálogo em que A convida B para jantar, B recusa mas convida A e A acaba por aceitar jantar com B. O trabalho do aluno consiste em completar o diálogo com a preposição *com* e o pronome pessoal:

Completar o diálogo com a preposição *com* e o pronome pessoal

A: Ana, queres ir jantar _____ (eu) amanhã?

B: Não posso ir _____ (tu), porque vou jantar a casa dos meus pais. Janto sempre _____ (eles) ao fim de semana, mas se queres, podes ir jantar _____ (nós).

A: Ótimo. Nesse caso vou jantar _____ (vocês).

Na nossa opinião estes exercícios constituem apenas uma primeira abordagem do aluno a este acto de fala, pois falta informação sociolinguística, visto que nem no livro do professor, nem no livro do aluno são dadas informações de como marcar um encontro em português e que passos seguir. Apesar de apresentar estruturas para aceitar e recusar os convites, não há qualquer actividade onde o aluno as possa aplicar.

Nos restantes volumes, não voltamos a encontrar referências a este acto de fala.

(ii) aconselhar

Este acto surge apenas na unidade sete do segundo volume, “Relações sociais”. A unidade é iniciada com um texto de compreensão leitora intitulado “Receber amigos”. Neste texto, as expressões usadas para dar ordens, estimular, pedir ajuda, chamar a atenção do interlocutor, iniciar comunicação e formular votos têm destacados os verbos no imperativo. A seguir ao texto, é apresentado um quadro onde são sistematizadas as situações de uso do imperativo. Depois, são propostos vários exercícios para o uso do imperativo, sem qualquer explicação sociolinguística sobre o acto de aconselhar (cf. Anexo 3).

No final da unidade, na secção “oralidade”, é proposto ao aluno dar conselhos sobre alimentação a um amigo que precisa de perder peso. Mais uma vez, não há indicação quanto à forma como o colega deve reagir, nem se deve aceitar os conselhos ou não. Parece-nos que aqui seria uma boa oportunidade para utilizar diferentes estratégias para atenuar ou evitar uma imagem negativa que o emissor possa causar no interlocutor.

(iii) Expressar opinião

Na unidade doze do segundo volume “Argumentar/negociar propostas”, temos um texto de compreensão leitora, no qual as expressões para fazer uma proposta, uma contraproposta e argumentar aparecem a destacadas a negrito. Após as questões de compreensão do texto é apresentado um quadro-síntese com expressões para fazer propostas (*Eu preferia.../ Acho que poderíamos.../ Podíamos...*), fazer contrapropostas (*E não podíamos antes.../ Tenho uma proposta.../ Se todos concordam, podíamos...*) e

argumentar (*Assim fazemos sempre o mesmo./ Não podemos fazer só o que tu queres./ Não é má ideia, mas.../ Acho a ideia gira/ péssima/interessante, etc.*), não havendo qualquer explicação sobre o uso sociolinguístico das mesmas.

De seguida, é proposto aos alunos que discutam o que vão fazer em várias situações. Apesar de haver oportunidade para trabalharem em grupo, os alunos não têm informação de como ou quando usar as expressões apresentadas.

Na unidade seis, do terceiro volume, é pedido ao aluno que dê a sua opinião sobre o homem ou a mulher ideal, para o uso do conjuntivo em orações relativas com valor irreal.

Ao longo dos quatro níveis, vão sendo propostos vários debates, na secção “oralidade”, contudo não são apresentadas expressões para defender pontos de vista, como apresentar a própria opinião, aprovar opiniões, mostrar dúvida, classificar as opiniões, mostrar cepticismo, entre outras. Nos níveis B1 e B2, um bom exercício seria gravar um debate televisivo, no qual os alunos tivessem que perceber as diferentes estratégias utilizadas e reflectir sobre elas.

3.4.5. Conclusão

O manual *Aprender Português*, apesar de se apresentar com o objectivo de utilizar uma “metodologia da abordagem comunicativa”, não o atinge plenamente, pois em cada actividade prevalece a preocupação com os aspectos gramaticais. Os actos comunicativos são pouco trabalhados e a informação sociolinguística é reduzida, não havendo a gradação que se preconiza no QEER. As actividades, embora surjam contextualizadas dentro do tema da unidade temática, ainda apresentam muitos exercícios descontextualizados, como é o caso dos exercícios gramaticais

No que diz respeito a aspectos de interculturalidade, este manual também não apresenta muitas propostas para trabalhar este aspecto. Sendo que relativamente à cultura portuguesa, é pouco trabalhada nos três primeiros níveis e excessivamente explorada no último, o que não obedece à gradação proposta no QEER.

Finalmente, os actos de fala analisados são pouco explorados e não é fornecida qualquer explicação sobre a sua utilização em português.

3.5. Análise do *Português XXI*

3.5.1. Apresentação do manual

A escolha deste manual deve-se ao facto de apresentar um método recente, publicado em 2004, e pelo facto de a divisão em níveis corresponder à divisão proposta pelo QECR, isto é, *Português XXI 1 (A1/A2)*, *Português XXI 2 (B1)*, *Português XXI 3 (B2)*. A autora é Ana Tavares.

Este manual “ tem uma preocupação especial pelo desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno em situações reais de fala”. Cada unidade termina com um exercício fonético para que “o aluno tenha oportunidade de ouvir e praticar os sons em que habitualmente sente mais dificuldade”.

No final de cada unidade, ao longo dos quatro níveis, o manual apresenta um “apêndice gramatical”, onde são sistematizados os aspectos gramaticais aprendidos na unidade a que se refere o apêndice, ilustrados com exemplos.

