

# **O desenvolvimento da competência intercultural em manuais de Português Língua Estrangeira**

**Sofia de Oliveira Neves Ribeiro Coelho**

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português  
como Língua Segunda e Estrangeira**

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

**Março de 2015**

Dissertação apresentada para 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  
Ana Maria Martinho Carver Gale

*À minha Mãe*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale pela confiança que depositou neste trabalho e pelas suas sugestões e comentários.

À minha Mãe, cujo infinito apoio, de diversas formas, tornou possível a concretização deste projeto.

Ao Rui, pela sua paciência e dedicação.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

# **O desenvolvimento da competência intercultural em manuais de Português Língua Estrangeira**

**Sofia de Oliveira Neves Ribeiro Coelho**

## **RESUMO**

O reconhecimento da importância dos encontros interculturais e da relação com o Outro funda a Educação Intercultural, que integra um dos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI. Na Didática das Línguas Estrangeiras, está na base de um ensino da cultura assente numa abordagem interacionista, valorizadora da experiência subjetiva daquele que se defronta com outra língua, cultura e identidade. A competência intercultural é fundamental para viver num mundo de globalização e interdependência, e os manuais de língua estrangeira devem permitir o desenvolvimento desta competência.

A presente investigação tem como objetivo principal verificar se o desenvolvimento da competência intercultural é facilitado em manuais de Português Língua Estrangeira do nível B2. Utiliza-se uma metodologia de análise qualitativa, constituída por questões abertas e fechadas, apoiada numa análise quantitativa.

Apesar do relevo dado nos manuais à dimensão cultural, os resultados apontam para a inexistência de vários elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência intercultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** competência intercultural, abordagem intercultural, ensino das línguas estrangeiras, Português Língua Estrangeira, manual de língua estrangeira

# **The development of intercultural competence in Portuguese Foreign Language textbooks**

**Sofia de Oliveira Neves Ribeiro Coelho**

## **ABSTRACT**

The recognition of the importance of the intercultural encounters and of the relation with Otherness is at the basis of the Intercultural Education, which is part of one of the Four Pillars of Education for the 21st Century. In the Didactics of Foreign Languages, this recognition is at the core of a culture pedagogy founded in an interactionist approach. This approach values the subjective experience of the individual faced with another language, culture and identity. The intercultural competence is fundamental to live in a scenario of globalization and interdependence, and foreign language teaching textbooks should enable the development of this competence.

The present investigation aims at verifying whether the development of intercultural competence is promoted in Portuguese Foreign Language textbooks designed for level B2. A qualitative analysis methodology is used, supported by a quantitative analysis.

The findings show that, despite the emphasis placed by the textbooks on the cultural dimension, key elements for the development of intercultural competence are missing.

**KEYWORDS:** intercultural competence, intercultural approach, foreign language teaching, Portuguese as a Foreign Language, foreign language textbook

## ÍNDICE

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução .....                                                                                                 | 1  |
| Capítulo I: Cultura, interculturalidade e educação .....                                                         | 3  |
| I.1 O conceito de cultura .....                                                                                  | 3  |
| I.2 Interculturalidade e educação .....                                                                          | 5  |
| I.2.1 A perspectiva intercultural .....                                                                          | 5  |
| I.2.2 A Educação Intercultural .....                                                                             | 8  |
| I.2.2.1 A UNESCO e a Educação Intercultural .....                                                                | 12 |
| I.2.2.2 A União Europeia, o Conselho da Europa<br>e a Educação Intercultural .....                               | 13 |
| Capítulo II: Cultura e língua .....                                                                              | 15 |
| Capítulo III: Cultura e interculturalidade na didática das LE .....                                              | 18 |
| III.1 Uma nova orientação no ensino da cultura na didática<br>das LE .....                                       | 18 |
| III.2 A abordagem intercultural na didática das LE .....                                                         | 20 |
| III.2.1 A abordagem de Byram .....                                                                               | 21 |
| III.2.2 A abordagem intercultural e a ação do Conselho<br>da Europa / Departamento de Política Linguística ..... | 24 |
| Capítulo IV: Os manuais de LE e a dimensão intercultural .....                                                   | 32 |
| IV.1 Atribuições do manual de LE .....                                                                           | 32 |
| IV.2 A dimensão intercultural no manual de LE .....                                                              | 33 |
| Capítulo V: Análise de manuais de PLE .....                                                                      | 37 |
| V.1 Justificação e apresentação do objeto de estudo .....                                                        | 37 |
| V.2 Metodologia de análise .....                                                                                 | 40 |
| V.3 Análise dos manuais .....                                                                                    | 43 |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| V.3.1 <i>Avançar em Português (Nível B2)</i> .....                                      | 43 |
| V.3.1.1 Apresentação do manual .....                                                    | 43 |
| V.3.1.2 Integração da componente (inter)cultural .....                                  | 44 |
| V.3.1.3 Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos<br>(inter)culturais .....          | 44 |
| V.3.1.4 Promoção de atitudes e desenvolvimento de<br>capacidades (inter)culturais ..... | 47 |
| V.3.1.5 Desenvolvimento da consciência intercultural .....                              | 51 |
| V.3.2 <i>Falas Português? (Nível B2)</i> .....                                          | 51 |
| V.3.2.1 Apresentação do manual .....                                                    | 51 |
| V.3.2.2 Integração da componente (inter)cultural .....                                  | 52 |
| V.3.2.3 Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos<br>(inter)culturais .....          | 53 |
| V.3.2.4 Promoção de atitudes e desenvolvimento de<br>capacidades (inter)culturais ..... | 55 |
| V.3.2.5 Desenvolvimento da consciência intercultural .....                              | 58 |
| Conclusão.....                                                                          | 59 |
| Bibliografia .....                                                                      | 61 |
| Anexos .....                                                                            | 73 |



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
- CC: Competência comunicativa
- CCI: Competência comunicativa intercultural
- CE: Cultura estrangeira
- CI: Competência intercultural
- CM: Cultura materna
- CoE: Conselho da Europa
- CoI: Comunicação intercultural
- DLE: Didática das Línguas Estrangeiras
- EI: Educação Intercultural
- FREPA: Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures
- LE: Língua estrangeira
- LM: Língua materna
- LS: Língua segunda
- ME: Manual escolar
- PLE: Português Língua Estrangeira
- PLM: Português Língua Materna
- QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- UE: União Europeia

*Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont.*

Jean-Pierre Vernant

## INTRODUÇÃO

*When we learn to recognize . . . «the infinite extent of our relations»,  
we can trace the strands of mutually supportive life, and discover  
there the glittering jewels of our global neighbors.*

Daisaku Ikeda (1996)

Forma de comunicação e de assimilação, perpetuação ou transformação de uma cultura<sup>1</sup>, a língua é também um produto cultural, refletindo tradições e valores da comunidade que a usa. O ensino de uma LE compreende, por isso, o ensino da CE<sup>2</sup>, e os manuais de LE, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, sempre incluíram, implícita ou explicitamente, uma componente cultural.

A reflexão sobre o que deve ser o desenvolvimento da componente cultural no ensino-aprendizagem das LE traduz e, simultaneamente, suscita questionamentos de várias ordens, possibilitando também uma maior compreensão das novas realidades sociais.

No cerne do atual conceito de cultura, relacionado com uma visão pós-moderna da identidade e das relações humanas, de atores sociais com múltiplas identidades e diferentes percepções do Outro, encontramos a noção de interculturalidade. O reconhecimento da importância dos encontros culturais e da relação com o Outro está na base da EI, que será a resposta mais adequada à globalização e à interdependência (Portera, 2011: 23). O desenvolvimento da CI, facilitando quer o atravessamento de fronteiras culturais, e por essa via a compreensão entre culturas, fundamental nas sociedades democráticas, quer o processo permanente de construção da identidade, é um dos objetivos das políticas educativas em geral e da DLE em particular, já que o ensino-aprendizagem de uma LE é, por excelência, um processo de descoberta do Outro, propiciando abertura, empatia, descentração e negociação.

---

<sup>1</sup> «Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue: ou la transforme.» (Benveniste, 1966: 29)

<sup>2</sup> «Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.» (Courtyllon, 1984: 52)

A dimensão intercultural dos manuais de PLE merece uma especial atenção não só pela vocação internacional da língua portuguesa<sup>3</sup> como também pela sua influência, decorrente da «capacidade de estabelecer pontes entre línguas associadas a culturas por vezes muito diferentes e afastadas do ponto de vista geográfico» (Gerschenfeld, 2014). Pela «capacidade *pontifícia* (“construtora de pontes”) que a língua e cultura portuguesa historicamente tiveram e que ainda hoje é reconhecida — nomeadamente, no mundo árabe», a Lusofonia poderá ter hoje um papel «à escala global na resolução de alguns conflitos, inclusive de cariz religioso» (Epifânio, 2014).

No presente trabalho, propomo-nos analisar a promoção do desenvolvimento da CI em manuais de PLE do nível B2. Para tal, referimo-nos, no Capítulo I, às noções de cultura e interculturalidade e ao desenvolvimento da EI. No Capítulo II, para uma melhor compreensão da inclusão da componente cultural no ensino das LE e nos manuais de LE, analisamos a relação entre a cultura e a língua, uma relação complexa, que origina leituras diferentes e até opostas. No Capítulo III, apresentamos o contexto em que surgiu e se desenvolveu a abordagem intercultural na DLE na Europa, aludimos à noção de CI na DLE e expomos as diretrizes de alguns dos principais documentos orientadores do Departamento de Política Linguística do CoE. No Capítulo IV, referimo-nos às atribuições dos manuais de LE e à sua dimensão intercultural e abordamos a análise académica destes materiais didáticos, nos últimos trinta anos, no que à interculturalidade diz respeito. No Capítulo V, apresentamos o *corpus* a analisar e estabelecemos os critérios que nos permitem verificar se os manuais selecionados promovem o desenvolvimento da CI; por fim, procedemos à respetiva análise e estabelecemos as conclusões.

---

<sup>3</sup> A língua portuguesa já não é apenas a língua da CPLP. É a terceira língua mais usada nas redes sociais e nos negócios do gás e do petróleo e a quinta mais usada na Internet. (Cordeiro, 2013)

## CAPÍTULO I — Cultura, interculturalidade e educação

### I.1 O conceito de cultura

A dificuldade em definir o conceito de cultura é salientada pelo conhecido desabafo de Seelye (em Katan, 1999: 16): «I know of no way to better ensure having nothing productive happen than for a language department to begin its approach to culture by a theoretical concern for defining the term.» São quase tantas as definições de cultura como aqueles que, em diferentes disciplinas e correntes de pensamento, sobre o conceito têm refletido. Baldwin *et al.* (2008) citam mais de trezentas definições formuladas sobretudo desde 1952, alargando e atualizando o clássico que os antropólogos norte-americanos Kroeber e Kluckhohn publicaram, nesse ano, com a compilação de 164 definições de cultura de diferentes áreas académicas e tradições históricas.<sup>4</sup> Constatamos que «there is not a single, eternal definition of culture, but rather provisional definitions that will be revised as debates unfold through time» (Rosaldo, em Baldwin *et al.*, 2008: xii), sabendo que as «lutas de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revelam [sic] questões sociais fundamentais» (Cuche, 1999: 12).

Com raízes etimológicas no latim *culturus*, particípio futuro de *colo* (*eu cultivo*) — verbo que também está na base de *culto* e *colonização* —, contendo a ideia de porvir ou de movimento na sua direção, a palavra começou por significar «o que se quer trabalhar» ou «o que se quer cultivar», designando, na sua forma substantiva, a *agricultura*, ou cultura do campo. Esta aceção inicial aponta para o sentido mais simples da palavra: cultura opõe-se a natureza; é algo que o Homem acrescenta à natureza, transformando-a no que deve ser, em algo que tem *valor*. Cícero atualizou o significado da palavra «cultura» ao afirmar que, como o campo, o espírito deve ser cultivado (pela filosofia) para produzir frutos (a realização das capacidades e potencialidades humanas), introduzindo o conceito de *cultura animi*, ou cultura do espírito.

A noção de cultura como ação que o homem exerce sobre si próprio ou sobre o seu meio no sentido de, pela transformação, o tornar melhor permaneceu até ao século

---

<sup>4</sup> A complexidade da definição de cultura é ilustrada também pela analogia da cultura como um icebergue (Brembeck, 1977, em Neuner, 2012: 19), representada no Anexo 1. A cultura pode ser representada ainda como uma estrutura hierárquica, em blocos, à semelhança de uma pirâmide (Hofstede, 1994, em Neuner, 2012: 19-20), como ilustra o Anexo 2.

XVIII. A palavra era sempre seguida de um termo que o especificava — *c. filosófica, c. das artes, c. das letras, c. da ciência, ...*

No horizonte hermenêutico desta palavra, salientam-se diferentes sentidos a partir do século XVIII, que elencamos no Anexo 3. Com a globalização, a crescente migração internacional e o surgimento de comunidades transnacionais, a cultura é desnacionalizada, desterritorializada e hibridizada. A cultura popular torna-se um conceito portátil e variável, «linked to historical stereotypes, personal memories and socialization patterns or *habitus* (Bourdieu, 1991), that are activated by individual speakers in face-to-face interactions or internet communication and are always subject to change, depending on the interlocutor, the topic, and the circumstances» (Kramsch, 2010: 278).

A globalização e a emergência do indivíduo originam uma concepção pós-moderna de cultura, heterogênea, plural, instável e fragmentária, não essencialista e emergindo das interações entre os indivíduos, questionando relações de poder e problematizando as fronteiras entre as próprias culturas — onde começa e onde termina uma cultura, se esta se produz na interação e é fundamentalmente instável? —, isto é, a cultura como um processo dinâmico, constante e evolutivo (como a identidade<sup>5</sup>), criada e recriada por um indivíduo que, liberto de determinismos sociais, se autodetermina.<sup>6</sup>

Sobre as diversas definições da palavra «cultura» ao longo dos tempos, Damen (1987: 81) nota que cada mudança foi mais um acréscimo do que uma substituição, refletindo a consciência de que

«there are no simple ways to describe mankind's primary adaptive and evolutionary mechanism: culture. Its power lies in its diversity and resistance to definition. It never allows reductionism; it constantly challenges».

Mesmo nestes tempos conturbados, como refere Kramsch (2010: 281), a cultura é a história materializada, conservando «a sense of the irreducible, the sacred, that touches the core of who we are — our history and our subjectivity».

---

<sup>5</sup> Como afirma Stuart Hall (Hall, Du Gay, 1996: 4), «[...] identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not “who we are” or “where we came from”, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves».

<sup>6</sup> Esta mudança corresponde, segundo o sociólogo francês Alain Touraine (*Un nouveau paradigme: Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, 2006), à substituição do paradigma económico e social, que marcou os séculos XIX e XX, por um paradigma cultural, estando no centro das preocupações do homem questões sobre as minorias, a sexualidade e a religião.

É sobre a emergência de uma nova perspectiva (inter)cultural — e o seu impacto no campo educativo — que nos debruçaremos no subcapítulo seguinte.

## **I.2 Interculturalidade e educação**

### **I.2.1 A perspectiva intercultural**

A formação de sociedades mais multiculturais, impulsionada, a partir de 1945, pelo fim dos impérios coloniais e pela intensificação dos fluxos migratórios, e a crescente facilidade de comunicar e viajar transformaram o contacto entre as culturas numa questão central nas ciências humanas.<sup>7</sup>

Em resultado de um movimento de «miniaturização e mundialização do social» (Abdallah-Pretceille, 2011: 15)<sup>8</sup>, as pertenças grupais e as definições identitárias tornaram-se múltiplas e variáveis, podendo o indivíduo decidir integrar ou deixar de integrar vários grupos, simultânea e diacronicamente. Considera-se que a identidade decorre das circunstâncias e das interações (uma modificação do contexto implica uma alteração das expressões da identidade, como a língua e a religião, e das relações de interdependência) e está em permanente construção: «não é um dado, mas uma dinâmica, uma incessante série de operações para manter ou corrigir um eu em que aceita situar-se e que se valoriza» (Camilleri, 1998, em Silva, 2008: 69).

Num mundo de identidades fragmentárias e efémeras, uma conceção essencialista de cultura torna-se obsoleta: «[l]’essentiel n’est pas de décrire les cultures mais d’analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes [...]» (Abdallah-Pretceille, 2011: 18). A interculturalidade torna-se um tema recorrente nas ciências humanas e até na área político-administrativa, constituindo-se uma alternativa ao modelo multiculturalista anglo-saxónico<sup>9</sup>, de natureza mosaicista, que privilegia o reconhecimento das diferenças culturais,

---

<sup>7</sup> As relações interculturais e multiculturais sempre existiram; porém, «by putting certain ideas about communication, culture, society, education and human psychology together, a different way of looking at and learning about interaction among cultures has emerged» (Hoopes e Pusch, 1979, em Damen, 1987: 20).

<sup>8</sup> Contrasta Abdallah-Pretceille (2011: 15): «D’un côté, des groupes de plus en plus petits (région, banlieue, quartier, association, classe d’âge...), de l’autre, des groupes de plus en plus grands (Europe, monde, solidarité internationale...).

<sup>9</sup> Note-se que a distinção entre interculturalismo e multiculturalismo nem sempre é clara e é aplicada sobretudo ao contexto europeu. No mundo anglo-saxónico, a palavra «multicultural» pode ter um carácter descritivo, referindo-se à diversidade cultural e à coexistência de culturas na sociedade, ou dinâmico, designando a interação resultante dos encontros interculturais.

questionado por poder acentuar estas diferenças, não resolvendo os problemas entre os grupos, e por favorecer ou até dogmatizar o relativismo cultural.<sup>10</sup>

Com a perspectiva intercultural, o enfoque nos conteúdos e nas categorizações desloca-se para o processo — de comunicação, inter-ação e construção de sentidos. Entende-se que o indivíduo não é apenas produto da sua cultura, mas também *sujeito e ator*, num ambiente heterogéneo, plural e instável, rede de intersubjetividades e de interações. Enquanto o multicultural e o pluricultural<sup>11</sup> remetem para uma realidade objetiva (e, no primeiro caso, estática), o intercultural inscreve-se na subjetividade e no dinamismo: centra-se no sujeito e não nas suas características culturais, nas dinâmicas e nas estratégias e não nas categorias, no Outro como polo de interação e não oposição, numa «ontologie qui se construit au fur et à mesure de l’observation et de l’élucidation du rapport à autrui» (Abdallah-Pretceille, 2011: 56).<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Segundo Abdallah-Pretceille (2011: 26-27): «Il existe actuellement deux modèles de gestion de la diversité culturelle: le modèle multiculturel anglo-saxon qui donne la possibilité à tout individu d’appartenir à une communauté autre que celle de l’État-nation ; l’orientation interculturelle, d’inspiration francophone qui n’a pas encore donné lieu à des prises de position, officielles et stabilisées, ni en politique, ni en éducation, mais qui n’en représente pas moins une alternative forte face au courant multiculturel et communautariste. [...] L’accent [dans le multiculturalisme] est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. [II] additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories.» No mesmo sentido aponta Corbett (2010: 5) quando afirma que «multiculturalism has been criticised for going too far the other way by treating all cultural values as equally acceptable, and therefore, for example, for tolerating oppressive practices against women or minority groups, if those practices are sanctioned by tradition», enquanto uma orientação intercultural considera «all cultural values as open to debate, and subject to critical examination and negotiation».

<sup>11</sup> A pluriculturalidade relaciona-se com a capacidade de um indivíduo se identificar com e participar em várias culturas.

<sup>12</sup> Como refere Pretceille (2011: 54-55), o facto de o intercultural se fundamentar numa filosofia do sujeito como «[...] être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables» relaciona-se com a tradição republicana francesa de valorizar, no indivíduo, a sua dimensão universal, o que explica, em parte, a emergência do modelo intercultural no mundo francófono e não no mundo anglo-saxónico. [É também a ênfase na dimensão universal do indivíduo que faz com que, em França, até à década de 1960, se fale sobretudo de civilização e não de cultura e que as ciências sociais revelem menos interesse pela diversidade cultural, pois «estavam [...] muito impregnados do universalismo abstrato do Iluminismo para pensar a pluralidade cultural nas sociedades humanas dissociada da referência à “civilização”» (Cuche, 1999: 50).] No polo oposto está a sociedade norte-americana, mais sensível ao particular e aos grupos do que a francesa. Recorde-se que foi nos EUA e na antropologia norte-americana que o conceito de cultura conheceu um aprofundamento teórico mais significativo (ob. cit.: 65). A reflexão sobre as diferenças culturais e o contacto entre culturas é estimulada pelo contexto específico deste país, onde «a imigração funda e precede [...] a nação que se reconhece na nação pluriétnica» e onde a «identidade com hífen» («pode-se de fato ser “italo-americano”, “polono-americano”, “judeu-americano”, etc.») (ob. cit.: 66) traduz uma certa continuidade relativamente às culturas de origem. Por outro lado, «[I]l y a poids de la philosophie des Lumières et du principe d’universalité, allié à une tradition juridique qui ne reconnaît pas l’existence des minorités, explique que le multiculturalisme soit en France resté extérieur à la réflexion et aux initiatives destinées à résoudre la question de la diversité culturelle» (Abdallah-Pretceille, 2011: 44).



O olhar intercultural faz parte de uma ética da alteridade. É uma descentração<sup>13</sup>, uma relativização de si próprio e do Outro — da sua própria cultura e de outra cultura — para compreender ambos «on their own terms and from their own perspective, as well as from the outsider's perspective» (Kramsch, 1995). Quando procuramos pôr-nos no lugar do Outro, ser como o Outro, para genuinamente o compreender, rejeitando o domínio ou a submissão e o preconceito, e perante a impossibilidade de abandonarmos as nossas identidades, origina-se uma experiência de estranhamento, de diferença em relação ao Outro e a nós próprios. Este espaço, a que Bhabha chama *terceiro espaço*, desenvolvido em interstícios e fendas culturais, de onde podemos falar de nós próprios e do mundo, onde estamos disponíveis para comunicar e para nos abirmos a novos significados, é um lugar privilegiado para refletir sobre diferenças e fronteiras culturais:

«To that end we should remember that it is the “inter” — the cutting edge of translation and negotiation, the *in-between* space — that carries the burden of the meaning of culture.» (Bhabha, 1994: 56)

É um espaço não de observação mas de experiência da diferença<sup>14</sup>, capaz de originar uma terceira cultura, isto é, «[...] an *international* culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the *diversity* of cultures, but on the inscription and

---

<sup>13</sup> O etnocentrismo é o nosso primeiro movimento perante o Outro. Lévi-Strauss (1961, em Geoffroy, 2001 : 31) lembra que «[l']attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles: morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions». No mesmo sentido apontam Ladmiral e Lipianski (1989, em Geoffroy, 2001 : 31) quando referem que «[n]otre regard sur l'autre est toujours de nature projective et ne peut avoir pour fondement et pour référence que notre propre culture». Tendemos, por isso, a interpretar o Outro «en l'identifiant dans le registre de ce qui nous est familier, semblable, commun, ou bien à l'inverse en le rejetant car trop différent et incompréhensible à notre jugement normé» (Geoffroy, 2001: 31). [No polo oposto ao etnocentrismo está o exotismo, que é uma abertura excessiva ao Outro, uma valorização da alteridade, também ela geradora de fenómenos de estereotipia, categorização e generalização simplificadoras e redutoras da realidade.]

<sup>14</sup> Bhabha distingue diversidade cultural de diferença cultural. Enquanto o primeiro conceito encerra uma perspetiva essencialista (a ideia de uma identidade coletiva única), o segundo é o processo através do qual as afirmações da cultura ou sobre a cultura «differentiate, discriminate and authorize the production of fields of force, reference, applicability and capacity», é o processo da enunciação da cultura «as “knowledgeable”, authoritative, adequate to the construction of systems of cultural identification» (Bhabha, 1994: 50). Afirma Bhabha: «Culture diversity is the recognition of pre-given cultural contents and customs; held in a time-frame of relativism it gives rise to liberal notions of multiculturalism, culture exchange or the culture of humanity. Cultural diversity is also the representation of a radical rhetoric of the separation of totalized cultures that live unsullied by the intertextuality of their historical locations, safe in the Utopianism of a mythic memory of a unique collective identity.» (Bhabha, 1994: 50) No mesmo sentido apontam Byram *et al.* (2009) quando referem que estamos perante a emergência de uma nova forma de cidadania, mais intercultural do que multicultural, por implicar não a justaposição de culturas mas a sua integração num todo coerente, em que é necessário transcender uma diversidade que conduz à cisão e encontrar outra que aproxime as pessoas (CoE, 2009: 17).

articulation of culture's *hybridity*»<sup>15</sup> (itálicos no original), «[a]nd by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves» (Bhabha, 1994: 56).

Salientando o potencial de criação deste espaço, Bhabha chama a atenção para:

«the “foreign” element that reveals the interstitial; insists in the textile superfluity of folds and wrinkles; and becomes the “unstable element of linkage”, the indeterminate temporality of the in-between, that has to be engaged in creating the conditions for “newness to come into the world”.» (Bhabha, 1994: 236)

A interculturalidade implica uma redefinição da relação do sujeito consigo próprio e com o Outro: pela tomada de consciência da miscigenação da sua própria cultura e do seu caráter dinâmico; pela vontade de conhecer o Outro e de se dar a conhecer, tomando consciência dos inevitáveis julgamentos de valor, procurando «les similitudes fondamentales — ou les “*universels-singuliers*” — que lui et moi, de même que tout être humain, partageons» (Bourse, 2008).

No encontro com o Outro, procura-se equilibrar o singular e o universal. Compreender alguém é «apprendre à penser l'Autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage» (Abdallah-Pretceille, 2011: 62). Sem a procura das afinidades com o Outro não é possível garantir os princípios acima das culturas, ou seja, os Direitos Humanos, que são, segundo Savater (2002: 203), os da civilização, que consiste no desejo de «romper ese techo que convierte [la cultura] en una especie de burbuja dentro de la cual hay que vivir; romper ese techo y abrirse a otras culturas».

### I.2.2 A Educação Intercultural

As mudanças no mundo refletem-se, naturalmente, na educação. A intensificação da imigração na Europa na segunda metade do século XX — com a «colonização pacífica», que, após a Segunda Guerra Mundial, trouxe imigrantes de países anteriormente colonizados, e com a instalação no norte da Europa, em 1950-60, de muitos imigrantes oriundos dos países mediterrânicos — levantou problemas

---

<sup>15</sup> Bakhtin (1981, em House, 2007: 17-18) tem uma visão semelhante do hibridismo e da interculturalidade ao associar o hibridismo à construção narrativa e à dialogicidade e ao considerá-los elementos essenciais nestes processos interpessoais de produção de coerência.

relacionados com o acolhimento de crianças imigrantes.<sup>16</sup> É de 1970 a primeira resolução do CoE no sentido de apoiar a integração de crianças imigrantes no sistema educativo do país de acolhimento, preservando os seus laços linguísticos e culturais com o país de origem e facilitando a sua reintegração educativa (Portera, 2011: 23). A análise e o debate sobre esta questão são encorajados. Em 1983, em Dublin, na 13.<sup>a</sup> Conferência dos Ministros da Educação, o CoE refere-se à importância da dimensão intercultural da educação já não apenas no âmbito da integração das crianças imigrantes, recomendando, no ano seguinte, uma formação de professores baseada na compreensão intercultural. Em 1984 é estabelecida a Associação Internacional para a Educação Intercultural. Os primeiros trabalhos teóricos, de Porcher, Abdallah-Pretceille, Rey(-von Allmen) e Clanet, seguem-se, pois, às decisões políticas para a educação.

A EI, que na Europa é especialmente desenvolvida nos países escandinavos e na Alemanha enquanto componente de uma educação humanista (Kramsch, 2010: 277), ultrapassa hoje o contexto institucional e geopolítico em que se surgiu e permite revalorizar a finalidade educativa da escola, constituindo, segundo Portera (2011: 19), uma verdadeira revolução copernicana. A EI tem em conta as oportunidades e as limitações do universalismo, que almeja a *educação para o ser humano* mas com o perigo de impor ao resto do mundo uma visão monolítica e etnocêntrica, e do relativismo, que defende o direito à igualdade na diferença, para transcender estas duas perspetivas e chegar a uma síntese com melhores possibilidades de diálogo, troca e interação (Portera, 2011: 20), ou seja, concilia a necessidade de reconhecer o que é universal no ser humano com o respeito pela diversidade cultural.

Segundo Savater (1997: 32), o «destino de cada ser humano não é a cultura, [...] mas os seus semelhantes», pois «o sentido da vida humana [...] provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral»<sup>17</sup>; por isso, a educação «é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis» e visa «tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes». A EI parte precisamente de um esforço consciente para aceitar e compreender a alteridade, através da discussão e análise de valores, normas e comportamentos diferentes:

---

<sup>16</sup> Como refere Rey-von Allmen (2011: 36): «It is not surprising [...] that intercultural efforts in Western industrialized Europe have been initiated in relation to the migratory experience (which may be very diverse). [...] Migrant workers were (and still are, although the groups have changed) the most visible evidence of otherness in industrialized countries.»

<sup>17</sup> Lembremos que «[l]a véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles» (Lévi-Strauss, 1996, em Carneiro, 2008: 80).

«As learners become aware not only of new elements of culture but especially of those aspects of behaviour and thinking patterns that may differ from their own, their perceptions become more refined and complex, enabling them to detect numerous variations and nuances in the new surroundings or with new acquaintances. The more knowledge and experience they share with the interlocutors, the easier communication becomes.» (Camilleri, 2002: 11)

Mas a aprendizagem intercultural é mais do que a descoberta do Outro: a discussão e análise das diferenças culturais — relativas aos factos e encontros do quotidiano, às imagens e representações e, por fim, às identidades individuais e sociais — possibilita a reflexão sobre aspetos dados como adquiridos na nossa cultura e no nosso ambiente. Facilita ao indivíduo uma distanciação da sua própria cultura e uma melhor compreensão da mesma à luz de outros sistemas culturais; permite-lhe abandonar uma visão etnocêntrica e admitir a existência de outras perspetivas «sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu, mais en s'appuyant sur un apprentissage de la relativité à partir d'une série de décentrations successives» (Abdallah-Pretceille, 2011: 116), apoiada no desenvolvimento do processo cognitivo da empatia.<sup>18</sup>

A maior consciência do Outro possibilita ainda uma avaliação dos padrões de percepção, pensamento, sentimento e comportamento do próprio sujeito, que desenvolve um maior autoconhecimento e uma maior autocompreensão (Byram *et al.*, 2009: 10). A abertura intercultural não implica, porém, o abandono das suas próprias referências culturais; pelo contrário, quanto melhor o sujeito dominar a sua identidade patrimonial, mais bem sucedida será a partilha intercultural.

Esta abertura ao Outro e a capacidade de se pôr no seu lugar permitem também *agir* com vista a um fim comum em qualquer situação em que haja diferenças culturais. O aprendente pode ser um *mediador* entre pessoas de diferentes culturas, capaz de explicar e interpretar diferentes perspetivas.

A aprendizagem intercultural é, pois, um processo fundamentalmente criativo.<sup>19</sup> Consiste num movimento em espiral, que se dirige para o Outro em várias dimensões e

---

<sup>18</sup> «L'empathie [...] correspond à une démarche de compréhension de moi et d'autrui. Elle est à distinguer de la sympathie qui se situe au niveau affectif.» (Abdallah-Pretceille, 2011: 116-117)

<sup>19</sup> Como sublinham Fennes e Hapgood (1997: 45, 47, *itálicos nossos*): «Intercultural learning is based on the assumption that the fear of the foreign is not a natural destiny and that cultural development has always been a result of an encounter of different cultures. The prefix “inter” suggests that this fear and the historical barriers can be overcome. It also suggests a relationship and exchange between cultures. But, even more, intercultural learning is based on *the readiness to make the encounter with other cultures*

que regressa a si próprio enriquecido pessoal e socialmente, como ilustram as figuras dos Anexos 4 e 5, num entendimento da identidade e da cultura como conceitos dinâmicos e em constante evolução.<sup>20</sup>

A EI «postula uma interacção dialógica entre culturas que actue como agente de fermentação nos processos formativos» (Galino, 1990, em Silva, 2008: 38) e ensina a formular questões, indo ao encontro da finalidade da escola:

«Le rôle de l'école est d'apprendre à maîtriser les expériences premières, à développer un esprit scientifique, c'est-à-dire substituer le construit au donné pour dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité. Alors que la perception des différences relève d'une activité facile, intuitive et immédiate, la perception des ressemblances exige une plus grande capacité de conceptualisation, elle présuppose la saisie de toute une série de faits pour en extraire ce qu'ils ont de semblable. [...] [L]a démarche interculturelle tend à apprendre à poser de problèmes, à rechercher le complexe et non le simple.» (Abdallah-Pretceille, 2011: 117)

Por fim, a EI é um contributo fundamental para a viagem interior a empreender «na aquisição de sentido próprio mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais» (Carneiro, 2001: 27), sabendo que importa «[r]ecentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa [indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO]» (ob. cit.: 31) e que «as culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da diversidade criativa, são capazes de coexistir e de aprender com as outras culturas (J. Pérez de Cuéllar, 1996) [, ou] seja,

---

*productive, to gain greater awareness of one's own culture, to be able to relativise one's own culture and explore new ways of coexistence and cooperation with other cultures. [...] This is not only a body of knowledge and skills (e.g. how to communicate through both verbal and non-verbal language, how to greet, how to eat), but also a state of mind that develops a greater capacity for tolerance and ambiguity, an openness to different values and behaviours. It does not always imply accepting and taking the different values as one's own, but acquiring the flexibility of seeing them as they are in the context of another cultural filter, not through one's own ethnocentred frame.»*

<sup>20</sup> Notem-se as afinidades entre a EI e o construtivismo. Segundo o construtivismo (Neuner, 2012: 29), o mundo exterior não é processado pelos nossos sentidos mas pelo cérebro, é uma realidade construída. O encontro intercultural possibilita que o aluno crie primeiro, na sua imaginação, uma visão interior do Outro, estabelecendo um mundo provisório em que o seu próprio mundo e o(s) dos outros se encontram, no qual recorre a enquadramentos, guiões, protótipos, ... do seu próprio mundo; caso estas categorias não sejam suficientes, são reorganizadas e reinterpretadas, ignoradas ou identificadas como elementos perturbadores. Do mesmo modo, a seleção de informações, a observação e a interação com o Outro «may take place "in reality", but it is in the interim world, in participants' minds, where the negotiation about positions (acceptance or depreciation) takes place and where attitudes and opinions are formed and valued. [...] The fact that interim worlds are unstable and liable to change provides an opportunity for education» (Neuner, 2012: 30). Ultrapassada a primeira fase do encontro com a alteridade, ainda muito apoiada em categorias do próprio mundo, importa integrar novas informações e experiências, para o que são necessárias as competências e atitudes adequadas.

são as culturas que apostam na preservação da multi-cultura no seu seio e que desenvolvem mecanismos tácitos ou explícitos de fertilização das hibridações interculturais que têm lugar no seu espaço de inteligibilidade» (ob. cit.: 38), como escreve Roberto Carneiro num texto preparado para a UNESCO.

#### I.2.2.1 A UNESCO e a Educação Intercultural

A UNESCO tem tido um papel fundamental no reconhecimento da importância da EI.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada em 1993 e coordenada por Jacques Delors, apresenta, no Relatório elaborado para a UNESCO<sup>21</sup> e editado em *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996), os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Viver Juntos. O último pilar, que valoriza a diferença e a interculturalidade, é considerado o mais importante, pois, como afirma Delors (2006, em Carneiro, 2008: 76), «a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo», por isso «[e]xigências de compreensão mútua, de entreatajuda pacífica e, porque não, de harmonia, são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece». Nesse sentido, a mesma Comissão desenvolve o projeto «Aprender a Viver Juntos», que visa o respeito pelos direitos humanos como princípio da vida em sociedade num mundo globalizado<sup>22</sup>, cujos objetivos são partilhados por várias organizações e instituições internacionais. Este projeto pressupõe seis processos educativos que se entrecruzam e enriquecem mutuamente (representados no Anexo 6), entre os quais a EI (CoE, 2003, em Neuner, 2012: 31-33).

---

<sup>21</sup> Recorde-se que a importância da diversidade cultural e do diálogo entre culturas tem sido sublinhada pela UNESCO, organização que procura contribuir para a paz e segurança no Mundo mediante a educação, a ciência e a cultura e as comunicações. É nesse sentido que, em 2001, a UNESCO aprova a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, visando a preservação e a promoção da diversidade cultural (considerada património da humanidade, garante do pluralismo cultural e fator de desenvolvimento das sociedades) e do diálogo intercultural, e designa o ano de 2010 como Ano Internacional para a Aproximação das Culturas.

<sup>22</sup> Na Conferência dos Ministros da Educação da UE que teve lugar em novembro de 2003, em Atenas, o CoE (em Neuner, 2012: 33, *itálicos nossos*) sublinhou a visão global subjacente ao projeto «Aprender a Viver Juntos»: «It is the emergence of “a more caring society showing more solidarity, capable of abating the negative effects of individualism, marginalisation and social exclusion. It is a society characterised by a high level of social capital, solidarity and co-operation. In this society, *democracy* is not just a political organisation or form of governance. It is *seen as a way of life, or as Dewey put it ‘an associative living’ based on community, communication and interdependence.*»

Em 2006, a UNESCO, a pedido dos Estados-membros, elabora um documento orientador para a EI: *Guidelines On Intercultural Education*. Nele sublinha que a EI tem em vista «a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of *understanding of, respect for and dialogue* between the different cultural group» (UNESCO, 2007: 18, *itálicos no original*). Afirma ainda que são três os princípios da EI: (i) o respeito pela identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante; (ii) o desenvolvimento, em cada aluno, de conhecimento cultural, atitudes e competências importantes para uma participação ativa na vida da sociedade; (iii) a garantia de que todos os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos e nações (UNESCO, 2007: 33-35).

#### I.2.2.2 A União Europeia, o Conselho da Europa e a Educação Intercultural

O desenvolvimento da EI não pode ser considerado sem uma referência à União Europeia e ao Conselho da Europa.

A queda do Muro de Berlim e a cooperação com os países da Europa central e oriental (constituídos por populações muito diversificadas e grupos minoritários numericamente relevantes), além dos atentados de 11 de Setembro e da globalização em geral, com a explosão das TIC, tornaram o diálogo intercultural premente na UE. Inúmeras iniciativas são levadas a cabo para fomentar diálogo entre culturas. São também disso exemplo, na educação, programas de intercâmbio e cooperação como Erasmus (1987), Sócrates (1995), Leonardo da Vinci (1995) e Comenius (2002), entre outros projetos desenvolvidos pela UE. Com a finalidade de promover uma cidadania europeia ativa e respeitadora da diversidade cultural e o diálogo entre culturas, o Parlamento Europeu e o Conselho da UE declararam o ano de 2008 como Ano Europeu do Diálogo Intercultural. A partir do fim do milénio, a EI visa preparar todos os segmentos da população para a vida em conjunto numa sociedade multicultural.

A evolução da EI está estreitamente ligada às políticas educativas do CoE, a mais antiga organização de âmbito europeu.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> O CoE foi fundado, em 1949, no contexto geopolítico da Guerra Fria, com o fim de promover a cooperação intergovernamental na Europa nos domínios da democracia, direitos humanos e Estado de direito — objetivo que só pode ser alcançado com uma verdadeira compreensão do Outro e de si próprio.

A dimensão intercultural é abordada num âmbito amplo, transversal a toda a sociedade, no *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* (2008), apresentado pelo CoE aquando da comemoração de 2008 como Ano Europeu do Diálogo Intercultural. Nele se considera que «[a]penas o diálogo permite viver na unidade e na diversidade» (CoE, 2008: 20) e que as competências interculturais constituem a fundação prática da criação e da manutenção da coesão social. Assim, «[a] aprendizagem e o ensino de competências interculturais são essenciais para a cultura democrática e para a coesão social» (ob. cit.: 56) e devem fazer «parte da educação para a cidadania e para os direitos humanos» (ob. cit.: 56). Por isso,

«As autoridades públicas competentes e os estabelecimentos de ensino devem servir-se, tanto quanto possível, de definições das competências essenciais para a CoI, com vista a conceberem e aplicarem os programas e os currículos a todos os níveis do sistema educativo, incluindo a formação dos professores e os programas de ensino para adultos.» (CoE, 2008: 56)

Nele se afirma ainda que «[d]evem ser criadas ferramentas complementares para incentivar os alunos a exercer um raciocínio crítico e autónomo, incluindo a reflexão crítica sobre as suas próprias reacções e atitudes face a outras culturas» (ob. cit.: 55). O CoE «pretende permanecer a instituição de referência em matéria de ensino e de aprendizagem de competências interculturais e continuará a atribuir importância a estes temas» (ob. cit.: 57).

Nesse sentido, publica, em 2009, *Autobiography of Intercultural Encounters*, baseado no *Portfolio Europeu para as Línguas*. É um documento pessoal que ajuda o aprendente a analisar os encontros interculturais em contextos de aprendizagem formal ou informal — encontros com um estrangeiro ou com alguém do próprio país mas de outro contexto regional, linguístico, étnico ou religioso, portanto alguém que é visto como o Outro. Ajuda a refletir sobre a experiência de ambos e a identificar vários aspetos das respetivas competências interculturais (atitudes, comportamentos, conhecimentos, habilidades e ações). Por proporcionar uma visão retrospectiva do encontro intercultural e a sua análise crítica, este documento é um importante instrumento para o desenvolvimento das competências interculturais do aprendente.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Também nele está subjacente a ideia de que «[t]he development of plurilingual competence should go hand in hand with the development of intercultural competence since the latter promotes appropriate knowledge, understanding and attitudes for interaction with people of other cultures and social groups»; a associação das duas competências permite criar «transcultural communities of communication in multicultural areas, whether local or international», afirmando-se que uma educação promotora da



## CAPÍTULO II — Cultura e língua

A reflexão sobre a dimensão intercultural dos manuais de PLE, a que nos propomos neste trabalho, pressupõe, antes de mais, que compreendamos por que razão o ensino das LE inclui uma componente (inter)cultural. A língua é a expressão mais visível de uma cultura, e importa compreender a forma como ambas se relacionam. Trata-se de uma relação complexa, que tem originado leituras diversas e até opostas.

No início de Oitocentos, o alemão Wilhelm von Humboldt, inspirando-se em Kant, Herder e Hegel (Newmeyer, 1988), defende que a língua e a cultura constituem a face de uma mesma moeda: «The *mental individuality* of a people and *the shape of its language* are so intimately fused with one another, that if one were given, the other would have to be completely derivable from it» (Humboldt, 1946, em Losonsky, 1999: 46). Para Humboldt, a forma como se fundem, «inexplicavelmente ocultada», relaciona-se com um poder mental das nações: «the structure of languages differs among mankind, because and insofar as the mental individuality of nations is itself different» (ob. cit.: 47).

A relação entre o pensamento, a língua como expressão do pensamento e o ambiente foi investigada, no início de Novecentos, pelos antropólogos que estudavam a estrutura das línguas e culturas dos nativos norte-americanos. Franz Boas, que dominaria a antropologia norte-americana durante quarenta anos, apontando para a relação dinâmica entre língua, cultura e pensamento, afirma que a língua é moldada pela cultura, mas a cultura não é condicionada pela língua.<sup>25</sup>

Em 1923, Malinowski rejeita a coleção e descrição de traços culturais sem ter em conta a sua integração num sistema global. Antecipando a ênfase que a pragmática viria a dar ao contexto e uma visão funcionalista da língua, este antropólogo defende que uma língua está sempre profundamente enraizada no seu contexto cultural, sem o qual não pode ser compreendida, e cunha o termo «contexto de situação» (Malinowski, 1923, em Stern, 1983: 207):

---

aquisição de competências plurilingues e interculturais e do envolvimento com os outros numa participação ativa na vida em sociedade é uma educação para a cidadania intercultural (Byram *et al.*, 2009: 18).

<sup>25</sup> «It does not seem likely [...] that there is any direct relation between the culture of a tribe and the language they speak, except in so far as the form of the language will be moulded by the state of the culture, but not in so far as a certain state of the culture is conditioned by the morphological traits of the language.» (Malinowski, 1911, em Valdes, 1986: 7)

«An utterance becomes only intelligible when it is placed within its *context of situation*, [...] an expression which indicates on the one hand that the conception of *context* has to be broadened and on the other that the *situation* in which the words are uttered can never be passed over as irrelevant to the linguistic expression.»

O princípio de relativismo linguístico apresentado pelos linguistas e antropólogos em 1920-1930 conhece um desenvolvimento importante na década de 1950. O antropólogo e linguista Sapir, discípulo de Boas, defende que os membros de uma comunidade linguística partilham sistemas de crenças que estão subjacentes às suas visões do mundo, as quais são expressas pela língua. A rede de padrões culturais de uma civilização estará indicada precisamente na língua em que essa civilização se expressa. Sapir considera que a língua é um fenómeno cultural por excelência e «the symbolic guide to culture» (Sapir, 1949, em Mandelbaum, 1985: 162). Benjamin Whorf leva a proposta do seu mentor mais longe e afirma que existe uma relação causal entre a língua e a cultura, sendo a língua determinante para a forma como pensamos, agimos e vemos o mundo: «We are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated.» (Whorf, 1956: 214). A Hipótese Sapir-Whorf, muito debatida e até ridicularizada, acabará por ser rejeitada pela maior parte dos linguistas e antropólogos.

Nos anos 60, influenciados pela proposta cognitivista de Chomsky de que o homem tem uma predisposição genética para a linguagem, possuindo um Dispositivo de Aquisição de Linguagem que contém princípios comuns às gramáticas de todas as línguas (ou Gramática Universal), os linguistas focam-se nos princípios universais dos sistemas linguísticos. Para estes, a linguagem é uma faculdade autónoma (paradigma generativista), e a língua é um sistema abstrato de formas e regras linguísticas.<sup>26</sup>

A partir de 1970, com a contestação da teoria da predisposição genética para a linguagem e dos universais linguísticos e com os trabalhos seminais de Dell Hymes e John Gumperz sobre a sociolinguística interacional e de Edward Hall sobre o comportamento e o conhecimento, a língua passa a ser considerada sobretudo como um

---

<sup>26</sup> Aos princípios e teorias de determinismo ou relativismo linguístico contrapõem-se os de inspiração científica. Como refere John Leavitt (Jourdan e Tuite, 2006), estas duas perspetivas — relativismo vs. positivismo/cognitivism — correspondem, respetivamente, a duas grandes visões da natureza humana que permanecem até aos nossos dias: uma pluralista e essencialista, com raízes no romantismo alemão, segundo a qual cada língua e cada cultura tem a sua essência, e a outra universalista, que procura as leis naturais e científicas que explicam as mais importantes características da cognição.

instrumento de comunicação. O desenvolvimento da sociolinguística, da etnolinguística e da pragmática atesta a importância dada ao contexto em que os enunciados linguísticos são produzidos. Com o abandono do paradigma generativista na linguística e de uma compartimentalização do conhecimento por parte de alguns cientistas, que defendem uma perspectiva mais holística, ressurgiu, a partir de 1980, o interesse pela relação entre a língua, a cultura e o pensamento, desta vez com a substituição da Hipótese Sapir-Whorf por uma versão mais fraca, que sublinha a inter-relação entre a língua, a cultura e o pensamento (Niemeier, 2004: 95 e Damen, 1987: 21).<sup>27</sup>

Joyce Merrill Valdes (1986) explica o insucesso de uma língua artificial como o esperanto pela respetiva dissociação entre língua e cultura, dado que ninguém consegue sentir, e portanto pensar com profundidade, numa língua artificial. Afirma (1986: 1):

«Stated perhaps simplistically, the current consensus is that the three aspects [língua, pensamento e cultura] are three parts of the whole, and cannot operate independently, regardless of which one most influences the other two. [...] Thought, in any real sense, is very difficult to express without an underlying value system understood tacitly by both the sender and the receiver in a communication, whether both, one, or neither speaks the language natively, no matter how scientifically successful the language may be.»

Trata-se, como refere Valdes, de um relativo consenso. O uso do inglês como língua franca obriga a uma revisão crítica da indissociação entre a língua e a cultura, aproximando-se da visão estruturalista da língua como um sistema fechado (Risager, 2007: 166). Por outro lado, a globalização, a crescente migração internacional e a proliferação de comunidades transnacionais originam fluxos e redes transfronteiriços que contrariam o princípio do Estado-nação como espaço dominante para a organização da vida económica, política, cultural e social (Castles, 2004), contrariando também a identificação da língua e da cultura com uma identidade nacional ou étnica (conceção dominante desde Setecentos).

Nesta nova fase transnacional (de «subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação», dado que «a globalização cultural é desterritorializante»), o «“centro” cultural [está] em todo lugar e em lugar nenhum», emergindo uma «perspetiva diaspórica da cultura» (Hall, 2003: 36).

---

<sup>27</sup> «Much of our linguistic behavior can be shown to be based on extralinguistic experiences and cultural knowledge. Even if today Cognitive Linguistics is not as enthusiastic about Whorf's ideas as it seemed to be in its beginnings — because his ideas do not seem to allow for universalist tendencies — the interrelation of both directions is nevertheless certainly a given.» (Niemeier, 2004: 85).

## CAPÍTULO III — Cultura e interculturalidade na didática das LEL

### III.1 Uma nova orientação no ensino da cultura na didática das LE

Os conteúdos culturais como componente do ensino de uma língua oscilam, tradicionalmente, entre a procura do universal e o desejo de manter as particularidades culturais, podendo os laços entre o ensino da língua e o ensino da cultura apresentar uma natureza universal (ou enciclopédica), nacional ou local (Kramsch, 1995). (No Anexo 7, para uma melhor compreensão da viragem pós-modernista na DLE a que a seguir nos referimos, fazemos uma síntese do tratamento da componente cultural pelos principais métodos de ensino das LE à luz desta distinção de Kramsch.)

Na última década do século XX, surge uma nova orientação no ensino da cultura nas LE, associada a uma revisão crítica da abordagem comunicativa. Questiona-se uma CC fundada nos atos de fala e nas funções linguísticas, correspondentes a necessidades ilusoriamente comuns a todos os seres humanos; aponta-se até o caráter imperialista desta abordagem, pois um ensino baseado nos atos de fala e nas funções linguísticas pressupõe que todos pensam e falam da mesma forma sobre as mesmas necessidades humanas (Kramsch, 1995). Questiona-se também o modelo do falante nativo como objetivo a atingir (uma meta impossível) e o uso exclusivo da LE na sala de aula.

Desenvolve-se uma conceção dialógica e interacionista da linguagem, com raízes na filosofia de Bakhtin<sup>28</sup>, que salienta a natureza contextual da interação e o aspeto sociocultural dos contextos em que as interações se realizam. A língua é considerada uma entidade heterogénea, variável e dinâmica, forma de interação entre os indivíduos, permitindo criar e manter relações sociais, servindo para conhecer o Outro e também para construir a própria identidade. Desta forma,

«[i]f we accept, with Halliday (1978), that language “as social semiotic” is central to the way cultural reality is shaped and represented, then we have to realise that cultural reality is as heterogeneous and heteroglossic as language itself.» (Kramsch, 1995)

Se a língua é vista como prática social e não pode ser separada do seu contexto cultural, «culture becomes the very core of language teaching», devendo a consciência

---

<sup>28</sup> Para Bakhtin, a linguagem é fruto das relações do eu com o outro. «As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language [...] lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes “one's own” only when the speaker populates it with his own intention [...]» (Bakhtin, 1981: 293)

cultural ser considerada quer um elemento facilitador da proficiência linguística quer o resultado da reflexão sobre esta proficiência (Kramersch, 1993: 8).<sup>29</sup> A cultura já não é «an expendable fifth skill tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing», estando sempre «in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them» (Kramersch, 1993: 1).

O ensino da cultura na DLE, sobretudo do lado de cá do Atlântico, orienta-se para a experiência dos encontros culturais e aproxima-se da CoI. Considera-se que a aprendizagem e comunicação em LE não visa a replicação das convenções do Outro; no encontro com o Outro, o aprendente deve saber manter e expressar a sua identidade cultural. O ideal de adequação cultural da abordagem comunicativa é, pois, substituído pelo de apropriação de uma cultura sem a supressão da CM, já que os alunos adotam e adaptam a LE e a CE aos seus interesses e às suas necessidades (Kramersch, 1998: 81).

Na Europa em particular, muitos consideram que, numa era de globalização e enfraquecimento das instituições nacionais, ensinar uma LE implica «reflecting theoretically upon the relation between entities like language, culture, identity, history and the self-knowledge and imaginary world pictures as they are represented in art and literature», devendo a cultura ser concebida «as an open, multi-voiced and dialogical interaction full of contradictions, rather than as the deterministic, homogeneous and closed structure that belonged to the era of the nation state» (Hansen, 2004, em Kramersch, 2010: 280). A DLE incorpora naturalmente uma noção de cultura pragmática e dinâmica e uma conceção da identidade como um processo constante e evolutivo.

Considerando a conceção da língua como prática social, Kramersch (1993: 205-206) salienta quatro linhas de orientação no tratamento da componente cultural no ensino das LE: (i) o estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, isto é, o relacionamento da CE com a CM, já que o sentido das interações com pessoas ou com

---

<sup>29</sup> Kramersch, que adota uma perspetiva da abordagem do discurso, propõe o ensino da *língua como cultura*, e não da *língua e cultura* ou da *cultura na língua* (Kramersch, 1995). Considera que a cultura «is always linguistically mediated membership into a discourse community, that is both real and imagined» (1995, itálicos no original), sendo a linguagem essencial na construção da cultura e na emergência das mudanças culturais, que começam nas franjas das culturas dominantes: «Teaching members of one community how to talk and how to behave in the context of another discourse community potentially changes the social and cultural equation of both communities, by subtly diversifying mainstream cultures.» (1995). O carácter cultural da língua foi também objeto de reflexão de Risager (2007), cujo conceito de *linguacultura* abrange múltiplas dimensões da língua, incluindo de natureza individual.

textos é sempre relacional, sendo a reflexão sobre a CE e a CM um processo fundamentalmente educativo; (ii) o ensino da cultura como um processo interpessoal, uma vez que, se os sentidos resultam da interação social, não é possível ensinar uma forma fixa — o que se ensina é o processo de compreensão do estrangeiro ou do Outro, não os factos nem os comportamentos culturais; (iii) o ensino da cultura como diferença, pois as características nacionais, em sociedades multiétnicas e multiculturais, são apenas alguns dos aspetos da cultura de uma pessoa; (iv) o estabelecimento de relações de interdisciplinaridade, devendo os professores investigar, além da literatura, trabalhos de várias ciências sociais da LM e da LE.

### **III.2 A abordagem intercultural na didática das LE**

O encontro com a alteridade é omnipresente na DLE: naturalmente, «tout enseignement/apprentissage des langues est une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, d'autres mémoires» (Beacco, 2000, em Bizarro, 2012: 120). Porém, a introdução do intercultural, considerando agora a singularidade e a universalidade do Outro, constitui, segundo Abdallah-Pretceille (2011: 79), o regresso da filosofia e da interrogação ética, depois de uma época utilitarista, de focalização nos meios e métodos. Constitui ainda uma mudança de paradigma na medida em que a cultura se torna igualmente uma questão de competência (Camilleri, 2002: 11), tratada numa abordagem pragmática ou interacionista influenciada pela noção de CC, oriunda da etnografia da comunicação, ou sociolinguística interacional, e pelas investigações sobre as interações verbais. Também a C(C)I deve ser ensinada na aula de LE, já que as estadias no estrangeiro não são suficientes para o seu desenvolvimento.

A aula de LE é um espaço privilegiado para refletir sobre as diferenças e as fronteiras culturais (para cuja importância chamam a atenção Byram e Kramsch<sup>30</sup>, entre outros) e sobre a experiência de estranhamento, de diferença em relação ao Outro e a si próprio.<sup>31</sup> Ao espaço que se desenvolve nos interstícios entre a cultura do aprendente e a

---

<sup>30</sup> Na linha da pedagogia crítica para as línguas, que se interessa pelo ensino das línguas e pela mudança social, Kramsch defende que a componente cultural do ensino das LE deve estar centrada no momento de rutura ou separação entre as assunções e expectativas dos interlocutores: «A critical foreign language pedagogy focused on the social process of enunciation [Bhabha, 1992: 57] has the potential both of revealing the codes under which speakers in crosscultural encounters operate, and of *constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters*.» (1995, itálico nosso)

<sup>31</sup> O mesmo processo de identificação e análise das diferenças culturais por meio da LE, possibilitando ao aprendente uma visão distanciada da sua própria cultura e, por isso, uma mudança da sua própria imagem e uma atitude mais empática em relação ao Outro, está de acordo com a teoria construtivista da

nova cultura — resultante da abertura ao Outro, da vontade e capacidade de comunicar e de encontrar novos significados, um espaço não de observação mas de experimentação da diferença, de onde o aprendente pode falar de si e do mundo, mediando entre a CM e a CE, e que constitui uma terceira cultura —, Kramersch (1993) e outros na DLE chamam *terceiro lugar*, retomando a descrição de *terceiro espaço* de Bhabha: «a third space, that does not simply revise or invert the dualities, but revalues the ideological bases of division and difference» (Bhabha, 1992: 58, em Kramersch, 1995). É a capacidade de estabelecer este processo simbólico de produção de significados, de implicação de um Eu simbólico que é a parte mais sagrada da nossa identidade pessoal e social (Kramersch, 2011: 354), que está no centro da CI.

São muitas as definições e vários os modelos de CI.<sup>32</sup> Também na DLE há diferentes perspectivas, destacando-se, entre outras, as de Byram (1997), Damen (1987), Fantini (2000), Guilherme (2007), Kramersch (1998), Lázár (2003), Lussier (2003), Seelye (1983) e Sercu (2005); a todas é comum, porém, a ideia de que a CI (Kramersch, 2009: 223) se refere a uma forma de competência linguística que não visa a aproximação a uma norma linguística ou pragmática do falante nativo, baseando-se antes na experiência subjetiva daquele que aprende uma LE e se defronta com outra língua, cultura e identidade.

### III.2.1 A abordagem de Byram

Byram salienta-se, desde a década de 1980, pelo trabalho realizado em projetos e investigações sobre a componente cultural no ensino das LE, as atitudes dos estudantes e os conteúdos socioculturais dos ME. Em *Cultural Studies in Foreign Language Education* (1989), procura desenvolver, considerando os estudos culturais e os processos psicológicos implicados na aprendizagem da cultura, uma base teórica para o ensino das LE. Propõe a investigação dos contrastes resultantes dos encontros culturais,

---

aprendizagem de uma língua, segundo a qual o aprendente deve construir progressivamente o seu conhecimento a partir do *input* que lhe é dado: o aprendente formula hipóteses e testa-as, verificando-as ou falsificando-as, e formula novas hipóteses — processo que se aproxima do conceito de interlíngua (língua entre a LM e a LS, construída progressivamente pelo aprendente e que evolui até à língua-alvo) de Selinker (Niemeier, 2004: 97).

<sup>32</sup> A diversidade de definições de CI é evidenciada por Seelye quando este refere que «only the reader of any publication on intercultural communication holds its true definition» (Seelye, 1994, em Sercu, 2000: 31). Spitzberg e Changnon (2009: 10) organizam os vários modelos de CI em composicionais, co-orientacionais (os únicos que incluem uma competência linguística), desenvolvimentais, adaptacionais e de processo causal, não estando o conceito de falante intercultural presente na maior parte destes modelos (Byram, 2012: 89).

partindo da teoria da etnicidade do antropólogo norueguês Fredrik Barth, segundo o qual os grupos étnicos são formados e mantidos pelo estabelecimento de fronteiras com outros grupos (Risager, 2007: 93), nas quais um grupo negocia a sua identificação e a sua diferenciação em relação ao outro.

Byram não analisa a relação entre a língua e a cultura nem se refere a uma indissociabilidade entre as duas, centrando-se antes no desenvolvimento da CCI. A sua abordagem é psicológica e etnográfica, orientada para a prática e para o indivíduo (Risager, 2007: 121). Para Byram (1997: 40), deve pensar-se não «in terms of encounters between different language and culture systems, but rather of encounters between individuals with their own meanings and cultural capital».

Em *Teaching and Assessing Intercultural Competence* (1997), o autor desenvolve conceitos e princípios que já apresentara no relatório *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence* (1994), elaborado com Geneviève Zarate para o CoE, e apresenta um modelo para ensinar e avaliar a CCI, que permite a interação com outros falantes utilizando uma LE.<sup>33</sup>

Byram parte de um modelo de CoI, resumido na figura do Anexo 8, que inclui conhecimentos, atitudes e habilidades. Este modelo organiza-se em cinco saberes (*savoirs*): (i) *savoir être*, ou as atitudes interculturais — «curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own» (ob. cit.: 57); (ii) *savoirs*, ou o conhecimento de si e dos outros e dos processos de interação a nível individual e social — «[the knowledge] of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction» (ob. cit.: 58);<sup>34</sup> (iii) *savoir comprendre*, ou a capacidade de interpretar e estabelecer relações — «[the] ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own» (ob. cit.: 61); (iv) *savoir apprendre/faire*, ou a capacidade de descobrir e interagir — «[the] ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-

---

<sup>33</sup> Este modelo é aplicável também ao ensino de uma LS: «I considered writing the text in such a way that it would also include Second Language Teaching, i.e., the teaching of a language which is routinely spoken outside the classroom in the society in which the learner lives.» (ob. cit.: 4)

<sup>34</sup> Os conhecimentos (*savoirs*) a que alude pertencem, portanto, a um âmbito nacional: «countries and nation-states [...] are currently dominant and are the basis on which education systems are usually organised» (ob. cit.: 54-55).



time communication and interaction» (ob. cit.: 61); (v) *savoir s'engager*, ou a educação política e a consciência cultural crítica — «an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices, and products in one's own and other cultures and countries» (ob. cit.: 63).

Byram considera que a aula de LE «should not attempt to provide representations of other cultures, but should concentrate on equipping learners with the means of accessing and analysing any cultural practices and meanings they encounter, whatever their status in a society» (ob. cit.: 18-19). O aprendente deve ser um etnógrafo, constituindo a aula de LE um espaço privilegiado para adquirir essas competências.<sup>35</sup>

Este investigador baseia-se no modelo de CC de Van Ek (1986), que critica por ter em conta o falante nativo como ideal a atingir<sup>36</sup>, reformulando os seus conceitos de competências linguística, sociolinguística e discursiva para integrar as noções, capitais para um falante intercultural, de «descoberta», «interpretação» e «estabelecimento de relações» com o falante nativo, que muitas vezes tem pouca CI (ob. cit.: 48).

O modelo de Byram visa o desenvolvimento de uma CCI, distinta da CC<sup>37</sup> e que é a competência de um *falante intercultural*, capaz de interagir com pessoas de outro país e de outra cultura numa LE, de negociar um modo de comunicação e de interação satisfatório para ambos os falantes<sup>38</sup>, de gerir diferenças e agir como um mediador entre pessoas de diferentes culturas<sup>39</sup>, usando uma linguagem adequada e conhecendo

---

<sup>35</sup> Byram aprofunda esta orientação etnográfica no ensino da LE na preparação das estadias dos estudantes no estrangeiro, realizadas no âmbito de programas de intercâmbio promovidos pelo CoE. Os métodos etnográficos são desenvolvidos por Celia Roberts e Byram, entre outros, em *Language Learners as Ethnographers* (2001), a primeira obra de referência sobre os métodos etnográficos no ensino das LE.

<sup>36</sup> Segundo Byram, este modelo estará relacionado com uma desejável aproximação a uma situação de bilinguismo, o que considera um erro, pois «few if any bilinguals are “perfect” in linguistic competence, even less so in sociolinguistic or sociocultural competence». Além disso, mesmo que este modelo fosse atingível, implicaria uma esquizofrenia linguística — separação da sua própria cultura e aquisição da competência sociocultural de um nativo, logo uma nova identidade sociocultural. Porém, «[the] strains involved in this process, even if it were desirable and possible, are related to the psychological stress of “culture shock” [...] and could be permanently damaging [...]» (ob. cit.: 11-12)

<sup>37</sup> A CC é a competência do falante nativo de interagir, na sua própria língua, com uma pessoa de outro país e de outra cultura que se expressa em LE; o falante nativo recorre aos seus conhecimentos sobre CoI, demonstra interesse pelo outro e interpreta e relaciona aspetos das duas culturas (ob. cit.: 70-71).

<sup>38</sup> Segundo Byram, os falantes interculturais e os falantes nativos, ou os falantes interculturais e os falantes de outras línguas e culturas, «need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication. This might involve, for example, negotiated agreements on meta-commentary, on when and how to ensure that each interlocutor is able to interrupt the normal flow of interaction to ask for explanations of differences and dysfunctions, or to give a richer account of the pre-suppositions of a statement than would usually be necessary» (ob. cit.: 49).

<sup>39</sup> O falante intercultural é alguém que atravessa fronteiras «and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values» (Byram e Zarate, 1997: 11). A ideia do homem capaz de mediar entre culturas, «the multicultural, mediating man who could cross-cultural boundaries at a single

sentidos específicos, valores e conotações da linguagem (competências discursiva e sociolinguística) (ob. cit.: 71-72). Este não contacta superficialmente com várias culturas; pelo contrário, tem uma consciência cultural crítica em relação a qualquer grupo social (o seu e o dos outros) (habilidade no centro do modelo de Byram — *savoir s'engager*): «the intercultural speaker brings to the experiences of their own and other cultures a rational and explicit standpoint from which to evaluate» (ob. cit.: 54).<sup>40</sup>

O modelo de Byram, sintetizado no Anexo 9, especificamente concebido para o ensino das LE, é o mais influente na DLE e teve um papel fundamental no QECR.

### III.2.2 A abordagem intercultural e a ação do Conselho da Europa / Departamento de Política Linguística

O CoE tem exercido uma grande influência na DLE desde 1970. O seu Departamento de Política Linguística concebe programas e coordena projetos para promoção da realização e do estudo de políticas linguísticas no domínio da educação, tendo em vista a diversidade linguística e o plurilinguismo. A sua ação é complementada pela do Centro Europeu de Línguas Modernas (CELM), uma instituição do CoE, criada em 1994 e situada em Graz (Áustria), que ajuda no desenvolvimento das políticas linguísticas e promove abordagens inovadoras no ensino das LE.

O CELM começou por adotar o modelo de competência cultural de Byram e Zarate (1994), que definia a CI em termos de quatro competências: *savoirs* (o conhecimento declarativo de uma cultura), *savoir-apprendre* (a capacidade de aprender culturas), *savoir-faire* (a capacidade de utilizar competências interculturais em situações interculturais ou fenómenos culturais desconhecidos) e *savoir-être* (a atitude de respeito e tolerância relativamente às diferenças culturais).

---

bound and still go home again» (Damen, 2003: 76), já estava presente no homem mediador de Bochner (1973, 1981), no homem multicultural de Adler (1974) e no mediador como ponte cultural de Taft (1981) (Damen, 2003: 76; Smith, Paige e Steglitz, 2003: 117). É uma noção que decorre naturalmente da visão contemporânea da identidade cultural como algo que se constrói socialmente.

<sup>40</sup> Geoffroy (2001: 368) nota que a abordagem de Roland Reitter, especialista em gestão estratégica das organizações, relativamente às competências necessárias para uma nova forma de liderança dos futuros quadros superiores de uma empresa coincide com as competências do mediador cultural definidas por Byram, louvando a coincidência entre as preocupações da investigação universitária sobre o ensino da competência CoI e as necessidades das empresas. Partindo das abordagens, complementares, de Reitter e de Byram, Geoffroy (ob. cit.: 369-374) determina três fases no processo de desenvolvimento da competência de mediação cultural (Anexo 10): curiosidade e espanto; reconhecimento e da apreciação das diferenças; acesso à mediação. (A estas fases, Bizarro (2012: 123) acrescenta uma quarta — a da «aproximação — do singular ao universal, da(s) identidade(s) e da(s) alteridade(s)...».)

Em 2001, o CoE recomenda oficialmente o *QECR*.<sup>41</sup> Elaborado no âmbito do projeto «Políticas Linguísticas para Uma Europa Plurilingue e Multicultural», este documento define linhas de orientação e seis níveis comuns de referência para o ensino das LE na Europa. Nele é salientada a importância de «responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus [de] comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais [...]» (CoE, 2001: 22). O objetivo é que o aprendente desenvolva uma competência plurilingue e pluricultural (em projetos e publicações subsequentes, fala-se de uma competência plurilingue e intercultural), que não é a justaposição de competências distintas, mas uma competência «complexa ou compósita», um repertório em que o falante se pode apoiar, definida como «a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas»<sup>42</sup> (ob. cit.: 231):

«O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permite, ao

---

<sup>41</sup> O ano de 2001 foi um marco importante na promoção do pluriculturalismo e do diálogo cultural pela assinatura da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e também na promoção do plurilinguismo pela constituição, pelo CoE e pela Comissão Europeia, desse ano como Ano Europeu das Línguas. Recorde-se que o reconhecimento da importância de incluir uma dimensão intercultural na educação está relacionado com a defesa e promoção do multilinguismo e do plurilinguismo. Na Europa, esta originou documentos como a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, de 1992, várias Recomendações do Parlamento do CoE (como a Recomendação 1539 [2001], relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001), planos de ação como «Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística (2004-2006)» e várias comunicações e guias do CoE. Assinale-se, porém, que a nova Comissão Europeia liderada por Jean-Claude Juncker, que assumiu funções a 1 de novembro de 2014, dirige a sua atenção para as questões da economia, do investimento e da segurança energética e revela um menor interesse pelo multilinguismo na UE. Com efeito, «the Commission has gone from having one entire portfolio on Multilingualism (Leonard Orban, 2007-2010), to a Commissioner for Education, Culture, Multilingualism and Youth (Androulla Vassiliou, 2010-2014), to no portfolio on Multilingualism» (Poliglotti4.eu, 2014).

<sup>42</sup> Esta definição, como apontam Bernaus *et al.* (2011: 16-17), resulta das conclusões de vários estudos do campo da psicolinguística e da sociolinguística segundo os quais as línguas e as culturas não podem ser consideradas entidades que coexistem isoladamente e vão sendo acumuladas com as experiências de um indivíduo; pelo contrário, interagem de forma flexível e em dinâmicas diversificadas a nível social e individual. Afirmam Beacco e Byram (2003: 65): «Managing the repertoire means that the varieties of which it is composed are not dealt with in isolation; instead, although distinct from each other, they are treated as a single competence available to the social agent concerned. The way these linguistic varieties can be used in communication is observed, in particular, when two linguistic varieties are used successively or simultaneously: for example, going from the official to the regional variety in order to discuss subjects in a more personal way with a speaker (possessing the same regional variety) or using the mother variety as auxiliary during a discussion in a foreign language.»

indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente.» (CoE, 2001: 73, *negritos no original*)

O QECR defende uma abordagem pedagógica orientada para a ação<sup>43</sup> que permita o desenvolvimento de *competências comunicativas em língua* e de *competências gerais*, apresentadas no Anexo 11. A dimensão intercultural do QECR está relacionada com as seguintes competências gerais: (i) o conhecimento declarativo (*saber*), isto é, o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural — «produzida pelo «conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”» e pela consciência da diversidade regional e social dos dois mundos», permitindo contextualizar as duas culturas e «engloba[ndo] uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais» (ob. cit.: 150); (ii) as capacidades interculturais e competência de realização (*saber-fazer*), que incluem: «a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas» (ob. cit.: 151); (iii) as competências

---

<sup>43</sup> O QECR sublinha o fenómeno da interação e caracteriza os falantes e os aprendentes de uma língua como *atores sociais*. Segundo o QECR (ob. cit.: 29): «A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.» Coste, Moore e Zarate (2009: v) sublinham que o conceito de ator social plurilingue sugere «le recours stratégique des acteurs sociaux concernés à leurs différentes langues et à la pluralité linguistique, tout comme leurs efforts stratégiques pour dissimuler certaines composantes de leurs répertoires linguistiques et culturels». Como refere Bizarro (2012: 119): «Não se trata de abandonar o ensino da competência de comunicação. Apenas de o entender e executar no quadro de um “agir” social, em que o “eu” comunica com um “tu”, necessariamente diversos, sobre cada um de si ou sobre outrem, exigindo o esforço de construção e desconstrução/interpretação de mensagens verbais (e não só), nem sempre fácil, nem sempre pacífico, mas que não deixará de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por esse meio também, o desenvolvimento social.» No mesmo sentido apontam Bizarro e Braga (2004: 31) quando afirmam que o «[p]lurilinguismo [pela ênfase do conhecimento de si e do Outro, do fenómeno da interação, da capacidade e do saber compreender, do saber assumir-se e comprometer-se e do saber aprender e saber fazer, na relativização de si e na valorização do Outro] está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI».

existenciais (*saber-ser* e *saber-estar*)<sup>44</sup>; (iv) as competências de aprendizagem (*saber-aprender*), isto é «a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário» (ob. cit.: 153).<sup>45</sup>

O QECR é acompanhado de um *Portfolio Europeu para as Línguas* para os Ensinos Básico e Secundário, em que o aprendente autoavalia as suas aprendizagens e regista as suas experiências linguísticas e interculturais, formais e informais.

O primeiro programa de ação do CELM (2000-2003), conduzido em 25 países da UE, incide sobre o conceito de mediação cultural em situações de incompreensão, intolerância ou xenofobia e formas de ultrapassar estes problemas no contexto do ensino das LE. O objetivo é alargar o conceito de mediação cultural do QECR, centrado na tradução e na interpretação. Este projeto «strives to refine the definition of competences recognised in the *Common European Framework of Reference for Languages* in the form of general competences generically referred to as intercultural awareness, intercultural skills, existential competence and heuristic skills» e esclarecer «the existing relations between [cultural mediation], intercultural skills and existential competence, and to mobilising a non-idealised conception of communication» (Zarate *et al.*, 2004: 12). Nas recomendações finais, salienta-se a importância da empatia na prevenção e resolução de conflitos<sup>46</sup> e o trabalho sobre estereótipos e preconceitos<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> O QECR refere igualmente, a propósito das competências existenciais (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e traços de personalidade), que «[m]uitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante», mas alerta para as questões éticas e pedagógicas que tal finalidade levanta, por exemplo: «• em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito; • como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética; • que traços de personalidade: a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda; • como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos; • como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos» (CoE, 2001: 153).

<sup>45</sup> Entre as competências de aprendizagem encontram-se as capacidades heurísticas, que incluem: «a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova (uma língua nova, novas gentes, novas maneiras de se comportar, etc.) e para mobilizar as suas competências (p. ex.: observando, interpretando aquilo que observa, analisando, inferindo, memorizando, etc.) numa situação de aprendizagem dada; a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo); a capacidade para utilizar as novas tecnologias (p. ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.)» (ob. cit.: 156).

<sup>46</sup> «Language teachers should be taught to run classes on a high-empathy basis and should also teach their students how to practice empathy in everyday communication in order to avoid or remedy conflicts. It is also important to develop a portfolio approach, namely a number of descriptors assessing empathy as part of cultural mediation according to the levels of language/culture proficiency (*European Language Portfolio*).» (ob. cit.: 227)

Numerosos trabalhos (de Bryam, Zarate, Gribkova, Starkey, Lázár, Camilleri, ...) e dois guias (Beacco e Byram, 2007, e Beacco *et al.*, 2010) vieram a lume desde então, versões semioficiais do CoE sobre a dimensão intercultural no ensino das LE.<sup>48</sup>

A ênfase na dimensão intercultural do ensino das LE tornou-se mais evidente desde a publicação de *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers* (2002), de Byram, Gribkova e Starkey. Nesta obra, as componentes da CI — definida como «[the] ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality» (ob. cit.: 10) — correspondem já às do modelo de Byram de 1997: além das atitudes interculturais (*savoir être*), dos saberes (*savoirs*), da capacidade de interpretar e estabelecer relações (*savoir comprendre*) e da capacidade de descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*), o aluno deve demonstrar uma consciência cultural crítica (*savoir s'engager*)<sup>49</sup> que lhe permita agir partindo de novas perspetivas. Recordam os autores (ob. cit.: 9) que, no diálogo com um estrangeiro, tendemos a ver o outro como representante de um país ou de uma cultura, o que pode levar à estigmatização de identidades nacionais e à criação de estereótipos ou até de preconceitos<sup>50</sup> —

---

<sup>47</sup> «The work of the teacher in intercultural mediation is additionally to point out stereotypes fashioned or the culture of the Other, while revealing prejudices emanating from his or her own or the home culture. It is thereby possible to enrich the acquisition of cultural knowledge, and through the relativisation of cultural manifestations give access to understanding of the Other, of the Other's culture.» (ob. cit.: 228)

<sup>48</sup> São de referir também ações que aliam a teoria à prática, como a organização de seminários e redes de interação e a publicação de compêndios com exemplos de boas práticas. Saliente-se ainda a publicação de *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009), transversal a todas as disciplinas, que responde às recomendações do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* (2008) — já mencionados no Capítulo I.

<sup>49</sup> «The concept of *savoir s'engager* suggests that teachers should first challenge learners to make explicit the basis on which they make judgements about others, and to encourage them to be aware of the culturally-determined nature of their basis for making judgements. This [sic] not the same as challenging and criticizing learners' beliefs and basis for judgement about other cultures. It is simply an encouragement to them to see how others might consider their position, whether it is religious, secular, ethical, philosophical or pragmatic.» (ob. cit.: 36)

<sup>50</sup> Os estereótipos implicam a categorização de um grupo de pessoas, geralmente de forma negativa, de acordo com ideias preconcebidas e generalizações sobre o mesmo, enquanto os preconceitos ocorrem quando alguém antecipa um juízo sobre um dado grupo ou indivíduo com base em pressupostos estereotípicos ou ignorância (ob. cit.: 27). Os estereótipos são frequentes quando o aprendente lida com a CE: porque depara com um enorme fluxo de nova informação e precisa de integrar dados desconhecidos, de modo a expandir o conhecimento e a avaliar as novas experiências, o aprendente recorre a processos de categorização e abstração (Neuner, 2003: 44). Na fase inicial de aprendizagem de uma LE, as perceções do aprendente são, muitas vezes, simplistas, incorretas e pouco realistas, pois o aprendente tende a categorizar acontecimentos e pessoas de uma forma estereotípica (Camilleri, 2002: 11). Se é certo que «[o]s estereótipos culturais, servindo embora para marcar os limites entre grupos, comportam em si o risco de que o diálogo possa limitar-se à diferença e que a diferença possa gerar intolerância» (UNESCO, 2009: 11), por outro lado, na aprendizagem de uma LE, por permitir lidar com o complexo e o desconhecido, a estereotipagem, como sublinha Fenner (2000: 148), não é necessariamente negativa, assemelhando-se, de certa forma, aos processos de sobregeneralização ou de estratégia de aprendizagem

simplificação reforçada se se partir do princípio de que a aprendizagem de uma LE tem como meta a aproximação a um nativo (na competência linguística, no conhecimento do que é uma linguagem adequada e no conhecimento sobre o país estrangeiro e a sua «cultura»). Já para os falantes ou mediadores interculturais, «who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity», o interlocutor é visto «as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity» (ob. cit.: 9).<sup>51</sup> Sublinham ainda os autores que a aquisição de uma CI nunca está terminada e nunca é perfeita: por um lado, porque não é possível adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com pessoas de outras culturas; por outro, porque, sendo a identidade social e os valores pessoais modificados ao longo de uma vida, é sempre necessário desenvolver um esforço de adaptação, aceitação e compreensão do outro (ob. cit.: 11). Segundo os autores (ob. cit.: 23-24), para que o aluno interaja de forma significativa com o mundo e desenvolva um ponto de vista intercultural e crítico, os materiais didáticos, por seu lado, devem incluir documentos autênticos (áudio, escritos e iconográficos), de modo que o aluno perceba o seu contexto de produção e a sua intenção<sup>52</sup>, e com perspetivas diversas («challenging the reader by bringing together texts and visual materials which present contrasting views»), promovendo sempre uma abordagem crítica: «Materials from different origins with different perspectives should be used together to enable learners to compare and to analyse the materials critically. It is more important that learners acquire skills of analysis than factual information» (ob. cit.: 24).

No âmbito do segundo programa de ação do CELM (2004-2007) foi desenvolvido o projeto das Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas, as quais propõem ao aprendente atividades que incidem simultaneamente sobre várias línguas e

---

de uma segunda língua na teoria da interlíngua de Selinker (1972) e pode ser interpretada como uma etapa de um processo contínuo de desenvolvimento da consciência da CE.

<sup>51</sup> Por isso também «the “best” teacher is neither the native nor the non-native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about “otherness”, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people’s perspectives» (ob. cit.: 10).

<sup>52</sup> O texto e o contexto são inseparáveis, pois o sentido das palavras / dos textos refere-se sempre a um contexto, que varia no tempo e consoante a situação; com efeito, «text is language operative in a context of situation and contexts are ultimately construed by the range of texts produced within a community» (Halliday e Hasan, 1989, em Kramsch, 1993: 10). Por isso também Kramsch considera que o contexto cultural diz respeito tanto ao objeto de estudo como ao ambiente da sala de aula e aos materiais didáticos. Lázár *et al.* (2007: 21) sublinham que «if we teach language in the appropriate cultural context, then the learners are simultaneously sensitised to language (grammar, syntax, vocabulary) and to culture/Culture».

culturas<sup>53</sup>, constituindo «la conséquence didactique logique de la conception d’une compétence plurilingue et pluriculturelle globale développée par les travaux actuels de psycholinguistique et retenue par les travaux des experts du Conseil de l’Europe» (Candelier *et al.*, 2012b: 1). Em 2007 foi apresentada a primeira versão de um Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas (que tem como acrónimos *CARAP*, em francês, e *FREPA*, em inglês), cuja versão final foi publicada em 2012 e de que ainda não existe uma edição em português, estando em curso uma adaptação do mesmo tendo em conta as necessidades locais, com ênfase em atividades de mediação. O *CARAP*, do mesmo modo que o *QECR* e o *Portfolio Européen para as Línguas*, erige como centro do projeto educativo a competência plurilingue e intercultural<sup>54</sup>; o objetivo é colmatar a incoerência interna destes dois documentos, que, nas suas «réalisations concrètes (les échelles de compétence présentées langue par langue) [...] continuent en fait, et paradoxalement, de traiter la pluralité des langues comme une juxtaposition de langues et la compétence plurilingue comme la somme de compétences dans chacune des langues considérées»<sup>55</sup>, e por isso não fornecem ao professor os meios necessários para ensinar hoje<sup>56</sup> (Candelier *et al.*, 2012b: 6).

Neste ensino-aprendizagem de línguas sob uma perspetiva plural, ou seja, comparando línguas e culturas ou recorrendo a línguas já conhecidas, inscrevem-se

---

<sup>53</sup> Estas contrastam com abordagens «singulares», baseadas numa só língua ou cultura, consideradas isoladamente, «particularly valued when structural and later *communicative* methods were developed and all translation, and recourse to the first language were banished from the teaching process» (Candelier *et al.*, 2012a: 8). Robert Galisson, na década de 1990, já tinha proposto uma *didatologia das línguas-culturas*, alargando o âmbito da didática a diferentes línguas e às culturas que lhes estão associadas.

<sup>54</sup> Como declaram os autores do *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012b: 5): «Une [éducation langagière], en effet, se doit aujourd’hui d’envisager les langues non comme des univers séparés et indépendants les uns des autres, mais comme les composantes interdépendantes d’une compétence langagière globale permettant à l’individu de se mouvoir et de s’intégrer dans un environnement multilingue et multiculturel. Il convient de les considérer comme parties d’un répertoire langagier « intégré » qui non seulement fasse une place à la diversité mais organise les relations entre les diverses variétés qui le composent. C’est ce dont les auteurs du présent ouvrage sont convaincus, et c’est ce que préconisent, en particulier, les documents relatifs à l’enseignement des langues produits par le Conseil de l’Europe.»

<sup>55</sup> Os portefólios, «à de notables exceptions près (Castellotti et al. 2004), ont été pensés en même temps que le Cadre et en relation à ce dernier et présentent les mêmes caractéristiques: un noyau dur centré sur l’évaluation en niveaux des capacités communicationnelles, des éléments plus périphériques touchant à la biographie langagière, aux stratégies d’apprentissage, à certaines dimensions culturelles (Coste 2006, 44)» Candelier (2012a: 4, *italicos no original*).

<sup>56</sup> Isto é, os meios para: «contribuer à articuler les divers enseignements de langues à cette éducation langagière générale tout en assurant l’enseignement de chacune des langues dont il a la charge; mettre en relation les divers enseignements de langues afin d’optimiser les apprentissages et éviter ce faisant que la charge de cette mise en cohérence retombe uniquement sur les épaules des apprenants; fournir aux élèves les moyens concrets leur permettant de prendre appui sur ce qu’ils savent déjà — dans quelque langue que ce soit — pour développer leur compétence plurilingue et interculturelle; assurer ainsi, au passage, la reconnaissance sociale et cognitive des savoirs des allophones, reconnaissance dont on sait, entre autres depuis les travaux de Cummins (1979, 2000, 2001, 2010), l’importance pour leur développement» (Candelier *et al.*, 2012b: 6-7).



quatro abordagens, desenvolvidas nos últimos trinta anos na Europa, que se baseiam no estabelecimento de relações entre diversas línguas e culturas mediante atividades pedagógicas<sup>57</sup>: três abordagens com uma orientação linguística — o despertar para as línguas, a intercompreensão entre línguas semelhantes e a didática integrada — e a abordagem intercultural (Anexo 5). O *CARAP*, que mantém o propósito de transparência e coerência do *QECR*, é essencial para a implementação (e complementação) do primeiro documento no que diz respeito à competência plurilingue e intercultural, nomeadamente quanto à dimensão intercultural, que não é desenvolvida no *QECR*.<sup>58</sup>

O *CARAP* apresenta um quadro de competências globais<sup>59</sup> e uma lista de descritores<sup>60</sup> que devem integrar uma educação plurilingue e intercultural e podem ser alcançados mediante um ensino-aprendizagem das línguas sob uma perspectiva plural, organizados em recursos — conhecimentos, habilidades e atitudes (correspondentes, no *QECR*, aos *saberes*, *saber-fazer* e *saber-estar*)<sup>61</sup> —, parcialmente hierarquizados (como exemplifica o Anexo 14), tendo a competência de aprendizagem uma dimensão transversal.

---

<sup>57</sup> Segundo Beacco *et al.* (2010, em Candelier, 2012a: 4): «[...] toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences [...] et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue». O mesmo fora antes sublinhado por Beacco *et al.* (2010: 21): «Every opportunity of encouraging pupils to use knowledge and competences acquired in languages they are taught or know must be seized, with a view to revealing points of convergence, helping them to understand how languages work, and managing development of their plurilingual repertoires to optimum effect».

<sup>58</sup> O *CARAP* é um instrumento indispensável (Candelier *et al.*, 2012a: 9): «• for the development of curricula which link and can propose progression in the acquisition of different areas of knowledge, skills and attitudes to which pluralistic approaches afford (exclusively / more easily) access; • for creating links between the different pluralistic approaches themselves and links between these approaches and the learning of communicative language competences within specific languages (links which are both conceptual and practical, in curricula and in the classroom), as well as, more widely, establishing links between the benefits of pluralistic approaches and other non-linguistic subject areas.»

<sup>59</sup> Estas competências compreendem: (i) a gestão da comunicação linguística e cultural no contexto da alteridade, (ii) a construção e o alargamento de um repertório linguístico e cultural plural e (iii) competências *intermédias*, comuns às duas primeiras (Anexo 13). Os autores rejeitam uma aceção abrangente de competência, considerando (Candelier e De Pietro, 2012: 19) que estas representam «des unités d'une certaine complexité, liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) qui peuvent être internes (de nature psychosociale) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...)».

<sup>60</sup> Como afirma Candelier (2012a: 4), «si le CECR n'a pas pu faire entendre son message plurilingue [...] c'est aussi parce qu'on ne l'a pas doté des descripteurs de compétence que sa conception de la manière dont se construisent et s'enrichissent des registres plurilingues des apprenants mérite». Estes descritores não foram concebidos como ferramentas de avaliação. A sua contextualização aproximada no percurso educativo está disponível na página de Internet do *CARAP*, que também oferece materiais didáticos em várias línguas e um *kit* para formação dos professores.

<sup>61</sup> Note-se que alguns descritores que o *QECR* classificava como competências existenciais (*saber-estar*) são agora categorizados como competências (*estilos cognitivos*, *a inteligência* enquanto *traço de personalidade*) ou como saber (*crenças*) (ob. cit.: 68).

## CAPÍTULO IV — Os manuais de LE e a dimensão intercultural

### IV.1 Atribuições do manual de LE

Embora um novo paradigma didático e a revolução mediática tenham retirado ao ME<sup>62</sup> — um dos símbolos da escolaridade, a face mais visível do currículo e a ligação entre a escola e o mundo exterior — o estatuto de instrumento único e essencial no ensino-aprendizagem, na aula de LE este tem frequentemente um excessivo protagonismo. Para os alunos, é, por vezes, a única fonte de conhecimento sobre a LE e a CE. Por outro lado, a sua abordagem e organização dos conteúdos é geralmente seguida pelos professores — é a partir dele que planificam as aulas e determinam as atividades letivas, muitas vezes prescindindo de programas e de outros documentos orientadores e utilizando até o manual como forma de compensar algum desconhecimento da CE.<sup>63</sup> No polo oposto está o professor experiente e confiante que, considerando que nenhum manual é adequado às necessidades e características dos seus alunos, prefere elaborar os seus próprios materiais a partir de vários manuais e documentos autênticos, que não têm o peso legitimador do produto comercial — sancionado oficialmente como suporte do processo de ensino-aprendizagem, respeitador do programa quanto a objetivos, conteúdos e metodologia de ensino — e constituem, naturalmente, uma carga adicional para o professor.

---

<sup>62</sup> Entendemos o ME como «vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques; traditionnellement, un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques» (UNESCO, 2005). (O reconhecimento da importância quer da produção de manuais de elevada qualidade quer da análise e revisão crítica destes materiais está subjacente a várias publicações da UNESCO sobre estes temas.) Outras definições de ME foram apresentadas por Choppin (1992) e Gérard e Roegiers (2009), entre outros.

<sup>63</sup> Este uso extravasa as várias funções do ME. Segundo Choppin (2004: 553), são quatro as funções do ME: referencial, mediatizando um programa; instrumental, operacionalizando métodos de aprendizagem e propondo atividades que facilitam a aprendizagem; documental, fornecendo documentos escritos e iconográficos que visam desenvolver o espírito crítico do aluno; ideológica e cultural, transmitindo valores (pelas escolhas feitas quanto à língua, ao estilo e aos temas abordados) e podendo ser também um instrumento de poder, pela aculturação ou até pela doutrinação explícita ou implícita. Gérard e Roegiers (2009: 90-102) distinguem funções relativas ao aluno — de aprendizagem (transmissão dos conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e competências, consolidação das aprendizagens e avaliação) e de ligação à vida quotidiana e profissional (facilitação da integração dos conhecimentos, referência e educação social e cultural) — e funções relativas ao professor — de informação científica e genérica, formação pedagógica ligada à disciplina, apoio nas aprendizagens e na gestão da aula e avaliação das aprendizagens. Tormenta (1996: 9) afirma que o «manual assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente»; refere-se igualmente ao extravasamento das funções do manual: «Concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor. E é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina.»