O manual apresenta, igualmente, um cd-áudio que “privilegia a oralidade” e um caderno de exercícios que proporciona ao aluno exercícios sobre as áreas gramaticais e lexicais trabalhadas em aula.

3.5.2. Contextualização das Actividades

De acordo com as opções metodológicas que o manual apresenta, no primeiro volume (A1) muitas das actividades propostas para a prática das funções comunicativas do programa não são contextualizadas. Cada unidade apresenta vários exercícios soltos, cujo objectivo é o aluno repetir de acordo com o exemplo. Os diálogos surgem sem qualquer explicação de onde se trata ou quem são os interlocutores. Os exercícios gramaticais surgem, igualmente, sem qualquer contextualização.

Este manual apresenta *input* autêntico e não *autêntico*. Os diálogos para compreensão leitora não são autênticos, no entanto, ao longo dos três volumes encontramos muitos textos da imprensa escrita e fotografias.

No que se refere a actividades de interacção, surgem ao longo dos três volumes propostas de trabalho de pares. Contudo, das propostas apresentadas, poucas exigem negociação de sentido.

Quanto à inclusão de actividades de pré-leitura, pré-audição e pré-visionamento, a partir do segundo volume, encontramos bastantes exercícios, fundamentalmente antes dos exercícios de compreensão leitora. Antes dos exercícios de compreensão oral, as propostas são ler o próprio texto ou realizar a audição sem qualquer tipo de actividade prévia.

3.5.3. Aspectos de interculturalidade

Nota-se ao longo do manual uma forte preocupação em integrar os aspectos culturais com a aprendizagem da língua, a qual se destaca no segundo e terceiro volumes. Na unidade três, temos referência ao horário das refeições e um texto de compreensão leitora sobre os hábitos dos portugueses; na unidade cinco, temos um texto sobre a ocupação dos portugueses nos tempos livres; na unidade oito, a propósito de touradas, fala-se de tradições; na unidade nove, há um texto sobre o Natal e a gastronomia típica da época. Na unidade dez, encontramos dados estatísticos sobre destinos de férias.

No segundo volume temos exercícios sobre figuras públicas portuguesas; programação televisiva; Lisboa e o fado; espectáculos; hábitos que prejudicam a saúde; espaços comerciais; festas e profissões tradicionais. No terceiro volume, encontramos, novamente, referência a figuras conhecidas de diferentes áreas, reciclagem, emigração, Portugal continental e ilhas; um texto e um gráfico sobre a felicidade dos portugueses e de outros povos; um texto sobre a “pressa”; tradições, artesanato, e produtos regionais que ainda subsistem; revistas para ajudar os sem-abrigo; utilização do sms para comunicar e problemas sociais.

Relativamente a oportunidades para os estudantes usarem o português com pares em outras comunidades e regiões de Portugal, não há qualquer referência. Apesar de incluir bastantes elementos visuais para apresentar o vocabulário e os aspectos culturais, dando uma visão bastante abrangente e correcta da sociedade portuguesa, não são propostas actividades para explorar esses mesmos elementos.

Os segundo e terceiro volumes que compreendem os níveis B1 e B2, dão a conhecer outros países onde se fala o português: Angola e Brasil. No terceiro volume encontramos referência à Madeira e aos Açores, com testemunhos que reflectem diferentes perspectivas da vida insular.

3.5.4. Informação sociolinguística em actos de fala

(i) Convidar

Relativamente a este acto de fala, o manual apresenta, na unidade quatro, “Queres ir a um concerto?”, um diálogo de compreensão leitora em que é feito um convite (p. 66) e a seguir é apresentado um quadro com alguns “verbos e expressões” para convidar, aceitar e recusar convites (*queres...? / Não queres...? / Não sei.../Hoje não posso.*), não havendo qualquer explicação sobre quando ou em que situação usar cada uma.

No final da unidade, é feita uma proposta ao aluno para fazer um convite a um colega, dando a indicação do onde, o quê, quando e a que horas. Este acto comunicativo é apenas trabalhado em contexto informal. Não há qualquer indicação para a resposta, nesta actividade. Nos restantes níveis, não voltamos a encontrar este acto de fala.

Na unidade oito, do nível B1, é proposto ao aluno que simule uma conversa ao telefone em que convida um amigo para ir ao cinema. Contudo, não são dadas instruções para a resposta do colega, nem quaisquer indicações sobre a estrutura de como convidar.

No terceiro volume, não há qualquer referência a convites.

(ii) Aconselhar

No *Português XXI 1*, há duas unidades onde se trabalha o acto comunicativo de aconselhar. Na unidade seis do nível A1 (p.98), há um texto de compreensão leitora, onde sobressai o uso do imperativo. De seguida, o aluno é convidado a realizar vários exercícios sobre o imperativo e no fim é pedido ao aluno que imagine quais seriam os conselhos que uma personagem do texto daria a outra. Contudo, não são apresentadas outras estruturas possíveis.

Na unidade sete (p.118), há dois exercícios sobre aconselhar, um em contexto formal e outro informal.

Na unidade 2, do nível B1, a propósito do Infinitivo pessoal, o aluno é convidado a dar conselhos a um amigo que vai passar férias à sua cidade, sendo apresentadas várias expressões em que é necessário o uso do infinitivo pessoal. Estando já neste nível, seria importante apresentar outras estruturas linguísticas ao aluno de como aceitar e recusar conselhos, utilizando diferentes estratégias para não aborrecer o interlocutor ao dar-lhe conselhos. Uma possível actividade é apresentar uma situação em que o aluno A fosse uma pessoa que não gosta de receber conselhos e o aluno B fosse um familiar ou amigo que se sente na obrigação de aconselhá-lo.