O papel que o ME deve ter no ensino-aprendizagem das LE é controverso entre professores e investigadores. Para muitos, os manuais retiram ao professor a capacidade de refletir e de responder às necessidades dos alunos. Allwright (1981: 5) considera que os materiais didáticos devem ter um papel muito limitado, dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da LE, pois as necessidades na aula de LE são extremamente diversificadas em todo o mundo. Respondendo a Allwright, O'Neill (1990: 104) defende o uso do manual como a base a partir da qual é desenvolvida a interação imprevisível necessária à aula de LE: «Textbooks can at best provide only a base or a core of materials. [...] A great deal of the most important work in a class may start with the textbook but end outside it, in improvisation and adaptation, in spontaneous interaction in the class, and development from that interaction» (ob. cit.: 110). A mesma ideia de que o manual deve ser necessariamente adaptado pelo professor, defendida por muitos, está presente em Cunningsworth (1986, em McGrath, 2002: 215) quando este afirma que os manuais são «good servants but poor masters». Crawford aponta as vantagens e as desvantagens do ME e analisa o papel dos materiais e manuais na aula de LE (Richards e Renandya, 2002: 66-67), concluindo que a questão não está tanto no recurso ou não ao manual, mas na forma que este deverá ter para contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem (ob. cit.: 84).<sup>64</sup>

Também relevantes são as propostas de estratégias de gestão e operacionalização dos conteúdos dirigidas ao professor: se, por um lado, esclarecem sobre as opções metodológicas do autor, por outro desencorajam a capacidade reflexiva e crítica e a realização de escolhas mais adequadas pelo professor.<sup>65</sup>

#### **IV.2 A dimensão intercultural no manual de LE**

Se não há consenso quanto às funções que um manual de LE deve ter, o mesmo não pode ser dito — pelo menos do ponto de vista académico, como veremos a seguir — quanto à importância da componente cultural do manual de LE. Como conteúdo programático e como currículo oculto (imagem da vida, valores, comportamentos e

---

<sup>64</sup> Naturalmente, «good books are not enough. We know that teaching materials can be used in a variety of ways and that its value depends more on the attitude of the teacher than on the content» (Séferian, 1995, em Tavares: 2008: 46).

<sup>65</sup> Note-se que «à tendência de o manual escolar adquirir cada vez maior relevância na legitimação do próprio discurso, isto é, é a sua informação que, cada vez mais, se converte em conteúdos didáticos legitimados, agora junta-se a legitimação das formas de operacionalização dos conteúdos em práticas concretas na sala de aula» (Lopes, 2005).

atitudes, veiculados consciente ou inconscientemente, que não fazem parte do currículo oficial e são tão ou mais significativos do que aquele<sup>66</sup>), a componente cultural dos manuais de LE tem uma relevância crescente desde 1950, já que estes materiais, como refere Risager (1991: 181), «no longer just develop concurrently with the development of foreign language pedagogy in a narrow sense, but they increasingly participate in the general cultural transmission within the educational system and in the rest of society», sendo influenciados pelas tendências culturais da própria sociedade.<sup>67</sup> Esta componente, que nunca é neutral, pois as escolhas de conteúdos têm sempre uma dimensão ideológica, será mesmo o aspeto mais importante do manual de LE — para os alunos, que moldam as suas perceções, constroem e expandem os seus conhecimentos e manifestam atitudes relativamente à LE e à CE (Troncoso, 2010: 90), mas também para os professores —, como concluem os autores de uma investigação, junto de professores, sobre a utilização de manuais de LE: «“Students use a particular course only once, but teachers will use it many times. And it is cultural content, more than any other single aspect, that in our opinion influences teachers’ attitudes”» (McGrath, 2002: 211).

Com a tendência pós-modernista, de que as abordagens interculturais são o expoente, de destacar os processos e estratégias de aprendizagem e de valorizar o indivíduo e a sua dimensão afetiva (Risager, 2007: 166), o manual de LE adquire maior importância e torna-se «the auxiliary means to promote mutual understanding between cultures as well as powerful tools to deal with cultural diversity» (Troncoso, 2010: 90).

Os manuais de LE produzidos localmente, correspondendo às exigências de um currículo nacional e aprovados pelo Ministério da Educação desse país, podem introduzir uma perspetiva local no ensino da LE e apresentar aspetos da CM — contextos e tópicos familiares ao aprendente e que, como tal, encorajam o desenvolvimento da consciência da sua própria identidade cultural (Skopinskaja, 2003: 42). Já os manuais produzidos para um mercado global — uma consequência natural do desenvolvimento da mundialização e da necessidade de racionalizar recursos — são inadequados a muitas situações específicas de diferentes contextos do ensino-

---

<sup>66</sup> Damen (1987: 259) recorda a advertência do antropólogo Edward Hall: «it is the hidden, the most “taken-for-granted and therefore the least studied aspects of culture that influence behavior in the deepest and most subtle ways” (1977). The weight of cultural content lies in its unrealized emotional impact.»

<sup>67</sup> Risager (1991: 190), que apresenta as diversas tendências dos manuais de LE na Europa, a partir de 1960, no que diz respeito à componente sociocultural, afirma que a evolução observada nestes manuais reflete o alargamento dos interesses das populações da Europa ocidental e algumas das características então desenvolvidas pelas sociedades ocidentais — «fragmentation, individualisation, pragmatism, and objectivisation by visualisation».

aprendizagem<sup>68</sup>, gerando entre os professores uma relação de amor-ódio com o ME. Estes manuais de vocação universalista, por razões óbvias, não apresentam elementos específicos da CM do aprendente, o que dificulta um verdadeiro desenvolvimento da consciência cultural crítica do aprendente, já que o contraste e a comparação de culturas propiciadores da abertura de espírito e da reflexão sobre a relatividade de valores são vagos e superficiais. É, pois, precisamente no sentido da produção local de manuais bidimensionais<sup>69</sup> que apontam muitos especialistas (Corbett, 2003, e Pulverness, 2004) e instituições como o CELM<sup>70</sup> e o British Council (Aguilar, 2007: 73).

A análise académica da dimensão (inter)cultural dos manuais de LE teve início na década de 1980, dado que até então o debate era normativo e programático; desenvolveu-se sobretudo na Europa, dado o interesse pelas imagens transmitidas, no ensino das LE, sobre os outros países europeus, em resultado do processo de integração europeu e do interesse pela «identidade europeia» (Risager, 2007: 76), a que nos referimos já no Capítulo I.<sup>71</sup> Na década de 1990, os manuais apresentavam já traços pós-modernistas — «fragmentation, objectivisation and interest in the bright surface, the absence of expressed values and personal feelings, and the lack of a historical perspective» (Risager, 1991: 191) —, mas ainda estavam *contaminados* por estereótipos raciais, de género e regionais<sup>72</sup>, evitando-se temas controversos para facilitar uma

---

<sup>68</sup> Como afirma Troncoso (2010: 89-90): «Most language materials adopted for classroom use are designed by international publishing houses without necessarily having any input from current teachers who have a better understanding of the day to day teaching of the subject. This problematic issue [...] has to do with the interests of publishing houses who attempt to cover the whole market. That is why there is a trend to adopt global materials which focus on learning language aspects such as grammar. This means that teachers who want to focus on something different have to adapt the materials they are using.» Corbett (2003: 3) refere a falta de interesse do setor comercial pela abordagem intercultural, contrapondo-a aos esforços levados a cabo em escolas do ensino oficial, cujos currículos têm uma maior dimensão humanista, sobretudo na Europa, e em cursos e seminários de instituições como o British Council.

<sup>69</sup> Quanto à componente cultural dos manuais de LE, Dunnet, Dubin e Lezberg (1986, em Skopinskaja, 2003: 41-42) distinguem manuais unidimensionais, centrados na CE, e bidimensionais, ou seja, aqueles que abordam a cultura de dois pontos de vista e permitem a comparação e o contraste entre a CM e a CE.

<sup>70</sup> Mencione-se a publicação, pelo CELM, de *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook*, que pode ser usado na formação de professores como um manual prático de CoI, ou como material suplementar para o desenvolvimento de proficiência da língua e cursos de metodologia, assim como no ensino secundário, embora possa ser adaptado a níveis iniciais e à autoaprendizagem e utilizado como base de um projeto de estudo (Huber-Kriegler *et al.*, 2003: 9). A versão original, em inglês, inclui elementos de diferentes culturas e deve ser adaptada a outras línguas.

<sup>71</sup> Assinale-se, no fim da década de 1980, o projeto de avaliação recíproca de manuais da Grã-Bretanha e da (República Federal da) Alemanha, *The Braunschweig-Durham Project*, coordenado por Byram e Doyé, que apresenta considerações sobre o papel do ensino das LE e dos manuais de LE no desenvolvimento da compreensão internacional e da educação cívica e ainda alguns critérios para avaliar manuais usados no ensino do alemão e do inglês LE nos dois países (Risager, 2007: 76).

<sup>72</sup> É contra os estereótipos nacionais que reage o manual de francês LE *Orientations* (1985), publicado por H. Starkey (que desenvolveu programas interculturais para estudantes franceses), R. Aplin e A. Miller (Risager, 2007: 127): «The authors of *Orientations* selected authentic French texts which would promote

imagem positiva e idealizada da CE, assim como tópicos potencialmente ofensivos para os compradores e também temas como política, álcool, religião, sexo e corrupção (O'Dowd, 2006, em Lange, 2011: 22). Quanto à dimensão cultural, Sercu (2000, em Sercu, 2002: 70-71) afirma que a maior parte das atividades implica uma percepção imediata e a mera reprodução, exigindo um baixo nível de envolvimento com os conteúdos culturais apresentados, e que as atividades de aprendizagem não levam os alunos a processar, aplicar ou refletir sobre conteúdos da CE antes adquiridos nem a comparar culturas, sentir empatia por outros pontos de vista ou desenvolver competências de aprendizagem da cultura de forma crítica<sup>73</sup> — são atividades em que o aluno adquire informação sozinho, raramente construindo o seu próprio conhecimento, explorando culturas e adotando diferentes perspetivas sobre um aspeto cultural; observa ainda que os conteúdos são apresentados num só momento, não convidando a «to reorganise or reconsider prior knowledge in the light of new information, nor to identify traces of prior texts and events as they appear in new contexts» (Sercu, ob. cit.: 71).

Se ainda hoje a investigação académica demonstra «a great degree of consensus [...] on the general failure of textbooks to deal adequately with the sociocultural aspects of language learning in general and the development of ICC [intercultural communicative competence] in particular» (O'Dowd, ob. cit.: 22), mais recentemente alguns manuais de LE revelam uma maior preocupação em representar a diversidade social, étnica e cultural e uma perspetiva menos centrada na CE, promovendo, também apenas em alguns casos, o desenvolvimento de competências interculturais.<sup>74</sup>

---

a world view, which would challenge racist and sexist stereotypes and which would show concern for the environment.» (Starkey, 1991, ob. cit.: 129)

<sup>73</sup> Segundo Sercu (ob. cit.: 70): «It seems that what textbooks have been doing is to throw chunks of culture at learners, have them read some texts that deal with cultural topics, and hope that this cultural foot bath will eventually have a positive effect on pupils' mind-sets, and turn them into open-minded and tolerant citizens.»

<sup>74</sup> Lange (2011: 23) passa em revista algumas análises académicas mais recentes de manuais de LE, citando: (i) Vettorel (2010), que, a propósito dos manuais de Inglês LE mais utilizados em Itália, afirma que «[t]here seems to be an opening up towards a wider view, driving away from a totally NS [native speaker]-reference, target culture perspective. Such representations of culture set themselves within the perspective of EFL as a means of international and intercultural communication [...]»; (ii) Ilett (2009), que, ao analisar a diversidade racial e étnica em manuais de Alemão LE nos EUA, conclui que «all [textbooks] include representation of diversity». Mas Lange refere-se também: (i) à análise de dezanove manuais de Inglês LE utilizados na Alemanha, realizada por Gehring, que salienta as conceções tradicionais e até desatualizadas em temas como a família, os pais, o mundo do trabalho ou a escola; (ii) e Kiffe (1999), que, na análise profunda e pormenorizada de quatro manuais de Inglês utilizados na Alemanha (que entretanto foram reeditados), conclui que, apesar de algumas deficiências, os mesmos apresentam uma abordagem intercultural. A análise académica de manuais de PLE, que começou a desenvolver-se recentemente, confirma a necessidade de uma revisão crítica da generalidade dos manuais também no que diz respeito à dimensão (inter)cultural. Numa análise das relações de género veiculadas

## CAPÍTULO V — Análise de manuais de PLE

### V.1 Justificação e apresentação do objeto de estudo

Nos capítulos anteriores, referimo-nos às noções de cultura e interculturalidade e ao desenvolvimento da EI; procurámos compreender a inclusão de uma componente cultural no ensino das LE, focando a relação entre a cultura e a língua; apresentámos o contexto em que surgiu e se desenvolveu a abordagem intercultural no ensino das LE na Europa e aludimos à noção de CI na DLE, em particular à luz das diretrizes de alguns dos principais documentos orientadores do Departamento de Política Linguística do CoE; por fim, referimo-nos às atribuições dos manuais de LE e à sua dimensão intercultural e abordámos a análise académica destes materiais didáticos, nos últimos trinta anos, no que à interculturalidade diz respeito.

Cremos que o percurso realizado nos deu os fundamentos teóricos necessários para realizarmos a tarefa a que nos propusemos inicialmente: verificar se a CI é promovida em manuais de PLE. A análise crítica dos manuais de LE parece-nos premente não só porque existe um novo entendimento do que deve ser a dimensão cultural do ensino-aprendizagem de uma LE, mas também pela crescente tendência uniformizadora dos manuais de LE, em resultado da globalização e da necessidade, por parte das editoras, de reduzir recursos.

A reflexão sobre a componente intercultural de manuais de PLE é ainda importante porque, nos manuais de LE, os conteúdos linguísticos ainda são muitas vezes privilegiados em detrimento dos culturais. No mesmo sentido aponta a análise de manuais (sobretudo de iniciação) de PLE<sup>75</sup>, que demonstra a persistência e a predominância de exercícios estruturalistas e uma visão tradicional do ensino das LE. A preferência por conteúdos gramaticais e atos de fala é justificada pela tendência

---

na componente sociocultural de cinco manuais de PLE para os níveis A1, A2 e B1, Miguel (2011: 99) afirma que, na representação das atividades domésticas, profissionais e de lazer, estes manuais «transmitem uma visão sociocultural de relações de género desiguais e assimétricas» e que «a representação de personalidades de referência se encontra estereotipada, registando-se uma invisibilidade por parte das mulheres em feitos histórico-culturais [...] o que pode levar os/as aprendentes a pensar, de uma forma errónea, que em Portugal são os homens que se destacam na área da cultura» (ob. cit.: 100). Tavares (2008), que analisa treze manuais de PLE para os níveis A1 e A2 e nos quais observa um «uso de documentos autênticos [...] bastante limitado, predominando situações artificiais de comunicação e textos forjados com pouca relação com a realidade sociocultural» (ob. cit.: 97), aponta, nos manuais publicados já na primeira década do nosso século, uma escassez de documentos autênticos («sendo a maioria dos textos construídos sob a forma de diálogo, ou forjados»), o papel secundário dos conteúdos socioculturais e um conhecimento insuficiente sobre os países lusófonos (ob. cit.: 102).

<sup>75</sup> Veja-se, por exemplo, Tavares (2008).

uniformizadora dos manuais de vocação internacional e pela maior facilidade em focar os conteúdos linguísticos. Como explica Allen (1985, em Risager, 2007: 100):

«Grammar offers several advantages over culture: it is the concept around which most textbooks and materials are organized; it is finite and can be ordered in either a linear, sequential plan of study or else in a cyclical one; mastery of it can be easily tested and evaluated; and, finally, it is a subject matter the classroom teacher can teach himself or herself, if necessary, using an advanced grammar text, and which, once mastered, is unlikely to change. Culture, by contrast, is diffuse; difficult to grasp, translate into instructional goals, test, evaluate, and order; prodigious in quantity; and ever-evolving.»

Por isto também, na escolha de um manual de LE, como afirma Damen (1987: 257), «many administrators and teachers are more at ease assessing the linguistic than the cultural impact of a given text». Porém,

«there is more reason to celebrate than to despair; there is more reason to be grateful than overcome by the current *largesse*. Although the discovery of the perfect textbook remains an impossible dream, the odds of making reasonable and reasoned choices will be considerably enhanced if evaluation and selection processes are based on a systematic analysis of the cultural load or affective force impinging on the bases of choice: communicator (teacher), client (student), context, and text» (Damen, 1987: 257).

Por outro lado, o facto de a aprendizagem da língua portuguesa, pela afirmação dos países lusófonos na economia internacional, gerar, atualmente, um interesse mundial nunca antes visto<sup>76</sup> leva-nos a crer que mais manuais de PLE virão a lume num futuro próximo, beneficiando da análise dos manuais existentes.

Com vista a analisar a promoção do desenvolvimento da CI em manuais de PLE, optámos por seleccionar manuais do nível B2. A nossa escolha não pressupõe que a CI não possa ser desenvolvida nos níveis anteriores (pode e deve); esta competência

---

<sup>76</sup> Segundo Edleise Mendes (2014), presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), este grande interesse pela língua portuguesa tem sido liderado pela China [onde o ensino do português registou um importante desenvolvimento nos últimos anos, existindo atualmente dezoito licenciaturas em português, e cuja edição em linha do *Diário do Povo*, órgão central do Partido Comunista Chinês, tem, desde janeiro de 2015, uma versão em português para promover a comunicação e o intercâmbio com os países de língua portuguesa]; verifica-se também noutros países asiáticos, nos EUA e na Argentina, alargando-se provavelmente aos restantes países do MERCOSUL. O português é apresentado, com o espanhol, como uma possível alternativa ao inglês enquanto língua obrigatória de ensino escolar e língua de comunicação global. Em várias partes do mundo há ainda um renovado interesse pelo português nas comunidades de herança lusófona que tinham perdido a sua língua.



enquadra-se, porém, de forma mais evidente a partir do nível B2. Segundo a apresentação global e simplificada do *QECR* para o nível B2, o aluno:

«É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.» (CoE, 2001: 48)

Além disso, um maior domínio da língua permite e exige um aprofundamento da dimensão intercultural, e portanto conteúdos para este nível oferecem-nos um maior espectro de análise.

Na constituição do *corpus*, que apresentamos no Quadro 1, seleccionámos dois manuais de PLE, publicados em Portugal e elaborados recentemente, destinados a aprendentes adultos e jovens, e o livro do professor disponível no caso do segundo manual, já que os princípios orientadores e as propostas metodológicas sugeridos neste material influenciam a forma como o manual é utilizado e, por isso, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências dos alunos. Não contemplámos, pelo seu carácter facultativo no ensino-aprendizagem de uma LE, os materiais complementares<sup>77</sup>, que nem sempre existem.<sup>78</sup>

**Quadro 1 — *Corpus* de análise**

| Título                                    | Autores                         | Editora       | N.º de páginas | Data |
|-------------------------------------------|---------------------------------|---------------|----------------|------|
| <i>Avançar em Português</i><br>(Nível B2) | Ana Tavares<br>Marina Tavares   | Lidel         | 216            | 2012 |
| <i>Falas Português?</i><br>(Nível B2)     | Ana Paula Dias<br>Paulo Militão | Porto Editora | 160            | 2011 |

<sup>77</sup> Consideramos, como López (2004, em Tavares, 2008: 62), que os materiais complementares são «instrumentos elaborados com o fim de proporcionar ao aprendente e ao ensinante um maior apoio técnico ou prático relacionado com um aspecto específico do ensino/aprendizagem da língua».

<sup>78</sup> Assinale-se, porém, que os materiais complementares dos manuais de PLE, em geral cadernos de exercícios, apresentam tradicionalmente uma esmagadora maioria de exercícios estruturais e tendem a ignorar objetivos de ordem cultural, em particular no que à interculturalidade diz respeito.

## V.2 Metodologia de análise

Pretendemos utilizar uma metodologia de análise qualitativa, apoiada em questões abertas e fechadas, complementada por uma análise quantitativa que nos possibilite confirmar os resultados das conclusões.

Numerosas listas de verificação, quantitativas e qualitativas, têm sido propostas para ajudar a avaliar o conteúdo dos manuais, embora na sua maior parte não constituam bons instrumentos de trabalho por serem excessivamente longas ou curtas ou ainda por apresentarem critérios vagos ou subjetivos.<sup>79</sup> São ainda poucas as listas de verificação que incidem sobre a dimensão intercultural.<sup>80</sup> Concordando com Mukundan e Ahour (2010: 348), que apontam a clareza, que assegura a fiabilidade da lista de verificação, como o critério mais importante deste instrumento, mas também a concisão<sup>81</sup> e a flexibilidade, procurámos que a nossa grelha de análise fosse clara, concisa e flexível.

Na determinação dos critérios, enunciados no Quadro 2, na página seguinte, que nos permitirão verificar se os dois manuais de PLE selecionados promovem o desenvolvimento da CI, partimos do modelo de Byram (1997) anteriormente apresentado e adaptámos critérios de Byram (1997), Skopinskaja (2003), Troncoso (2010) / Fantini (2000) e Sercu (2000) sobre o desenvolvimento da CI no ensino das LE.

---

<sup>79</sup> Mukundan e Ahour (2010) analisam 48 listas de verificação de manuais de LE produzidas entre 1970 e 2007, na sua maior parte qualitativas, e referem-se ao facto de algumas delas incidirem superficialmente sobre a componente cultural ou nem a contemplarem. Lembam (ob. cit.: 348) que, embora seja possível aceder a muitas destas listas, frequentemente as mesmas são desenvolvidas porque as instituições creem que devem ter os seus próprios instrumentos de análise; porém, como refere Tomlinson (1999, ob. cit.: 348), os parâmetros de análise devem decorrer das razões, dos objetivos e das circunstâncias da avaliação. As listas existentes são geralmente preditivas, fazendo falta avaliações retrospectivas (que avaliem os manuais usados num contexto real de sala de aula), ainda que não sejam sob a forma de lista de verificação, já que as avaliações retrospectivas possibilitam que o professor faça alterações que tornem os manuais existentes mais adequados do ponto de vista cultural (Mukundan e Ahour, 2010: 349; Skopinskaja, 2003: 43) e permitem testar a validade da avaliação preditiva, logo melhorá-la (Ellis, 1997, em Skopinskaja, 2003: 43).

<sup>80</sup> As de Damen (1987), Byram (1991; 1994) e Risager (1991) eram salientadas, em 2003, por Skopinskaja (ob. cit.: 45). Refiram-se também as de Skopinskaja (2003), Sercu (2000), Fantini (2000), Troncoso (2010) e Kilickaya (2004), entre outras.

<sup>81</sup> Como afirma Cunningsworth (1995, em Mukundan e Ahour, 2010: 348), «it is important to limit the number of criteria used, and the number of questions asked to manageable proportions; otherwise we risk being swamped in a sea of details.»

**Quadro 2 — Critérios de análise**

| <b>I. Integração da componente (inter)cultural</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) A componente cultural surge contextualizada, integrada na dimensão linguística (através de textos, diálogos, atividades, ...)? Ou surge em secções isoladas, no fim de cada unidade ou no fim do manual?<sup>82</sup></p> <p>b) Os documentos escritos, iconográficos e áudio são autênticos?</p> <p>c) O manual permite avaliar a CI?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>II. Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><i>Até que ponto no manual...</i></p> <p>a) as figuras e personagens são representativas da sociedade estrangeira (idade, grupo social, interesses, mentalidade, situação familiar, ...);<sup>83</sup></p> <p>b) é refletida a variedade da CE, incluindo aspetos sociais ou culturais negativos ou problemáticos;<sup>84</sup></p> <p>c) estão refletidas as culturas de outros países da LE;</p> <p>d) são dadas visões de outras nacionalidades sobre o país estrangeiro;<sup>85</sup></p> <p>e) é apresentada e utilizada uma perspetiva histórica que permita explicar algumas características atuais da CE;<sup>86</sup></p> <p>f) são referidos aspetos do que é socialmente aceitável e tópicos tabus da CE;</p> <p>g) são focados criticamente estereótipos culturais, raciais e de género da CM e da CE;</p> <p>h) é focada a cultura do próprio aluno;</p> <p>i) incentiva a pesquisa sobre os conteúdos socioculturais focados.</p> |
| <b>III. Promoção de atitudes e desenvolvimento de capacidades interculturais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><i>Até que ponto o manual permite que o aluno...</i></p> <p>a) valorize a CE;<sup>87</sup></p> <p>b) valorize a CM;<sup>88</sup></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

<sup>82</sup> Skopinskaja, 2003: 61.

<sup>83</sup> Skopinskaja, 2003: 61.

<sup>84</sup> Skopinskaja, 2003: 61.

<sup>85</sup> Sercu, 2000: 272.

<sup>86</sup> Byram, 1997: 58.

<sup>87</sup> Troncoso, 2003: 93.

- c) desenvolva um sentimento de identidade nacional e também a consciência de ser membro de uma comunidade internacional;<sup>89</sup>
- d) exprima as suas opiniões e visões sobre diferentes assuntos;<sup>90</sup>
- e) interaja com membros da CE numa situação de igualdade (sem interesse pelo exótico ou por proveito);<sup>91</sup>
- f) interaja de formas variadas, nomeadamente de modos diferentes daqueles a que o aluno está habituado;<sup>92</sup>
- g) sinta curiosidade por outras culturas;
- h) se interesse por descobrir outras interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos de práticas da CM, da CE e de outras culturas;<sup>93</sup>
- i) questione práticas culturais, pressupostos, valores e estereótipos da CM;
- j) identifique perspetivas etnocêntricas (estereótipos, conotações históricas, ...) num documento ou acontecimento e explique as suas origens;<sup>94</sup>
- k) identifique aspetos de incompreensão e disfunção numa interação e os explique à luz dos dois sistemas culturais;<sup>95</sup>
- l) recorra a explicações sobre situações de incompreensão e disfunção para ter um papel de mediador num conflito;<sup>96</sup>
- m) esteja preparado para ter um comportamento adequado com membros de outras culturas;
- n) desenvolva empatia em relação ao outro;<sup>97</sup>
- o) desenvolva tolerância para com o outro.<sup>98</sup>

#### **IV. Desenvolvimento da consciência intercultural**

*Até que ponto o manual permite que o aluno...*

- a) compare a CE com a CM, nomeadamente observando e analisando semelhanças e diferenças entre a CE e a CM;<sup>99</sup>

<sup>88</sup> Troncoso, 2003: 93.

<sup>89</sup> Skopinskaja, 2003: 61.

<sup>90</sup> Troncoso, 2003: 93.

<sup>91</sup> Byram, 1997: 57.

<sup>92</sup> Troncoso, 2003: 93.

<sup>93</sup> Byram, 1997: 58.

<sup>94</sup> Byram, 1997: 61.

<sup>95</sup> Byram, 1997: 61.

<sup>96</sup> Byram, 1997: 61.

<sup>97</sup> Skopinskaja, 2003: 66.

<sup>98</sup> Skopinskaja, 2003: 65.

<sup>99</sup> Skopinskaja, 2003: 67.

- b) apresente representações, imagens e estereótipos mútuos da CM e da CE;<sup>100</sup>
- c) interaja e seja um mediador em situações interculturais, negociando significados quando necessário, com recurso aos seus conhecimentos, competências e atitudes.

No que diz respeito ao livro do professor que acompanha o segundo manual, pretendemos analisar as sugestões metodológicas à luz dos critérios anteriormente apresentados. Verificaremos na respetiva introdução:

- a) que visão e objetivos têm os autores sobre a componente cultural do manual, nomeadamente se lhe é atribuído um papel primário ou secundário;
- b) se a interculturalidade integra os princípios norteadores da conceção deste material didático e se são apresentadas sugestões para integrar a dimensão intercultural no processo de ensino-aprendizagem.

### **V.3 Análise dos manuais**

#### **V.3.1 *Avançar em Português (Nível B2)***

##### **V.3.1.1 Apresentação do manual**

O novo manual *Avançar em Português (Nível B2)* é constituído por dez unidades didáticas.<sup>101</sup> O prefácio começa com uma referência aos «desafios da quase perene mobilidade [, que] trouxeram novos contextos socioculturais, novas situações de comunicação que se abrem em novos temas que têm de acompanhar muito rapidamente as mudanças constantes neste nosso mundo tão diferente, mas tão global», sublinhando o «saber-fazer da utilização da língua em situação de comunicação», a riqueza pluridiscursiva dos textos autênticos, dos temas e do «apelo a uma apropriação dinâmica dos significados dos textos» (Tavares e Tavares, 2012: 3).

---

<sup>100</sup> Skopinskaja, 2003: 67.

<sup>101</sup> Unidade 1 — *Conhecer-se melhor / Ser português / A língua portuguesa no mundo*; Unidade 2 — *Tempo livre*; Unidade 3 — *Saúde / Gastronomia*; Unidade 4 — *Meio ambiente*; Unidade 5 — *Sociedade de consumo*; Unidade 6 — *Realidade ou utopia*; Unidade 7 — *Meios de comunicação*; Unidade 8 — *Relações pessoais e interpessoais / Interculturalidade*; Unidade 9 — *Estudos*; Unidade 10 — *No trabalho*.

Uma breve introdução das autoras refere-se: aos destinatários, um público jovem e adulto heterogéneo; à estrutura do manual, cujas unidades estão subdivididas em cinco secções — (i) Textos, Contextos e Pretextos, (ii) Gramática e Vocabulário, (iii) Ortografia e Pronúncia, (iv) Produção Escrita e (v) Tarefa, que no final de cada unidade propõe a realização de «uma tarefa potencialmente motivadora e significativa, individual ou em grupo, relacionada com o tema trabalhado»; ao CD áudio que acompanha o manual.

As autoras, que na introdução se referem aos «temas diversificados e atuais que funcionam como ponto de partida para a leitura e compreensão de uma variedade de textos autênticos e o desenvolvimento da expressão oral (produção contínua e interação)» e a um «desenvolvimento equilibrado da competência comunicativa», não aludem à dimensão cultural e intercultural (ob. cit.: 8). Ainda não existe um livro do professor que explicita a visão das autoras sobre esta componente.<sup>102</sup>

#### V.3.1.2 Integração da componente (inter)cultural

No Índice do manual (Anexo 15), a apresentação das unidades segue a estrutura: A. Textos, Contextos e Pretextos; B. Gramática e Vocabulário; C. Ortografia e Pronúncia. Os conteúdos culturais são apresentados na secção A, «Textos, Contextos e Pretextos», juntamente com outros conteúdos temáticos, dos quais não são (graficamente) distinguidos.

A componente cultural do manual surge integrada na dimensão linguística. Às atividades que incidem sobre o léxico, a gramática, a ortografia e a pronúncia é dado um lugar secundário, sendo-lhes reservadas em média cinco páginas por unidade didática, contra sete a oito páginas (cerca de 60% da unidade) relacionadas direta ou indiretamente com conteúdos culturais ou socioculturais.<sup>103</sup>

É evidente a intenção das autoras de apresentar conteúdos culturais diversificados e atuais<sup>104</sup> e de recorrer a textos escritos autênticos, embora com

---

<sup>102</sup> A preparação da edição do livro do professor deste manual está neste momento em curso.

<sup>103</sup> Excluímos da nossa análise sobre a dimensão intercultural dos dois manuais selecionados as atividades que incidem exclusivamente sobre o léxico, a ortografia, a pronúncia e conteúdos gramaticais. Contemplamos os textos áudio que integram os CD áudio, mesmo quando não transcritos no manual (neste caso, estão transcritos no livro do professor).

<sup>104</sup> Os principais conteúdos culturais e socioculturais do manual são: na Unidade 1, a língua portuguesa no mundo e os PALOP, visões sobre os Portugueses e figuras e imagens/símbolos dos Portugueses; na

adaptações ou supressões, que constituem a maior parte dos textos do manual. A iconografia, com algumas exceções<sup>105</sup>, consiste geralmente em imagens selecionadas para ilustrar os textos. Cerca de dois terços dos documentos áudio são fabricados.

Não é apresentada nenhuma secção de avaliação de conhecimentos e competências, por isso o manual também não permite avaliar o desenvolvimento da CI.

### V.3.1.3 Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais

Uma parte significativa dos temas focados no manual diz respeito à sociedade em geral. São tópicos/traços relacionados com tendências e temas da atualidade, em vários casos aplicáveis a qualquer sociedade ocidental ou a qualquer país da União Europeia e não apenas à portuguesa ou a outro país lusófono. Parece ter sido intenção das autoras valorizar a dimensão global e internacional da cultura, como reflete o gráfico do Anexo 16, dada a idêntica predominância deste tipo de tópicos relativamente aos que incidem especificamente sobre a CE (portuguesa e lusófona) ou que de alguma forma a mencionam.

Apesar de predominarem excertos e adaptações de documentos autênticos, em geral são poucos os dados que permitem caracterizar a mentalidade, os interesses e a situação familiar das figuras e das personagens presentes. Estas têm um carácter secundário no manual e reportam-se sobretudo a uma sociedade globalizada ou à sociedade portuguesa em geral, tendencialmente a uma classe média trabalhadora ou jovem. São referidas, sem aprofundamento, algumas personalidades portuguesas conhecidas — há exemplos da música, da História, literatura, da arquitetura, do cinema, da fotografia, da moda, da *stand up comedy*, da comunicação social, da política e do desporto. (Com exceção da música, área em que são feitas mais referências, há em geral um exemplo de cada.) As figuras e personalidades presentes no manual são

---

Unidade 2, os tempos livres e as férias; na Unidade 3, a alimentação saudável e o bem-estar físico e psicológico; na Unidade 4, as alterações climáticas / o Terramoto de Lisboa, a poluição / sustentabilidade ambiental e a solidariedade; na Unidade 5, a globalização e o direito à diferença, os hábitos de consumo e a integração de imigrantes; na Unidade 6, a política no século XXI / a cidadania, a solidariedade e o voluntariado e a evolução tecnológica; na Unidade 7, a evolução dos meios de comunicação; na Unidade 8, as redes de comunicação e a importância do telemóvel; na Unidade 9, o intercâmbio universitário, a aprendizagem de línguas / as línguas em extinção, estudar e trabalhar; na Unidade 10, a reorientação profissional e as novas profissões.

<sup>105</sup> O folheto informativo de uma escola (Unidade 3), o frontispício do livro de reclamações (Unidade 5), logótipos de organizações de voluntariado (Unidade 6), capas de jornais portugueses (Unidade 8) e um gráfico que acompanha um artigo de jornal.

maioritariamente portuguesas, como traduz o gráfico do Anexo 17, e são geralmente de raça caucasiana. Pontualmente, existem estereótipos culturais/raciais/de nacionalidade (que não são focados de forma crítica).<sup>106</sup>

A variedade da sociedade e da cultura portuguesas refletida é pouco significativa<sup>107</sup>, já que muitas das temáticas abordadas estão relacionadas com o mundo global. Quando estas são focadas, as visões transmitidas são sobretudo positivas<sup>108</sup>, mas há também exemplos de traços e situações com um caráter negativo<sup>109</sup>. São muito poucos os conteúdos relativos a outras culturas lusófonas (como espelha o mesmo Gráfico 2, a propósito da representação de nacionalidades), limitando-se a alguns dados na Unidade 1 (personalidades da política, literatura, desporto, música, cinema e televisão, vocabulário e pronúncia). Não existem, no manual, figuras estrangeiras que vivam em Portugal e que transmitam a sua visão sobre o país e os Portugueses.<sup>110</sup> Em todo o manual, uma única atividade incide sobre a opinião de estrangeiros relativamente aos Portugueses, no entanto esta é constituída sobretudo por estereótipos que não são questionados (ob. cit.: 15, atividade 4 — Anexo 19).

Encontramos duas ocorrências, em todo o manual, que remetem para uma perspetiva histórica da CE: na Unidade 4, um artigo da *Wikipedia* sobre o Terramoto de

---

<sup>106</sup> Na Unidade 1, por exemplo, surgem três personagens de nacionalidade não portuguesa — uma espanhola, um japonês e um alemão —, duas das quais associadas a estereótipos de nacionalidade: o japonês é engenheiro eletrotécnico e gosta de jogar *Playstation* e computador; o alemão trabalha num banco (Anexo 18).

<sup>107</sup> Além de figuras da música, da História, da literatura, da arquitetura, do cinema, da fotografia, da moda, da *stand up comedy*, da comunicação social, da política e do desporto, são mencionadas imagens tradicionalmente associadas a Portugal (o galo de Barcelos, a tourada, a guitarra portuguesa, o bacalhau, as sardinhas e a Torre de Belém), alguns eventos e empresas e instituições portuguesas.

<sup>108</sup> Por exemplo, um excerto de um artigo, intitulado «Afinal somos felizes», aponta o tempo como «um dos bens mais escassos das sociedades ditas desenvolvidas, a preciosidade que, muitas vezes, se intromete nos trilhos da felicidade» e refere que os Portugueses se apoiam «principalmente na família, nos amigos e nos afetos para conquistarem elevados níveis de bem-estar» (ob. cit.: 14). Numa notícia sobre as mudanças climáticas, os Portugueses, «em comparação aos restantes países, apontam o maior índice de preocupação face a estas mudanças» (ob. cit.: 68).

<sup>109</sup> Algumas imagens positivas mas também negativas sobre os Portugueses são transmitidas por diferentes personagens, portuguesas e de outras nacionalidades, que dizem que os Portugueses são saudosistas, calmos, cinzentos, alegres, simpáticos, prestáveis, calorosos, ligados à família, pessimistas, fatalistas, desenhados, ... (ob. cit.: 15, atividade 4 — Anexo 19). Na Unidade 6, um outro artigo de jornal afirma que «[é] necessário oferecer outra maneira de fazer política, acabar com este modelo clássico português e sobranceiro» e que «[a] política em Portugal, e noutros países, é algo visto ou para políticos ou desconsiderado pela retórica de dizer uma coisa e fazer outra e, o pior de tudo, ligado a atitudes e interesses menos límpidos» (ob. cit.: 98). Na Unidade 7, novamente um artigo de jornal diz que os Portugueses, em especial os da «classe social mais baixa», veem televisão durante três horas e meia por dia (ob. cit.: 124).

<sup>110</sup> Há apenas um exemplo de um estrangeiro que vive em Portugal e de outros dois que têm ligações a este país e/ou à língua portuguesa; porém, estas três figuras estrangeiras, que abrem a Unidade 1 (Anexo 18), servem apenas como modelo da apresentação que os alunos deverão fazer de si próprios e não transmitem a sua visão sobre o país.



1755 e uma atividade de compreensão sobre o mesmo, seguido de um exercício de completamento de texto também sobre o Terramoto de 1755.

Não são referidos aspetos do que é socialmente aceitável ou culturalmente problemático nem tópicos tabus da CE.

Os estereótipos culturais, raciais e de género da CM e da CE não integram os tópicos focados no manual; quando surgem (pontualmente, como referimos), não são analisados criticamente.

Dada a vocação universalista do manual, não há um enfoque específico na CM. As referências à cultura do aluno têm um carácter genérico e são válidas para qualquer cultura.

Na última secção de cada unidade («Tarefa»), o aluno é incentivado a consultar mais materiais sobre os conteúdos socioculturais focados na unidade.

Note-se que a Unidade 8, ao contrário do que indica o segundo elemento do título («Relações pessoais e interpessoais. Interculturalidade»), não se reporta propriamente à interculturalidade mas a redes sociais virtuais, ao uso do telemóvel e ao uso da Internet por adultos com mais de 65 anos. Não há qualquer referência à reciprocidade, à riqueza e à complexidade da comunicação entre culturas que estão no cerne da interculturalidade, como vimos no Capítulo I.

#### V.3.1.4 Promoção de atitudes e desenvolvimento de capacidades interculturais

Pelo facto de uma parte significativa dos temas abordados estar relacionada com tendências e temas da atualidade e apresentar um carácter genérico, sem um vínculo exclusivo a Portugal ou a outro país lusófono, as atividades que incidem especificamente sobre aspetos da CE, e que portanto permitem valorizá-la, têm menos peso do que aquelas que estão relacionadas com outros tipos de cultura (global, internacional, indiferenciada e CM), correspondendo a 20% das atividades do manual (Anexo 20, Gráfico A). Como representa o Gráfico B do Anexo 20, estas atividades surgem de forma mais significativa na Unidade 1 (como é expectável, dada a incidência desta unidade em Portugal e nos países lusófonos) e na Unidade 7, sendo ainda de referir a sua presença nas Unidades 2, 4, 6 e 10. Note-se também no Gráfico B que, em três unidades didáticas (2, 4 e 6), as incidências sobre a CE, por um lado, e a cultura

global, internacional ou indiferenciada e a CM, por outro, surgem em número igual ou semelhante; e em cinco unidades, em particular nas Unidades 3, 5 e 9, a CE tem um carácter muito secundário, já que o número de atividades relativas a uma cultura global, internacional ou indiferenciada e à CM ultrapassa largamente o número de atividades que incidem sobre a CE. Refira-se ainda que a «tarefa potencialmente motivadora e significativa» (ob. cit.: 8) que conclui cada unidade didática, e que seria particularmente favorável a uma valorização da CE, apenas em cinco das dez unidades do manual leva o aluno a pesquisar sobre a CE.

Algumas atividades ao longo do manual solicitam ao aluno que compare a CE com aspetos socioculturais do seu país e com os seus próprios hábitos culturais. Outras atividades convidam o aluno a apresentar ou a referir-se à sua CM, no entanto sem estabelecer uma comparação com a CE. Como demonstra o Gráfico A do Anexo 20, podemos verificar que, quer pela referência à CM quer pelo estabelecimento de comparações entre a CE e a CM, 16,3% das atividades do manual permitem valorizar a CM do aluno. A CM é, por isso, comparativamente bastante valorizada, tendo em conta que 20% das atividades do manual focam a CE.<sup>111</sup> Note-se, porém, que, dada a vocação universalista do manual, as comparações entre a CE e a CM têm um carácter genérico e não são orientadas para aspetos específicos da CM, pelo que é comprometido o verdadeiro desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional por parte do aluno. Por outro lado, o enfoque dos textos e das atividades numa cultura global facilita o desenvolvimento da consciência de pertença a uma comunidade internacional, ainda que não sejam desenvolvidas atividades especificamente sobre este aspeto.

Em todas as unidades e em vários momentos se pede ao aluno que exprima as suas opiniões e visões sobre diferentes assuntos.

O contacto direto com membros da CE é incentivado numa única atividade do manual; uma outra atividade poderá favorecer o contacto direto com membros da CE, ainda que a estes não se limite. Estas duas atividades (Anexo 21), no entanto, não pressupõem uma interação numa situação de igualdade e interesse pelo outro, já que a primeira tem um propósito turístico, e a segunda é motivada pelo proveito próprio.

A interação é um aspeto pouco promovido, correspondendo a 14% das atividades do manual (gráfico do Anexo 22). Existe igualmente pouca variedade nas

---

<sup>111</sup> A comparação entre a CM e a CE está, no entanto, ausente na última unidade didática do manual (Anexo 20, Gráfico B).

formas de interação, uma vez que esta é geralmente estabelecida com os colegas de turma (11,5% das atividades do manual), a propósito dos conteúdos focados e na resolução das atividades. São sugeridas outras interações — a comunicação com um amigo, pessoas conhecidas, jovens, uma agência de viagens, uma associação académica e dois jornais —, mas estas têm uma dimensão quase residual no total das atividades do manual (2,5%) e servem apenas como motivação para a realização de atividades.

Encontramos no manual aspetos associados a outros países e lugares, representados no gráfico do Anexo 23, que poderão levar o aluno a ter vontade de descobrir as respetivas culturas, embora não sejam dadas instruções nesse sentido. Pode considerar-se que a curiosidade por outras culturas é também estimulada, no manual, quando há um enfoque no programa de intercâmbio universitário Erasmus (Unidade 9), em conceitos de férias diferentes (Unidade 2), em aspetos do passado (Unidade 5) e em lugares utópicos (Unidade 6) e ainda quando é feita referência à diversidade linguística e cultural (Unidade 9). Como demonstra o quadro de distribuição do Anexo 23, as referências a outros países, lugares e culturas estão concentradas na Unidade 1 e são inexistentes em duas unidades do manual.

Ao longo do manual, alguns textos e atividades levam o aluno a descobrir outras interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos de práticas da CM, da CE e de outras culturas. No entanto, quando é fomentado o contacto com outras interpretações de práticas culturais, são muitas vezes as interpretações dos colegas que estão em causa, como demonstra o gráfico do Anexo 24, o que não possibilita verdadeiramente a descoberta de outras interpretações implicada no desenvolvimento de uma CI. Em três das dez unidades didáticas, o aluno não é incentivado a descobrir outras interpretações de práticas culturais.

Em todas as unidades, mas com muito pouco relevo na Unidade 1, o aluno é levado a questionar práticas, pressupostos e valores culturais. Este questionamento<sup>112</sup> incide principalmente sobre práticas culturais comuns à CE, à CM e a uma cultura global (6,7% das atividades do manual), correspondendo o mesmo tipo de reflexão sobre a CM e sobre a CE respetivamente a 3,5% e 1,3% das atividades do manual (Anexo 25, Gráfico A). Note-se que em cinco das dez unidades do manual o aluno não é

---

<sup>112</sup> Entendemos aqui por questionamento, em geral, a discussão que tem um carácter mais reflexivo sobre práticas, pressupostos e valores culturais. Note-se que em nenhum momento do manual o aluno é incentivado, de facto, a analisar criticamente e a pôr em questão estes aspetos culturais.

incentivado a fazer qualquer questionamento sobre práticas culturais da CM (Anexo 25, Gráfico B). Uma incidência mais importante e constante, ao longo do manual, de atividades promotoras do questionamento sobre aspetos da CM constituiria um maior estímulo a uma perspetiva crítica do aluno relativamente à sua própria cultura. Verifica-se também que a reflexão sobre pressupostos e valores da CE ou de outra cultura (2,8%) é claramente privilegiada em detrimento de um questionamento sobre os mesmos aspetos da CM, que tem uma presença muito residual (0,6%, ou duas atividades em todo o manual). Por outro lado, não existe, no manual, qualquer discussão ou reflexão sobre estereótipos culturais (da CM, da CE ou de outra cultura).<sup>113</sup>

Como mostra o Gráfico A do Anexo 26, a empatia é promovida em 10% das atividades do manual, em especial na Unidade 6, que foca o voluntariado. A tolerância, no entanto, é um aspeto ausente em todas as unidades — uma lacuna relacionada com o facto de não serem apresentadas, no manual, situações de conflito entre culturas.

Não encontramos no manual elementos relacionados com: a identificação de perspetivas etnocêntricas (estereótipos, conotações históricas) num documento ou acontecimento e a explicação das suas origens; a identificação e explicação de aspetos de incompreensão e disfunção numa interação à luz dos sistemas culturais da CM e da CE; explicações sobre situações de incompreensão e disfunção que permitam ao aluno ter um papel de mediador num conflito; a preparação do aluno para um comportamento adequado com membros de outras culturas.

#### V.3.1.5 Desenvolvimento da consciência intercultural

Um total de 20% das atividades do manual (Anexo 27, Gráfico A), em que o aluno é solicitado a dar a sua opinião e visão pessoal sobre um determinado tópico cultural, favorece o desenvolvimento da consciência cultural. No entanto, apenas 5% das atividades do manual solicitam o estabelecimento de comparações entre a CE e a CM, porém sem incentivarem uma verdadeira observação e análise das semelhanças e diferenças entre a CM e a CE e sem suscitar uma reflexão crítica sobre esses conteúdos.

---

<sup>113</sup> Logo no início da Unidade 6, pergunta-se ao aluno se está de acordo com a imagem apresentada no texto sobre a política em Portugal — de que «é algo visto ou para políticos ou desconsiderado pela retórica de dizer uma coisa e fazer outra» (ob. cit.: 99). Esta atividade não permite, porém, o questionamento do estereótipo apresentado no texto (exceto se o aluno tiver já um bom conhecimento da sociedade portuguesa), pois não é dado, no manual, um outro ponto de vista sobre o mesmo assunto.

Não são apresentadas nem solicitadas representações, imagens e estereótipos mútuos da CM e da CE.

Também não são apresentadas nem solicitadas situações interculturais em que o aluno possa interagir e ser um mediador, negociando significados, com recurso aos seus conhecimentos, competências e atitudes.

### V.3.2 *Falas Português? (Nível B2)*

#### V.3.2.1 Apresentação do manual e do livro do professor

O manual é constituído por dez unidades didáticas<sup>114</sup>, «estruturadas de acordo com as sugestões do Portefólio Europeu de Línguas» (Dias e Militão, 2011b: 3): (i) atividades iniciais de motivação (por exemplo, de pré-escuta ou de pré-leitura), (ii) atividades de compreensão e expressão oral, (iii) atividades de leitura, (iv) atividades de enriquecimento lexical, (v) atividades ligadas ao conhecimento e sistematização gramaticais, (vi) atividades de escrita e (vii) atividades de pesquisa e apresentação de informação cultural ligada a Portugal e aos países que falam português. O manual é acompanhado de um CD áudio, «com faixas áudio de vários documentos autênticos» (ob. cit.: 2).

Segundo os autores (ob. cit.: 2), o manual é destinado «a todos os que, em Portugal ou no estrangeiro, desenvolvem a sua aprendizagem do português como língua não materna» e estão «posicionados no nível B2». Pelos conteúdos, pelo grafismo e pela forma de tratamento do aluno (por «tu»), o manual dirige-se a um público jovem.

Na introdução do livro do professor, os autores referem-se a uma dimensão cultural aliada à componente linguística<sup>115</sup> e à importância do desenvolvimento de materiais numa perspetiva plurilingue e pluricultural. Afirmam ainda que, no manual, «o aluno é convidado a partilhar a sua identidade cultural, sempre que lhe é proposto saber mais sobre a cultura portuguesa» (ob. cit.: 3). Não se referem, porém, especificamente à componente intercultural. O livro do professor contém guiões/grelhas de avaliação da expressão oral, da expressão escrita e do trabalho de projeto, que

---

<sup>114</sup> Unidade 1 — *Eu, os amigos e a escola*; Unidade 2 — *Eu comunico em português*; Unidade 3 — *Eu e o mundo*; Unidade 4 — *Eu conheço Portugal*; Unidade 5 — *Eu e os media*; Unidade 6 — *Eu e o futuro*; Unidade 7 — *Eu e os tempos livres*; Unidade 8 — *Eu e a cidade*; Unidade 9 — *Eu e a narrativa*; Unidade 10 — *Eu e a literatura*.

<sup>115</sup> «A divulgação da língua e cultura portuguesas, assim como a integração do português como língua não materna em currículos estrangeiros e nacionais, são fortes apostas da política cultural do Governo português, nomeadamente junto dos luso-descendentes e dos imigrantes.» (ob. cit.: 2)

valorizam a dimensão comunicativa em geral<sup>116</sup> e não incidem sobre as competências culturais e interculturais em particular.

Na apresentação do manual também não se faz menção à componente intercultural.

#### V.3.2.2 Integração da componente (inter)cultural

Os conteúdos culturais do manual são apresentados explicitamente e a par dos domínios de aprendizagem, como evidencia também o Índice (Anexo 28), em que as unidades seguem a estrutura: Textos; Leitura; Escrita; Oralidade; Conhecimento explícito da língua; Léxico; Informação cultural.

A componente cultural do manual surge também aqui integrada na dimensão linguística, sendo ainda apresentados dados culturais na secção «Sabias que...» e sugerida a pesquisa e apresentação de informação cultural sobre Portugal e os países lusófonos na secção «Saber mais...».<sup>117</sup>

As atividades sobre o léxico, a gramática, a ortografia e a pronúncia têm um lugar secundário, correspondendo as respetivas atividades, em média, a 17% das atividades das unidades didáticas (Anexo 29, Gráfico A). As questões relacionadas direta ou indiretamente com conteúdos culturais ou socioculturais constituem 83% das atividades do manual, correspondendo as secções «Sabias que...» e «Saber mais...», exclusivamente sobre informação cultural, a 7% do manual.

Quanto aos documentos escritos, predominam os textos autênticos, por vezes adaptados. A iconografia inclui vários documentos autênticos, nomeadamente capas de revistas portuguesas, de livros de autores portugueses e de um filme português,

---

<sup>116</sup> Afirmam os autores (ob. cit.: 3): «O principal objectivo deste manual é proporcionar aos alunos práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de reflexão sobre o conhecimento explícito da língua que lhes permitam não só consolidar e aprofundar conhecimentos culturais e linguísticos, mas também transitar para um nível avançado de aprendizagem da Língua Portuguesa e, no caso dos alunos estrangeiros em Portugal, o ingresso no currículo de língua materna regular. Neste sentido, foram igualmente tidas em conta as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna, publicadas em 2008 pelo Ministério da Educação, que incidem sobre as competências e os conteúdos a desenvolver com os alunos dos níveis Iniciação e Intermédio nesta disciplina.»

<sup>117</sup> Estas secções incidem sobre: a fundação de Portugal, na Unidade 1; as origens da língua portuguesa, países e autores de língua oficial portuguesa, na Unidade 2; hábitos e costumes, a viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia, navegadores portugueses, na Unidade 3; Portugal visto pelos escritores e poetas, as origens de Lisboa, o território português, na Unidade 4; *media* portugueses, na Unidade 5; o trabalho em Portugal, na Unidade 6; o cinema e a música portugueses, na Unidade 7; a cidade de Lisboa, capitais da CPLP, na Unidade 8; lendas, autores da literatura portuguesa, na Unidade 9; Luís de Camões, Almeida Garrett, na Unidade 10.

primeiras páginas de dois jornais, mapas e cartazes publicitários. Mais de 75% dos registos áudio são documentos autênticos.

Nem o manual nem o livro do professor permitem avaliar o desenvolvimento da CI.

#### V.3.2.3 Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais

Ao contrário do manual anterior, em que a cultura global e internacional (ou indiferenciada) tem tanto peso como a CE, neste manual o relevo é dado precisamente à CE. São apresentadas ou mencionadas mais de oitenta figuras da sociedade e cultura portuguesa, existindo ainda referências culturais de todos os países lusófonos, com exceção da Guiné-Bissau, conforme o gráfico do Anexo 30. Como pode ser observado nos quadros que acompanham este gráfico, que identificam as figuras de acordo com a sua nacionalidade, estas são oriundas de áreas como a literatura, o teatro, o cinema, a música e o desporto, mas também da política e da História de Portugal; as figuras lusófonas (brasileiras, angolanas, moçambicanas, são-tomenses, cabo-verdianas e timorenses) representam sobretudo a literatura dos respetivos países, existindo ainda, no caso do Brasil, um exemplo do cinema e outro da política.

Nos documentos escritos, iconográficos e áudio, a sociedade portuguesa é representada de forma bastante diversificada, contemplando diferentes grupos etários, sociais, interesses, mentalidades, situações familiares, etc. É evidente a intenção dos autores de representar a CE, já que, a par da referência a numerosas personalidades portuguesas, 68% dos espaços culturais e geográficos representados no manual estão também relacionados com Portugal, como revela o Gráfico A do Anexo 31. Os restantes países lusófonos estão pouco representados — pelas personalidades, como já referimos, e pelos espaços culturais e geográficos refletidos (Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste<sup>118</sup>) —, correspondendo a 6% dos espaços referidos no manual e concentrando-se em três das dez unidades didáticas. O peso dado à cultura e literatura portuguesa estará relacionado com o objetivo dos

---

<sup>118</sup> Assinale-se também aqui a quase ausência de referências à Guiné-Bissau, com exceção do mapa da lusofonia da Unidade 2 (ob. cit.: 27) e da listagem dos países lusófonos e respetivas capitais e bandeiras (ob. cit.: 129). Refira-se ainda, nesta listagem, a omissão de São Tomé e Príncipe e da capital São Tomé, embora figure a bandeira deste país.

autores de que o manual venha também a permitir que alunos estrangeiros em Portugal, portanto num contexto de imersão, ingressem no currículo de LM regular.<sup>119</sup>

Apesar da ênfase na CE, são incluídos muito poucos aspetos sociais ou culturais negativos ou problemáticos. Estes estão presentes em duas notícias, uma sobre violência doméstica e outra sobre um assalto, que integram a primeira página de um jornal (Anexo 32), e na divulgação de um estudo sobre os tempos livres dos portugueses, segundo o qual estes poderão ser mais sedentários do que as pessoas de outros países da Europa, embora as suas conclusões possam ser contestadas (Anexo 33). As atividades que acompanham estes textos, no entanto, privilegiam, no primeiro caso, os aspetos formais do documento e, no segundo caso, a compreensão do texto, em detrimento da exploração da respetiva dimensão sociocultural.

Não são apresentadas visões de outras nacionalidades sobre o país estrangeiro. Embora exista uma situação em que a cidade de Lisboa é visitada por duas personagens descendentes de emigrantes portugueses na Bélgica e que, por isso, não pertencem à sociedade portuguesa, o diálogo que estas travam serve como um guia turístico e não transmite um ponto de vista sobre o país estrangeiro (Anexo 34). A abrir a Unidade 4, que tem como título «Eu conheço Portugal», um anúncio publicitário (documento áudio autêntico) expressa uma visão do país e do seu povo que, dado o contexto de produção e a natureza promocional do documento, só aparentemente equivale a um olhar exterior autêntico (Anexo 35).<sup>120</sup> Assinalem-se ainda outras visões em «Portugal visto pelos

---

<sup>119</sup> Esta dupla função atribuída ao manual (de LE e de LS) explica igualmente a referência a modos literários (nos quais se centra a última unidade do manual) e a tipologias textuais (como a notícia, a entrevista, a reportagem e o *curriculum vitae*), entre outros aspetos, que tradicionalmente fazem parte dos programas de PLM. Como referem as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna* (Leiria, 2008: 6): «Enquanto os objectivos do ensino de LM [...] se centram na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias e os de língua estrangeira privilegiam a compreensão e produção de unidades comunicativas, o ensino de língua segunda deve atender a estas duas vertentes e considerar ainda, como objecto específico de estudo, a língua como meio de construção de conhecimento e veículo de acesso aos saberes escolares. [...] As práticas pedagógicas da disciplina de PLNM devem, pois, conduzir à aquisição das competências comunicativa e cultural e, simultaneamente, à de uma competência específica em português como língua de escolarização.»

<sup>120</sup> Portugal é caracterizado como «um país de marinheiros e gentes calorosas», «um país que é preciso viver profundamente para compreender», «[u]m país de artistas que deixaram a sua marca em obras que o tornaram conhecido em todo o mundo», com uma «longa história [que] pode ser vivida em castelos imponentes, onde é possível passar a noite entre paredes que resistiram a reis, califas e ao próprio tempo», «[e]m palácios saídos de contos de fadas, rodeados por florestas encantadas, repletas de recantos românticos», de «[o]nde até os mais enamorados partem sempre com uma nova paixão»; mas é também um país «em que a grandeza de outrora mora ao lado do futuro», em que «[u]ma nação jovem e acolhedora que vive intensamente vinte e quatro horas por dia», é «[u]m país vibrante e cheio de cor onde o sol brilha o ano inteiro», «[um] país com séculos de história e alguns dos melhores vinhos do mundo, [onde] a cozinha [se tornou] uma forma de arte que vale a pena apreciar», «[u]ma terra maravilhosa e cativante do primeiro ao último segundo»... (Dias e Militão, 2011b: 17).



escritores e poetas» (Dias e Militão, 2011a: 50) — um excerto de José Saramago sobre o Porto, uma descrição do vale de Santarém de *Viagens na Minha Terra* e a referência aos Portugueses e ao seu Império nas duas primeiras oitavas d’*Os Lusíadas*—, que, não traduzindo o ponto de vista de um estrangeiro, refletem, no entanto, um outro olhar de natureza intercultural (Anexo 36).

Em seis das dez unidades do manual podem ser encontrados textos e atividades relativos a dados históricos que permitem explicar características da CE, correspondentes a 6% das atividades do manual (Anexo 37, Gráfico A). Trata-se sobretudo de atividades de leitura e compreensão de texto, mas existem também momentos em que se pede ao aluno que pesquise sobre aspetos da História de Portugal e reproduza o resultado dessas pesquisas em textos de natureza informativo-expositiva (Anexo 38). No entanto, não é apresentada nem solicitada uma reflexão mais profunda ou crítica sobre os mesmos dados históricos num contexto mais alargado — por exemplo, de contraste com outras culturas.

Não são referidos aspetos do que é socialmente aceitável ou culturalmente problemático nem tópicos tabus da CE.

Não são focados criticamente estereótipos culturais, raciais e de género da CM e da CE.

Não há um enfoque específico na CM, dada a vocação universalista do manual.

Em todas as unidades didáticas, geralmente na secção «Saber mais...» ou nas secções «Expressão Oral» e «Expressão Escrita», o aluno é incentivado a consultar mais materiais sobre os conteúdos socioculturais focados na unidade.

#### V.3.2.4 Promoção de atitudes e desenvolvimento de capacidades interculturais

Em mais de metade das atividades (55,6%) há uma incidência direta ou indireta na CE, como demonstra o Gráfico A do Anexo 39. A CE é, por isso, muito valorizada no manual. Existem várias referências à CM, presente em 10,6% das atividades; embora dominante na Unidade 1, esta tem uma presença muito residual nas Unidades 3 e 10 (duas atividades), é referida em apenas uma atividade na Unidade 4 e está ausente na Unidade 2 (Anexo 39, Gráfico B). A ausência de referências específicas da cultura do

aluno dificulta uma verdadeira valorização da CM e também o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional.

A cultura global ou internacional está presente em 3,5% das atividades (Anexo 39, Gráfico A), favorecendo a consciência de pertença a uma comunidade internacional.

São relativamente poucos os momentos em que o aluno é incentivado a exprimir as suas opiniões e visões sobre diferentes assuntos. Estes ocorrem em nove das dez unidades didáticas (Anexo 40, Gráfico B) e correspondem a 3,25% do total de atividades (Anexo 40, Gráfico A).

Em nenhum momento é incentivado o contacto com membros da CE.

A interação é também aqui pouco promovida. É sugerida em apenas 8% das atividades do manual, sendo que 7% compreendem exclusivamente a interação com os colegas de turma e o professor (gráfico do Anexo 41). Incluem, além das apresentações orais e discussões, um debate, a redação de um artigo de opinião para o jornal da escola, a entrevista a um familiar, amigo ou conhecido, a divulgação de conteúdos no blogue da turma e a simulação de duas entrevistas (a uma personalidade da CM e para um emprego). Em apenas 1% das atividades do manual é sugerido outro tipo de interação: três atividades realizadas com familiares e amigos e também a divulgação de conteúdos fora do espaço escolar, com recurso a «jornais locais ou regionais, criação de blogues ou fóruns de discussão, exposição em espaços do [...] município ou freguesia que tenham parcerias com a tua escola...» (ob. cit.: 127), com vista a uma cidadania ativa.

Estão presentes ao longo do manual elementos de várias culturas, como representado no gráfico do Anexo 42, promovendo o interesse pela alteridade. As viagens e a descoberta de outras culturas são, de resto, o tema da Unidade 3, «Eu e o mundo», que visa que o aluno «[expresse] a [s]ua opinião sobre viagens», «[d]ebata hábitos culturais diferentes dos [s]eus», «[conheça] navegadores portugueses» e «[p]esquise informação e redi[ja] guias de viagem». Pelos documentos apresentados (textos, fotografias e mapas) — que refletem espaços e culturas próximos e também distantes da CE, outras épocas (Descobrimentos) e o próprio ato de descoberta de realidades diferentes — e ainda pelas atividades que lhe estão associadas (exercícios de compreensão e interpretação e atividades que exploram os temas neles abordados<sup>121</sup>), o

---

<sup>121</sup> Vejam-se, por exemplo, as seguintes questões relativas aos itinerários de viagem aos Açores e a Itália: «[1.] a. Gostarias de realizar algumas destas viagens? Porquê? b. Qual foi a viagem que gostaste mais de fazer até agora? Porquê? c. Que lugar/lugares gostarias de visitar brevemente? Porquê?

aluno é levado a sentir a curiosidade por outras culturas e a interessar-se pela descoberta do Outro, como exemplificam várias atividades reproduzidas no Anexo 43, inclusive no seio da própria CM<sup>122</sup>.

No entanto, nas outras unidades didáticas, com exceção de uma atividade de Expressão Escrita em que se sugere ao aluno que recolha expressões idiomáticas de vários países para construir um dicionário de expressões idiomáticas (Anexo 45), a descoberta de outras culturas não é incentivada. Assinale-se também que as referências a outras culturas estão concentradas na Unidade 3 e são inexistentes em duas das dez unidades do manual, como representa o quadro de distribuição do Anexo 42.

A descoberta de outras interpretações de fenómenos familiares e desconhecidos de práticas da CM, da CE e de outras culturas é promovida por intermédio de alguns documentos. Porém, como demonstra o gráfico do Anexo 46, a tomada de consciência de outras interpretações de fenómenos de práticas culturais é possível em apenas 7% das atividades do manual, sendo que 4% destas dizem respeito apenas a interpretações dos próprios colegas.

O aluno é muito pouco incentivado no manual a questionar práticas culturais. A percentagem de atividades que promovem uma perspetiva mais reflexiva sobre as práticas culturais tem um valor muito residual no que diz respeito quer à CE (0,6%) quer à CM (0,8%), sendo ligeiramente superior no caso de práticas culturais comuns à CE e à CM e a uma cultura global (1,8%), como revela o Gráfico A do Anexo 47. Uma atividade em todo o manual favorece o questionamento de pressupostos e valores da CE, não existindo ocorrências relativas ao questionamento de pressupostos e valores da CM (Anexo 47, Gráficos A e B). Encontramos também um único exemplo de questionamento de estereótipos culturais: uma atividade de Interação Oral que incide

---

2. Apresenta as tuas respostas e discute-as com os teus colegas e professor, justificando as tuas escolhas.» (ob. cit.: 33) (Anexo 43)

Ou ainda, a propósito de fotografias do Nepal:

«a. Como é que achas que vivem as pessoas no Nepal? Porquê? b. O que pode levar um viajante a esse país?» (ob. cit.: 34) (Anexo 43)

Assinale-se ainda um texto sobre convenções específicas de diferentes culturas (Tailândia, Arábia Saudita, República Checa, países árabes, países asiáticos, Grécia, Austrália, Japão, Coreia do Sul, Índia, México, China, Singapura, EUA) (Anexo 44).

<sup>122</sup> Veja-se a atividade «Saber mais...» reproduzida no Anexo 44, em que se incentiva o aluno a «conhecer junto dos [s]eus pais e amigos alguns dos hábitos e costumes característicos do país onde [nasceu] ou do país onde [vive]», redigindo um texto informativo-expositivo sobre esse tema e ilustrando-o com imagens.

sobre «estereótipos associados à ideia de viver na cidade e na capital» (ob. cit.: 125), não estando, no entanto, relacionados com uma cultura em particular (Anexo 48).

O manual não promove a identificação de perspetivas etnocêntricas (estereótipos, conotações históricas) num documento ou acontecimento nem a explicação das suas origens.

Não são identificados nem explicados aspetos de incompreensão e disfunção numa interação à luz dos sistemas culturais da CM e da CE.

Não são apresentadas nem solicitadas explicações sobre situações de incompreensão e disfunção que permitam ao aluno ter um papel de mediador num conflito.

O documento sobre regras de convivência locais (Anexo 44) permite que o aluno tome consciência destas especificidades culturais e deste género de variação de cultura para cultura, no entanto trata-se da única ocorrência deste tipo em todo o manual, não sendo solicitado nenhum trabalho que permita ao aluno preparar-se para ter um comportamento adequado com membros de outras culturas.

Apenas cinco atividades do manual (1% do total), distribuídas em quatro das dez unidades didáticas, requerem uma perspetiva empática (Anexo 49, Gráficos A e B). Não são encontradas ocorrências que reflitam ou requeiram uma atitude de tolerância.

#### V.3.2.5 Desenvolvimento da consciência intercultural

São relativamente poucas as ocasiões em que o aluno é solicitado a dar a sua opinião e visão pessoal sobre um determinado tópico cultural — 8% das atividades do manual (Anexo 50, Gráfico A) —, dificultando o desenvolvimento da consciência cultural. Quanto ao estabelecimento de comparações entre a CE e a CM, este ocorre em apenas duas atividades (0,5%) em todo o manual (Anexo 50, Gráfico B), também sem ser promovida uma verdadeira observação e análise das semelhanças e diferenças entre a CM e a CE, assim como uma reflexão crítica sobre esses conteúdos.

Não há alusões a representações, imagens e estereótipos mútuos da CM e da CE.

Não são apresentadas nem solicitadas situações interculturais em que o aluno possa interagir e ser um mediador, negociando significados, com recurso aos seus conhecimentos, competências e atitudes.

## CONCLUSÃO

No presente trabalho pretendemos verificar se os dois manuais de PLE do nível B2 analisados facilitam o desenvolvimento da CI. Dos elementos comuns que resultam da nossa análise, salientamos, muito positivamente, a importância dada à dimensão cultural e aspetos basilares como a integração da dimensão cultural na componente linguística, refletindo a conceção de que a cultura não pode ser separada da língua, e a preocupação com a autenticidade de um número significativo de documentos utilizados, que a abordagem comunicativa já há mais de três décadas veio valorizar.

De acordo com as observações que registámos, vários elementos fundamentais para o desenvolvimento da CI do aprendente mereceriam, nos manuais do *corpus*, uma atenção particular. Verificámos a ausência de referências à dimensão intercultural e à CI em textos que dão conta dos princípios norteadores destes materiais e, no caso de um dos manuais, que é acompanhado de um livro do professor, também em textos que traçam propostas metodológicas. Os dois manuais não apresentam, por isso, qualquer forma de avaliar a CI.

No âmbito da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (inter)culturais, constatámos que na representação da CE predominam ainda as imagens positivas. Os elementos da CE que têm um carácter negativo ou problemático são raros e não são objeto de análise ou reflexão.

No que diz respeito à promoção de atitudes e desenvolvimento de capacidades interculturais, observámos que, se é sugerida a discussão sobre aspetos da CM e da CE, as atividades propostas requerem pouco envolvimento com os conteúdos culturais focados; não existe, de facto, uma análise crítica de aspetos destas culturas, nomeadamente de estereótipos. Dada a vocação universalista dos manuais, não há um enfoque específico na CM do aluno (as referências à cultura do aluno têm um carácter genérico, aplicando-se a qualquer cultura). Estão também ausentes outros elementos importantes para o desenvolvimento da CI, como sendo: a sugestão da interação com membros da CE numa situação de igualdade, sem interesse pelo exótico ou por proveito; a interação de formas variadas, já que são poucas as sugestões de interações além das que são estabelecidas com os colegas e o professor; a identificação de perspetivas etnocêntricas (estereótipos, conotações históricas) e a explicação das suas origens; a identificação e explicação de aspetos de incompreensão e disfunção numa

interação à luz dos sistemas culturais da CM e da CE; a explicação de situações de incompreensão e disfunção que permitam ao aluno ter um papel de mediador num conflito; a preparação do aluno para um comportamento adequado com membros de outras culturas; o desenvolvimento da tolerância (decorrente da ausência de situações de conflito entre culturas).

Quanto ao desenvolvimento da consciência intercultural, verificámos que o estabelecimento de comparações entre a CE e a CM não é orientado para aspetos específicos da CM, também em resultado da vocação universalista dos manuais, e não é solicitada uma reflexão crítica sobre estes conteúdos, pelo que a observação e a análise de semelhanças e diferenças entre as duas culturas é bastante superficial. Por fim, não existe um trabalho sobre representações, imagens e estereótipos mútuos da CM e da CE nem são apresentadas nem solicitadas situações interculturais que permitam ao aluno aprender a ser um mediador intercultural.

Temos consciência das limitações da investigação que desenvolvemos no presente trabalho, uma vez que a melhor análise de um manual de LE é feita num contexto real de ensino-aprendizagem da LE, «in relation to real students in real classrooms who are taught by real teachers» (Damen, 1987: 259). Por outro lado, reconhecemos o carácter subjetivo e provisório dos critérios que definimos para verificar se os dois manuais de PLE do nível B2 selecionados permitem desenvolver a CI, já que «[i]t is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-of-thumb activity, and that no neat formula, grid or system will ever provide a definite yardstick» (Sheldon, 1988, em Skopinskaja, 2003: 43).

Não pretendemos realizar uma crítica àqueles que estiveram envolvidos na elaboração destes materiais nem generalizar os resultados desta análise a outros manuais de PLE do nível B2 e dos restantes níveis, mas contribuir para a sensibilização e consciencialização dos agentes educativos quanto à dimensão intercultural dos manuais de PLE e, por essa via, ajudar a formar cidadãos do mundo conscientes, abertos ao Outro, participantes críticos na sociedade, capazes de estabelecer pontes e de ser agentes de transformação.

## BIBLIOGRAFIA

### Manuais analisados

DIAS, A. P. e MILITÃO, P. (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora.

DIAS, A. P. e MILITÃO, P. (2011b). *Falas Português? (Nível B2) — Guia do Professor*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, A. e TAVARES, M. (2012). *Avançar em Português (Nível B2)*. Lisboa: Lidel.

### Bibliografia consultada

#### Ativa

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

AGUILAR, M. J. C. (2007). «Dealing with Intercultural Communicative Competence». In Soler, E. A. e Jordà, M. P., *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer: Dordrecht, 58-78.

ALLWRIGHT, R. L. (1981). «What do we want teaching materials for?». In *ELT Journal*, 36, 1: 5-18.

ARNOLD, M. (1869). *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*. Londres: Smith Elder.

BALDWIN, J. et al. (2006). *Redefining Culture — Perspectives Across the Disciplines*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BARNARD, A. et al. (2010). *The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Nova Iorque: Routledge.

BLANCHET, P. *Introduction à l'approche interculturelle*. Disponível em <http://www.masterfpmi.fr/cours/plan-2-2-6-31.html>. Consultado em setembro de 2014.

BEACCO, J.-C. e BYRAM, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*

(versão principal). Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf). Consultado em setembro de 2014.

BEACCO, J.-C. *et al.* (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010\\_forumgeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf). Consultado em outubro de 2014.

BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard, vol. 1.

BERNAUS, M., FURLONG, Á., JONCKHEERE, S. e KERVRAN, M. (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Estrasburgo: CoE.

BERTELSMANN STIFTUNG (2006). *Intercultural Competence — The Key Competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla K. Deardorff*. Disponível em [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_18255\\_18256\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf). Consultado em setembro de 2014.

BHABHA, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2004). «Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras». In *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 57-69. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>. Consultado em novembro de 2014.

BIZARRO, R. (2012). «Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos». In *LINGVARVM ARENA*. Vol 3. Porto: Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>. Consultado em setembro de 2014.

BOURSE, M. (2008). «Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique». In *Signes, Discours et Sociétés*, 1. Interculturalité et intercommunication. Disponível em <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>. Consultado em agosto de 2014.



BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

\_\_\_\_\_ (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

\_\_\_\_\_ (2012). «Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship». In Jackson, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Nova Iorque: Routledge.

BYRAM, M., BARRETT, M., IPGRAVE, J., JACKSON, R. e MÉNDEZ-GARCIA, M. d. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters — Context, Concepts and Theories*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf). Consultado em setembro de 2014.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. e STARKEY, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf). Consultado em setembro de 2014.

BYRAM, M., ZARATE, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: CoE.

CAMILLERI, A. G. (2002). *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: CoE. Disponível em <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/36/language/en-EN/Default.aspx>. Consultado em setembro de 2014.

CANDELIER, M. et al. (2007). *CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: CELM. Disponível em [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\\_20080302\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf). Consultado em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_ (2012a). *CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: CELM. Disponível em <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>. Consultado em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_ (2012b). *Le CARAP — Compétences et Ressources*. Estrasburgo: CoE/CELM. Disponível em <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>. Consultado em outubro de 2014.

CANDELIER, M. (2012a). «Le CECR, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), et quelques autres repères sur la diffusion du message plurilingue», Programa das III Jornadas Europeias de Plurilinguismo. Disponível em <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/AcomplementtootherinstrumentsoftheCoE/tabid/2682/language/fr-FR/Default.aspx>. Consultado em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_ (2012b). «Les approches plurielles des langues et des cultures — des outils au service de l'accueil des apprenants migrants», apresentação no Colóquio Internacional da Universidade de Quioto, em 12 de março de 2012. Disponível em <http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20-%20Les%20Approches%20Plurielles%20des%20Langues%20et%20des%20Cultures.pdf>. Consultado em outubro de 2014.

CANDELIER, M. e DE PIETRO, J.-F. (coord.) (2012). *Le CARAP — Une introduction à l'usage*. Estrasburgo: CoE. Disponível em <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ARe%2FO97v5mU%3D&tabid=2668&language=fr-FR>. Consultado em outubro de 2014.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

\_\_\_\_\_ (2008). «A educação intercultural». In MATOS, A. T. e LAGES, M. F. *Portugal: percursos de interculturalidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

CASTLES, S. (2004). «Migration, Citizenship, and Education». In *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. São Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 17-48.

CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

\_\_\_\_\_ (2004). «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, 30, 3, 549-566.

CONSELHO DA EUROPA (CoE) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

\_\_\_\_\_ (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. Estrasburgo: Comité de Ministros, CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf). Consultado em setembro de 2014.

CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

\_\_\_\_\_ (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORDEIRO, A. D. (2013). O português conquistou a Internet, agora quer ser língua oficial nas organizações internacionais. In *Público*, 20 de setembro de 2013. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/o-portugues-conquistou-a-internet-e-agora-quer-ser-lingua-oficial-nas-organizacoes-internacionais-1606507>.

COSTE, D., MOORE, D. e ZARATE, G. (2009). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf). Consultado em outubro de 2014.

COURTILLON, J. (1984). «La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation». In *Le Français dans le Monde*, n.º 188, Paris, Hachette Larousse, 51-56.

CUCHE, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.

CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan-Heinemann.

DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.

\_\_\_\_\_ (2003). «Closing the Language and Culture Gap — An intercultural communication perspective». In Lange, D. L. e Paige, M. (coord.) *Culture as the core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing, 71-85.

EPIFÂNIO, R. (2014). «Assim (não) se vê a influência da língua portuguesa». In *Público*, 29 de dezembro de 2014. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/assim-nao-se-ve-a-influencia-da-lingua-portuguesa-1680668>.

FENNER, A.-B. (2000). «Cultural awareness». In FENNER, A.-B. e NEWBY, D., *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: CELM/CoE, 141-150.

FENNES, H. e HAPGOOD, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. Londres: Cassel.

KATAN, D. (1999). *Translating Cultures — An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

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

\_\_\_\_\_ (1995). The cultural component of language teaching. In *Language, Culture and Curriculum*, 12, 83-92. Disponível em <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>. Consultado em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_ (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (2009). «Cultural perspectives on language learning and teaching». In Knapp, K. e Antos, G. (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlim: Walter de Gruyter GmbH & Co, 219-245.

\_\_\_\_\_ (2010). «Culture in Language Teaching». In Berns, M. e Brown, K. (coord.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier, 276-282.

\_\_\_\_\_ (2011). «The symbolic dimensions of the intercultural». In *Language Teaching*, 44, 354-367.

GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Didier.

GEOFFROY, C. (2001). *La mésentente cordiale: Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Paris: Grasset.

GÉRARD, F.-M. e ROEGERS, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelas: De Boeck.

GERSCHENFELD, A. (2014). «Influência de uma língua mede-se pela capacidade de ligar línguas distantes». In *Público*, 22 de dezembro 2014. Disponível em <http://www.publico.pt/ciencia/noticia/influencia-de-uma-lingua-medese-pela-capacidade-de-ligar-linguas-distantes-1679990>.

- HALL, S. (2003) *Da Diáspora. Identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora da UFMG / Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- HALL, S. e DU GAY, P. (eds.) (1996). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage Publications.
- HINKEL, E. (1999). *Culture in second language and teaching learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOUSE, J. (2007). «What Is an ‘Intercultural Speaker’?». In Soler, E. A. e Jordà, M. P., *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer: Dordrecht, 7-21.
- HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I. e STRANGE, J. (2003). *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook*. Estrasburgo: CoE. Disponível em <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/43/Default.aspx>. Consultado em outubro de 2014.
- JOURDAN, C. e TUIITE, K. (eds.) (2006). *Language, culture, and society: key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LANGE, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence: A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers’ and Students’ Attitudes* (dissertação de mestrado). Universidade de Berlim. Disponível em [http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOC\\_derivate\\_000000001804/Perspectives\\_on\\_Intercultural\\_Competence.pdf?hosts=](http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOC_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts=). Consultado em dezembro de 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LÁZÁR, I. et al. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence — A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: CELM. Disponível em [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1\\_ICCinTE\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf). Consultado em outubro de 2014.
- LEIRIA, I. et al. (coord.) (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua não Materna: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Disponível em [http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E\\_Basico/eb\\_orient\\_program\\_at\\_plnm\\_verseofinalabril08.pdf](http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_orient_program_at_plnm_verseofinalabril08.pdf). Consultado em fevereiro de 2015.

LINGUET. *Théorie des lois civiles*, em «Civilisation», *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* — <http://www.cnrtl.fr/definition/civilisation>. Consultado em agosto de 2014.

LOSONSKY, M. (ed.) (1999). *Wilhelm von Humboldt: On Language: On the Diversity of Human Language Construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCGRATH, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

MANDELBAUM, D. (1985). *Edward Sapir — Selected Writings in Language, Culture, and Personality*, Berkeley, University of California Press.

MENDES, E. (2014). «Português gera interesse mundial “nunca visto”». In *Plataforma Macau*. Disponível em <http://www.plataformamacau.com/macau/portugues-gera-interesse-mundial-nunca-visto>. Consultado em dezembro de 2014.

MIGUEL, C. (2011). *O Conhecimento Sociocultural nos Manuais de Português Língua Estrangeira: As Relações de Género* (dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MUKUNDAN, J. e AHOUR, T. (2010). «A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008)». In Tomlinson, B., e MasuharaA, H. (eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londres: Continuum, 336-352.

NEUNER, G., STARKEY, H., ZARATE, G., PARMENTER, L. e BYRAM, M. (ed.) (2003). *Intercultural competence*. Estrasburgo: CoE.

NEUNER (2012). «The dimensions of intercultural education». In HUBER, Josef (ed.), *Intercultural competence for all — Preparation for living in a heterogeneous world*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf). Consultado em setembro de 2014.

NIEMEIER, S. (2004). «Linguistic and Cultural Relativity — Reconsidered for the Foreign Language Classroom». In Achard, M. e Niemeier, S. (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Walter de Gruyter, 95-119.

O'NEILL, R. (1982). «Why use textbooks?». In Rossner, R. e Bolitho, R. (eds.), *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 148-156.

POLIGLOTTI4.EU (2014). «European Commission: threat to multilingualism». Disponível em [http://www.poliglotti4.eu/php/media-centre/index.php?doc\\_id=3954&lg=en](http://www.poliglotti4.eu/php/media-centre/index.php?doc_id=3954&lg=en). Consultado em outubro de 2014.

PORTERA, A. (2011). «Intercultural and Multicultural Education — Epistemological and Semantic Aspects». In Grant, C. A. e Portera, A. (eds.), *Intercultural and Multicultural Education*. Nova Iorque: Routledge.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.

REY-VON ALLMEN, M. (2011). «The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe». In Grant, C. A. e Portera, A. (eds.), *Intercultural and Multicultural Education*. Nova Iorque: Routledge.

RICHARDS, J. C. e RENANDYA, W. A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

RISAGER, K. (1991). «Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies». In Buttjes, D. e Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 181-192.

\_\_\_\_\_ (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

ROBERTS, C., et al. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

\_\_\_\_\_ (2002). *Ética y ciudadanía*. Barcelona: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

SERCU, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks: The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Lovaina: Leuven University Press.

\_\_\_\_\_ (2002). «Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development». In *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1): 61-74.

SKOPINSKAJA, L. (2003). «The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective». In Lázár, I. (ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Estrasburgo: CoE.

SILVA, M. do C. V. da (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

SMITH, S. L., PAIGE, R. M. e STEGLITZ, I. (2003). «Theoretical Foundations of Intercultural Training and Applications to the Teaching of Culture». In Lange, D. L. e Paige, R. M. (coord.), *Culture as the core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing, 89-125.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: Oxford University Press.

TAVARES, A. (2008) *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

TORMENTA, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

TRONCOSO, C. R. (2010). «The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence». In Tomlison, B. e Masuhara, H. (eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londres: Continuum, 83-102.

TYLOR, E. B. (1920). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. Londres: John Murray, vol. 1.



UNESCO (2005). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>.

\_\_\_\_\_ (2007). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>. Consultado em setembro de 2014.

\_\_\_\_\_ (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: Relatório Mundial da UNESCO*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Consultado em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_ (2013). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002209/220958f.pdf>.

VALDES, J. M. (ed.) (1986). *Culture Bound: Bridging the Culture Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

VALTARANTA, N. «You do not just translate your thought into another language — you translate the whole issue into that culture» — *Intercultural understanding in the experience world of Finnish technical professionals*. Disponível em <http://www.immi.se/intercultural/nr32/valtaranta.html>. Consultado em setembro de 2014.

WHORF, B. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, Massachusetts: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

ZARATE, G. *et al.* (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Estrasburgo: CoE. Disponível em [http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004\\_Zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf). Consultado em outubro de 2014.

### Passiva

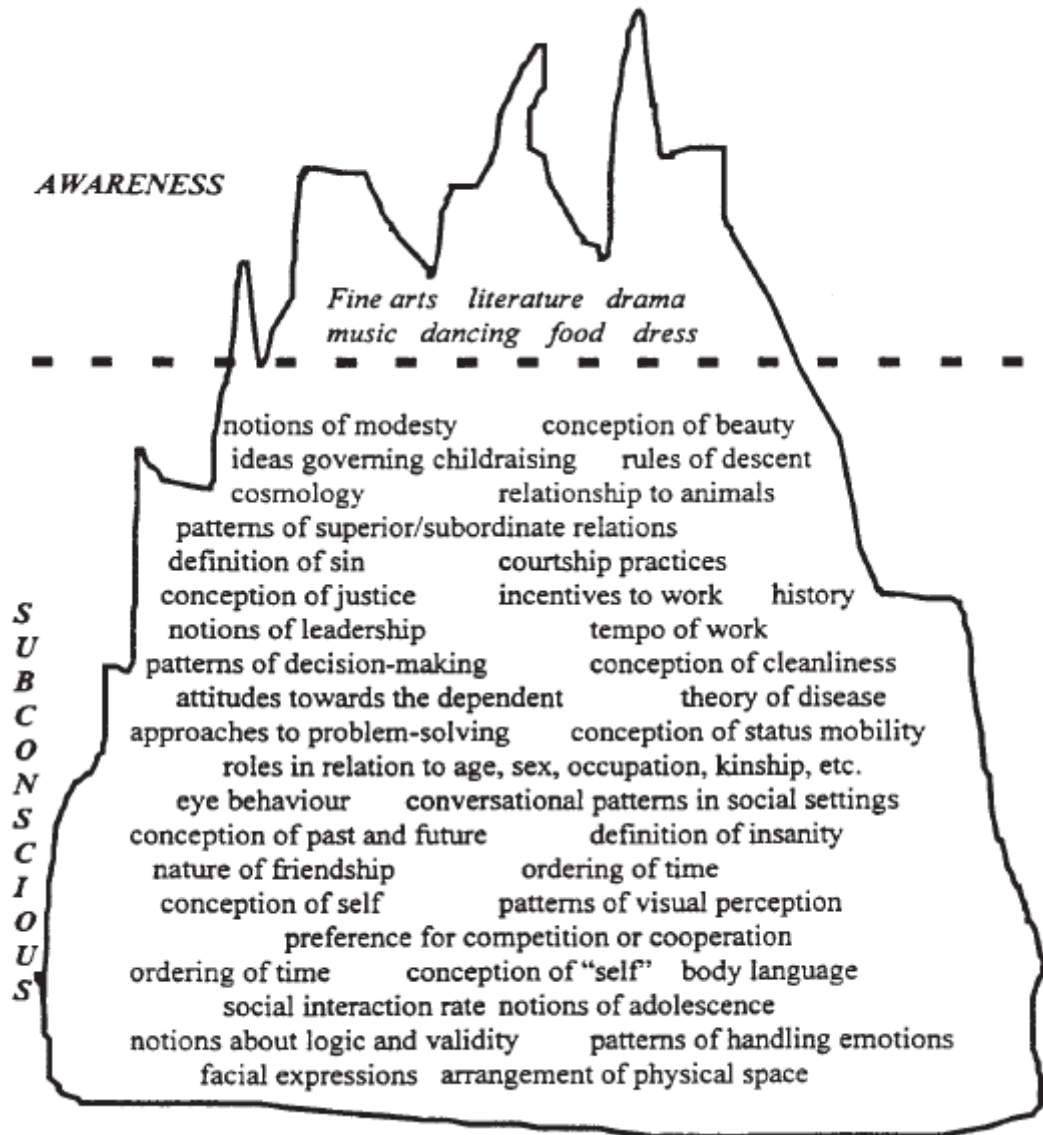
BENETT, M. J. (ed.) (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- BENETT, J. M., BENETT, M. J. e ALLEN, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In Lange D. L. e Paige, R. M. (eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nova Iorque: Longman.
- BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FANTINI, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Disponível em <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>.
- GROSSO, M. J. (coord.) et al. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual\\_quarepe\\_orientador-versao-final-janeiro-2012.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador-versao-final-janeiro-2012.pdf). Consultado em janeiro de 2015.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KILICKAYA, F. 2004. «Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks». In *The Internet TESL Journal*, X, 12.
- MCGRATH, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- OSBORN, T. A. (2000). *Critical Reflection and the Foreign Language Classroom*. Westport: Bergin & Garvey.
- SERCU et al. (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence — An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Consultado em agosto de 2014.