Nas restantes unidades, até ao final do terceiro volume, já não voltamos a encontrar qualquer referência a conselhos.

(iii) Expressir opinião

No primeiro volume, não encontramos actividades em que o aprendente tenha a oportunidade de expor a sua opinião. No que se refere ao volume dois, na unidade dois, a propósito de anúncios publicitários, o aluno é convidado a dar a sua opinião sobre a utilidade das páginas amarelas. Na unidade três, é perguntado ao aluno a sua opinião sobre a televisão portuguesa e a legendagem dos filmes portugueses. Na unidade seis, há propostas de actividades sobre stress e exercício físico, nas quais o aluno apresenta a sua opinião. Na unidade nove, há várias perguntas sobre a opinião do aluno acerca dos

inquéritos da qualidade de serviço. Na unidade onze, é proposto ao aluno que dê a sua opinião sobre a igualdade entre homens e mulheres no seu país.

Na unidade dois do terceiro volume, há uma questão relativa à opinião do aluno sobre poluição e na unidade três, o aluno é questionado sobre a imigração no seu país. Na unidade quatro, é pedida a opinião sobre a vida em meios pequenos, onde toda a gente se conhece e na unidade sete, sobre a revista *Cais*. Na unidade oito, é pedida a opinião sobre as tecnologias de informação e na nove, sobre cirurgias plásticas. Na unidade, o aluno apresenta a sua opinião sobre a imprensa gratuita e na onze sobre expedições ecológicas.

Apesar das várias oportunidades para expor a sua opinião, o aluno não encontra qualquer contra-argumentação.

3.5.5. Conclusão

Este manual apresenta bastantes exercícios descontextualizados, principalmente no primeiro nível, sendo as actividades prévias bastante reduzidas neste nível. No entanto, os aspectos interculturais começam a ser trabalhados no primeiro nível e continuam até ao B2. Não se observa, contudo, actividades que exijam negociação de sentido. Os alunos conhecem a cultura portuguesa e são convidados a falar das suas próprias culturas.

Um aspecto bastante positivo a referir é o facto de apresentar outros países onde se fala o português, dando alguma informação sobre aspectos culturais diferentes.

Os actos de fala são pouco explorados, acentuando-se o aspecto gramatical, e não há qualquer informação de como usá-los. Contudo, apresenta bastantes elementos visuais e recorre, com frequência, a actividades de pré-leitura e pré-audição, sobretudo a partir do nível B1.

4. Proposta de actividades

Após constatação de que os aspectos culturais são pouco trabalhados ao longo dos materiais didácticos, apresentamos aqui algumas actividades cujo objectivo é desenvolver a competência intercultural, perspectivando a intercompreensão.

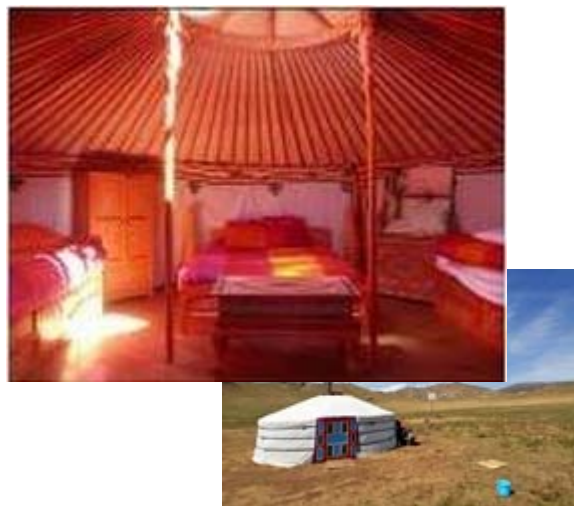
No final de cada unidade, apresentamos um comentário à aplicação da actividade, realizada por nós. É de referir que no grupo de aprendentes se encontravam elementos dos vários países aqui referidos, facto que possibilitou um melhor conhecimento das referidas culturas. Após conhecerem melhor a cultura dos outros, notou-se uma melhor aceitação, principalmente dos europeus relativamente aos asiáticos.

Actividade 1

Nível: A2

Objectivos: Explorar comportamentos; compreender convenções; compreender práticas e perspectivas de outras culturas; fazer comparações culturais.

Contexto: Reservar um hotel



Japão



Mongólia



Brasil



Portugal

Descrição da actividade:

Em grupo, os alunos observam várias imagens sobre serviços de hotéis e discutem os vários serviços oferecidos por cada um, tendo que eleger um.

Após a escolha de cada grupo, discute-se os serviços oferecidos por cada hotel, relacionando-os com a cultura do país onde se situam.

Conclusão: A realização desta actividade permitiu aos alunos conhecer um pouco mais sobre a vida dos povos nómadas da Mongólia, a qual é mostrada aos turistas através de hotéis instalados em tendas típicas, havendo a possibilidade de visitar uma família e fazer uma refeição em conjunto. Houve, igualmente, oportunidade para falar sobre alimentos tradicionais (o leite de égua) e actividades da rotina diária características do país (muitas crianças aprendem a andar de cavalo ainda antes de aprenderem a andar).