## ANEXOS

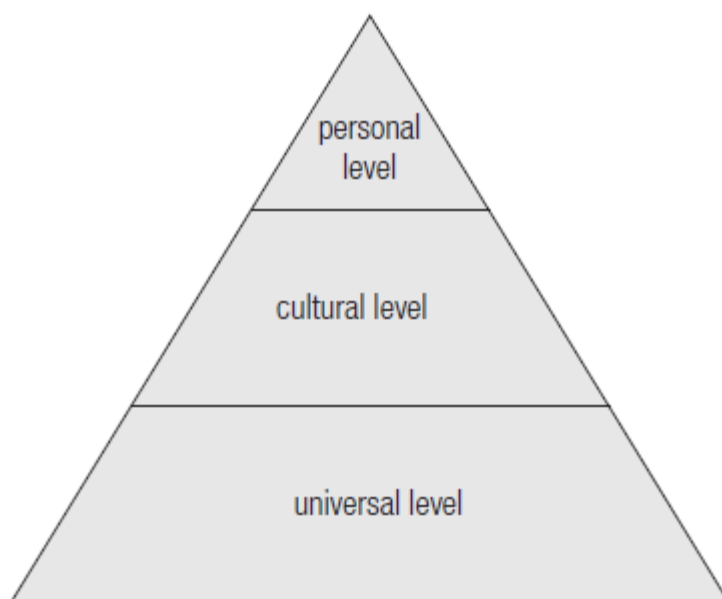
### Anexo 1

A cultura como um icebergue (Brembeck, 1977, em Neuner, 2012: 19).



## Anexo 2

A cultura estruturada em blocos, como numa pirâmide (Hofstede, 1994, em Neuner, 2012: 19-20).



### Anexo 3

Principais sentidos da palavra «cultura» a partir do século XVIII:

- (i) Um sentido universalista e progressista, próximo do de «civilização»<sup>123</sup>, traduzindo, numa perspetiva evolucionista e eurocêntrica, a noção de superioridade de uma sociedade (a das Luzes) em relação a outra;<sup>124</sup>
- (ii) A cultura como expressão da alma de um povo — «um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o património de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade» (Cuche, 1999: 28) —, que surge com o romantismo alemão e se expandirá com a constituição das nações na Europa e no resto do mundo a partir da segunda metade do século XIX (e que será mais evidente com o desenvolvimento de movimentos nacionalistas após a Primeira Guerra Mundial);<sup>125</sup>
- (iii) Uma conceção com origem num desejo de perfeição e inscrita no domínio do ser: cultura como refinamento do indivíduo, alcançado sobretudo pela educação, isto é, «[...] a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world, and, through this knowledge, turning a stream of fresh and free thought upon our stock notions and habits (...)» (Arnold, 1869: 8) — conceção elitista que a industrialização e a massificação vêm ameaçar<sup>126</sup>;
- (iv) Uma conceção antropológica, universalizada, em 1871, pelo antropólogo inglês Edward Tylor, significando «[...] that complex whole which includes

<sup>123</sup> «Le stade idéal d'évolution matérielle, sociale et culturelle auquel tend l'humanité» (Linguet).

<sup>124</sup> A palavra «cultura» refere-se, então, sobretudo aos «progressos individuais». É utilizada no sentido de cultura ilustrada, designando os saberes e conhecimentos que, de acordo com os princípios igualitários defendidos pela burguesia revolucionária, permitem ao homem libertar-se da servidão, do obscurantismo da religiosidade e do atraso material, social e cultural que desta resultam.

<sup>125</sup> Em 1774, o filósofo alemão Herder, criticando a arrogância eurocêntrica dos iluministas, já utiliza o plural «cultures», necessário para dar conta de «[an] entire living picture of ways of life, or habits, wants, characteristics of land and sky (...)» (Herder, em Barnard *et. al.*, 2010: 169). No entanto, apenas a partir de meados do século XIX o conceito de cultura passou a compreender, de facto, uma ideia de pluralidade. É o reconhecimento do valor do Outro — um crescente interesse pelo modo de vida e pelos costumes dos outros povos, que se reflete no desenvolvimento da antropologia e da etnografia, com raízes no nacionalismo romântico alemão, e depois de mais de três séculos de literatura de viagens (primeiro, a portuguesa e a espanhola, seguidas da francesa e da inglesa), que regista descrições geográficas e humanas da experiência ultramarina. A cultura e a civilização passam a ser entendidas como a realização de um conjunto de valores que os indivíduos, de acordo com a sua época, vão hierarquizar.

<sup>126</sup> «And this function [o estudo da perfeição, a formação do intelecto e do espírito] is particularly important in our modern world, of which the whole civilization is, to a much greater degree than the civilization of Greece and Rome, mechanical and external, and tends constantly to become more so.» (Arnold, 1869: 14-15)

knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society» (Tylor, 1920: 1);

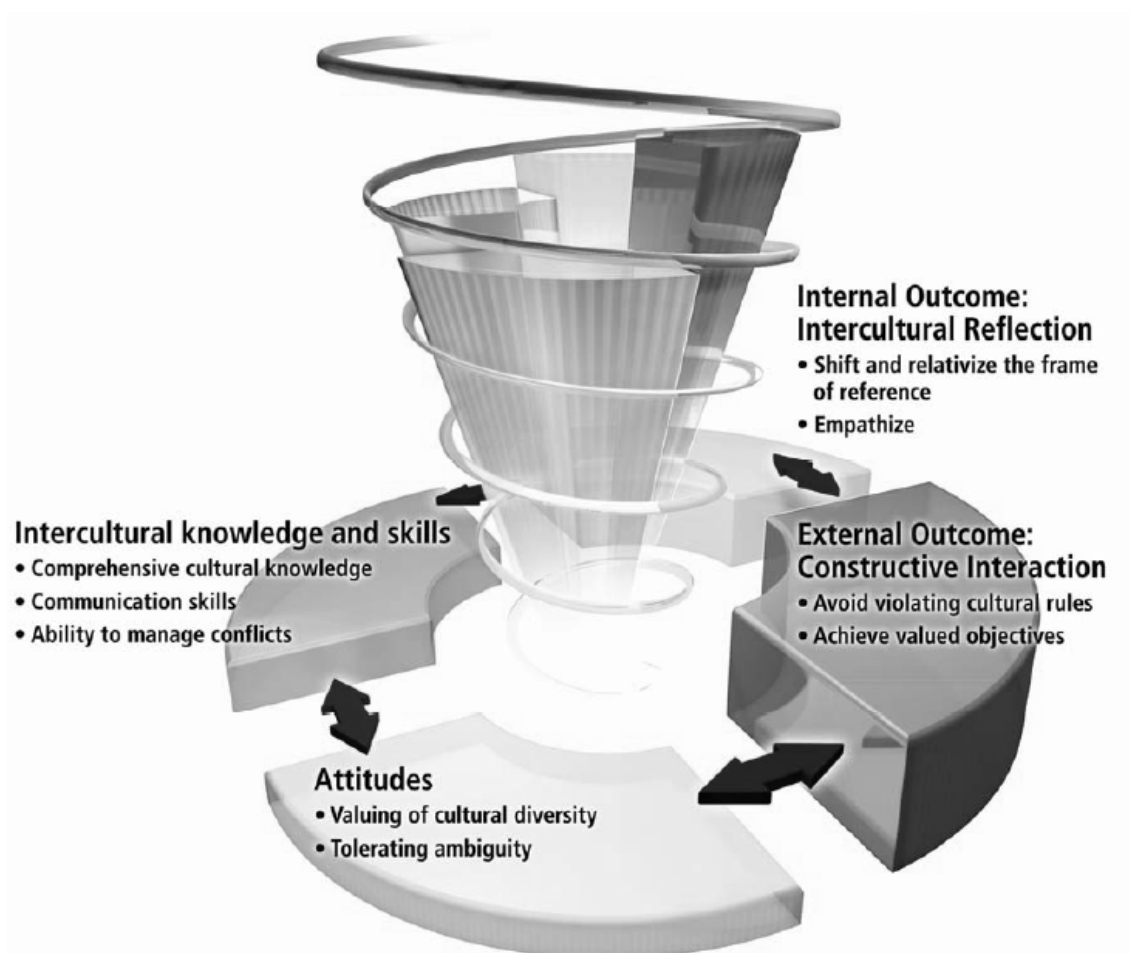
- (v) Uma concepção, em reação à perspectiva evolucionista de Tylor, de cultura como expressão de um modo único de ser (manifestado na língua, nas crenças, nos costumes, na produção artística, ...) e que influencia o comportamento dos indivíduos, entendendo-se que as culturas não devem ser comparadas e devem ser protegidas — concepção desenvolvida por Franz Boas, pai da antropologia moderna, lançando as sementes para o relativismo cultural;
- (vi) A distinção, com base nas concepções elitista e antropológica de cultura, entre alta cultura (erudita), concepção dominante até 1960, e baixa cultura (popular)<sup>127</sup>;
- (vii) A emergência, a partir de 1960, de um conceito marcado pelo pluralismo, pelo relativismo e pelo ecletismo, valorizando a estética popular e a vivência no cotidiano e afirmando os direitos das culturas minoritárias, e ainda pelo pragmatismo, sendo a cultura concebida como um sistema de comunicação interpessoal;
- (viii) Uma concepção pós-moderna de cultura, heterogênea, plural, instável e fragmentária, não essencialista e emergindo das interações entre os indivíduos, como um processo dinâmico, constante e evolutivo.

---

<sup>127</sup> Os alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam o termo «indústria cultural» para traduzir o caráter estandardizado de manifestações da cultura popular como periódicos, filmes, programas de rádio, etc., sujeitas às leis da oferta e da procura que promovem uma sociedade passiva e acrítica, incapaz de participar na experiência estética autêntica.

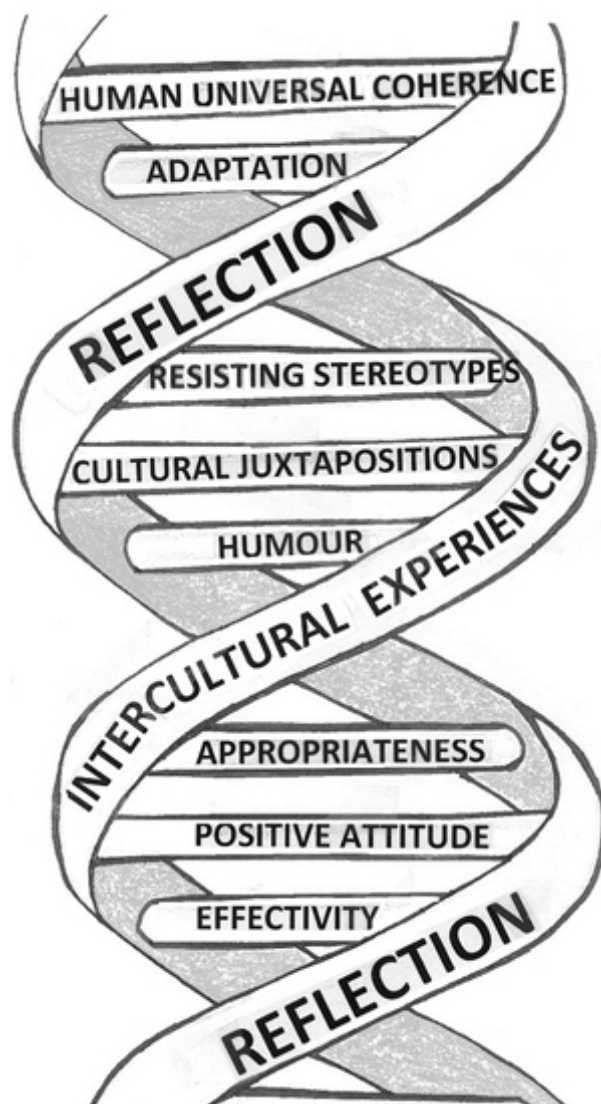
## Anexo 4

A espiral de aprendizagem da competência intercultural (Bertelsmann Stiftung, com base em Deardorff, 2006: 1).



## Anexo 5

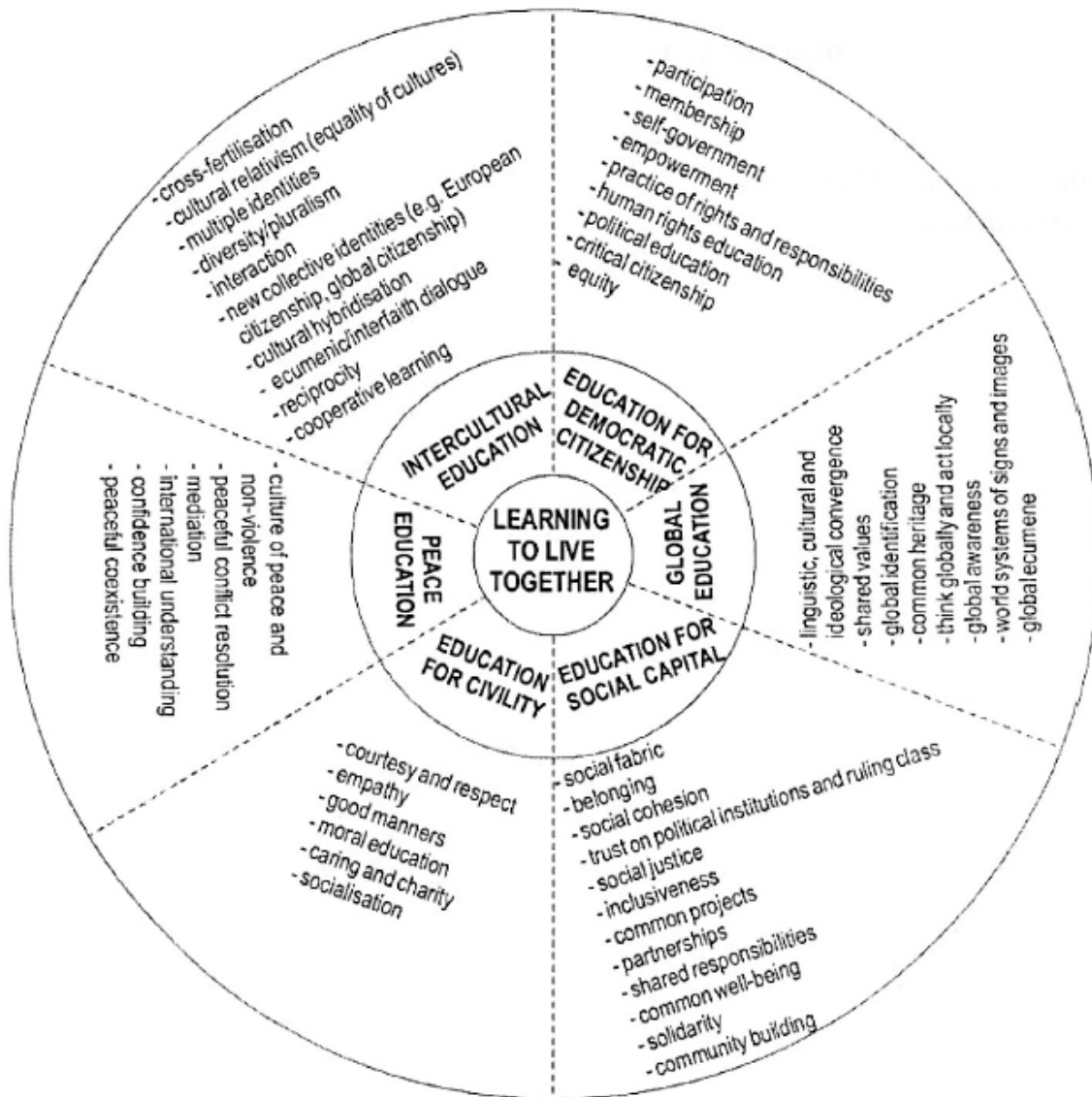
O processo de desenvolvimento cíclico da compreensão intercultural representado na metáfora do ADN (Valtaranta).





## Anexo 6

Os seis processos educativos do projeto «Aprender a Viver Juntos» (Neuner, 2012: 32).



## **Anexo 7**

Laços entre a língua e a cultura nos métodos de ensino das LE até à década do 1990.

### **A. De natureza universal (ou enciclopédica)**

No contexto do ensino de línguas como o latim ou o grego clássico, a ligação entre a língua e a cultura era incontestável. O objetivo não era o conhecimento da cultura romana ou grega, mas a aquisição de uma cultura universal que permitisse o acesso a uma elite culta europeia (Kramersch, 1995).

Existe o mesmo tipo de laço entre a língua e a cultura no ensino das línguas modernas segundo o método gramática-tradução (que surge no século XVIII, baseado num ensino formal da gramática, no exercício da tradução e na análise/explicação de textos literários): pela leitura em LE, o aluno conhece os grandes feitos e personalidades da CE que marcaram a História universal nos campos artístico, literário e filosófico. A aprendizagem de uma LE, mediante a literatura, possibilitava uma visão cosmopolita, partilhada por falantes de línguas, grupos sociais e nacionalidades diferentes.

### **B. De natureza nacional**

Nas últimas décadas de Oitocentos, desenvolve-se um movimento de reforma do ensino das línguas determinante para os vários métodos de ensino das LE no século XX. Nestes, a cultura tem por base a visão humboldtiana de que a língua é a expressão da cultura de um povo e de que a aprendizagem de uma LE é a aculturação a uma CE (Hüllen, 1998, em Byram, 2003: 69).<sup>128</sup> A cultura é concebida como o modo de vida e os valores de um povo, por influência da antropologia cultural. Em resultado da constituição das nações na Europa e no resto do mundo, a partir da segunda metade de Oitocentos e durante o século XX, o ensino da cultura incide sobre o que é tipicamente nacional: o carácter nacional, as constantes históricas na mentalidade nacional e os padrões de vida (Risager, 2007: 27). São desta perspetiva exemplo:

---

<sup>128</sup> Segundo Humboldt: «To learn a foreign language should therefore be to acquire a new standpoint in the word-view hitherto possessed, and in fact to a certain extent is so, since every language contains the whole conceptual fabric and mode of presentation of a portion of mankind. But because we always carry over, more or less, our own world-view, and even our own language-view, this outcome is not purely and completely experienced.» (Losonsky, 1999: 60)

- (i) O método direto, que primeiro se desenvolve em reação ao método gramática-tradução. Rejeita o ensino da gramática, a tradução e a utilização da LM, defendendo o contacto direto com a LE (considerado o processo natural de aprendizagem de uma língua), e privilegia a linguagem do dia-a-dia. Para que o aprendente conheça a forma de pensar, de sentir e de viver dos falantes da LE, a componente cultural inclui informações sobre o quotidiano dos falantes nativos e a geografia do(s) seu(s) país(es) (Larsen-Freeman, 2000: 29), recorrendo-se a mapas, jornais e revistas e «en leur faisant lire les poésies, les contes, les romans, les anecdotes et récits historiques que lisent les enfants étrangers de leur âge» (Puren, 1988: 178). Sublinham-se os factos da política, economia, tecnologia e História, assim como as personalidades mais marcantes da LE, transmitindo-se um saber enciclopédico. Após a Primeira Guerra Mundial, o estudo da cultura é também sinónimo do estudo do carácter de um povo e, com o desenvolvimento dos movimentos fascistas, passa a estar ao serviço da ideologia política (apresentam-se os aspetos positivos ou negativos da CE, consoante o tipo de relações estabelecidas com esse país, e valoriza-se a CM);<sup>129</sup>
- (ii) O método áudio-oral, com influências do estruturalismo, da análise contrastiva e da psicologia behaviorista, assentando no pressuposto de que a aprendizagem se faz pelo domínio de estruturas linguísticas e pelo condicionamento das respostas do aprendente através estímulos que levam ao reforço das construções corretas. Os diálogos que o aprendente deve repetir e memorizar permitem contextualizar as estruturas linguísticas e ilustrar situações em que estas podem ser utilizadas; simultaneamente, apresentam aspetos culturais da LE associados ao comportamento quotidiano e ao modo de vida dos falantes nativos (Larsen-Freeman, 2000: 46). Visa-se a proficiência do falante nativo e considera-se que a aprendizagem se faz pela formação de reflexos linguísticos, que levam à formação de reflexos no comportamento sociocultural e a reagir como um falante nativo. O professor deve estabelecer e manter *uma ilha cultural* (Brooks, 1964, em Richards e Rogers, 2001: 63), sendo os aspetos da CM e da CE comparados explicitamente para evitar uma transferência negativa

---

<sup>129</sup> Na República de Weimar, por exemplo, «[the] slogan was “All knowledge of culture is knowledge of Germanness” (*Alle Kulturkunde ist Deutschkunde*). The cultures of foreign countries were to serve as a mirror in which the pupils could confirm their own identity and value as Germans. For that reason, the comparison of cultures was a fundamental method, and the special task of foreign language teaching was to supply comparative images (*Gegenbilder*), while teaching in German as a first language was to supply model images (*Vorbilder*) (Kroyman & Ostermann, 1977: 147)» (Risager, 2007: 31).

(interferência) da cultura do aprendente na nova aprendizagem, como propõe a análise contrastiva, que então se desenvolve.<sup>130</sup>

Na década de 1950, o ensino da cultura, impulsionado pelo desenvolvimento das antropologias cultural e linguística, é largamente debatido na didática das LE. Esta conhece uma franca expansão na década seguinte, em escolas e em institutos, para satisfazer necessidades de comunicação internacional. Consolida-se a conceção sociológica e antropológica de cultura com «c» minúsculo, ou cultura popular, sinónimo de atitudes, valores e modos de vida. Porém, nos métodos de base estruturalista que então dominam (como o método audiovisual, em França), a cultura limita-se a ser o pano de fundo de situações e diálogos no país estrangeiro (Neuner *et al.*, 2003: 20).

O desenvolvimento da crítica literária e da linguística como áreas independentes acentua o fosso entre o ensino da língua e o ensino da cultura literária, como aponta Kramsch (1995): «Language acquisition became the acquisition of skills, of automatic verbal behaviours that were perceived as having no cultural value in themselves, but that could later give access to a national literature with unique cultural value.» A cultura é ensinada em módulos à margem da língua; nos manuais, surge em «culture capsules, cultural notes, glossy photographs and more recently a array of so-called authentic texts» (Kramsch, 1995). Memorizam-se factos relativos à história, à geografia, às instituições e à vida quotidiana de um povo, em imagens redutoras e estereotipadas.

### **C. De natureza local**

A insatisfação com os dois pilares do modelo chomskiano — a distinção entre competência linguística (o conhecimento tácito da gramática de uma língua) e performance linguística (o uso da língua numa situação concreta, com um lugar

---

<sup>130</sup> Robert Lado, um dos principais proponentes da análise contrastiva, defende que a comparação entre a LE e a LE permite prever dificuldades e facilidades na aprendizagem da LE. Considera que os indivíduos tendem a transferir «the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture — both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives» (Lado, 1957: 2). A sua obra constitui um marco também no ensino da cultura: «It could be claimed that culture pedagogy started with the publication of the book *Linguistics across Cultures* (Lado, 1957), which deals with language teaching and concludes with the chapter: “How to compare two cultures”. Lado defines culture here as “a structured system of patterned behavior”, and he suggests comparing “units” from the two cultures as regards “form”, “meaning” and “distribution”, e.g. meals, or more specifically as, for example, “salads”.» (Risager, 2007: 34)

periférico neste modelo) e o postulado da autonomia da sintaxe — leva à procura de concepções alternativas que considerem a função social da língua. Hymes introduz, em 1972, o conceito de CC — que compreende o conhecimento linguístico e uma competência sociolinguística (a capacidade de usar as regras linguísticas adequadas a um dado contexto social)<sup>131</sup> —, assim como as noções de comunidade linguística heterogénea e competências individuais heterogéneas, propondo uma abordagem que designa por etnografia da fala e que considera as variáveis sociolinguísticas mais importantes num ato de fala. Na didática das LE são rejeitados os métodos estruturalistas, baseados na concepção saussuriana da língua como um sistema abstrato de formas e regras linguísticas, e a chamada abordagem comunicativa reflete a nova concepção da língua como um instrumento de comunicação. O anterior paradigma estrutural-behaviorista é substituído por um paradigma comunicativo-construtivista: visando o desenvolvimento da CC<sup>132</sup>, utiliza-se uma metodologia centrada no aprendente, partindo das suas necessidades e dos seus interesses e incentivando-o a ter um papel ativo no processo de EA (orientado pelo professor, o aluno constrói as suas próprias aprendizagens, interpretando os novos dados e integrando-os nos seus conhecimentos prévios e na sua experiência).

Entende-se que o ensino de uma LE deve satisfazer as necessidades dos falantes/ouvintes em situações de comunicação específicas, atendendo-se ao contexto sociocultural em que um enunciado é produzido — «On n'apprend pas une langue, mais des situations de langage [...]» (Gaonac'h, 1991: 201). A componente cultural, ligada a funções e noções comunicativas da linguagem utilizada em situações do quotidiano, é, porém, vista de uma forma algo monolítica, ensinando-se o que típico ou estereotípico: «behaviors, foods, celebrations, and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient or exotic to foreign eyes» (Kramsch, 2010: 277). O foco na situação de comunicação leva a que se analise também a linguagem não

---

<sup>131</sup> O modelo de CC de Hymes foi adaptado à aprendizagem de uma LE por Canale e Swain (1980), que identificaram como elementos da CC as competências linguística, discursiva, estratégica e sociolinguística. S. Moirand (1982), Van Ek (1986), que acrescentou uma competência sociocultural e uma competência social, e L. Bachman (1990), entre outros, propuseram também modelos desta competência para o ensino das LE.

<sup>132</sup> Apesar da ênfase de Hymes na heterogeneidade das comunidades linguísticas e das competências individuais, o conceito de CC na abordagem comunicativa desenvolve-se a partir do ideal de falante nativo ideal, abrangendo competências, conhecimentos e aptidões de tipo sociolinguístico e pragmático de falantes nativos monolingues ou em contextos endolingues (em LM entre nativos de uma mesma língua). Recorde-se que esta valorização da CC na didática das LE responde a necessidades decorrentes da intensificação dos fluxos migratórios e da formação de sociedades cada vez mais multilingues e multiculturais.

verbal e chama-se a atenção para as características das linguagens corporais (posturas, gestos, movimentos, olhar, ...) da outra cultura.<sup>133</sup> A assunção de que o ensino da língua não pode ser separado do ensino da cultura, com a consciência de que nem sempre é fácil conciliá-los, torna-se conhecida pela metáfora do casamento (Risager, 2007: 99).

Na Europa ocidental em particular, a necessidade de conhecer as condições culturais e sociais dos outros países da Comunidade Económica Europeia leva à introdução de conteúdos mais motivadores e próximos da realidade quotidiana desses países (que uma utilização mais frequente dos materiais autênticos vem facilitar), contribuindo para questionar e relativizar estereótipos nacionais negativos.

Note-se porém que, embora a noção de CC de Hymes inclua uma dimensão cultural, «communicative competence has come to be interpreted somewhat narrowly and prescriptively, as appropriate language use rather than competence in the social and cultural practices of a community of which language is a large part» (Roberts *et al.*, 2001: 26). Nomeadamente nos trabalhos publicados pelo Departamento de Política Linguística do CoE, a componente sociocultural não é tratada de forma tão aprofundada como a componente sociolinguística — o ensino das LE continua a ser influenciado sobretudo pela teoria dos atos de fala e pela análise do discurso —, e só com uma nova versão do *Nível Limiar* (Van Ek e Trim, 1991) e com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* esta situação é invertida (Byram, 1997: 8).

Pretende-se que, pelo contacto com a CE, o aprendente seja capaz de interagir facilmente com um falante nativo, respeitando e aderindo às suas regras, aquando de uma hipotética visita a esse país. O objetivo é uma aproximação às competências não só linguísticas mas também culturais do falante nativo, ignorando a importância das identidades sociais e da competência cultural do aprendente em qualquer interação cultural (Byram, 1997: 8).

---

<sup>133</sup> Salienta-se o contributo da tecnologia para o ensino da cultura durante a década de 1980, com a exploração, em aula, de programas televisivos e de filmes registados em cassetes de vídeo, permitindo compreender e analisar o contexto de comunicação e os aspetos socioculturais nele implicados.

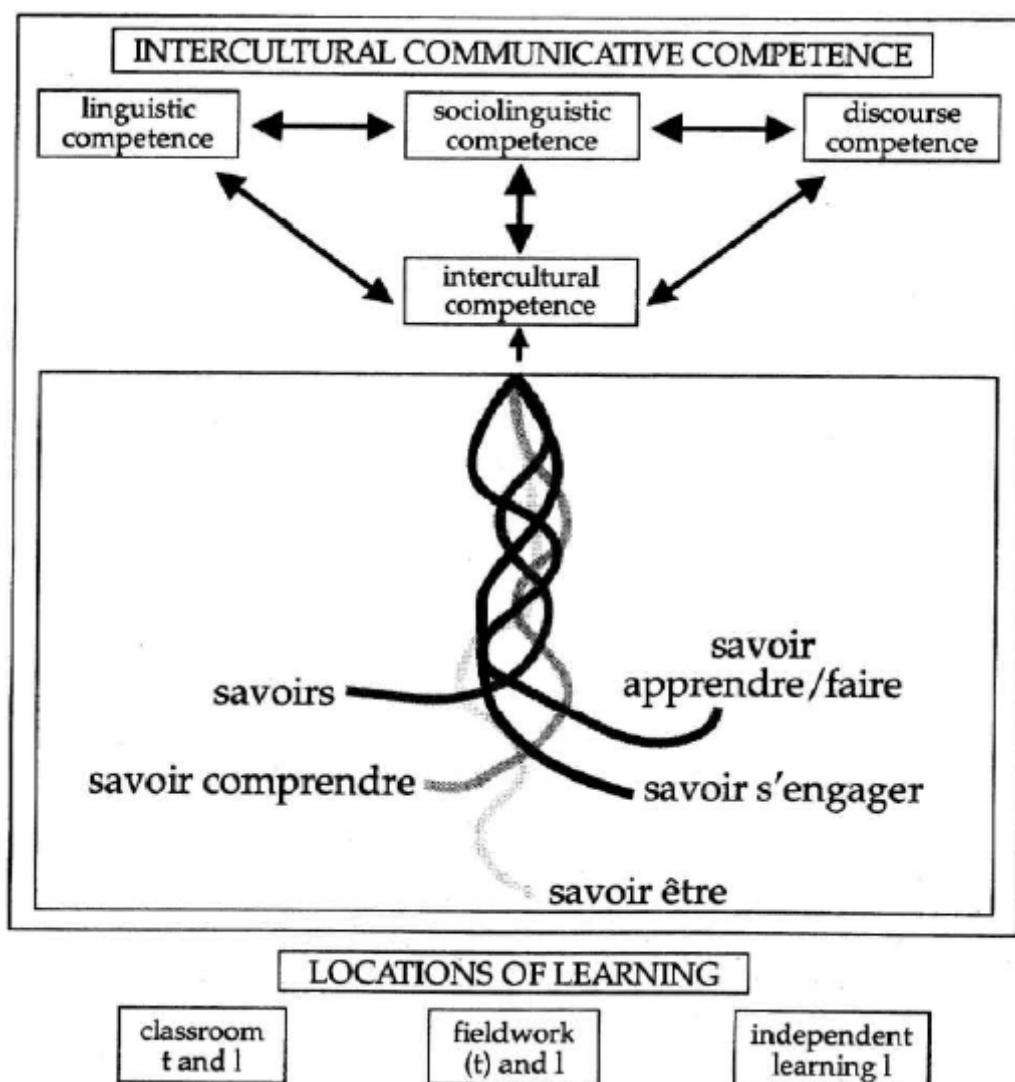
## Anexo 8

Fatores envolvidos na comunicação intercultural segundo Byram (Byram, 1997: 34).

|                                                                                                            |                                                                                                       |                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                            | <b>Skills</b><br>interpret and relate<br>( <i>savoir comprendre</i> )                                 |                                                                                  |
| <b>Knowledge</b><br>of self and other;<br>of interaction:<br>individual and societal<br>( <i>savoirs</i> ) | <b>Education</b><br>political education<br>critical cultural awareness<br>( <i>savoir s'engager</i> ) | <b>Attitudes</b><br>relativising self<br>valuing other<br>( <i>savoir être</i> ) |
|                                                                                                            | <b>Skills</b><br>discover and/or interact<br>( <i>savoir apprendre/faire</i> )                        |                                                                                  |

## Anexo 9

O modelo da competência comunicativa intercultural segundo Byram (Byram, 1997: 73).





## Anexo 10

Fases do processo de desenvolvimento da competência de mediação cultural, segundo Geoffroy, partindo das abordagens de Reitter e Byram (Geoffroy, 2001: 369-374, adaptado).

|                                                                           | <b>Modelo de Reitter</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Modelo de Byram</b>                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Curiosidade<br/>e espanto<br/>(atitudes)</b>                           | <p>A tolerância das «dissonâncias cognitivas».</p> <p>Abertura que não procura o exotismo e vai além da diferença, manifestando «la volonté de remettre en question ses propres valeurs et préjugés et une volonté d’expérimenter les diferentes étapes d’adaptation et d’interaction avec une autre culture afin de s’y intégrer» (ob. cit.: 370).</p> | <p>A abertura ao Outro, sem desconfiança perante outras culturas e convicções.</p>                                                                                                                                           |
| <b>Reconhecimento<br/>e a apreciação<br/>das diferenças<br/>(saberes)</b> | <p>A interpretação objetiva (com a consciência de que os sentimentos pessoais afetam a capacidade de compreender o mundo); o distanciamento (ultrapassando as ideias feitas e permitindo a especulação intelectual e criativa); a lógica (compreensão das causas, das relações entre os meios e os fins e dos efeitos sistémicos).</p>                  | <p>Os saberes.</p>                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Acesso à<br/>mediação<br/>(habilidades)</b>                            | <p>A transformação dos saberes em decisão (concentração, empatia, capacidade de se empenhar, de tomar uma posição, de se expor).</p>                                                                                                                                                                                                                    | <p>A capacidade de interpretar e relacionar (de identificar representações etnocêntricas, áreas de mal-entendidos e de disfuncionamento, de as explicar e de servir de mediador aquando de representações conflituosas).</p> |

## Anexo 11

Competências gerais a desenvolver no ensino-aprendizagem de uma LE, segundo o QECR (CoE, 2012: 147-156, adaptado), com destaque para a dimensão intercultural.

### 1. Conhecimento declarativo

**Conhecimento do mundo:** nomeadamente de lugares, instituições e organizações, pessoas, objetos, eventos, processos e operações, sendo especialmente importante o conhecimento do(s) país(es) em que a LM é falada (por exemplo, de geografia, ambiente, população, economia e política)

**Conhecimento sociocultural:** o saber sobre a sociedade e a cultura da(s) comunidade(s) em que a LE é falada (que merece uma atenção particular, porque «parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos» (ob. cit.: 148), abrangendo, por exemplo: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais; os comportamentos rituais

**Consciência intercultural:** produzida pelo «conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”» e pela consciência da diversidade regional e social dos dois mundos; permite contextualizar as duas culturas e «engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais» (ob. cit.: 150)

(Cont.)

## 2. Capacidades e competência de realização

### **Capacidades práticas e competências de realização:**

sociais, da vida quotidiana, técnicas e profissionais e dos tempos livres

### **Capacidades interculturais e competência de realização:**

«• a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; • a sensibilidade cultural e capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; • a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; • a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas» (ob. cit.: 151)

## 3. Competência existencial

- Atitudes
- Motivações
- Valores
- Crenças
- Estilos cognitivos
- Traços de personalidade

(Cont.)

#### 4. Competência de aprendizagem

— **Consciência da língua e da comunicação**

— **Consciência e capacidades fonéticas**

— **Capacidades de estudo**

##### **Capacidades heurísticas, que incluem:**

«• a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova (uma língua nova, novas gentes, novas maneiras de se comportar, etc.) e para mobilizar as suas competências (p. ex.: observando, interpretando aquilo que observa, analisando, inferindo, memorizando, etc.) numa situação de aprendizagem dada;  
• a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo); • a capacidade para utilizar as novas tecnologias (p. ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.)» (ob. cit.: 156)

## Anexo 12

Abordagens plurais na didática das línguas, segundo o *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012a: 6-7, adaptado).

### Abordagens plurais na didática das línguas

**Abordagem intercultural**, com muitas variantes, baseada no uso de fenómenos de uma ou mais áreas culturais (concebidas como híbridas, abertas e dinâmicas) como base para a compreensão de indivíduos de uma ou mais áreas, promovendo a reflexão sobre as modalidades de contacto entre indivíduos de diferentes contextos culturais. O objetivo é formar falantes ou mediadores interculturais, capazes de lidar com identidades complexas e múltiplas.

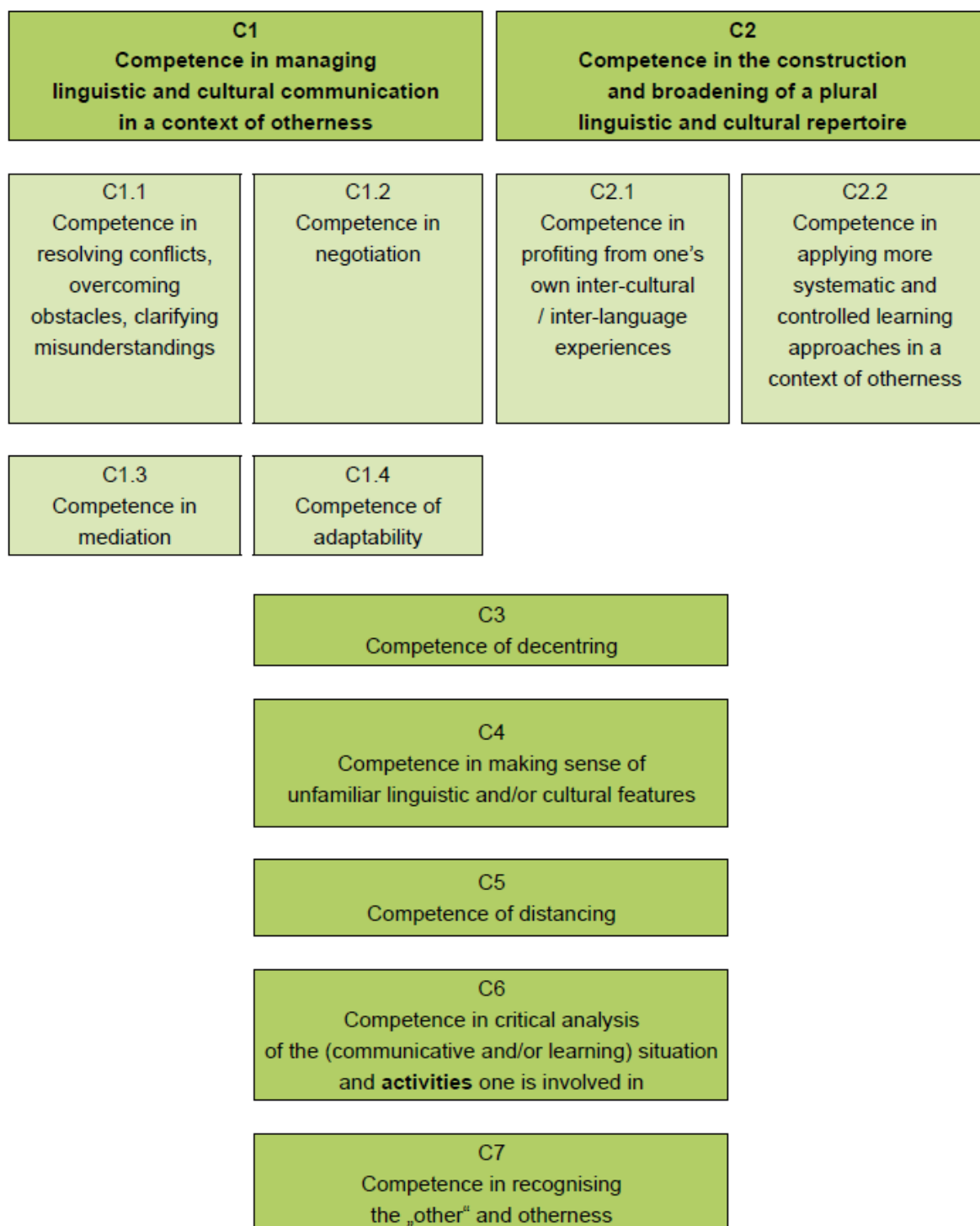
**Despertar para as línguas**, ou consciencia linguística, em que algumas das atividades de aprendizagem incidem sobre línguas que a escola não pretende ensinar. Inclui ainda a língua de aprendizagem e qualquer língua que esteja a ser aprendida, assim como todas as variedades linguísticas (da família, do ambiente e do mundo). Pode incidir sobre dezenas de línguas. Visa familiarizar o aprendente com a diversidade linguística (inclusivamente da sua própria língua) no início da escolaridade, promovendo o desenvolvimento de competências metalinguísticas e metacognitivas úteis para a aprendizagem.

**Intercompreensão entre línguas semelhantes:** trabalho paralelo sobre duas ou três línguas da mesma família (da língua materna [ou de aprendizagem] do aprendente ou não). São explorados os aspetos mais evidentes de pertença a uma família — relativos à compreensão, com benefícios para a produção.

**Didática integrada:** visa ajudar os alunos a estabelecer ligações entre um limitado número de línguas (que fazem parte do currículo). O objetivo é usar a língua materna (ou de aprendizagem) como um trampolim para adquirir mais facilmente uma primeira língua estrangeira, usando depois estas duas línguas como base para aprender uma segunda língua estrangeira, sendo que a aprendizagem de uma nova língua facilita também a aprendizagem das línguas já conhecidas.

## Anexo 13

Competências que, pela reflexão e pela ação, ativam saberes, habilidades e atitudes, segundo o *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012a: 20).<sup>134</sup>

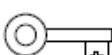
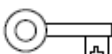
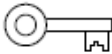
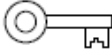


<sup>134</sup> Os autores afirmam que uma estrutura totalmente hierárquica não seria possível, dada a distinção entre *competências* e *recursos*: «Several competences come into play in a given situation and in a given task. Each of these competences “calls upon” (mobilises) a certain number of resources which, given the variety of situations and tasks possible, will never be exactly the same. Apart from this, in these situations, different competences may mobilise the same resources, albeit partially.» (ob. cit.: 82)

## Anexo 14

Exemplificação de descritores do *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012a: 44).