No que se refere ao Japão, muitos alunos desconheciam este tipo de hotel, hotel cápsula, que é usado, essencialmente por executivos que, depois de um dia intenso de trabalho, se sentem forçados a pernoitar nestes espaços. Os quartos destes hotéis são gavetas à medida do corpo de uma pessoa, onde só entram de joelhos e têm que permanecer deitadas. Contudo, as gavetas são equipadas com ar condicionado e televisão. A actividade permitiu, também, explorar outros hábitos culturais japoneses, como é o caso do banho público.

A comparação dos diferentes tipos de hotel possibilitou uma análise contrastiva dos hábitos e vivências diárias nos vários países.

Actividade 2

Nível: A1

Objectivos: Negociar sentido; fazer comparações culturais;

Contexto: Encomendar uma pizza

REGISTE-SE EM TELEPIZZA.PT E BENEFICIE DE PROMOÇÕES EXCLUSIVAS

Serviço de encomendas online limitado às lojas aderentes

MOMENTO DE COMEÇAR

PÃO DE ALHO 2 unid.
 Simples 1,25€
 com Queijo 1,40€
 com Queijo e Bacon 1,80€
 com Queijo e Presunto 1,80€
 com Queijo e Ananás 1,80€
 com Queijo e Camarão 1,80€

MOMENTO DE CRIAR

SE DESEJAR, FAZEMOS A SUA PIZZA COM DIFERENTES INGREDIENTES EM CADA METADE.

BASE (Margherita)
 Massa Olistiva ou Fina (média ou familiar), Molho Tomate e Orégãos e Topping à base de Mozzarella.
 4,55€ 8,10€ 11,60€
 pequena média grande

MOLHOS
 Boloque Crem, Carbonara, Mexicana (queijo) e Ananás.

QUEIJS
 Extra Queijo, Queijo de Cabra, Queijo Provolone, Queijo Suíço, Camarão e Queijo limitados.

VEGETAIS
 Ananás, Salada, Cogumelos, Milho, Pimenta Verde e Tomate.

FRUTAS
 Ananás, Banana.

CARNES
 Bacon, Carne, Chouriço, Fígado, Frango, Presunto, Salada Ceviche e Tournedos.

DO MAR
 Atum, Bacalhau, Camarão.

PREÇO POR INGREDIENTE: 0,85€ 1,40€ 1,90€
 pequena média grande

MOMENTO DE INSPIRAÇÃO

PIZZA COOL CHEESE
 Base, Fenchão e Leite Queijo.
 6,25€ 10,90€ 15,40€
 pequena média grande

PIZZA FUNNY BACON
 Base, Bacon e Cogumelos.

PIZZA 4 QUEIJS
 Base e uma rica combinação de 4 Queijos.

PIZZA BURGUER
 Base, Carne, Cebola, Bacon e Extra Queijo.

PIZZA AMERICANA
 Base, Pepperoni, Pimento, Cogumelos e Extra Queijo.

PIZZA BACANA
 Base, Bacon, Cogumelos, Ananás e Extra Queijo.

PIZZA CAMARÃO
 Base, Atum, Ananás, Camarão e Extra de Camarão.
 7,95€ 13,70€ 19,20€
 pequena média grande

PIZZA LASANHA
 Base, Carne e Cebola cobertas por uma Massa Fina, Molho Béchamel, Tomate confitado e Queijo gratinado.

PIZZA ATLÁNTICA
 Base com molho Carbonara, Atum, Ananás, Camarão e Extra de Camarão.

PIZZA CARBONARA
 Base com molho Carbonara, Bacon, Extra Bacon, Cogumelos e Cebola ou Extra Queijo.

PIZZA ESPECIAL DA CASA
 Base, Carne, Bacon, Pimento, Ananás e Cogumelos ou Cebola.

PIZZA BARBECUE
 Base com molho Barbecue, Frango, Bacon, Carne e Extra de Carne.

MOMENTO MAIS LEVE

SALADA 4,70€
 Alface, Cenoura, Tomate cherry, Milho, 2 Delícias de Frango e tempero à escolha (azeite, vinagre e sal ou molha para salada).

MOMENTO GOURMET
 Localhe o tipo de massa: PENE ou TAGLIATELLE

PASTA CARBONARA 5,95€
 Molho Carbonara, Bacon, Cogumelos e Topping à base de Mozzarella.

PASTA BOLOHNEZA 5,95€
 Molho de Tomate e Queijo, Cebola, Carne e Topping à base de Mozzarella.

LASANHA BOLOHNEZA 5,95€

MOMENTO ESPECIAL

CREPES ENROLADOS 2,70€
 Cebola: Queijo e Frango com Molho Carbonara.
 Bacon: Frango, Ananás e Queijo.
 Barbecue: Salada, Queijo e Molho Barbecue.

CACHORRO ENROLADO 3,00€
 Salada enrolada em Queijo frito, Bacon e Massa Selada.

CHICKEN MINGS 2,95€
 Com Molho Barbecue.

DELÍCIAS DE FRANGO 2,95€
 Com Molho de Mel e Mostarda.

MOMENTO BURGUER

TOP BURGUR VACA 4,45€
 (100% Carne de Vaca)
 Hamburgar de Vaca, Cogumelos ou Bacon, Queijo, Cebola e Molho Burger.

TOP BURGUR FRANGO 4,45€
 Hamburgar de Frango, Cogumelos ou Bacon, Queijo, Cebola e Molho Burger.

MOMENTO DE ADOÇAR

GELATINA 0,80€
 100g
 Morango

PASTÉIS DE NATA QUENTES 1,70€
 1 unid.