### Section III. Attitudes / stances of: questioning – distancing – decentring – relativizing (A 9 to A 12)

|           |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                       |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| A 9       | °An attitude of critical questioning / a critical position° towards language / culture in general                                                                                                                               |    |
| A 9.1     | A will to ask questions relative to °languages / cultures°                                                                                                                                                                      |    |
| A 9.2     | Considering °° languages / cultures° // °linguistic / cultural° diversity // °linguistic / cultural° “mixes” // the learning of languages // their importance // their utility ...°° as objects about which questions may arise |    |
| A 9.2.1   | Considering the way languages and their different units {phonemes / words / sentences / texts} function as objects of analysis and reflection                                                                                   |    |
| A 9.2.2   | Considering the way cultures and their domains {institutions / rituals / uses} as objects of analysis and reflection                                                                                                            |  |
| A 9.2.3   | Considering one's own representations and attitudes towards °bilingualism / plurilingualism / cultural mixing° as objects about which questions may arise                                                                       |  |
| A 9.2.4   | Having a critical attitude in respect of °the role of language in social relations {of power, inequality, the attribution of identity ...} / the socio-political aspects linked to the functions and statuses of languages°     |  |
| A 9.2.4.1 | Having a critical attitude to the use of language as an instrument of manipulation                                                                                                                                              |  |
| A 9.3     | The will to question the values and presuppositions of the cultural products and practices °of one's own environment / of other cultural contexts°                                                                              |  |
| A 9.3.1   | Ability to assume a critical distance from information and opinions produced by °media / common sense / one's interlocutors° °about one's own community / about other communities°                                              |  |
| A 9.4     | A critical attitude to °one's own values [norms] / the values [norms] of others°                                                                                                                                                |  |
| A 10      | The will to construct “informed” °knowledge / representations°                                                                                                                                                                  |  |

## Anexo 15

Tavares, A. e Tavares, M. (2012). *Avançar em Português (Nível B2)*. Lisboa: Lidel, 4-7.

|           |                                                                                                                                         | A<br>Textos, Contextos e Pretextos                                                                                                                                                                                           | B<br>Gramática e Vocabulário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | C<br>Ortografia e Pronúncia                                                                   |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIDADE 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer-se melhor</li> <li>• Ser português</li> <li>• A língua portuguesa no mundo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação</li> <li>• Países de língua oficial portuguesa</li> <li>• Como nos vemos e como nos veem os outros</li> <li>• Figuras e imagens / símbolos das portuguesas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos e modos verbais</li> <li>• Verbos com preposições</li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Substantivo/adjetivo</li> <li>• Expressões lexicalizadas (lex: <i>dar-se ao trabalho, mudar de vida</i>)</li> </ul>                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• u / o</li> </ul>                                     |
| UNIDADE 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo livre</li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo livre e qualidade de vida</li> <li>• Fugir à rotina</li> <li>• Férias</li> </ul>                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões com a palavra "tempo"</li> <li>• Família de palavras</li> <li>• Antónimos</li> <li>• Pretérito Mais-que-Perfeito do Conjuntivo (simples e composto)</li> <li>• Expressão da condição</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• s / z</li> </ul>                                     |
| UNIDADE 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Gastronomia</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação saudável</li> <li>• Estar em forma</li> <li>• Ser ofimista</li> </ul>                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito Perfeito composto do Conjuntivo vs Presente do Conjuntivo</li> <li>• Ser/Estar</li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Palavras homófonas</li> <li>• Preposições</li> <li>• Verbo/substantivo</li> </ul>                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• r / rr</li> <li>• s / ss</li> <li>• ç / c</li> </ul> |
| UNIDADE 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meio ambiente</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Catástrofes naturais</li> <li>• Pegada ecológica</li> <li>• Preservação ambiental</li> </ul>                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões lexicalizadas com a palavra <i>ar</i></li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Preposições</li> <li>• Infinitivo Pessoal (simples e composto)</li> </ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• x / ch</li> </ul>                                    |
| UNIDADE 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedade de consumo</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalização vs direito à diferença</li> <li>• Hábitos de consumo</li> <li>• Direitos do consumidor</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos e modos verbais</li> <li>• Voz passiva</li> <li>• Plural de palavras compostas</li> <li>• Antónimos</li> <li>• Substantivo/adjetivo</li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Palavras homónimas</li> <li>• Expressões lexicalizadas (lex: <i>dar nas vistas, fazer de conta</i>)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• x / z / s</li> </ul>                                 |

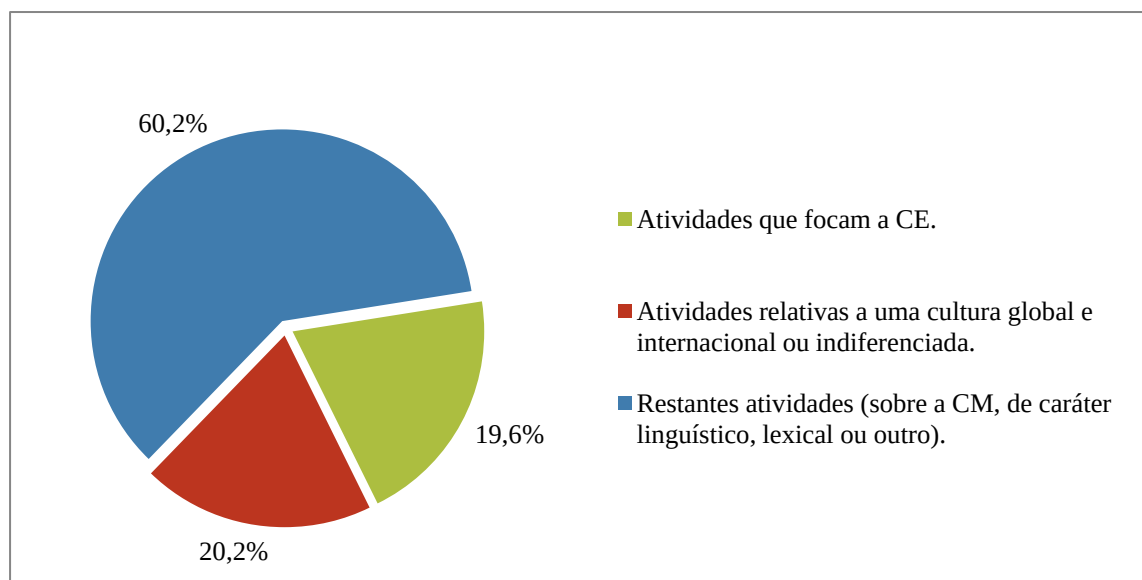
(Cont.)



|            | A<br>Textos, Contextos e Pretextos                                                                                  | B<br>Gramática e Vocabulário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | C<br>Ortografia e Pronúncia                                    |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| UNIDADE 6  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realidade ou utopia</li> </ul>                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antónimos com prefixo</li> <li>• Pronomes relativos variáveis</li> <li>• Conjunções e locuções conjuncionais</li> <li>• Perífrases (<i>deixar de, passar a, continuar a</i>)</li> <li>• Verbos com preposição (<i>dar, ficar, passar</i>)</li> </ul>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• g / j</li> </ul>      |
| UNIDADE 7  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meios de comunicação</li> </ul>                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões lexicalizadas com a palavra <i>perna</i></li> <li>• <i>para e por</i></li> <li>• Tempos e modos verbais</li> <li>• Futuro Perfeito e Futuro Imperfeito do Indicativo</li> </ul>                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• i / e</li> </ul>      |
| UNIDADE 8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações pessoais e interpessoais</li> <li>• Interculturalidade</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Futuro Perfeito do Conjuntivo</li> <li>• Expressão do Futuro (Indicativo e Conjuntivo)</li> <li>• Substantivo/verbo</li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Expressões lexicalizadas (ex: <i>ter jeito, marcar presença</i>)</li> <li>• Preposições</li> <li>• Palavras parónimas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• acentuação</li> </ul> |
| UNIDADE 9  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos</li> </ul>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões lexicalizadas com o verbo <i>fazer</i></li> <li>• Preposições e locuções prepositivas</li> <li>• Construções concessivas, finais e causais</li> <li>• Formação de palavras (sufixação)</li> </ul>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• c / qu</li> </ul>     |
| UNIDADE 10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No trabalho</li> </ul>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerúndio (simples e composto)</li> <li>• Tempos e modos verbais</li> <li>• Estrangeirismos</li> <li>• Texto lacunar – vocabulário</li> <li>• Vocabulário do mundo laboral</li> </ul>                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• x</li> </ul>          |

## Anexo 16

Atividades relativas à CE vs. atividades sobre uma cultura global e internacional ou indiferenciada no manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

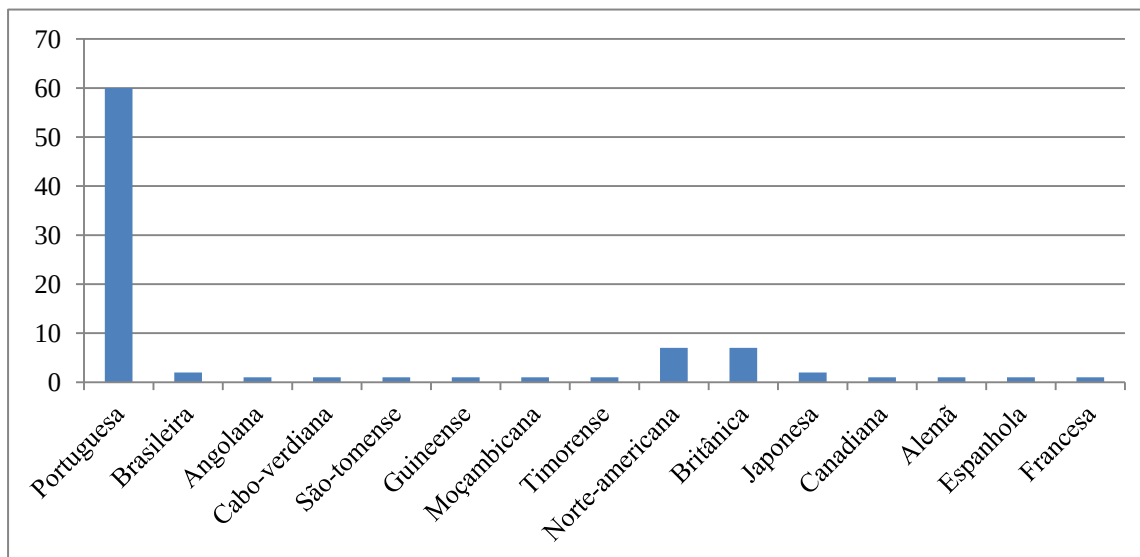


### Distribuição no manual:

| Atividades                                                            | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                            | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Atividades que focam ou mencionam CE                                  | 10 | 7  | 2  | 9  | 3  | 7  | 10 | 5  | 5  | 8   |
| Atividades sobre uma cultura global e internacional ou indiferenciada | -  | 8  | 6  | 7  | 5  | 5  | 8  | 7  | 13 | 5   |

## Anexo 17

Representação de nacionalidades em figuras/personagens e personalidades no manual *Avançar em Português (Nível B2)*.



Distribuição no manual:

| Nacionalidades  | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Portuguesa      | 10 | 10 | 2  | 2  | 2  | 3  | 8  | 4  | 6  | 13  |
| Brasileira      | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Angolana        | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Cabo-verdiana   | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Guineense       | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| São-tomense     | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Moçambicana     | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Timorense       | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Norte-americana | -  | 1  | 1  | 1  | -  | 1  | 3  | -  | -  | -   |
| Britânica       | -  | 1  | -  | -  | 1  | 5  | -  | -  | -  | -   |
| Japonesa        | 1  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Canadiana       | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Alemã           | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -   |
| Espanhola       | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Francesa        | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |



## Anexo 18

Tavares, A. e Tavares, M. (2012). *Avançar em Português (Nível B2)*. Lisboa: Lidel, 10.



### A. TEXTOS, CONTEXTOS e PRETEXTOS

#### 1. Vamos conhecer-nos?



1. Antes de ler, ouça as apresentações destas três pessoas e, em seguida, faça uma pergunta ao colega do lado sobre cada uma delas.



Sou a Maria. Sou espanhola, de Valência. Sou enfermeira e estudo português há um ano numa escola de línguas da minha cidade. Gosto muito de Portugal. Tenho lá muitos amigos e gostava de trabalhar durante algum tempo num hospital ou num centro de saúde naquele país. No meu tempo livre gosto de ir ao cinema, ler livros de ficção e adoro ouvir música. Não sou uma pessoa muito desportiva, mas tento ir nadar uma ou duas vezes por semana. Não viajo muito, mas a minha viagem preferida foi no ano passado, em Portugal. Passei lá duas semanas de férias fantásticas. Também gostava de ir ao Brasil, mas não sei quando irei. O português não é uma língua fácil. Para mim, os “falsos amigos” são um problema.



Chamo-me Hiroshi Tanaka e sou japonês, de Osaka. Sou engenheiro eletrotécnico e trabalho numa empresa japonesa perto de Lisboa há um ano e meio. Falo inglês bastante bem e já estudo português há dois anos, mas ainda não falo bem. O português é uma língua difícil para os japoneses, pois tudo é diferente e novo. Compreendo bem a gramática, mas o mais complicado, para mim, é falar. Os japoneses gostam muito de viajar, por isso, aproveito a oportunidade de estar a trabalhar em Portugal para viajar pelo país e pela Europa. Nos meus tempos livres gosto de ver filmes, jogar *Playstation* e computador e vou ao ginásio duas vezes por semana. Como os portugueses gostam muito de futebol, às vezes, vou assistir a um jogo com um colega.



Sou o Karl e sou de Munique, na Alemanha. Sou economista e trabalho num banco em Frankfurt. Estudo português há seis meses, porque a minha namorada é portuguesa e os pais dela não falam alemão, nem inglês. Tenho aulas em Frankfurt duas vezes por semana e, em julho, fiz um curso intensivo de um mês, no Porto, mas ainda tenho muito para aprender. Os portugueses falam muito depressa e ainda é muito difícil compreendê-los. O meu passatempo preferido é viajar e a viagem mais interessante que fiz foi à Índia, não só pelos aspetos culturais, mas também porque foi nessa viagem que conheci a minha namorada. Gosto de cozinhar, ir ao cinema, ler e jogar ténis, mas detesto ver televisão e não me interessa nada por futebol.

2. Depois de ter lido as apresentações, organize uma entrevista para fazer a um colega de modo a poder conhecê-lo. Em seguida, será a vez do seu colega o entrevistar a si. As apresentações da Maria, do Hiroshi Tanaka e do Karl podem servir de orientação para a sua entrevista.

## Anexo 19

Tavares, A. e Tavares, M. (2012). *Avançar em Português (Nível B2)*. Lisboa: Lidel, 13.



4. Vai ouvir dois curtos diálogos entre amigos. Ouça-os com atenção e relacione a pronúncia do português dos falantes de cada um deles com a sua origem: Português Europeu e Português do Brasil. Refira quais as diferenças de pronúncia e léxico que encontrou.

|            | ORIGEM | PRONÚNCIA | LÉXICO |
|------------|--------|-----------|--------|
| Diálogo 1: |        |           |        |
| Diálogo 2: |        |           |        |

Registo escrito do texto áudio (ob. cit.: 195):

### 4. (PÁGINA 15, FAIXA 4)

Somos muito saudosistas. Os portugueses têm saudades de tudo: um lugar, uma pessoa, uma canção, uma comida. Pode ser uma saudade ligeira, passageira, mas é saudade, que é uma palavra intraduzível.

Acho que os portugueses são pessoas calmas e um pouco cinzentas. Não são tão comunicativos e exuberantes como os espanhóis ou os italianos.

Eu acho que somos alegres. Até nos rimos das nossas próprias tristezas.

Os portugueses são muito simpáticos. Gostam muito de ajudar. Mas, no princípio, foi difícil para mim habituar-me a dar beijinhos às pessoas para as cumprimentar, porque no meu país isso não é normal.

Quando vim para Portugal e comecei a trabalhar, fiquei surpreendida com o valor que os portugueses dão à família.

Somos muito pessimistas e fatalistas.

Somos um povo desenrascado.

## Anexo 20

Atividades que se reportam à CM, atividades que estabelecem comparações entre a CE e a CM, atividades que focam a CE e atividades relativas a uma cultura global, internacional e indiferenciada no manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

Gráfico A

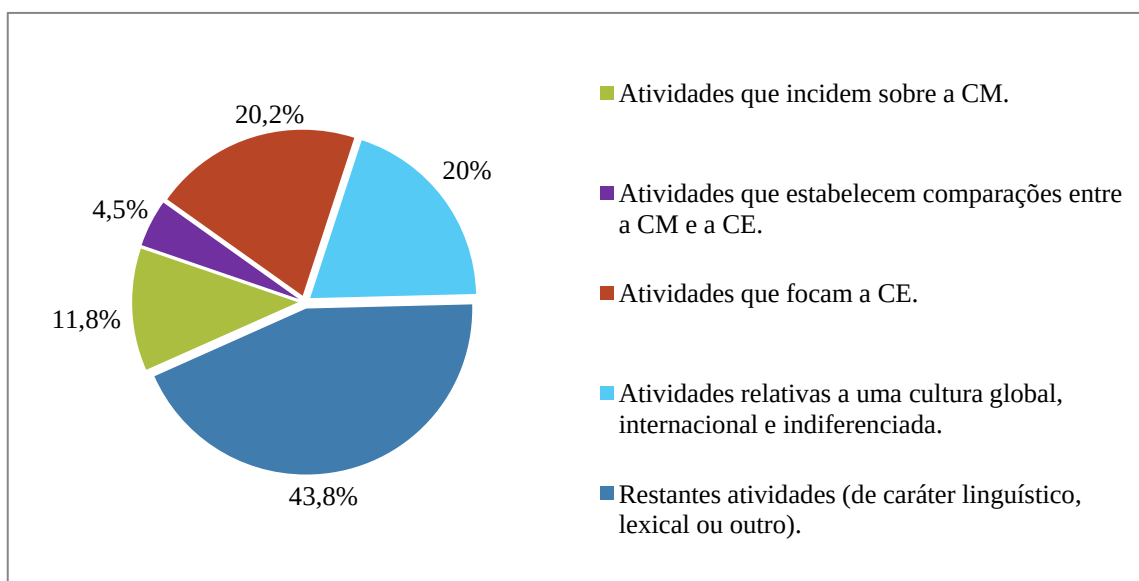
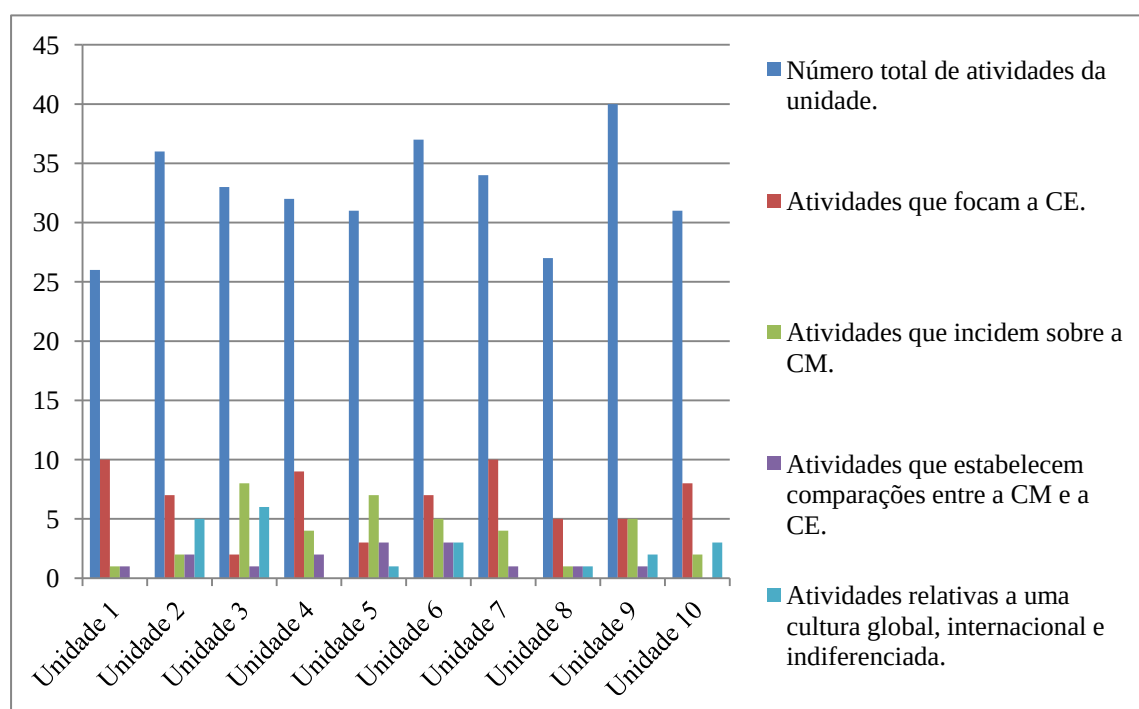


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Atividades que focam a CE                                 | 10 | 7  | 2  | 9  | 3  | 7  | 10 | 5  | 5  | 8   |
| Atividades que incidem sobre a CM                         | 1  | 2  | 8  | 4  | 7  | 5  | 4  | 1  | 5  | 1   |
| Atividades que estabelecem comparações entre a CM e a CE  | 1  | 2  | 1  | 2  | 3  | 3  | 1  | 1  | 1  | -   |
| Atividades relativas a uma cultura global e internacional | -  | 3  | -  | 7  | 4  | 2  | 8  | 6  | 11 | 2   |
| Atividades relativas a aspetos culturais indiferenciados  | -  | 5  | 6  | 0  | 1  | 3  | -  | 1  | 2  | 3   |



## Anexo 21

Tavares, A. e Tavares, M. (2012). *Avançar em Português (Nível B2)*. Lisboa: Lidel, 24-42.



### E. TAREFA

1. No final deste curso de português, resolve propor aos seus colegas fazerem uma viagem de três a cinco dias a Portugal. Vai apresentar-lhes um programa completo para que seja mais fácil obter a sua adesão.

Para isso, primeiro tem de:

- escolher a região de Portugal que visitarão;
- decidir o meio de transporte;
- apresentar duas ou três hipóteses de alojamento;
- sugerir atividades de lazer para de dia e para a noite;
- calcular o custo de toda a viagem.

...

Pesquise na *internet*, mas também em revistas e agências de viagens.

ou

2. O mesmo que em 1., mas para uma região do seu país.





## D. PRODUÇÃO ESCRITA

O Programa Erasmus, estabelecido em 1987, é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior entre Estados-membros da União Europeia e estados associados e tem como objetivo encorajar e apoiar a mobilidade académica de estudantes e professores do ensino superior.

Imagine que está interessado em participar no programa, mas ainda está indeciso e cheio de dúvidas.

1. Escreva uma carta (120 a 150 palavras) à associação académica da instituição que pretende frequentar e

- esclareça as suas intenções;
- exprima as suas dúvidas e receios;
- solicite informações sobre:
  - o funcionamento e características da instituição;
  - metodologia e avaliação do curso;
  - ambiente entre estudantes e professores;
  - aspetos gerais da vida da localidade onde vai ficar (hábitos e costumes).

ou

2. Se já fez um programa destes (ou com características idênticas) escreva um *post* (120 a 150 palavras) para o *blogue* da associação, dando conta de toda a sua experiência desde a expectativa inicial até aos sentimentos no regresso.

---

---

---

---

---

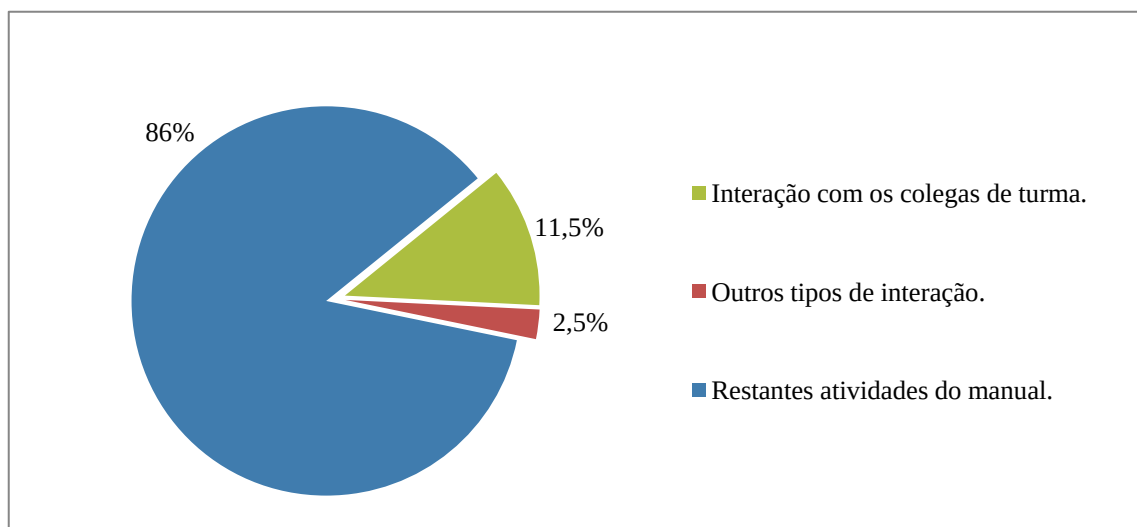
---

---

---

## Anexo 22

Promoção de diferentes formas de interação nas atividades do manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

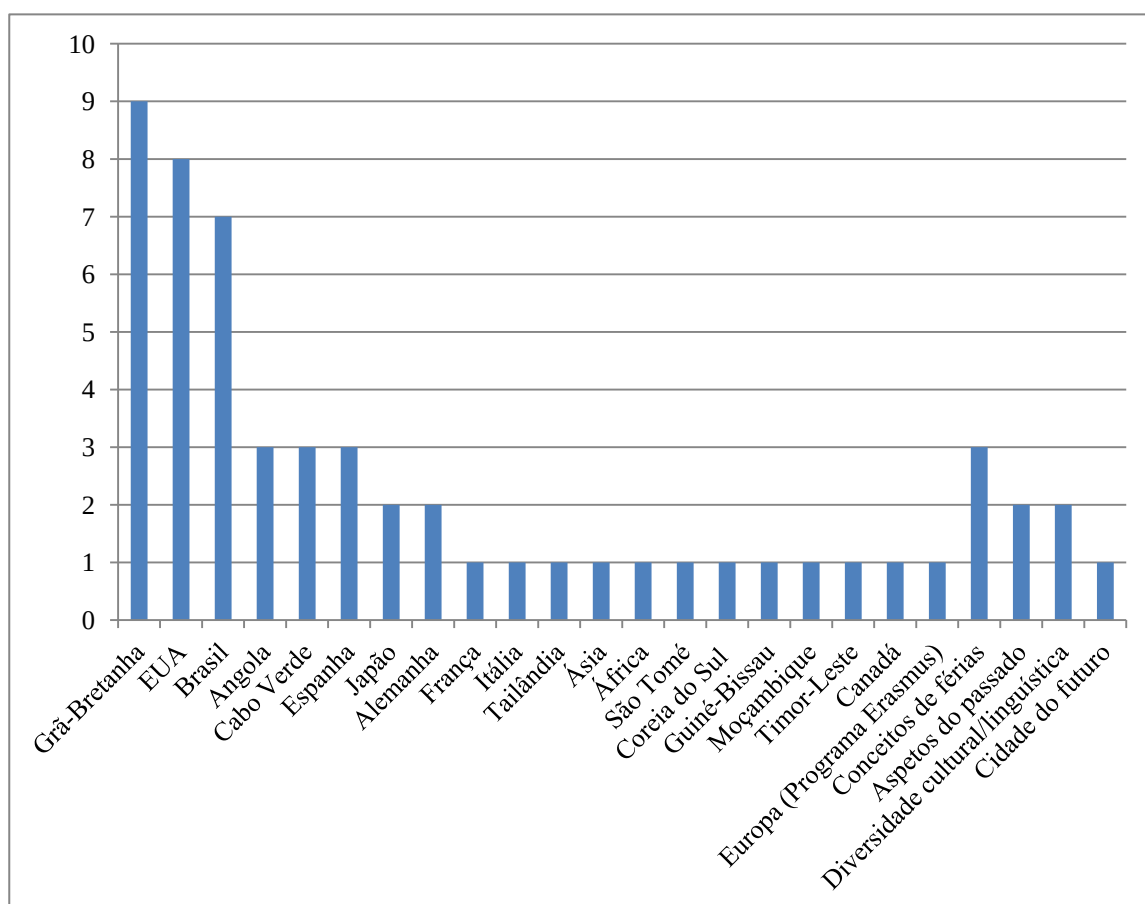


Distribuição no manual:

| Atividades                   | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades   | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Com colegas de turma         | 5  | 8  | 2  | 5  | 1  | 7  | 4  | 2  | 1  | 3   |
| Com um amigo                 | -  | -  | 1  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Com jovens                   | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Com uma agência de viagens   | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Com um jornal                | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | 1   |
| Com pessoas conhecidas       | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |
| Com uma associação académica | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -   |

## Anexo 23

Referências a outros países, lugares e culturas nas atividades do manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

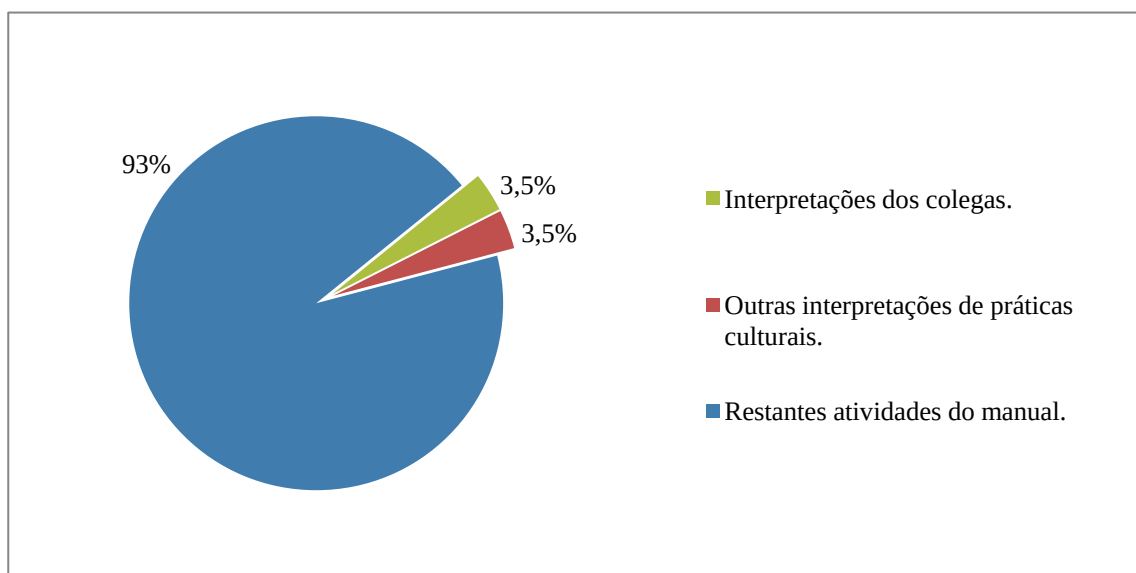


Distribuição no manual:

| Outros países, lugares e culturas | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| África                            | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Alemanha                          | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -   |
| Angola                            | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Ásia                              | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Brasil                            | 7  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Cabo Verde                        | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Canadá                            | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Coreia do Sul                     | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |
| Espanha                           | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| EUA                               | -  | 1  | 1  | 1  | -  | 2  | 3  | -  | -  | -   |
| França                            | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Grã-Bretanha                      | 1  | -  | -  | 2  | 1  | 5  | -  | -  | -  | -   |
| Guiné-Bissau                      | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Itália                            | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Japão                             | 1  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |
| Moçambique                        | 1  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |
| São Tomé                          | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Tailândia                         | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Timor-Leste                       | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Aspetos do passado                | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | 1  | -  | -  | -   |
| Cidade do futuro                  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |
| Conceitos de férias               | -  | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Europa (Erasmus)                  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -   |
| Lugares utópicos                  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |
| Diversidade cultural/linguística  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 2  | -   |

## Anexo 24

Contacto com diferentes interpretações de práticas culturais nas atividades do manual  
*Avançar em Português (Nível B2).*



### Distribuição no manual:

| Atividades                 | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Interpretações dos colegas | -  | 1  | 1  | -  | -  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1   |
| Outras interpretações      | -  | 1  | -  | -  | -  | 1  | 1  | 1  | 4  | 3   |

## Anexo 25

Questionamento de práticas culturais e de pressupostos e valores nas atividades do manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

Gráfico A

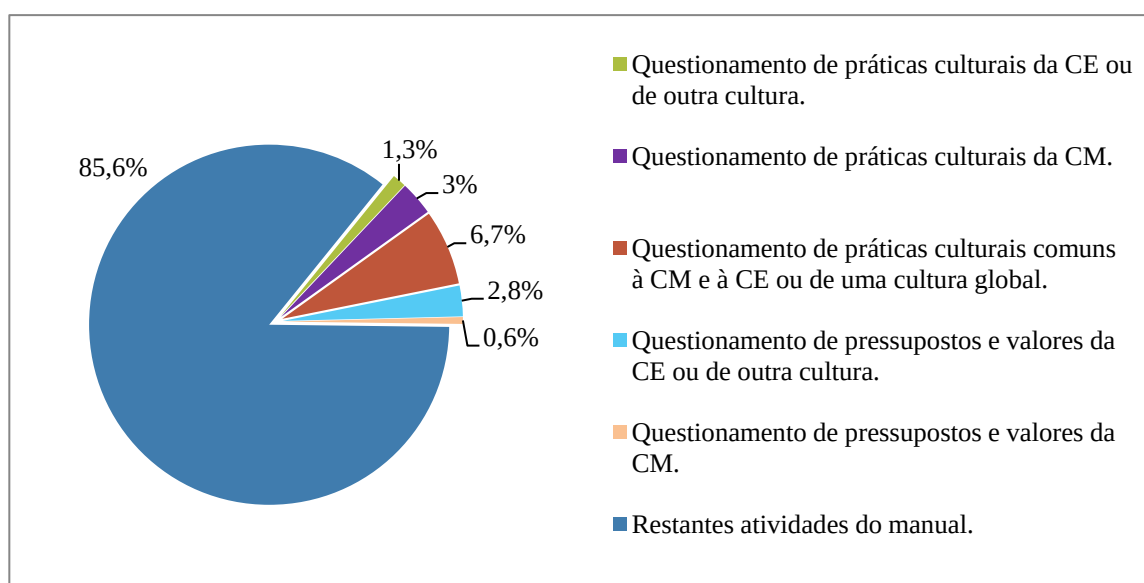
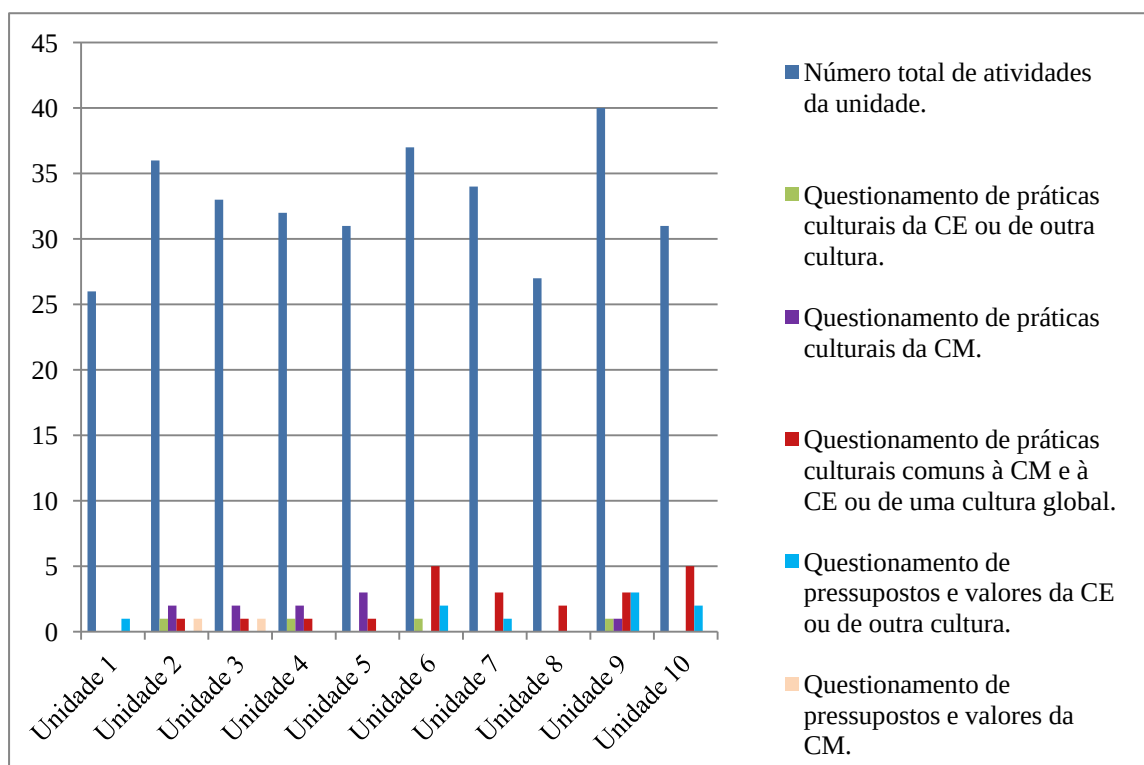


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                                       | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                       | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Questionamento de práticas culturais da CE e de outras culturas                  | -  | 1  | -  | 1  | -  | 1  | -  | -  | 1  | -   |
| Questionamento de práticas culturais da CM                                       | -  | 2  | 2  | 2  | 3  | -  | -  | -  | 1  | -   |
| Questionamento de práticas culturais comuns à CM e à CE ou de uma cultura global | -  | 1  | 1  | 1  | 1  | 5  | 3  | 2  | 3  | 5   |
| Questionamento de pressupostos e valores da CE e de outras culturas              | 1  | -  | -  | -  | -  | 2  | 1  | -  | 3  | 2   |
| Questionamento de pressupostos e valores da CM                                   | -  | 1  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |

## Anexo 26

Atividades que promovem empatia e atividades que promovem tolerância no manual  
*Avançar em Português (Nível B2).*

Gráfico A

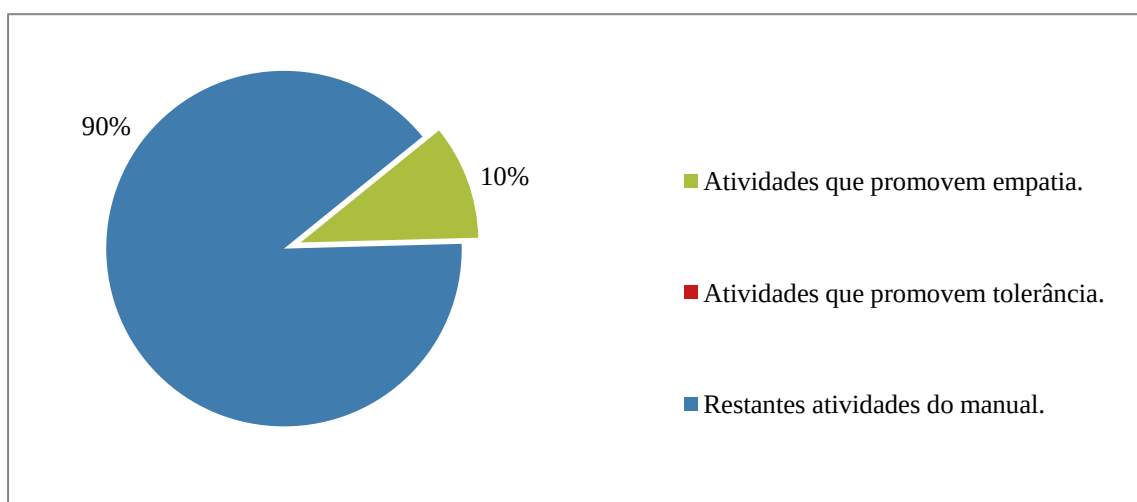
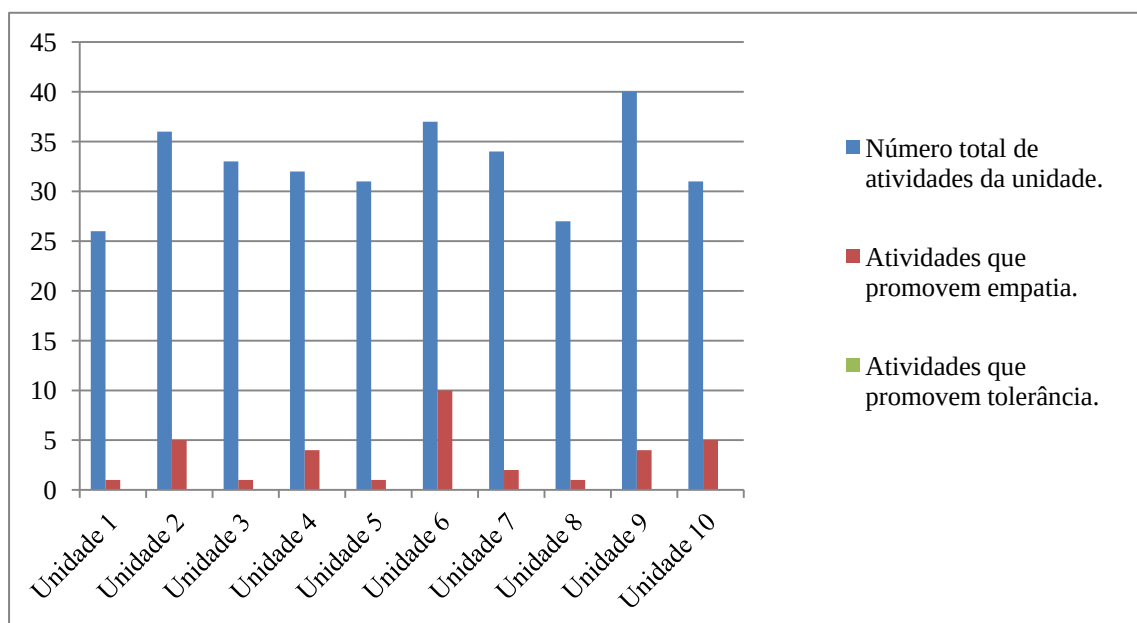


Gráfico B





Distribuição no manual:

| Atividades                         | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades         | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Atividades que promovem empatia    | 1  | 5  | 1  | 4  | 1  | 10 | 2  | 1  | 4  | 5   |
| Atividades que promovem tolerância | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |

## Anexo 27

Atividades em que o aluno é solicitado a dar a sua opinião e visão pessoal sobre um determinado tópico cultural e atividades em que são estabelecidas comparações entre a CE e a CM no manual *Avançar em Português (Nível B2)*.