PROFITEROLES 1,55€
 1 unid.
 Com cobertura de Chocolate

TRUFAS GELADAS 1,55€
 4 unid.
 Chocolate Branco ou Negro

GELADOS

EPÍ 0,85€
 Magnum Temptation Caramel
 Magnum Temptation Dark 2,00€

GELADOS HÁGEN-DAZS 100ml 2,40€
 Sorvete com mais de 10 sabores
 Chocolate Belga
 Baunilha com Cuckles
 Sorveteiro Chocolate Cabelo

GELADOS HÁGEN-DAZS 500ml 6,40€
 Chocolate Belga

MOMENTO DE REFRESCAR

Refrigerante de lata 33 cl 1,45€
 Refrigerante 50 cl 1,40€
 IM BOMMO 8 Potes 20 cl 1,30€
 Cerveja de Lata 33 cl 1,45€
 Água Sabor à Lata 33 cl 1,35€
 Água 33 cl 1,00€

ENTREGAS GRATUITAS

PAGAMENTO MULTIBANCO
 Ado. Domicílio
 Ado. Loja
 Ado. Multibanco

Preço máximo por encomenda de 45,00€ por grupo, sem incluir imposto. Taxas de entrega de 10,00€ (zona urbana) e 15,00€ (zona rural) são cobradas no momento da entrega. O prazo de entrega é de 30 minutos. Não se aplicam promoções em dias de festa. Os dados pessoais recolhidos serão utilizados para a base de dados de marketing da Telepizza Portugal, para efeitos de comunicação de produtos e serviços, bem como para a realização de pesquisas e estudos de mercado. Para mais informações, consulte o nosso site www.telepizza.pt ou o nosso número de atendimento ao cliente 800 20 20 20. Não se aplicam promoções em dias de festa. Taxas de entrega de 10,00€ (zona urbana) e 15,00€ (zona rural) são cobradas no momento da entrega.

Descrição da actividade:

O professor inicia a actividade com um brainstorming sobre hábitos alimentares, nos diferentes países.

Em grupo, os alunos observam o panfleto da Telepizza e decidem qual a pizza que querem encomendar, de acordo com os ingredientes e tipo de massa (só uma por grupo!).

Após a selecção, cada grupo faz a encomenda real da sua pizza, por telefone. Após a entrega, os alunos comem a pizza e são exploradas as várias formas de mostrar satisfação ou não, relativamente aos ingredientes portugueses seleccionados.

Conclusão: Com a realização desta actividade, os alunos exploraram hábitos alimentares portugueses (contratando-os com os dos seus países de origem), vocabulário relacionado com a alimentação e tiveram oportunidade de usar a língua em contexto real.

Actividade 3

Nível:A2

Objectivos: Compreender convenções culturais;

Contexto: Apresentar um objecto relacionado com o país

Descrição da actividade:



- O professor leva um objecto para a aula e relaciona-o com a cultura portuguesa, convidando os alunos a trazerem, nas aulas seguintes, um objecto relacionado com o seu próprio país.



- Na aula seguinte, cada aluno mostra o objecto e explica a sua importância na cultura a que pertence.

Conclusão: Com esta actividade, os alunos conheceram aspectos culturais portugueses, como é o caso da Lenda do Galo de Barcelos e a utilização do eléctrico como meio de transporte em Lisboa. Para além de aspectos culturais portugueses, a actividade permitiu a cada aluno dar a conhecer ao professor e aos colegas vários aspectos culturais do seu próprio país. A título de exemplo,

o estudante japonês trouxe a pedra do dia dos amigos; a aluna chinesa trouxe uma pulseira de jade; o aluno da Tailândia trouxe um Buda e o do Egipto, um sarcófago.

Actividade 4

Nível: A2

Objectivos: Fazer comparações culturais; Explorar comportamentos e perspectivas culturais.

Contexto: Visita de estudo ao Museu nacional de Arte Antiga

Descrição da actividade:

Os alunos fazem uma visita ao Museu da Arte Antiga e, a partir de um guião de orientação, observam alguns aspectos culturais:

- visão que os orientais tinham dos portugueses (Arte Nambam)
- aspectos de Lisboa antiga

Na aula, cada grupo apresenta o resultado do trabalho

MUSEU NACIONAL DE ARTE ANTIGA

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO⁶⁴

► Dirija-se ao piso 1, sala 61, e observe o tríptico *As tentações de Santo Antão*.

O autor desta pintura é Jerónimo Bosch. Nasceu por volta de 1450 numa cidade da Flandres, Hertogen Bosch, a qual lhe “emprestou” o apelido.

● Santo Antão foi um eremita que se isolou no deserto, no séc. III, para alcançar a santidade. Quantas vezes aparece representado na pintura?

● Em que situações?

● O tríptico mostra sofrimento, catástrofe e guerra. Contudo, mostra também sinais de esperança. Quais?



► Siga, agora para o piso 2, sala 14, e observe os *Biombos Namban*.

Biombo é uma palavra de origem japonesa e Namban era o nome dado pelos japoneses aos estrangeiros ou “Bárbaros vindos do sul”.



Nestes biombos (séc. XVI/XVII), o artista pintou detalhadamente a aventura dos portugueses no Japão.

● Como é que os portugueses foram retratados (rosto, gestos, atitudes)?

● Parece-lhe que as mulheres apresentam traços europeus ou asiáticos?

► Continue no piso 2 e vá às salas 22 e 25.

⁶⁴ Este guião foi elaborado com as informações disponíveis nos materiais disponibilizados pelo serviço de educação do Museu Nacional de Arte Antiga

A porcelana era um segredo da China e motivo de cobiça de muitos povos. Foram os portugueses os primeiros a trazer objectos de porcelana em grande quantidade, por via marítima, para a Europa.

Como não gostavam dos motivos chineses, os portugueses passaram a encomendar loiça decorada ao seu gosto.

- Qual destes pratos (vitrina 3) terá sido encomendado por uma família portuguesa? Porquê?

- Na vitrina 9, há uma travessa que comemora a inauguração da estátua de uma praça lisboeta muito conhecida. Qual?



► Dirija-se ao piso 3, sala 12, e observe os *Painéis de S. Vicente*.

Esta pintura tem o nome do mosteiro onde os painéis foram encontrados, **Mosteiro de S. Vicente de Fora, nos finais do séc. XIX.**



- Que grupos sociais estão aqui representados?
- Através de que elementos reconhecemos esses grupos?
- Que cores foram utilizadas para valorizar as figuras?

Conclusão: Com a realização desta actividade, os alunos aprenderam e exploraram aspectos culturais e relacionaram-nos com outras culturas.

Actividade 5

Nível: A2

Objectivos: fazer comparações culturais; explorar comportamentos

Contexto: Descrever a imagem

Descrição da actividade:

Os alunos observam várias imagens sobre mercados em diferentes países. Elegem uma e elaboram, por escrito, a sua descrição.

Em grande grupo, discutem-se os diferentes hábitos relativos a estes espaços comerciais.



Mercado de Alvalade, Lisboa



Mercado flutuante – Tailândia



Mercado- Laos

Conclusão: Através desta actividade, os alunos conheceram diversas formas de comércio, de acordo com o espaço geográfico onde acontece. Na Tailândia, trata-se de um mercado flutuante; em Laos é um mercado de rua e em Lisboa é um mercado organizado.

Actividade 6

Nível: A2

Objectivos: Explorar hábitos culturais; fazer comparações culturais; explorar comportamentos.

Contexto: Fazer descrições físicas

Descrição da actividade:

O professor mostra várias bonecas tradicionais de diferentes países. Cada grupo escolhe uma e descreve-a. De seguida, apresentam o resultado à turma



Conclusão: Ao descrever as bonecas, adquirem conhecimentos sobre as características físicas próprias de cada país. A boneca da Noruega é loira com olhos azuis, ao passo que a chinesa e a japonesa têm olhos rasgados.

Os trajes tradicionais que as bonecas apresentam permitiram explorar comportamentos e perspectivas culturais. Como exemplo, foi interessante descobrir que os japoneses cultivam a arte do embrulho (o que se verifica no rigor com que embrulham um simples objecto) e como tal, o uso do quimono é uma forma de embrulhar o corpo.

5. Conclusão

O presente trabalho pôs em evidência a necessidade de recorrer à contextualização das actividades no ensino do português para falantes de outra línguas, perspectivando a activação da intercompreensão.

A intercompreensão constitui o processo através do qual se consegue o desenvolvimento das competências intercultural e plurilinguística, preconizadas no QECR, as quais constituem uma preocupação da política europeia actual.

Fica claro que através da contextualização, são proporcionadas, ao estudante, oportunidades para usar a língua como os nativos a usariam e em situações linguísticas comuns na língua-alvo. Para que este processo ocorra, é necessário proporcionar ao aprendente um *input* compreensível e com significado.

Para além deste aspecto cognitivo a contextualização das actividades envolve um aspecto social que implica a negociação de sentido. Esta interacção ajuda a tornar o *input* compreensível e a adquirir conhecimento ao mesmo tempo que concilia as diferenças individuais e culturais, activando o processo de intercompreensão.

Neste sentido, foram analisados dois manuais de ensino de Português a falantes de outras línguas, *O Português XXI* e *Aprender Português*, com o objectivo de perceber se

as actividades propostas surgem contextualizadas proporcionam a interacção entre os aprendentes, de maneira a desenvolver uma competência linguística eficaz.

Verificou-se que os manuais procuram apresentar actividades que demonstram que língua e cultura são conceitos inseparáveis. Contudo, esta informação, muitas vezes, é superficial e não cria situações concretas, nas quais o aluno possa perceber que uma desadequação sociolinguística pode causar mal-entendidos culturais.

Depois de analisados três actos de fala (convidar, aconselhar e exprimir opinião) relativamente à delicadeza, é notório que não há qualquer explicação, nem uma progressão sociolinguística no ensino destes aspectos

Finalmente, foram propostas actividades cujo objectivo é desenvolver a competência intercultural. Integraram-se elementos das várias culturas, para além da portuguesa, criaram-se oportunidades para negociação de sentido e foi dado, aos alunos, oportunidade para se relacionarem com universos de referência diferentes dos seus. As actividades proporcionaram aos estudantes momentos de interacção, nos quais conheceram melhor o outro, activando, desta forma, a intercompreensão.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV, *O Português para falantes de outras línguas, o utilizador elementar no país de acolhimento*, Lisboa, Ministério da Educação, 2007.

ALARCÃO, Isabel, “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal” in *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas*, Porto, Areal Editores.

ALVES, Sónia Santos, “Between languages and cultures: the (inter) cultural dimension of intercomprehension”, in AA.VV (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007.

BERNÁRDEZ, E., “Intimate Enemies? On the relation between language and culture, in SILVA, A. S., TORRES, A. & GONÇALVES, M. (orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de linguística Cognitiva*, 2 vols. Coimbra, Almedina, Vol. I., pp.21-46.

BUTTNER, Amy, *Activities Games and Assessment strategies for the foreign language classroom*, NY, Eye on Education, 2007.