Gráfico A

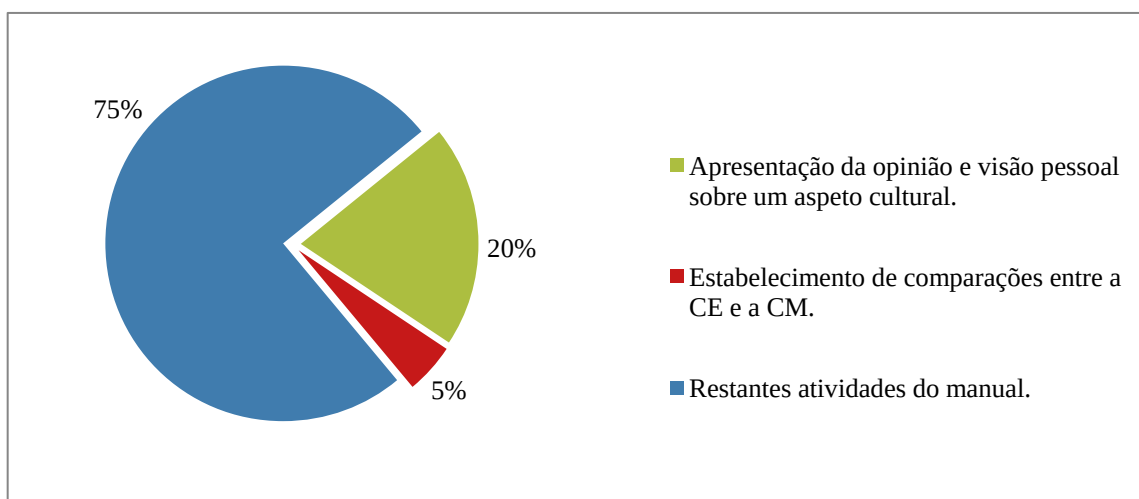
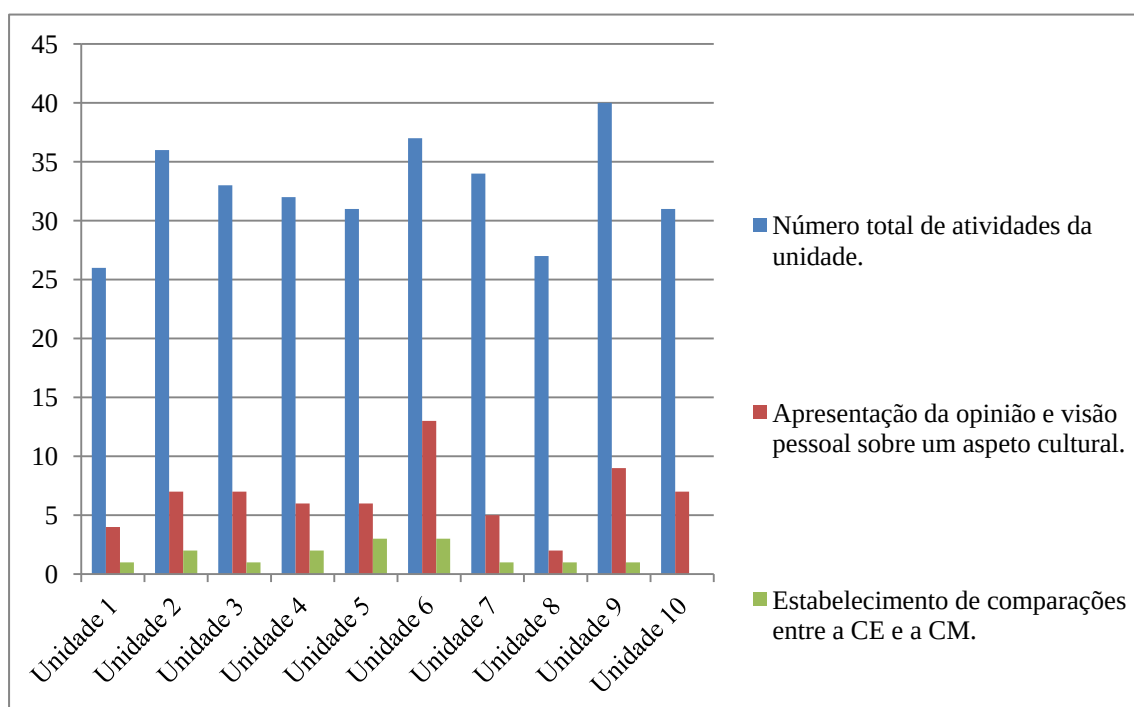


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                       | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                       | 26 | 36 | 33 | 32 | 31 | 37 | 34 | 27 | 40 | 31  |
| Apresentação da opinião e visão pessoal sobre um aspeto cultural | 4  | 7  | 7  | 6  | 6  | 13 | 5  | 2  | 9  | 7   |
| Estabelecimento de comparações entre a CE e a CM                 | 1  | 2  | 1  | 2  | 3  | 3  | 1  | 1  | 1  | -   |

## Anexo 28

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 2-3.

|                                                         | TEXTOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | LEITURA                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ESCRITA                                                                                                                                                              | ORALIDADE                                                                                                                                                                                | CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA                                                                                                                                                                                         | LÉXICO                                                                                                                                                       | INFORMAÇÃO CULTURAL                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Eu, a família, os amigos e a escola</b><br>UNIDADE 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Temos de começar a jantar à mesa", de Alice Vieira</li> <li>• "FF na primeira pessoa"</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatos de vivências e preferências pessoais</li> <li>• Texto narrativo</li> <li>• Página Web pessoal</li> </ul>                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação pessoal</li> <li>• História de vida</li> <li>• Texto expositivo-informativo</li> <li>• Autorretrato</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de familiares e colegas</li> <li>• Discussão informal</li> <li>• Reportagem radiofónica</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomes uniformes</li> <li>• Plural dos nomes compostos</li> <li>• Adjetivo qualificativo e adjetivo relacional</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Família</li> <li>• Expressões idiomáticas</li> <li>• Escola</li> <li>• Preferências e vivências pessoais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação de Portugal</li> </ul>                                                                                                   |
| <b>Eu comunico em português</b><br>UNIDADE 2            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Adolescentes usam SMS e Messenger mesmo nos testes escolares"</li> <li>• "A minha pátria é a língua portuguesa", de José Eduardo Agualusa</li> <li>• "O que é a língua portuguesa?"</li> <li>• Os <i>Irmandos Dagobé</i> (excerto), de Guimarães Rosa</li> <li>• Zito <i>Makoa, da 4.ª classe</i> (excerto), de Luandino Vieira</li> <li>• "Por causa que tu", de Jorge Barbosa</li> <li>• "Lá no água grande", de Alda do Espírito Santo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Banda desenhada</li> <li>• Texto informativo-expositivo</li> <li>• Relato de vivências pessoais</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Crónica</li> <li>• Página Web institucional</li> <li>• Romance (excerptos)</li> <li>• Conto</li> <li>• Poema</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de dispensa de uma atividade</li> <li>• Nota biográfica</li> </ul>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconto</li> <li>• Discussão informal</li> <li>• Telefonema</li> <li>• Apresentação de pontos de vista</li> <li>• Leitura expressiva</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicionário</li> <li>• Maiúsculas</li> <li>• Língua oral</li> <li>• Língua escrita</li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continentes</li> <li>• Países</li> <li>• Regiões</li> </ul>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origens da língua portuguesa</li> <li>• Países e autores de língua oficial portuguesa</li> </ul>                                  |
| <b>Eu e o mundo</b><br>UNIDADE 3                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Observação de Baleias e Golfinhos"</li> <li>• "Veneza"</li> <li>• "Uma cidade única", de João Garcia</li> <li>• "Evitar mal-entendidos"</li> <li>• "Vasco da Gama"</li> <li>• "Aventuras radicais a norte"</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de viagem</li> <li>• Relato de vivências pessoais</li> <li>• Texto informativo-expositivo</li> <li>• Página Web institucional</li> </ul>                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de viagem</li> <li>• Nota biográfica</li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>• Programa radiofónico</li> <li>• Discussão informal</li> </ul>                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito mais-que-perfeito simples e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo</li> <li>• Pronomes e pronominalização</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo lexical e campo semântico</li> <li>• Viagens</li> <li>• Turismo</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos e costumes</li> <li>• Viagem da descoberta do Caminho Marítimo para a Índia</li> <li>• Navegadores portugueses</li> </ul> |
| <b>Eu conheço Portugal</b><br>UNIDADE 4                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portugal visto pelos escritores e poetas</li> <li>• "Um dia em Lisboa"</li> <li>• "Uma cidade", de Albano Martins</li> <li>• "Lisboa", de Alberto de Oliveira</li> <li>• "Ministro da Economia apresenta a nova imagem de Portugal"</li> </ul>                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Poema</li> <li>• Texto informativo-expositivo</li> <li>• Notícia</li> </ul>                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinopse</li> <li>• Nota biográfica</li> <li>• Textos com características poéticas</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dramatizada</li> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Leitura expressiva</li> </ul>                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbio: de afirmação, dúvida, intensidade, lugar, exclusão, inclusão, designação, interrogativo e relativo, terminado em -mente</li> <li>• Graus do advérbio "bem"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte e arquitetura</li> <li>• Gostos e interesses pessoais</li> </ul>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portugal visto pelos escritores e poetas</li> <li>• Origens de Lisboa</li> <li>• Território português</li> </ul>                  |
| <b>Eu e os media</b><br>UNIDADE 5                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Boi em fuga fere cinco"</li> <li>• "Ouro de Fernanda Ribeiro faz-me sonhar com uma medalha"</li> <li>• "A vida por um fio" (excerto), de Teresa Resende</li> <li>• "Os novos media"</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capas de jornais e revistas</li> <li>• Notícia</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Texto informativo</li> </ul>                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Guião de entrevista</li> <li>• Texto de opinião</li> </ul>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Programas radiofónicos</li> </ul>                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complemento oblíquo</li> <li>• Predicativo do sujeito</li> <li>• Predicativo do complemento direto</li> <li>• Articuladores de discurso</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Media</li> </ul>                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Media portugueses</li> </ul>                                                                                                      |

(Cont.)

|                                           | TEXTOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | LEITURA                                                                                                                                                                                          | ESCRITA                                                                                                                                                                                     | ORALIDADE                                                                                                                                                              | CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA                                                                                                                                | LÉXICO                                                                                                           | INFORMAÇÃO CULTURAL                                                                                |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Eu e o futuro</b><br>UNIDADE 6         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a uma terapeuta da fala</li> <li>Anúncios de oferta de emprego</li> <li>Carta de resposta a um anúncio de oferta de emprego</li> </ul>                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista</li> <li>Banda desenhada</li> <li>Anúncios de emprego</li> <li>Carta de resposta a um anúncio</li> <li>Texto informativo/expositivo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Guião de entrevista</li> <li>Curriculum vitae</li> <li>Anúncio de oferta de emprego</li> <li>Carta de candidatura (resposta a um anúncio)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura dramatizada</li> <li>Apresentação oral</li> <li>Entrevista para um emprego</li> <li>Programa radiofónico</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Futuro simples e composto</li> <li>Futuro imperfeito, futuro perfeito</li> <li>Condicional simples e composto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mundo do trabalho</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho em Portugal</li> </ul>                             |
| <b>Eu e os tempos livres</b><br>UNIDADE 7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Como passamos os nossos tempos livres?</li> <li>Guia do lazer</li> <li>"Lêla mais. Viva mais"</li> <li>Livros grátis</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Artigo de imprensa</li> <li>Página Web institucional</li> <li>Cartaz publicitário</li> </ul>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Questionário de inquérito</li> <li>Apresentação dos resultados de um inquérito</li> <li>Dissertação</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão informal</li> <li>Apresentação oral</li> <li>Apresentação de pontos de vista</li> <li>Programa radiofónico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo conjuntivo: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tempos livres</li> <li>Cinema</li> <li>Música</li> <li>Leitura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cinema e música portuguesas</li> </ul>                      |
| <b>Eu e a cidade</b><br>UNIDADE 8         | <ul style="list-style-type: none"> <li>"Construir cidades..."</li> <li>"Ser um melhor cidadão está na sua mão"</li> <li>"Ser cidadão em português"</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto expositivo/informativo</li> <li>Mapa</li> <li>Programa radiofónico</li> <li>Página Web institucional</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Resumo</li> <li>Reportagem</li> <li>Glossário</li> </ul>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Argumentação a favor e/ou contra um ponto de vista</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo conjuntivo: os tempos compostos</li> </ul>                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cidade</li> <li>Toponímia</li> <li>Cidadania</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cidade de Lisboa</li> <li>Capitais da CPLP</li> </ul>       |
| <b>Eu e a narrativa</b><br>UNIDADE 9      | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>A Vida nas Palavras de Inês Tavares</i> (excerto), de Alice Vieira</li> <li>"Homero" (excerto), de Sophia de Mello Breyner Andresen</li> <li>"O Cágado" (excerto), de Almada Negreiros</li> <li>"O Conto da Ilha Desconhecida" (excerto), de José Saramago</li> <li>"O sal e a água" (conto tradicional)</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diário</li> <li>Excertos de contos de autores portugueses</li> <li>Conto tradicional</li> </ul>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto informativo</li> <li>Nota biográfica</li> <li>Diário</li> <li>Texto narrativo</li> <li>Conto</li> </ul>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Programa radiofónico</li> <li>Reconto</li> <li>Apresentação de um livro</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras literárias</li> <li>Modos literários: narrativa</li> </ul>                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa</li> <li>Linguagem literária</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lendas</li> <li>Autores da literatura portuguesa</li> </ul> |
| <b>Eu e a literatura</b><br>UNIDADE 10    | <ul style="list-style-type: none"> <li>"Há palavras que nos beijam", de Alexandre O'Neill</li> <li><i>Os Herdeiros da Lua de Joana</i> (excerto), de</li> <li>"Amor é fogo que arde sem se ver", de Luís de Camões</li> <li>"Lisboa", de Adília Lopes</li> <li><i>Vanessa vai à Luta</i> (excerto), de Luísa Costa Gomes</li> <li>"Falar Verdade a Mentir" (excerto), de Almeida Garrett</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Poemas</li> <li>Excertos de peças de teatro</li> <li>Glossário de termos literários</li> </ul>                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto pessoal</li> <li>Nota biográfica</li> </ul>                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura expressiva de poemas e de diálogo teatral</li> <li>Argumentação a favor ou contra um ponto de vista</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Registos de língua</li> <li>Diálogo</li> <li>Modos literários: lírico e dramático</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Glossário de termos literários</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Luís de Camões</li> <li>Almeida Garrett</li> </ul>          |

## Anexo 29

Atividades relacionadas direta ou indiretamente com conteúdos culturais e atividades sobre o léxico, a gramática, a ortografia e a pronúncia no manual *Falas Português?* (Nível B2).

Gráfico A

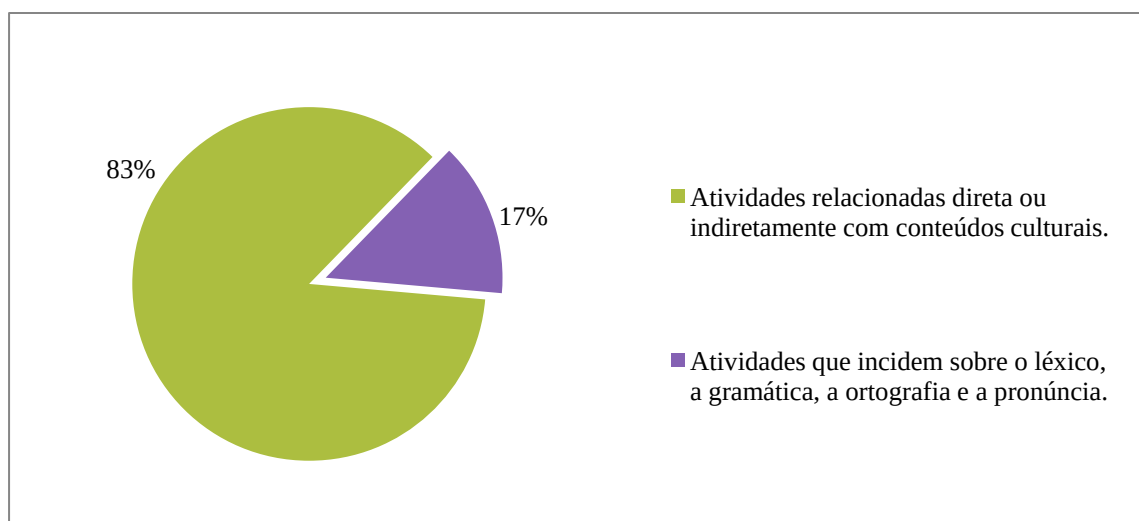
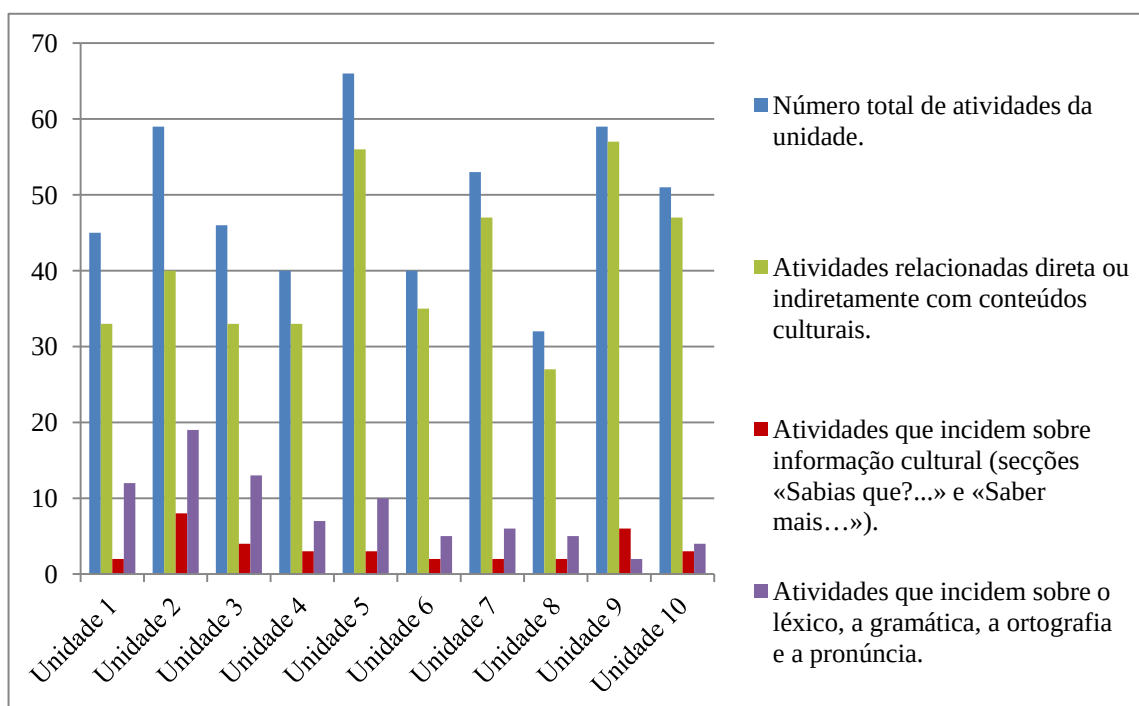


Gráfico B

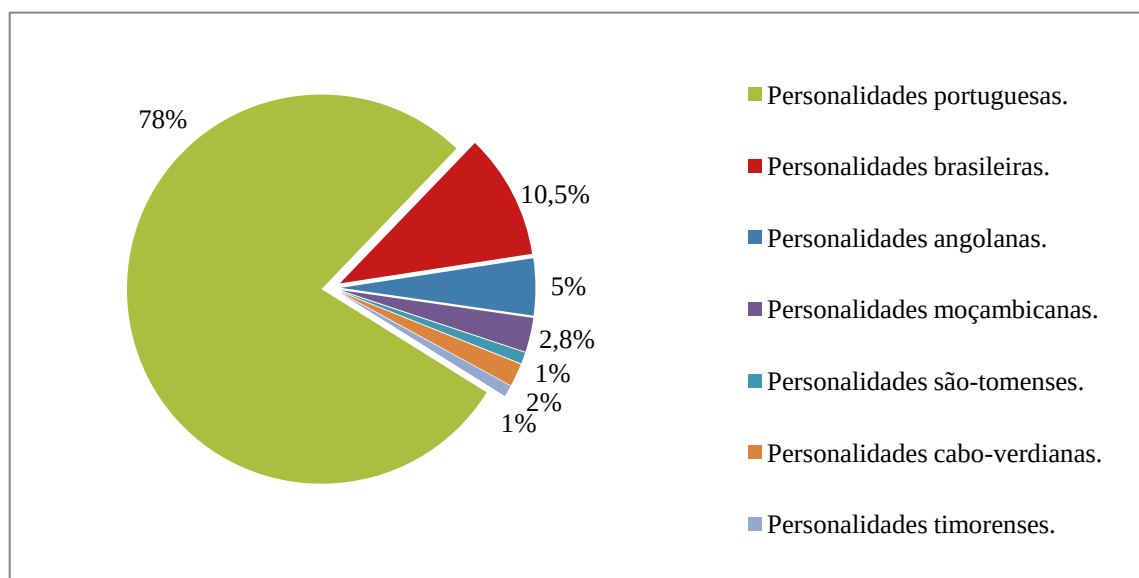


Distribuição no manual:

| Atividades                                                                                    | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                                    | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Atividades relacionadas direta ou indiretamente com conteúdos culturais                       | 33 | 40 | 33 | 33 | 56 | 35 | 47 | 27 | 57 | 47  |
| Atividades que incidem sobre informação cultural (secções «Sabias que?...» e «Saber mais...») | 2  | 8  | 4  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 6  | 3   |
| Atividades que incidem sobre o léxico, a gramática, a ortografia e a pronúncia                | 12 | 19 | 13 | 7  | 10 | 5  | 6  | 4  | 2  | 4   |

## Anexo 30

Referência a personalidades portuguesas e lusófonas no manual *Falas Português?* (Nível B2).



### Distribuição no manual:

| Nacionalidades                | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Personalidades portuguesas    | 3  | 3  | 8  | 19 | 10 | -  | 24 | -  | 6  | 12  |
| Personalidades brasileiras    | -  | 10 | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -   |
| Personalidades angolanas      | -  | 5  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Personalidades moçambicanas   | -  | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Personalidades são-tomenses   | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Personalidades cabo-verdianas | -  | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Personalidades timorenses     | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |



Referências por nacionalidade:

| Personalidades portuguesas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| U1                         | D. Afonso Henriques, músico e ator Fernando Fernandes (FF), Amália Rodrigues                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| U2                         | Fernando Pessoa, D. Dinis, Cavaco Silva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| U3                         | «Povo português» João Garcia, Vasco da Gama, D. João II, D. Manuel I, D. João III, Pedro Álvares Cabral, Fernão Mendes Pinto, Fernão de Magalhães                                                                                                                                                                                                                                            |
| U4                         | Luís de Camões, Almeida Garrett, José Saramago, Amália Rodrigues, José Mourinho, Amália Rodrigues, Mariza, Fátima Lopes, Nelson Évora, Joana Vasconcelos, realizadores (António Lopes Ribeiro, Lauro António, João Botelho, Leonel Vieira, Carlos Guerra, Margarida Cardoso, Luís da Matta Almeida, Mário Barroso), Alberto de Oliveira                                                      |
| U5                         | Nelson Évora, Carlos Lopes, Rosa Mota, Fernanda Ribeiro, Vanessa Fernandes, Mariza, Pedro Rolo Duarte, Nuno Artur Silva, José Alberto Carvalho, Luís de Sttau Monteiro                                                                                                                                                                                                                       |
| U6                         | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| U7                         | Deolinda, Pressplay, X-Wife, UM, Smix Smox Smux, Heavenwood, Rita Red Shoes, Manel Cruz, atores (José Fidalgo, Sandra Barata, Ana Padrão, Maria João Abreu, António Pedro Cerdeira, Ricardo Carriço, António Feio, José Pedro Gomes, Vítor Norte, José Wallenstein, Joaquim Nicolau, José Raposo, Pedro Granger e Cláudia Vieira), realizadores (Carlos Coelho da Silva, Manoel de Oliveira) |
| U8                         | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| U9                         | Alice Vieira, Sophia de Mello Breyner, Alexandre Honrado, Almada Negreiros, José Saramago, Teófilo Braga                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| U10                        | José Saramago, Luísa Costa Gomes, Fernando Pessoa, Alexandre O'Neill, Carlos Vaz Marques, José Luís Peixoto, Sophia de Mello Breyner, Luís de Camões, Adília Lopes, Beatriz Batarda, Almeida Garrett, João Botelho                                                                                                                                                                           |

| Personalidades brasileiras |                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| U1                         | —                                                                                                                                                                                                              |
| U2                         | Guimarães Rosa, Fernando Sabino, João Ubaldo Ribeiro, Jorge Amado, Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Lula da Silva |
| U3-8                       | —                                                                                                                                                                                                              |
| U9                         | Fernando Meireles                                                                                                                                                                                              |
| U10                        | —                                                                                                                                                                                                              |

| Personalidades angolanas |                                                            |
|--------------------------|------------------------------------------------------------|
| U1                       | —                                                          |
| U2                       | José Eduardo Agualusa, Ondjaki, João Melo, Luandino Vieira |
| U3-10                    | —                                                          |

| Personalidades moçambicanas |                                                  |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|
| U1                          | —                                                |
| U2                          | Lourenço do Rosário, Mia Couto, José Craveirinha |
| U3-10                       | —                                                |

| Personalidades são-tomenses |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| U1                          | —                      |
| U2                          | Alda do Espírito Santo |
| U3-10                       | —                      |

| Personalidades cabo-verdianas |                   |
|-------------------------------|-------------------|
| U1                            | —                 |
| U2                            | Aguinaldo Fonseca |
| U3-10                         | —                 |

| Personalidades timorenses |               |
|---------------------------|---------------|
| U1                        | —             |
| U2                        | Jorge Barbosa |
| U3-10                     | —             |

## Anexo 31

Referência a espaços culturais e geográficos portugueses, lusófonos e outros no manual *Falas Português? (Nível B2)*.

Gráfico 12a

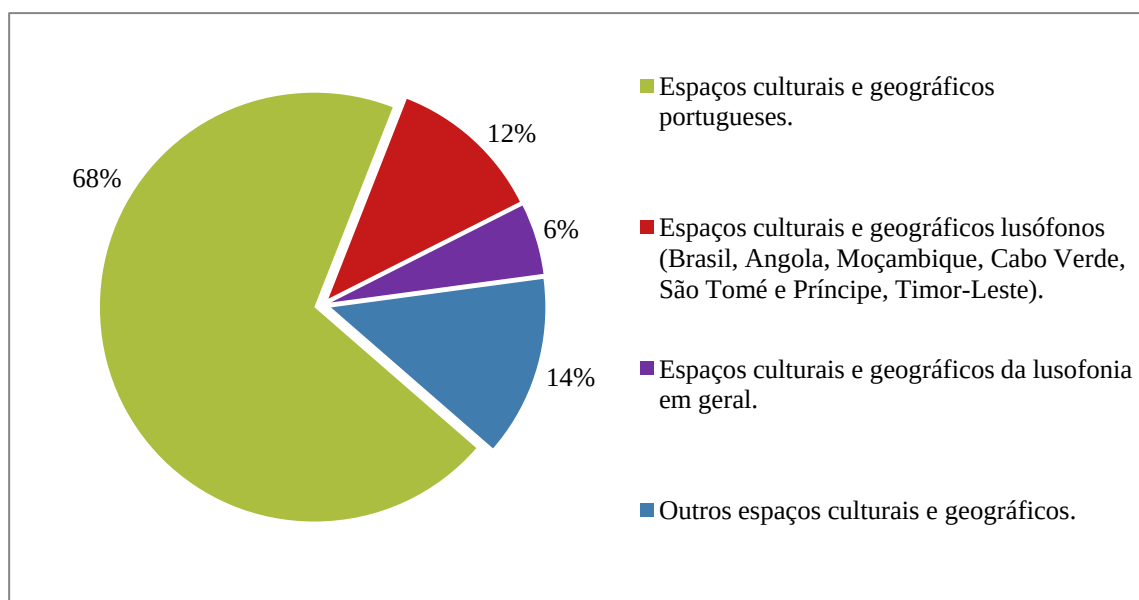
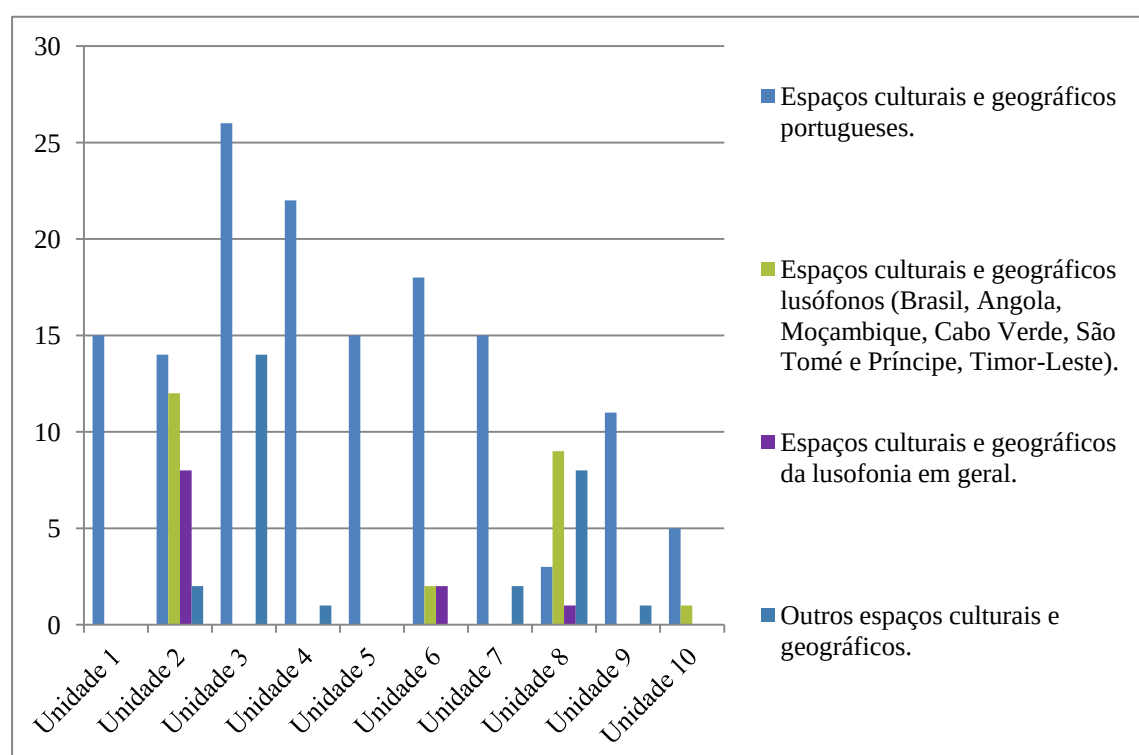


Gráfico 12b



Referências e distribuição no manual:

| Espaços culturais e geográficos |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| U1                              | <i>Principal informação cultural:</i> formação de Portugal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                 | Lisboa, Almada, monte alentejano, Vila Nova da Baronia, Évora, Escola Profissional de Música de Évora, concurso de jovens talentos «Bravo Bravíssimo», Cascais, Escola Profissional de Teatro de Cascais, série televisiva «Morangos com Açúcar», Vila do Conde, Algarve, Braga, Colégio D. Diogo de Sousa (Braga)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| U2                              | <i>Principal informação cultural:</i> origem da língua portuguesa, países e autores de língua oficial portuguesa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                 | Península Ibérica (século III a. C.), línguas e dialetos de Portugal, Açores, Viana do Castelo, Alentejo, Setúbal, linguagem SMS/Messenger dos jovens portugueses, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alcácer do Sal, Madeira, fronteira entre Singapura e a Malásia, Malaca, lusofonia, português não europeu, PALOP (mapa), bandeiras dos PALOP, Portugal, Moçambique, Brasil, velório no Brasil, indisciplina numa sala de aula em Angola, crianças são-tomenses a brincar, Cabo Verde, almoço de trabalho da CPLP, português como sétima língua oficial da ONU, Nova Iorque<br>No livro do professor: língua gestual portuguesa e sugestões de leitura de obras das literaturas brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana e timorense |
| U3                              | <i>Principal informação cultural:</i> viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia, navegadores portugueses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                 | Porto (aeroporto), Faial, ilha do Pico, Lisboa (aeroporto), Veneza, Nepal, Katmandu, alpinismo, regras de convivência locais (Tailândia, República Checa, Austrália, Japão, Coreia do Sul, China, Singapura, México, EUA), viagem de Vasco da Gama à Índia, Calecute, viagens de Pedro Álvares Cabral, Fernão Mendes Pinto, Fernão de Magalhães, França, Bélgica, Áustria, Holanda, pousadas da juventude, pousadas de Alijó, de Ponte de Lima, da Arrifana, da Areia Branca e de Porto de Mós, desportos radicais (Algarve, Melgaço, Gerês, Viana do Castelo, Foz Coa, Douro, Porto, Matosinhos, praia de Santa Cruz)                                                                                                                                       |
| U4                              | <i>Principal informação cultural:</i> Portugal visto pelos escritores e poetas, as origens de Lisboa, o território português                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                 | Portugal, Porto ( <i>Viagem a Portugal</i> ), vale de Santarém ( <i>Viagens na Minha Terra</i> ), Império Português ( <i>Os Lusíadas</i> ), Coimbra, Alfama, Lisboa medieval (Mouraria, Madalena, Graça, Castelo, Sé, Alfama), Lisboa, organização do território português, campanha publicitária de Portugal no estrangeiro, Parque das Nações, Tratado de Lisboa, série televisiva <i>Columbo</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

(Cont.)

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| U5  | <i>Principal informação cultural:</i> meios de comunicação social portugueses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|     | Jornais e revistas lidos em Portugal, primeira página do <i>Diário de Notícias</i> e do mais antigo jornal português, <i>O Açoriano Oriental</i> , fuga de um boi no centro de Albufeira, Praça de Touros de Albufeira, GNR, Bombeiros de Albufeira, Hospital de Faro, <i>Correio da Manhã</i> , Taça do Mundo de Triatlo (Nova Zelândia) / vitória de Vanessa Fernandes, <i>Diário de Notícias</i> , percebeiros na costa oeste do Algarve, Carrapateira, Sagres                                                                                                                      |
| U6  | <i>Principal informação cultural:</i> trabalho em Portugal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|     | O trabalho de uma terapeuta da fala no Hospital da Horta, Grupo Porto Editora (anúncio de emprego), Suécia, Suíça                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| U7  | <i>Principal informação cultural:</i> cinema e música em Portugal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|     | Atividades de entretenimento dos portugueses, Festival Internacional de Chocolate de Óbidos, <i>rafting</i> no rio Paiva, Sons de Vez (festival de música de Arcos de Valdevez), filme <i>Amália</i> , exposição sobre fósseis de dinossauros no Museu de História Natural (Lisboa), espetáculo de António Feio e José Pedro Gomes no Centro Cultural de Lagos, Festival do Sudoeste, realização do filme <i>Contrato</i> , de Nicolau Breyner, obra de Manoel de Oliveira, Dia Mundial do Livro, <i>bookcrossing</i>                                                                  |
| U8  | <i>Principal informação cultural:</i> cidade de Lisboa, capitais da CPLP                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|     | Jogo revolucionador da indústria de jogos, construções famosas (Big Ben, Estátua da Liberdade, Casa Branca, Pirâmides Egípcias, Torre Eiffel, World Trade Center), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Museu de Arte Contemporânea da USP (São Paulo), Museu Lasar Segall (São Paulo), placas toponímicas de Lisboa, União Europeia, Timor-Leste/Díli, Portugal/Lisboa, Moçambique/Maputo, Guiné-Bissau/Bissau, Cabo Verde/Praia, Brasil/Brasília, Angola/Luanda, CPLP, Centro Virtual Camões, portal da lusofonia «Portugal em Linha», sítio gastronómico «Sabores da Lusofonia» |
| U9  | <i>Principal informação cultural:</i> lenda de Lisboa, lenda do Galo de Barcelos, autores da literatura portuguesa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|     | Lenda de Lisboa (Ulisses), estilo manuelino, Galo de Barcelos, Santiago de Compostela, Alice Vieira / <i>A vida nas palavras de Inês Tavares</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen / <i>Contos Exemplares</i> («Homero») e Histórias da Terra e do Mar («Saga»), Almada Negreiros / «O Cágado», José Saramago / <i>O conto da ilha desconhecida</i> , Teófilo Braga / <i>Contos Tradicionais do Povo Português</i>                                                                                                                                                                    |
| U10 | <i>Principal informação cultural:</i> Luís de Camões e Almeida Garrett                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|     | Português do Brasil (Sophia de Mello Breyner Andresen), Camões, Lisboa (Adília Lopes), Luísa Costa Gomes / <i>Vanessa vai à luta</i> , Almeida Garrett / <i>Falar Verdade a Mentir</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

## Anexo 32

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 66-67.

**Eu e os media**  
UNIDADE 5

# A primeira página



**Diário de Notícias**  
**Nélson Évora**  
**Salto de ouro sobre o pessimismo**  
Aos 24 anos, o saltador português junta o título olímpico ao mundial e entra na restrita galeria de campeões onde estão Carlos Lopes, Rosa Mota e Fernanda Ribeiro  
Atual, págs. 3 a 5

**Violência doméstica matou 31 mulheres só este ano**  
Até ao início do mês, 31 mulheres foram mortas pelos seus maridos, mas isto é o que o relatório do ano passado. A polícia, no entanto, de uma comarca em Oliveira do Bairro que ameaçou a mulher com uma faca, a mulher morreu. A polícia, no entanto, de uma comarca em Oliveira do Bairro que ameaçou a mulher com uma faca, a mulher morreu.

**Militares investigam de onde vieram explosivos para assalto**  
Especialistas militares foram chamados às investigações no caso do assalto de valores da A2. O objetivo é encontrar a proveniência dos explosivos usados para explodir a porta do veículo. O procurador-geral da República anunciou para segunda-feira uma declaração sobre os crimes violentos.

**ABASTEÇA E POUE 6 cent**  
**HOJE DN OFERECE UM LIVRO E DUAS REVISTAS COM O SEU JORNAL**  
**JACKPOT: 69 Milhões de Euros no Euromilhões**

**DEPÓSITOS A PRAZO - DP INTERATIVO**  
**WWW.BPN.PT**  
**6% A UM CLIQUE DE DISTÂNCIA.**  
**BPN**

Arquivo DN

(Cont.)



## Leitura

1. Observa a primeira página do jornal *Diário de Notícias* e identifica por escrito os elementos que a constituem.

Título; logótipo; diretor; data; periodicidade; número de edição; local de edição; grupo empresarial a que pertence; tiragem; preço; cores; publicidade; data da primeira edição...

1.1. Apresenta a referência bibliográfica do jornal em estudo.

2. Qual é o título que merece destaque na primeira página? Justifica.

2.1. Esse título é acompanhado de algum tipo de ilustração? Qual pode ser a sua função?

2.2. A que acontecimento faz referência?

2.3. A notícia que acompanha esse título está presente na íntegra, na primeira página? Justifica.

3. Quais são os outros títulos presentes na primeira página?

3.1. Há algum que de entre eles se destaque? Justifica.

4. Selecciona a notícia que menos te agrada. Justifica a tua opção.



## Expressão Oral

CRÉDITOS: P. M. M. M.

Agora que já sabes descrever a primeira página de um jornal, escolhe um jornal do teu país e apresenta-o oralmente aos teus colegas.



## Anexo 33

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 99-100.

Eu  
e os tempos  
livres  
UNIDADE 7

### Como passamos os nossos tempos livres?

por Pedro Ribeiro

Uma firma de estudos de mercado traçou **um esboço das atividades de entretenimento** dos portugueses. A televisão predomina, mas há uma multiplicidade cada vez maior de opções.

A empresa multinacional de estudos de mercado GfK divulgou um estudo sobre como a população portuguesa ocupa os seus tempos livres. Perguntou a uma amostra de 1036 pessoas que “atividades de entretenimento” é que tinham realizado nos 12 meses anteriores.

As respostas? Com uma larga maioria, “ver televisão” aparece à frente (a opção foi mencionada por 96 por cento dos inquiridos). Seguem-se ver DVD (40 por cento), ouvir música em leitores de CD ou MP3 (39 por cento), ler livros (35 por cento), navegar na Internet (31 por cento).

Que significam estes valores?

Segundo Sandra Ramos, *account manager* da GfK e uma das autoras do estudo, comparados com dados internacionais, os números revelam que “os portugueses são mais sedentários do que as pessoas de outros países da Europa”.

Porquê sedentários? Primeiro uma nota sobre a metodologia do estudo. Os entrevistadores da GfK começaram por pedir aos inquiridos que enumerassem as suas atividades de entretenimento. Depois, liam uma lista predefinida de atividades, perguntando-lhes se as tinham realizado.

Por exemplo: só dois por cento dos inquiridos deram “ler livros” como a sua primeira resposta. Houve outros 12 por cento que deram outra resposta inicial, mas mencionaram a leitura de forma espontânea. E houve ainda mais 19 por cento que, quando o entrevistador leu a lista de opções, mencionaram “ler livros”.

Ora, a lista de opções era limitada. Não incluía atividades como “passear” ou “praticar” desportos – que foram ambas mencionadas espontaneamente por sete por cento dos inquiridos. Ou seja, o facto de atividades como ir ao cinema, ver jogos de futebol no estádio ou visitar museus não serem mencionadas não significa que na amostra ninguém vá ao cinema, ao estádio ou ao museu – significa apenas que os inquiridos não se lembraram de as nomear (...)



*Público*, 16 de maio de 2008

noventa e nove | 99

(Cont.)





## Leitura

1. O que costumavas fazer nos teus tempos livres? Porquê?
2. Lê o texto e responde às perguntas seguintes:
  - a. Por que razão os portugueses são mais sedentários do que as pessoas de outros países da Europa?
  - b. Na tua opinião, os resultados do estudo apresentado poderão ser postos em causa? Porquê?



## Expressão Escrita

Elabora com os teus colegas um pequeno inquérito que possa ser aplicado junto de familiares e amigos para ficares a saber mais sobre o modo como ocupam os seus tempos livres. Não te esqueças de contemplar nas perguntas atividades que possam ser desenvolvidas por pessoas de várias idades, não só ao longo do ano mas também durante as férias.



## Interação Oral

Apresenta oralmente os resultados do inquérito. Discute com os teus colegas e professor os resultados obtidos, referindo se os mesmos correspondem ou não às tuas expectativas.



CTEJPTN e Novo Século

## Anexo 34

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 53-54.



**Escuta Ativa**

Escuta atentamente este diálogo e assinala V (verdadeiro) ou F (falso) a seguir a cada uma das afirmações.

1. Este diálogo é travado entre dois amigos.
2. As pessoas referidas no diálogo encontram-se de visita a Coimbra.
3. O símbolo da cidade de Lisboa é uma nau com dois corvos.
4. As ruas da zona da cidade referida no diálogo são lineares.
5. O barro de Alfama é visitado pelos dois jovens.
6. A Amália Rodrigues está sepultada na Igreja de Nossa Senhora da Graça.
7. A última etapa do percurso é o Museu de Artes Decorativas.

### Um dia em Lisboa

A Ana e o João são dois primos, filhos de emigrantes portugueses na Bélgica, que vêm à descoberta de Lisboa, uma cidade cujas origens se perdem no tempo e que inspirou muitos escritores e poetas.

**João:** Está na hora de prosseguirmos a nossa viagem pelo passado, Ana.  
**Ana:** Vamos passear pela Lisboa medieval.  
**João:** Estás a referir-te aos bairros circundantes do castelo de S. Jorge?  
**Ana:** Tal e qual! Temos a Mouraria, a Madalena, a Graça, o Castelo, a Sé...  
**João:** ... e Alfama!  
**Ana:** De quem é esta estátua?  
**João:** Deixa ver... S. Vicente. Repara só no barco com dois corvos!  
**Ana:** É uma nau. É o símbolo da cidade.  
**João:** Anda ver a vista do Tejo, Ana. É única!  
**Ana:** Tens razão.  
**João:** As ruas aqui em volta são tão estreitas!...  
**Ana:** E parece que quem as desenhou não conhecia a linha reta.  
**João:** Travessas, becos, pequenos largos e escadinhas... Faz-me lembrar um casbá, não achas?  
**Ana:** Pudera! Esta é um área que tem imensa influência árabe, com as suas ruelas a subir e a descer.  
**João:** As frontarias são giras. Olha as sacadas!  
**Ana:** Deixa-me que te diga que esta zona da cidade já foi uma das áreas mais ricas de Lisboa.  
**João:** Explica lá, que tu já tens o guia na mão e eu não quero cansar as minhas.  
**Ana:** Saíste-me cá um espertinho... Antes da Idade Média, esta zona era habitada por gentes com posses e elevado prestígio social.  
**João:** E o que é que mudou?  
**Ana:** Bem, a cidade cresceu e os terramotos obrigaram essas pessoas a mudar-se para outras áreas da cidade.  
**João:** O próprio D. Manuel I deixou o Paço da Alcáçova.

CPLE 2012 © Porto Editora



**Ana:** E por falar em mudanças, já vimos um bocadinho de Alfama! Se percorrermos a Rua de S. Tomé, vamos dar à Calçada da Graça. Não queres ir até lá?

**João:** Eu nem me atrevo a dizer que não! Tu matavas-me! A menina “quero ver tudo”!

**Ana:** É que no cimo da Calçada encontramos a Igreja de Nossa Senhora da Graça e o miradouro!

**João:** Está bem. Convinceste-me com o miradouro. Mas tens de me prometer que depois voltamos ao Largo das Portas do Sol para ver o Museu de Artes Decorativas!

**Ana:** Está combinado.

**João:** Ana, eu lembro-me de os meus pais falarem no Panteão Nacional. Não é por aqui?

**Ana:** Efetivamente, não é longe. O guia diz que também se chama Igreja de Santa Engrácia.

**João:** Ainda bem que viemos cá! Gosto de edifícios do Barroco.

**Ana:** Mas não penses que este edifício era o original. O primeiro caiu em 1681, durante uma tempestade.

**João:** Esta cidade não tem falta de desastres naturais!

**Ana:** Isso é assim em todos os lugares do mundo, João. É a mãe-natureza!

**João:** Se esta Igreja é um Panteão, quem é que está lá sepultado?

**Ana:** Segundo o guia, o Panteão abriga os monumentos fúnebres de heróis e de diversas personalidades da História de Portugal.

**João:** Isso já eu sabia!

**Ana:** Até lá está a Amália Rodrigues!

**João:** Entremos, que ainda temos de ir ver o Museu de Artes Decorativas.

**Ana:** Aqui vou eu!

CRISTINA e IVES SILVA

<http://www.rtp.pt> (adaptado)



## Leitura

1. Faz uma leitura dramatizada deste diálogo.

2. Consulta o dicionário (cf. a pág. 24, Unidade 2) e indica o significado das seguintes palavras:

- |                             |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| • medieval (l. 2) _____     | • frontarias (l. 17) _____ |
| • circundantes (l. 3) _____ | • sacadas (l. 17) _____    |
| • Mouraria (l. 4) _____     | • paço (l. 26) _____       |
| • Alfama (l. 5) _____       | • alcáçova (l. 26) _____   |
| • becos (l. 13) _____       | • panteão (l. 37) _____    |
| • casbá (l. 13) _____       | • barroco (l. 41) _____    |
| • ruelas (l. 15) _____      | • fúnebres (l. 47) _____   |



## Anexo 35

Dias e Militão (2011b). *Falas Português? (Nível B2) — Guia do Professor*. Porto: Porto Editora, 17.

Guia do Professor

### UNIDADE 4

Nesta unidade são abordadas características geográficas, históricas e culturais de Portugal, assim como excertos de obras da literatura portuguesa.

Relacionados com estes temas e ao nível das competências de oralidade e de escrita, são trabalhadas, entre outros, a sinopse, a nota biográfica e a apresentação oral. A leitura icónica é outra das vertentes em foco nesta unidade.

#### Pág. 49

##### Transcrição do registo áudio: “Anúncio – Portugal”

áudio | pág. 49 – faixa 8

##### Anúncio – Portugal

Nas margens ocidentais da Europa, onde a terra acaba e o vento traz os odores quentes de África, existe um país de marinheiros e gentes calorosas. Um país de contrastes que faz da diversidade uma das suas maiores riquezas, de terras onde a natureza permanece intocada e o tempo pára. Um reino de planícies sem fim e praias banhadas pelo Atlântico e pelo sol. Portugal, um país que é preciso viver profundamente para compreender.

Um país de artistas que deixaram a sua marca em obras que o tornaram conhecido em todo o mundo. A sua longa história pode ser vivida em castelos imponentes, onde é possível passar a noite entre paredes que resistiram a reis, califas e ao próprio tempo. Em palácios saídos de contos de fadas, rodeados por florestas encantadas, repletas de recantos românticos. Onde até os mais enamorados partem sempre com uma nova paixão. Mas Portugal também tem outra face, em que a grandeza de outrora mora ao lado do futuro.

Uma nação jovem e acolhedora que vive intensamente vinte e quatro horas por dia. Um país vibrante e cheio de cor onde o sol brilha o ano inteiro. Um território onde é fácil encontrar a natureza no seu estado primordial. Em montanhas que tiram a respiração mesmo ao viajante mais experimentado. Em locais onde a grandiosidade da paisagem compete com a majestade da fauna. E mesmo quando tudo parece visto, Portugal tem algo mais para oferecer, a possibilidade de não fazer nada... Relaxe e desfrute das praias intermináveis de um país com 850 quilómetros de costa!

E depois de um dia em cheio, comece a noite com um grande jantar. Porque num país com séculos de história e alguns dos melhores vinhos do mundo, a cozinha tornou-se uma forma de arte que vale a pena apreciar.

Portugal é tudo isto e muito mais! Uma terra maravilhosa e cativante do primeiro ao último segundo. Um país único que lhe oferece mil e um cenários de diversão. Embarque numa viagem apaixonante.

Respire fundo e mergulhe numa experiência inesquecível!

#### Pág. 50

Na secção «Outros autores e textos da literatura portuguesa» estão disponíveis mais sugestões para projectos de leitura, individuais ou colectivos.

A este propósito, sugere-se, igualmente, a consulta das seguintes páginas:

→ Plano Nacional de Leitura – <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

→ A Casa da Leitura – <http://www.casadaleitura.org/>

→ Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas – <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/Portugu%C3%AAs/Paginas/home.aspx>

## Anexo 36

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 50.

**Eu**  
conheço  
Portugal  
UNIDADE 4

### Portugal visto pelos escritores e poetas

**Excerto A**

O Porto é já perto. Passa um pouco das seis quando o viajante entra na cidade. (...) Afinal o Porto, para verdadeiramente honrar o nome que tem, é, primeiro que tudo, este largo regaço aberto para o rio (...). A encosta cobre-se de casas, as casas desenhavam ruas, e, como todo o chão é granito sobre granito, cuida o viajante que está percorrendo veredas de montanhas. Mas o rio chega aqui acima. Esta população não é piscatória, não será entre a Ponte D. Luís e a da Arrábida que vão lançar-se redes, porém podem as tradições tanto que o viajante é capaz de adivinhar antepassados pescadores a esta mulher que passa, e se não tiverem sido pescadores foram calafates, carpinteiros de barcos, tecelões de panos de velas, cordoeiros, ou, como lá mais acima, onde a rua se identifica, canastreiros.

**Excerto B**

O vale de Santarém é um destes lugares privilegiados pela Natureza, sítios amenos e deleitosos em que as plantas, o ar, a situação, tudo está numa harmonia suavíssima e perfeita: não há ali nada grandioso nem sublime, mas há como que uma simetria de cores, de sons, de disposição em tudo quanto se vê e se sente, que não parece senão que a paz, a saúde, o sossego do espírito e o repouso do coração devem viver ali, reinar ali um reinado de amor e benevolência. As paixões más, os pensamentos mesquinhos, os pesares e as vilezas da vida não podem senão fugir para longe.