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições Asa, 2001

DOYÉ, P., *Intercomprehension*, Strasbourg, Council of Europe, 2005.

DOYÉ, P., Towards a methodology for the promotion of intercomprehension , in MARTINS, Adriana (Ed.), *Building bridges: Eu +I European awareness and intercomprehension*, Viseu, Universidade católica portuguesa 2005, pp. 23-36.

GALLOWAY, V., HERRON C., “Constructing cultural realities: “Facts” and frameworks of association” in HARPER, J., LIVELY M., WILLIAMS, M. (eds.) *The coming of age of the profession*, 1998, pp.129-140.

GROSSO, M^a J., “O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural”, in BIZARRO, R.,; BRAGA, F. (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto, Porto Editora, PP. 262-266.

GEERAERTS, D., “Cultural models of linguistic standardization”, in SILVA, A.S.,TORRES, A.& GONÇALVES, M. (orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudo de Linguística Cognitiva*, 2 Vols. Coimbra, Almedina, 2004, pp.47-84.

GUMPERZ, J.J., “Contextualization revisited”, in P. Auer y Di Luzio (ed.), *The Contextualization of Language*, Amsterdam, Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 1992, pp. 39-53.

HAVERKATE, Henk, *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*, Madrid, Gredos, 1994.

HADLEY, Omaggio A., *Teaching Language in context*, 3ª ed., Boston, Heinle & Heinle, 2000.

HARWOOD (ed.), *Materials in ELT: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press (no prelo)

KRASHEN, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1982

LEE, James F., VANPATTEN Bill, *Making Communicative Language Teaching Happen*, 2ª ed. , San Francisco, McGraw-Hill, 2003.

MARTINS, Adriana (Ed.), *Building bridges: Eu +I European awareness and intercomprehension*, Viseu, Universidade católica portuguesa 2005.

MARTINS, Adriana A., “A Intercompreensão aplicada a uma Europa mais justa: A proposta do projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions)” in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007.

MUCHIELLI, A., *Étude des communications: approche pour la contextualization*, Paris, A. Colin, 2005.

PUREN, C., “Perspectives actionelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle” in *Les langues modernes*, nº3, APLV, Paris, 2002, p.55-76.

Quadro Europeu Comum de referência para as línguas, Lisboa, Edições Asa, 2001

RICHARDS, J. C., RODGERS T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, NY, Cambridge, University Press, 1986.

Resolução do Conselho de Ministros nº 63/A 2007, de 8 de Março – Diário da república nº85, de 3 de Maio de 2007

SANTOS et al., “Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo, in *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007.

SHRUM J. L., GLISAM E. W., *Teacher’s Handbook: Contextualized Language Instruction*, 3ª ed. Boston, Heinle 2005.

SHOPOV, Todor, “Syllabus design for multilingual competence”, in AA.VV. (org.) *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2007, pp. 263-275.

TOMLISON, B., “Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning” in HARWOOD (ed.) *Materials in ELT: Theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press (no prelo).

VANPATTEN, B., CADIerno, T., “Input Processing and second language acquisition: A role for instruction” in *The modern language journal*, 77, pp. 45-77.

VINSONNEAU, G., *Culture et Comportement*, Paris, A. Colin, 2000.

BIBLIOGRAFIA PARA OS MANUAIS ANALIZADOS:

OLIVEIRA, C., COELHO, L., *Aprender Português 1*, Lisboa, Texto Editores, 2006

OLIVEIRA, C., COELHO, L., *Aprender Português 2*, Lisboa, Texto Editores, 2007

OLIVEIRA, C., COELHO, L., *Aprender Português 3*, Lisboa, Texto Editores, 2007

TAVARES, Ana, *Português XXI 1*, Lisboa, Lidel, 2003

TAVARES, Ana, *Português XXI 2*, Lisboa, Lidel, 2003

TAVARES, Ana, *Português XXI 3*, Lisboa, Lidel, 2003

Documentos on-line:

Declaração Final da Reunião dos Presidentes e Secretários – Gerais dos conselhos Económicos e Sociais Gerais e Instituições similares dos Estados - Membros e do Comité Económico e Social Europeu.

In <http://cês.pt/file/doc/211>

LEIRIA, Isabel, *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino.*

In <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>

Portfolio Europeu das Línguas

In: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/recursos/Lists.pdf>

Outros sites consultados:

<http://www.mnarteantiga-ipmuseus.pt/>

<http://iltec.pt>

<http://ec.europa.eu>

Projecto Eurocom in: <http://www.Eurocom-frankfurt.de/>

Projecto Statvoks in: <http://www.Statvoks.no/sigurd/>

Projecto Galanet: <http://www.galanet.be>

Projecto Galapro: intercompreensão românica in: <http://www.app.pt>

ANEXOS

Anexo 1

O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/RENDENTE

Quadro 5. Contexto estético de utilização: categorias descritivas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fabricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, comedores Faculdades Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Instituições de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, intimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolseiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objetos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Acontecimentos	Acertamentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de moto Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espetáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ laborais	Regresso às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Boleto Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Recetas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, graffiti Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Anexo 2

Ler os textos

TEXTO C

Na rua...

João: Olá Laura. Como estás? Ainda bem que te encontro.

Laura: Tudo bem, João?

João: Sim, sim. Olha, o que vais fazer amanhã à noite?

Laura: Nada de especial. Porquê?

João: Tenho dois bilhetes para o Teatro Aberto. Queres ir comigo?

Laura: O que é que vais ver?

João: «Os Amores de Inês».

Laura: Ah, ótimo. Quero muito ver essa peça. A que horas começa?

João: Às 21 horas, mas encontramos-nos um quarto de hora antes, à porta do teatro. Pode ser?

Laura: Tudo bem. Então, até amanhã e obrigada pelo convite.

João: De nada. Até amanhã.

TEXTO D

Maria: Ana, amanhã não temos aulas. Podemos jogar ténis à tarde. O que achas?

Ana: Acho ótimo. Preciso de fazer exercício.

TEXTO E

Vera: Joana, queres ir à praia hoje à tarde?

Joana: Desculpa, mas não posso. Hoje tenho uma consulta. Podemos ir amanhã, queres?

Vera: Amanhã não me dá jeito. Que tal na sexta-feira?

Joana: Perfeito! Então está combinado!

Aceitar um convite

Com muito gosto!
Com muito prazer!
Que boa ideia!
É uma ótima ideia!

Recusar um convite

Que pena! Hoje não posso.
Lamento muito, mas não posso ir.
Hoje não é possível. Talvez outro dia.
Agradeço imenso, mas é impossível.

Preposição *com* + pronomes pessoais

<i>com</i> + eu	→ comigo	<i>com</i> + nós	→ connosco
<i>com</i> + tu	→ contigo	<i>com</i> + eles	→ com eles
<i>com</i> + ele	→ com ele	<i>com</i> + elas	→ com elas
<i>com</i> + ela	→ com ela	<i>com</i> + vocês	→ com vocês (convosco)
<i>com</i> + você	→ consigo		

Anexo 3

IMPERATIVO

O Imperativo usa-se para:

- Dar ordens e instruções: *Leia o texto. / Faça o favor de sair.*
- Estimular: *Vá lá! / Diz lá!*
- Pedir ajuda: *Ajude-me a preencher isto.*
- Chamar a atenção do interlocutor: *Ouve lá! / Escuta lá! / Vê lá se ouves! / Olha o João!*
- Iniciar comunicação: *Olhe! Faz favor / Desculpe!*
- Formular votos: *Faça boa viagem. / Diverte-te. / Gozem muito!*

Regra Prática para Formação do Imperativo

	Pintar -ar	Escrever -er	Partir -ir
1.ª pessoa do singular Pres. Indicativo	eu pint o	eu escrev o	eu part o
3.ª pessoa do singular Imperativo	(você) pint e	(você) escrev a	(você) part a

Modo Imperativo

(tu) *	pinta	não pintes	escreve	não escrevas	parte	não partas
você	pinte		escreva		parta	
vocês	pintem		escrevam		partam	

* A segunda pessoa do singular (tu) apresenta uma forma para a afirmativa e outra para a negativa.

A forma afirmativa é igual à terceira pessoa do singular do Presente do Indicativo:

Ele pinta → (tu) pinta!
 Ele escreve → (tu) escreve!
 Ele parte → (tu) parte!

3. Complete com os verbos no Imperativo.

a) _____ (vocês/fechar) os olhos e _____ (imaginar) a casa ideal. _____ (pintar) uma divisão de cada cor. _____ (imaginar) cores ousadas.

b) Não _____ (tu/esquecer-se) que a tua casa é o teu mundo.

c) _____ (tu/dividir) as preocupações com os teus amigos.

d) Estás com problemas? Então _____ (pedir) ajuda.

Anexo 4

3. Faça um diálogo semelhante com outros colegas. Use as expressões do quadro para propor / aceitar / recusar / negociar sugestões e propostas.

Fazer uma proposta	Fazer uma contraproposta	Argumentar
Eu preferia ...	E não podíamos antes...	Assim fazemos sempre o mesmo.
Acho que poderíamos...	Tenho uma proposta.	Não podemos fazer só o que tu queres.
Podíamos...	Se todos concordam, podíamos...	Não é má ideia, mas...
	Podemos pensar na tua sugestão.	Acho a ideia (gira/péssima/interessante, etc.)
	Qual é a tua sugestão?	



Discutam o que vão fazer para:

- uma festa de aniversário;
- um fim-de-semana;
- uma visita a uma cidade à escolha;
- um jantar em casa ou no restaurante;
- o tipo de jantar que vão fazer em casa (vegetariano / indiano / português / etc.).

Anexo 5

Repare nos seguintes verbos e expressões.

CONVIDAR / ACEITAR / RECUSAR	
Queres...?	Não sei...
Não queres ir...?	Hoje não posso.
Preferes...?	Quero. É uma ótima ideia.
Não achas que...?	Acho que...
Podes...?	Prefiro...
Quando é que...?	Desculpa, mas...
Onde é que...?	Que pena!

2- Veja se as seguintes afirmações sobre o diálogo são verdadeiras ou falsas.

Compreensão do texto

- Os Madredeus são um grupo de teatro.
Verdadeiro Falso
- Os bilhetes para o espectáculo dos Madredeus devem ser baratos.
Verdadeiro Falso
- O Ricardo e o Paulo gostam muito dos Madredeus.
Verdadeiro Falso
- Em Lisboa o Ricardo não consegue estudar muito.
Verdadeiro Falso
- O Paulo decide convidar o Rui porque não quer ir ao concerto sozinho.
Verdadeiro Falso
- O Rui não tem muito dinheiro.
Verdadeiro Falso
- O Rui não gosta muito dos Madredeus.
Verdadeiro Falso

3-

1. Preste atenção às seguintes formas e conjugue os verbos.

Gramática: verbos irregulares no Presente do Indicativo

	querer	saber	poder
eu		sei	posso
ela/ele	quer		

2. Faça uma frase com cada um dos verbos.