**Excerto C**

As armas e os barões assinalados  
Que, da Ocidental praia Lusitana,  
Por mares nunca dantes navegados  
Passaram ainda além da Taprobana,  
Em perigos e guerras esforçados  
Mais do que prometia a força humana,  
E entre gente remota edificaram  
Novo Reino, que tanto sublimaram;  
  
E também as memórias gloriosas  
Daqueles Reis que foram dilatando  
A Fé, o Império, e as terras viciosas  
De África e de Ásia andaram devastando  
E aqueles que por obras valorosas  
Se vão da lei da morte libertando:  
Cantando espalharei por toda a parte,  
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.



50 | cinquenta

### Anexo 37

Atividades em que é apresentada e utilizada uma perspetiva histórica que permite explicar características atuais da CE no manual *Falas Português*? (Nível B2).

Gráfico A

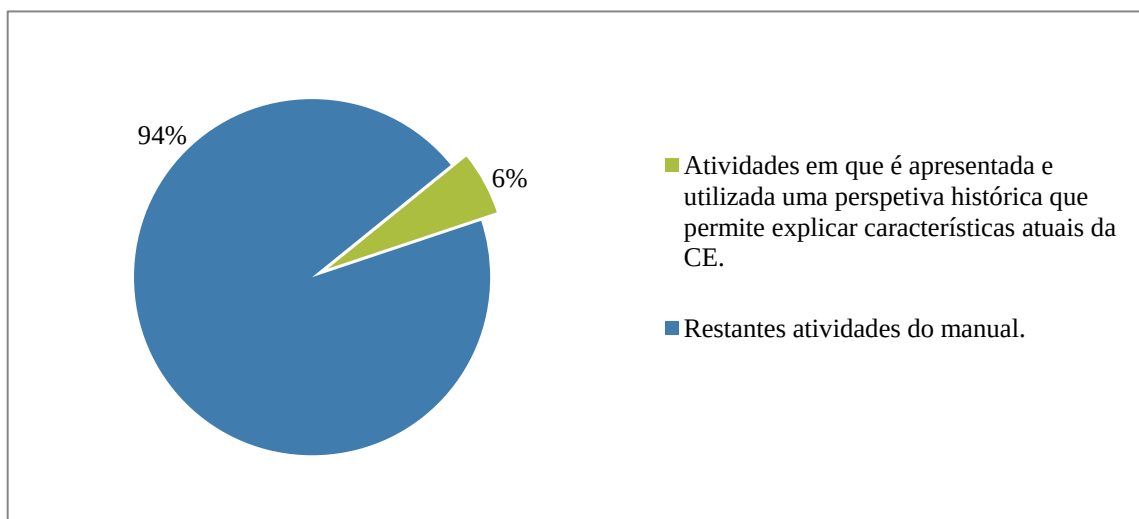
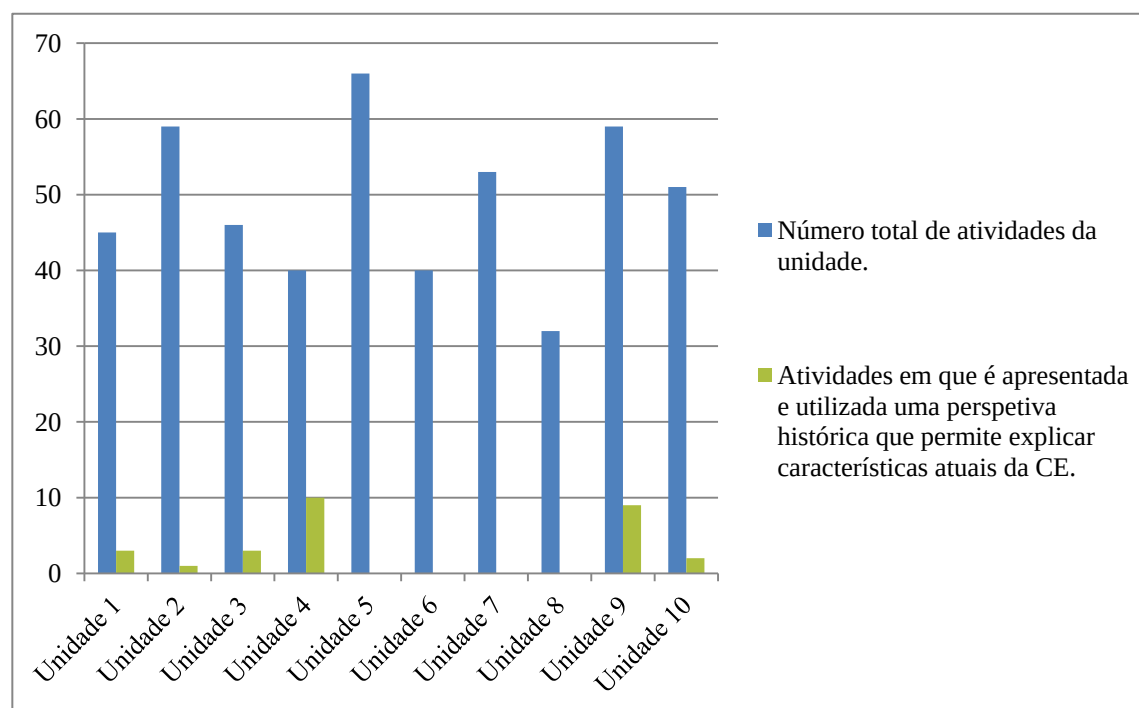


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                                                                             | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                                                             | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Atividades em que é apresentada e utilizada uma perspetiva histórica que permite explicar características atuais da CE | 3  | 1  | 3  | 10 | 0  | 0  | 0  | 0  | 9  | 2   |



## Anexo 38

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 7, 19.



**Eu,**  
a família, os amigos e a escola  
UNIDADE 1



**Interação Oral**

1. Desenha a árvore genealógica da tua família, iniciando-a nos teus avós. Depois, diz a um colega quem são os teus familiares, referindo o grau de parentesco que têm contigo.
2. Pede ao teu colega para desenhar a árvore genealógica da tua família.
3. Compara o desenho do teu colega com o teu.
4. Escolhe dois membros da tua família e apresenta-os pormenorizadamente aos teus colegas.



**Léxico**

- bisavô / bisavó
- bisneto / bisneta
- cunhado / cunhada
- filho único / filha única
- filho varão
- genro / nora
- primogénito / primogénita
- padrasto / madrastra
- padrinho / madrinha
- paterno / materno
- primo direito / prima direita
- sogro / sogra



**Sabias que...**



Os pais de Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, foram Henrique de Borgonha e Teresa de Aragão. Os dois tornaram-se condes de Portugal ao receberem o Condado Portucalense, como prenda de casamento, das mãos do avô materno de D. Afonso Henriques, o rei de Castela, Afonso VI. D. Afonso Henriques, filho varão, nasceu no condado em 1109 e reinou entre 1128 e 1185. Casou com D. Mafalda de Saboia com quem teve um filho, D. Sancho I, o qual viria também a ser rei de Portugal.



**Saber mais...**

Recolhe dados em enciclopédias, na Internet e noutras fontes de informação sobre a fundação de Portugal e redige um texto informativo-expositivo sobre esse tema (aproximadamente 100 palavras).

**Escrever um texto informativo-expositivo**

- **Introdução** – definição do assunto.
- **Desenvolvimento** – explicação do tema e apresentação cronológica dos factos.
- **Conclusão** – recapitulação dos pontos mais importantes abordados no desenvolvimento.

CHÉPPE & PAVO Editora





## Leitura

Observa os textos apresentados.



cubiculum (lat. "quarto de cama") > cubículo  
triclinium (lat. sala de jantar dos antigos Romanos com três leitos à volta) > tricínio  
cena (lat. "coza, jantar") > ceia

- Consideras que ambos os textos são bons exemplos do português usado na atualidade para comunicar?  
1.1. Justifica a resposta anterior.
- Reescreve o texto da banda desenhada e as mensagens de telemóvel (SMS) em português atual e correto.
- Tendo em conta a informação apresentada, completa o esquema com o termo em falta:



CTE/2009/01/01/0001/0001

A

Mnd msg c/ tel  
mariana, ok? xx

B

Tass? Vm curtir  
disk prox sab?

C

Vou xgar tard,  
bue transito em  
lx. Conta cmg  
jantar.

D

Bora cinema  
cmg oj ax  
7:30? Bj

E

N sei kal matéria  
text mat. Podx m  
dzt, sff? bj



A atividade realizada suscitou-te, certamente, algumas questões. Uma delas é que a língua que conheces e estás a aprender, o português, apresenta grandes diferenças no tempo, no espaço, na oralidade e na escrita. Vamos começar pelo primeiro aspeto: a **origem e a história da língua portuguesa**.

Viajemos então no tempo, até 218 a. C. Nesta data, o exército romano desembarcou na Península Ibérica, iniciando um longo processo de aculturação dos povos aí existentes, chamado **romanização**. A conquista terminou duzentos anos depois e a Península passou a fazer parte do Império Romano. Imigrantes romanos de todas as classes sociais vieram viver para os territórios ocupados e criaram-se cidades, escolas, comércio; por isso, os povos que aí viviam acabaram por adotar a cultura e a língua dos colonizadores, o **latim**.

Os romanos ocuparam outras regiões da Europa e o latim, através de um processo semelhante ao descrito anteriormente, deu origem às várias línguas. Foi assim que nasceram as **línguas românicas**, ou seja, as línguas originadas a partir do latim. As mais importantes são o português, o galego, o catalão, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno.

## Anexo 39

Atividades que focam a CE, que aludem à CM, que se referem a uma cultura global ou internacional e que remetem para outras culturas ou para uma cultura indiferenciada no manual *Falas Português?* (Nível B2).

Gráfico A

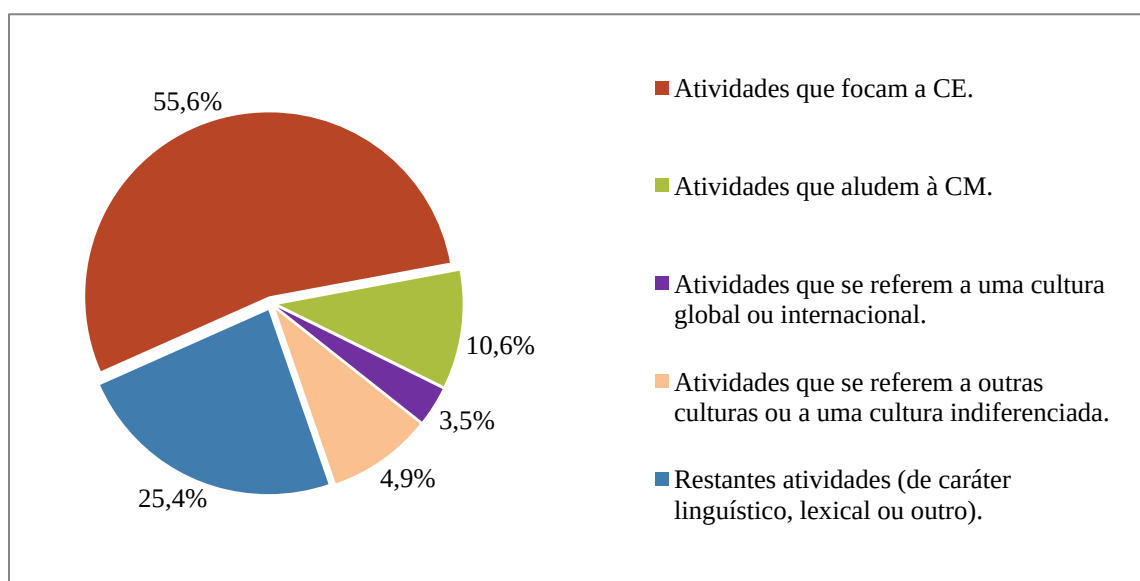
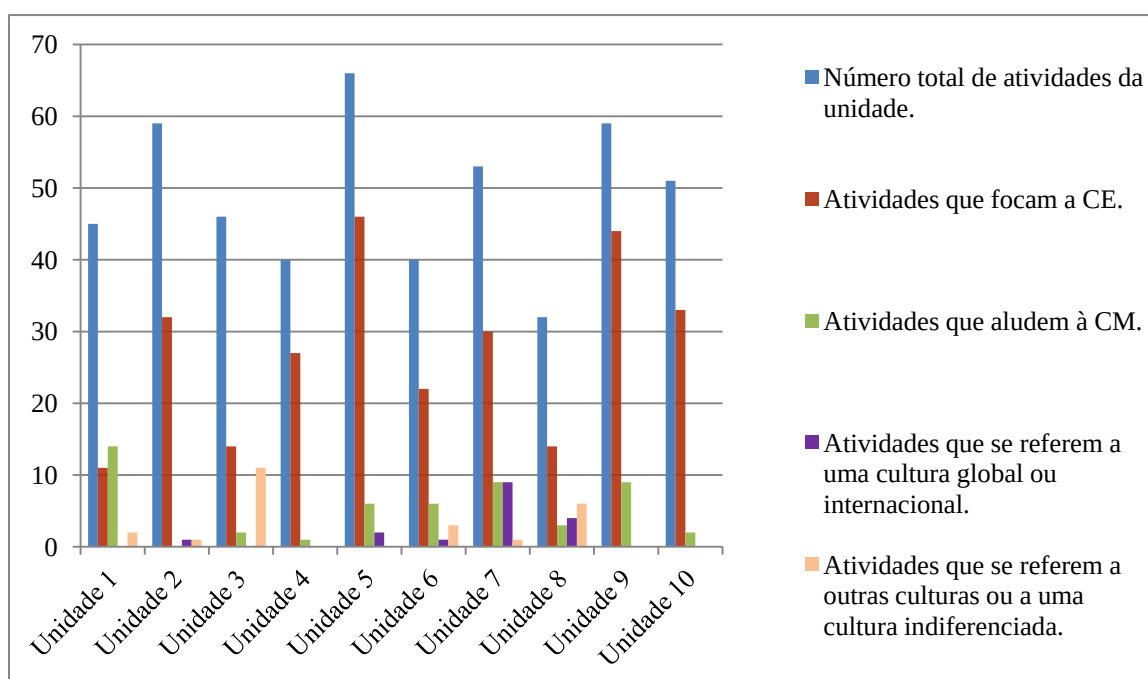


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                                  | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                  | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Atividades que focam a CE                                                   | 11 | 32 | 14 | 27 | 46 | 22 | 30 | 14 | 44 | 33  |
| Atividades que aludem à CM                                                  | 14 | -  | 2  | 1  | 6  | 6  | 9  | 3  | 9  | 2   |
| Atividades que se referem a uma cultura global ou internacional             | -  | 1  | -  | -  | 2  | 1  | 9  | 4  | -  | -   |
| Atividades que se referem a outras culturas ou a uma cultura indiferenciada | 2  | 1  | 11 | -  | -  | 3  | 1  | 6  | -  | -   |

## Anexo 40

Atividades que em que o aluno é solicitado a apresentar as suas opiniões e visões sobre diferentes assuntos no manual *Falas Português? (Nível B2)*.

Gráfico A

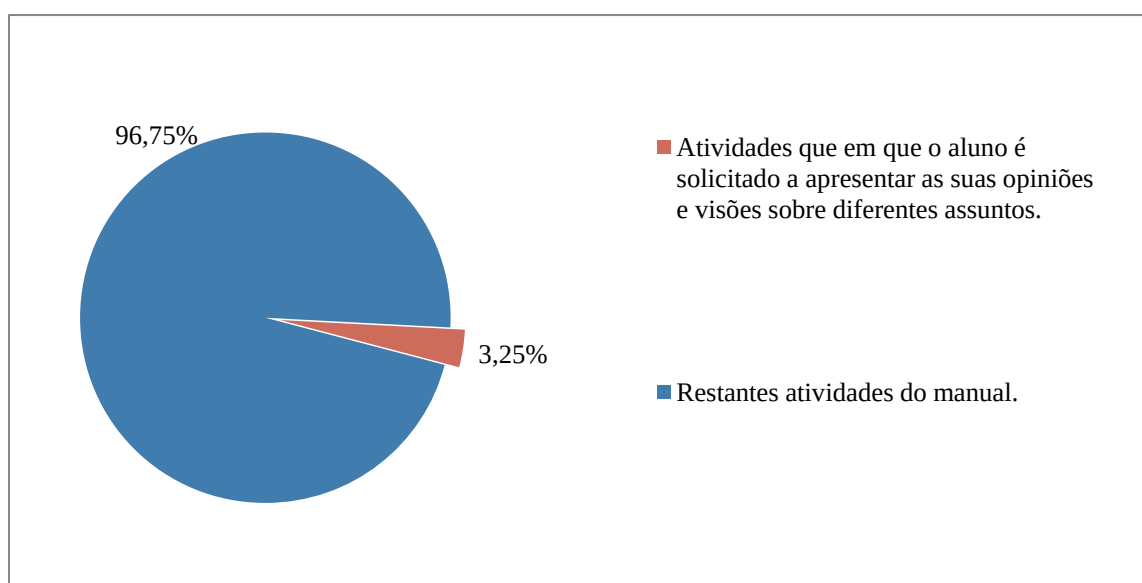
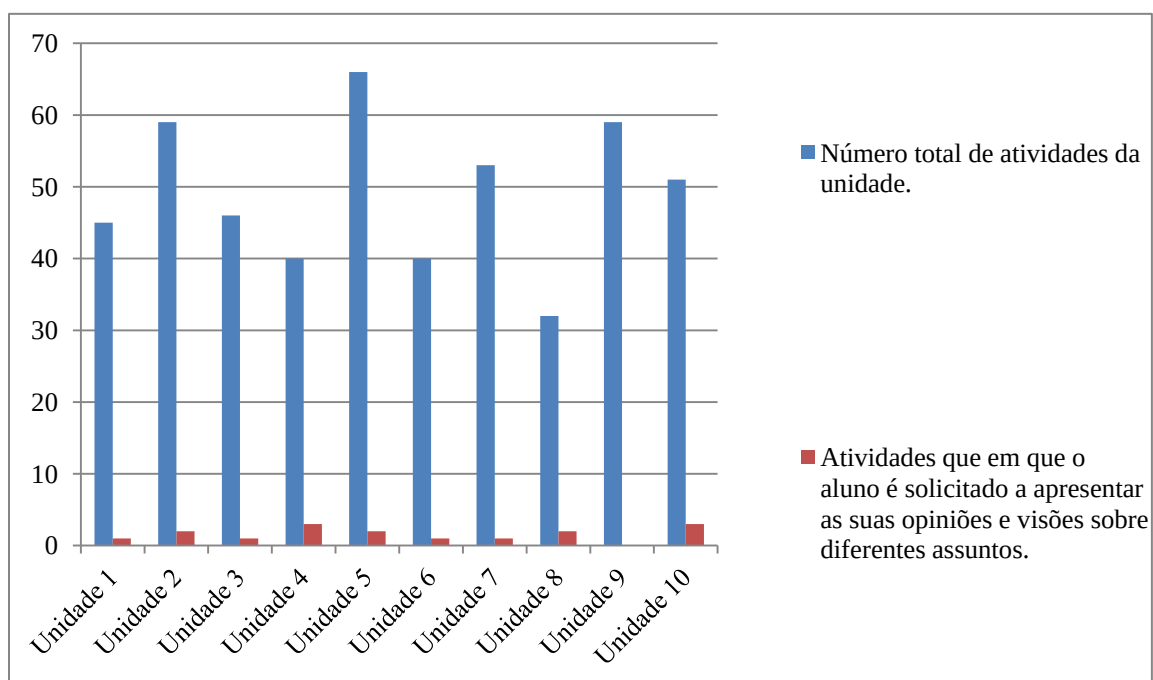


Gráfico B

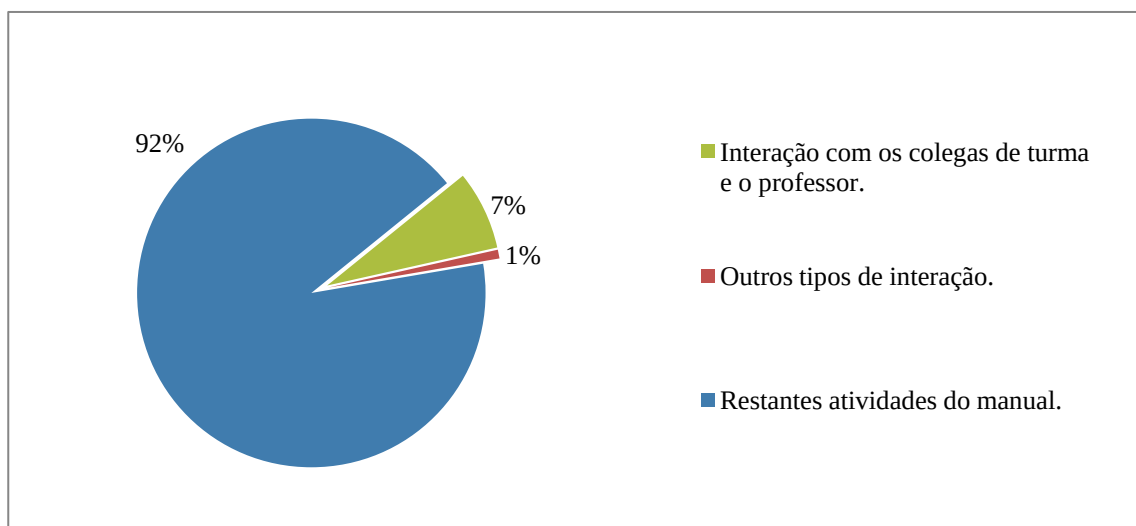


Distribuição no manual:

| Atividades                                                                                                  | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                                                  | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Atividades que em que o aluno é solicitado a apresentar as suas opiniões e visões sobre diferentes assuntos | 1  | 2  | 1  | 3  | 2  | 1  | 1  | 2  | -  | 3   |

## Anexo 41

Promoção de diferentes formas de interação nas atividades do manual *Falas Português?* (Nível B2).

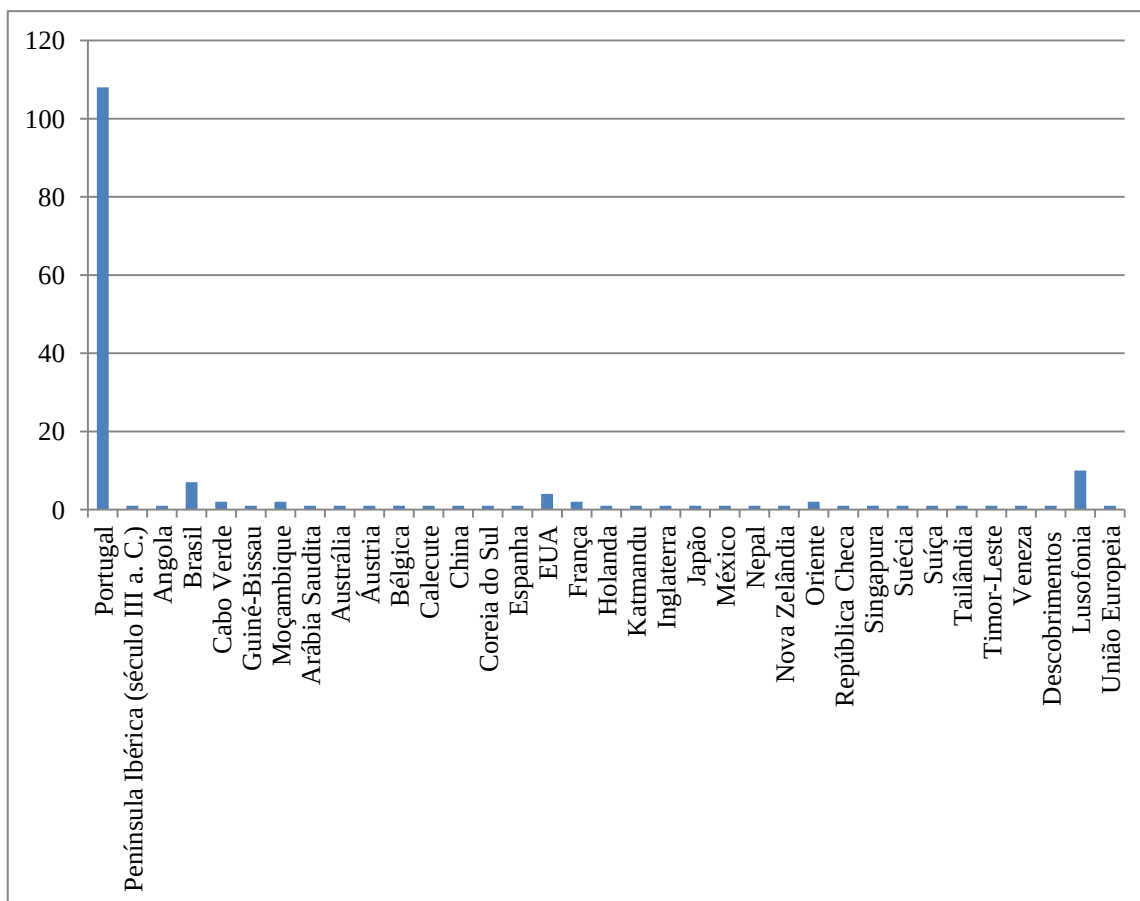


### Distribuição no manual:

| Atividades                                                                                                                   | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                                                                   | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Com colegas de turma / professor                                                                                             | 8  | 3  | 2  | 1  | 2  | 3  | 5  | 4  | 5  | 3   |
| Com familiares e amigos                                                                                                      | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | 1  | 1  | -  | -   |
| Divulgação de reportagem em jornais, em blogues ou fóruns de discussão, exposição em espaços do município/freguesia do aluno | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |

## Anexo 42

Referências a outros países, lugares e culturas nas atividades do manual *Falas Português?* (Nível B2).



### Distribuição no manual:

| Outros países, lugares e culturas | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Portugal                          | 15 | 11 | 14 | 15 | 16 | 3  | 11 | 5  | 12 | 6   |
| P. Ibérica (séc. III a. C.)       | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Angola                            | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |
| Brasil                            | -  | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | 4  | -  | 1   |
| Cabo Verde                        | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |
| Guiné-Bissau                      | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |
| Moçambique                        | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |

|                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arábia Saudita  | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Austrália       | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Áustria         | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Bélgica         | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Calecute        | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| China           | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Coreia do Sul   | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Espanha         | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - |
| EUA             | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - | 1 | - | - |
| França          | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Holanda         | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Katmandu        | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Inglaterra      | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Japão           | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| México          | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Nepal           | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Nova Zelândia   | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - |
| Oriente         | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| República Checa | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Singapura       | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Suécia          | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| Suíça           | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| Tailândia       | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Timor-Leste     | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Veneza          | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Descobrimentos  | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| Lusofonia       | - | 6 | - | - | - | - | - | 4 | - | - |
| União Europeia  | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |



## Anexo 43

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 33-37.



### Leitura

#### Observação de baleias e golfinhos (Açores)

##### Itinerário:

- 1.º dia** – Porto / Horta (ilha do Faial) – comparência no aeroporto duas horas antes da partida. Formalidades de embarque e partida com destino à Horta. Chegada, assistência e transporte para o hotel escolhido.
- 2.º dia** – Horta (ilha do Faial) – observação de baleias e golfinhos (passeio de seis horas).
- 3.º dia** – Horta / ilha do Pico / Horta (ilha do Faial) – visitas ao Museu dos Baleiros e à Vigia da Baleia em São Mateus. Almoço típico na tasca de um pescador. Visita à ilha do Pico.
- 4.º dia** – Horta (ilha do Faial) / Porto – em hora a determinar localmente, transporte para o aeroporto. Assistência nas formalidades de embarque e partida com destino ao Porto.

#### Veneza (Itália)

##### Itinerário:

- 1.º dia** – Lisboa / Veneza – comparência no aeroporto duas horas antes da partida. Formalidades de embarque e partida com destino a Veneza. Chegada, assistência e transporte para o hotel escolhido.
- 2.º dia** – Veneza – visita à obra-prima do período Bizantino, a Basílica de San Marcos (incluindo o Tesouro, a Pala em Ouro, o Museu Loggia del Cavalo e a varanda da Basílica), subida à Torre de San Marcos (do alto dos seus 60 metros terá as melhores vistas sobre a cidade).
- 3.º dia** – Veneza – visita ao Palácio Ducale (sede e residência dos Doges (governadores) de Veneza), passeio de gôndola noturno com visita a dois Pallazzos Venezianos.
- 4.º dia** – Veneza / Lisboa – manhã livre. Em hora a determinar localmente, transporte para o aeroporto. Assistência nas formalidades de embarque e partida com destino a Lisboa.



### Interação Oral

- 1.** Lê os itinerários das viagens e responde às perguntas.
  - a.** Gostarias de realizar algumas destas viagens? Porquê?
  - b.** Qual foi a viagem que gostaste mais de fazer até agora? Porquê?
  - c.** Que lugar/lugares gostarias de visitar brevemente? Porquê?
- 2.** Apresenta as tuas respostas e discute-as com os teus colegas e professor, justificando as tuas escolhas.

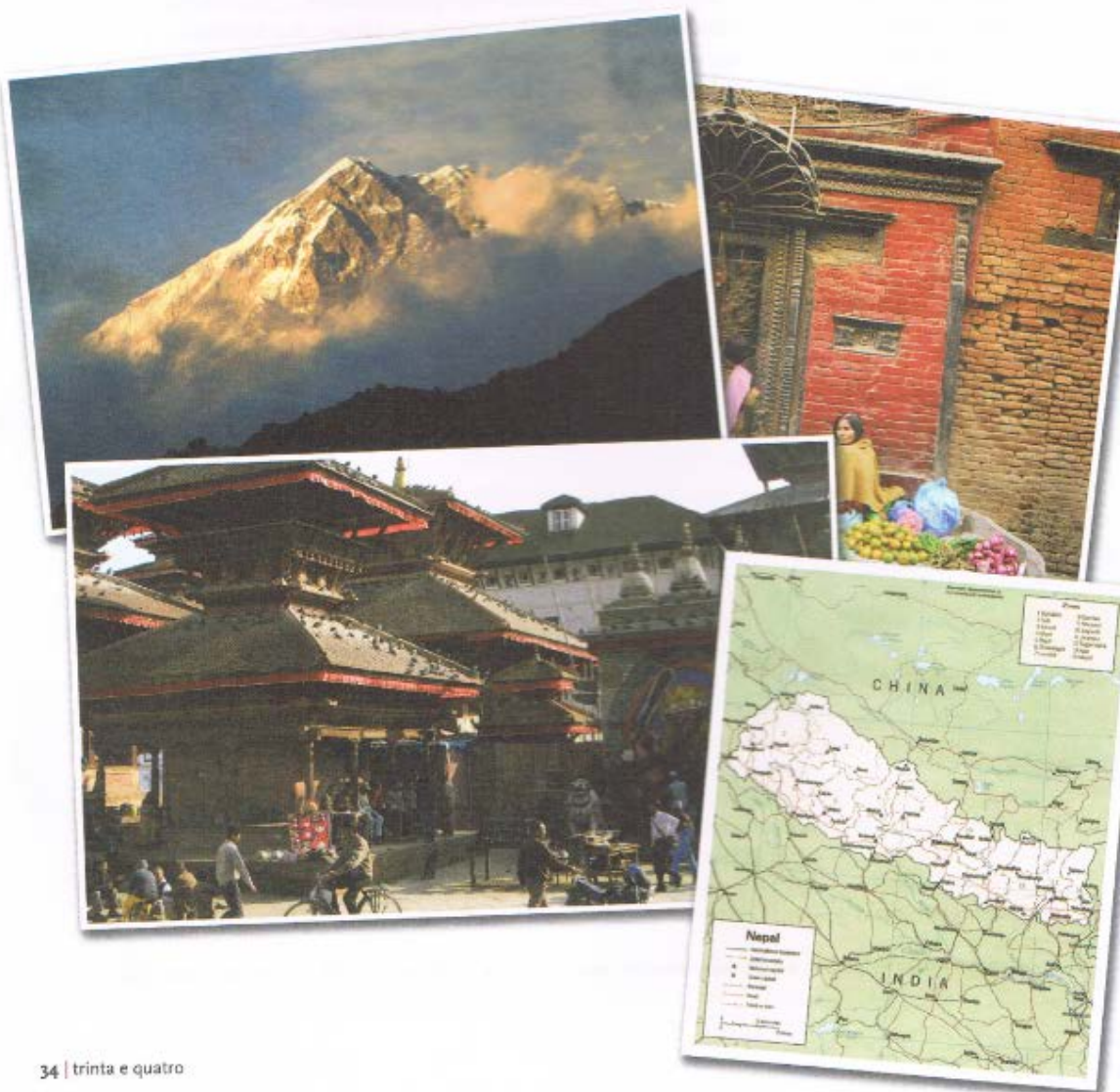
(Cont.)

## No teto do mundo



### Leitura

1. Observa as imagens do Nepal e responde às perguntas.
  - a. Como é que achas que vivem as pessoas no Nepal? Porquê?
  - b. O que pode levar um viajante a esse país?
2. Descreve as sensações que as imagens deste país te suscitam e partilha-as com a tua turma.





## Guia de viagem

### Como ir

Trata da viagem com a maior antecedência possível numa agência especializada. Assim, não só podes obter um desconto considerável como podes preparar convenientemente a expedição. Perde tempo nas lojas da especialidade, faz muitas perguntas, informa-te bem antes de comprar as peças vitais, que são o saco-cama, as botas e a roupa térmica. Quando sinalizares a viagem, irás receber uma lista relativamente completa dos artigos que deverás levar contigo. Ainda assim, aborrece toda a gente com as tuas perguntas (ingénuas ou pertinentes). Quem já fez algum destes circuitos pode dar-te uma ajuda preciosa. Lembra-te de que nada paga o nosso conforto, no ambiente gélido da montanha, e prepara-te, porque vais gastar uma pequena fortuna.



### Informações úteis

Localização: o Nepal fica na Ásia Central, entre a Índia e o Tibete.

Idioma: o nepali, fruto da enorme variedade de etnias (cerca de 60), é a língua oficial. Falam-se pelo menos 49 dialetos diferentes. O inglês é o idioma estrangeiro mais falado no Nepal.

Moeda: rupia nepalesa. Uma rupia divide-se em 100 paisa. Podes levar euros em vez de dólares. Um euro vale cerca de 80 rupias.

Formalidades: passaporte válido para seis meses. O visto é obtido à entrada, como mera formalidade. Custa 30 dólares e é válido por um mês. Tens de levar duas fotos tipo passe. Se ficares um dia em Nova Deli, necessitas de obter um visto de trânsito. Para isso terás de te dirigir à Embaixada da Índia.

Saúde: vacinas não são necessárias. É importante levares contigo aspirinas para combater o "mal da montanha". Os seus componentes ativam a circulação sanguínea, facilitando o trabalho da hemoglobina. Uma vez que nestas regiões remotas não vais encontrar o apoio médico convencional, deverás levar contigo uma farmácia básica (antibiótico de largo espetro; analgésicos; antidiarreico; anti-histamínico; pomada anti-inflamatória/desinfetante/repelente de mosquitos...).



### Clima

O Nepal tem as quatro estações do ano. A primavera, de março a maio, é quente e poeirenta, com chuviscos. O verão, entre junho e agosto, é dominado pelas monções, que inundam os vales e transformam as montanhas em tapetes de verde. O outono, entre setembro e novembro, é a época seca, com céu azul e temperaturas amenas. É a época ideal para fazer *trekking* na montanha. De dezembro a fevereiro é inverno: não vás nessa altura.



## Uma cidade única

Qualquer pessoa que chegue e não tenha um contacto à espera acaba por ser aldrabada por profissionais que angariam turistas para o hotel, com a promessa do táxi gratuito. Muito frequentemente, a história acaba em roubo, meio disfarçado, há sempre uma bagagem que desaparece. Eu próprio já fui vítima disso.

Tínhamos a esperar-nos o Laurent, um belga que é casado com uma nepalesa e vive em Katmandu. Era o agente da *Montagnes du Monde* no Nepal. Estava de carro à nossa espera e levou-nos, a mim e ao Pascal, para casa dele. Foi lá que ficámos até partirmos para o Evereste.

O Vincent foi para um hotel que fica em Thamel, a zona turística de Katmandu, onde há muitos restaurantes e lojas, que vendem tudo e mais alguma coisa. É um comércio orientado para o intenso turismo jovem internacional que cada vez mais procura a cidade. E, claro, para o turismo de montanha, que é a grande fonte de rendimento do reino do Nepal.

Katmandu é uma cidade de ruas estreitas, onde passam constantemente os *rikshaws* e os táxis-bicicletas, a que chamam “richas”, para ajudar a compor o tom pitoresco. É também bastante desorganizada e muito ruidosa. O barulho é insuportável. Aquela gente, ao conduzir, tem a necessidade permanente de usar a buzina como um sonar. Um conselho útil: quando vamos para um hotel, é melhor escolher os últimos andares, para tentar fugir ao ruído das ruas. (...)

Nas primeiras vezes que lá estive fazia as voltinhas dos turistas. Fui a Durbar Square, onde fica o centro histórico e o palácio real, visitei os templos hindus e budistas, que há por todo o lado, fui à Stupa de Swoyambhunath, o monumento budista que é um prodígio de arquitetura e tem pintados, nas quatro faces, uns grandes olhos – os olhos de Buda, que veem tudo.

Aprendi, também, a fazer batalhas de papagaios. É uma espécie de desporto nacional, por aqui. Os papagaios são feitos de papel de seda, com duas canas de bambu a fazer de armação e uma enorme cauda de cordel, parte da qual é coberta com uma cola a que se mistura vidro moído. O objetivo é cortar o cordel do papagaio do adversário, para o capturar. (...)

Katmandu é a meca do alpinismo. E por isso também encontramos sempre outros escaladores, com quem nos entretemos a recordar aventuras anteriores ou a trocar informações.

Também há muitos *globe-trotters*, aventureiros que fazem grandes viagens à volta do mundo, de mochila às costas. Só em 2001, chegaram a estar mil franceses ao mesmo tempo a dar a volta ao mundo... E numa rota dessas Katmandu é um *must*. Os viajantes são cada vez mais jovens, o que está a dar um ambiente mais festivo e descontraído à cidade.

Na verdade, a maioria dos estrangeiros que visitam Katmandu não são alpinistas. Alguns vão só pelo turismo de cidade e a maior parte está lá para fazer *trekking*.

João Garcia, *A mais alta solidão, o primeiro português no cume do Evereste*, 11.ª edição, Caderno, 2007





## Leitura

1. Achas que os jovens, quando viajam, procuram destinos diferentes das pessoas mais velhas? Porquê?
2. Lê o texto e responde às perguntas.
  - a. Por que razão existem tantos restaurantes e tantas lojas em Katmandu?
  - b. Quais são as principais atrações turísticas da cidade?
  - c. Por que razão Katmandu é tão importante para o alpinismo?
  - d. Que conselhos dá João Garcia a quem visita Katmandu?



## Expressão Oral

1. Gostarias de visitar Katmandu? Porquê?
2. O que achas que sentiriam os habitantes do Nepal se visitassem o teu país? Porquê?

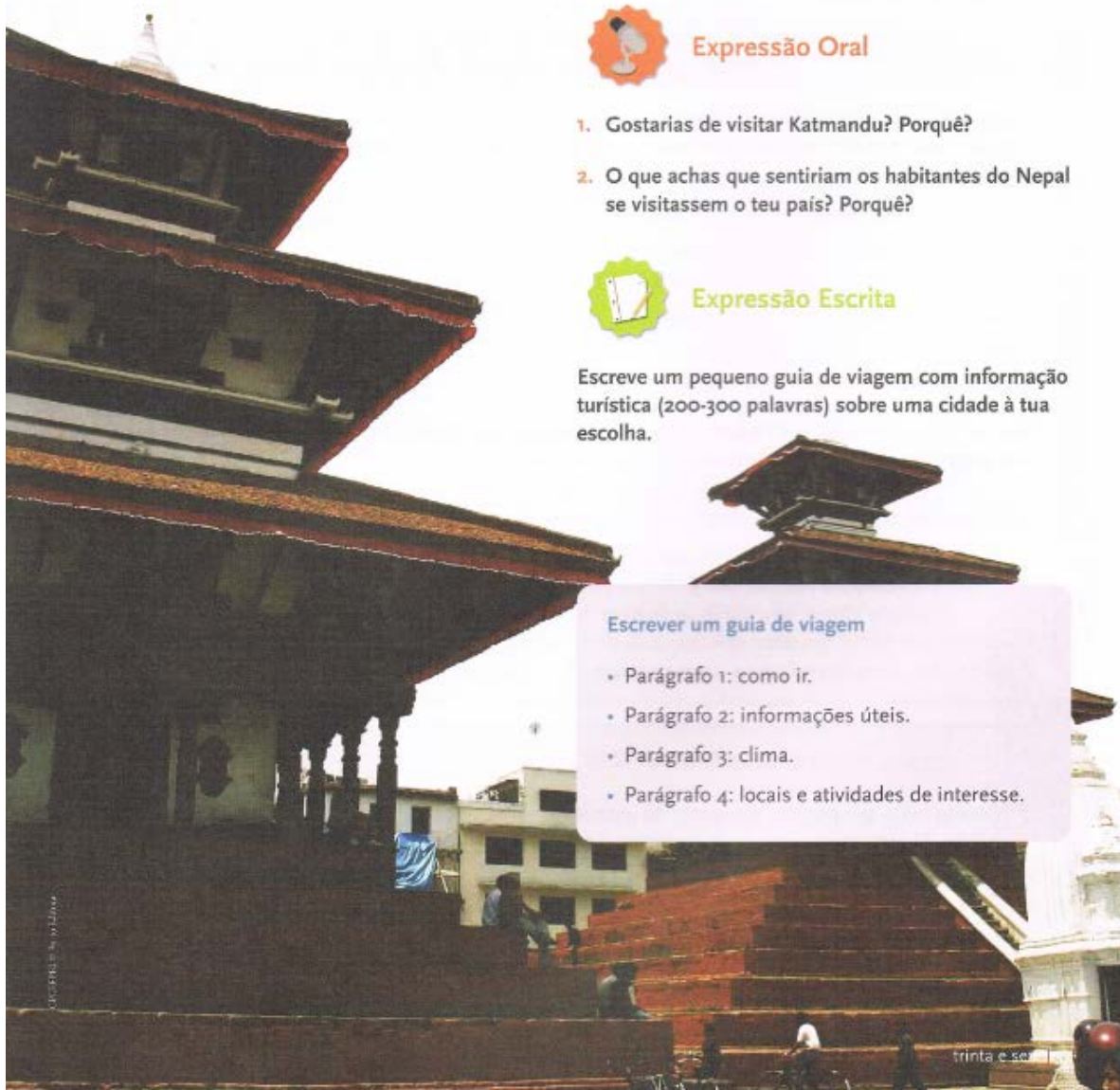


## Expressão Escrita

Escreve um pequeno guia de viagem com informação turística (200-300 palavras) sobre uma cidade à tua escolha.

### Escrever um guia de viagem

- Parágrafo 1: como ir.
- Parágrafo 2: informações úteis.
- Parágrafo 3: clima.
- Parágrafo 4: locais e atividades de interesse.



## Anexo 44

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 39-40.

**Leitura**

### Evitar mal-entendidos

Quando viajamos para um país estrangeiro, é normal encontrarmos usos e costumes diferentes dos nossos. Por muito estranhas que pareçam, as regras de convivência locais são para levar a sério. Afinal, quando estamos no nosso país, também gostamos que aqueles que o visitam respeitem os nossos hábitos.

Na Tailândia, a família real é sagrada e qualquer ofensa à realeza pode ser considerada um crime punido com a prisão, tal como acontece na Arábia Saudita, quando se aponta para alguém.

Nos países islâmicos e budistas, todos tiram os sapatos antes de entrar numa mesquita ou num templo. Na República Checa, se um checo te convidar para a sua casa, deverás deixar os sapatos à porta, só assim irás mostrar que sabes a diferença entre a sujidade da rua e a limpeza da casa do teu anfitrião.

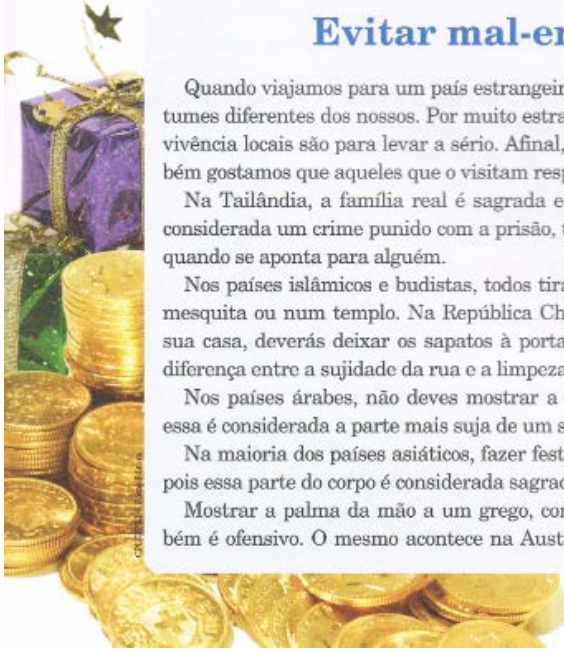
Nos países árabes, não debes mostrar a sola do sapato ao cruzar as pernas: essa é considerada a parte mais suja de um ser humano...

Na maioria dos países asiáticos, fazer festas na cabeça das crianças é ofensivo, pois essa parte do corpo é considerada sagrada.

Mostrar a palma da mão a um grego, com os dedos esticados e abertos, também é ofensivo. O mesmo acontece na Austrália, se fizeres o "V" de vitória ou o



trinta e nove | 39



**Eu**  
e o mundo  
UNIDADE 3



OK com a mão fechada e o polegar para cima.

No Japão, não debes rir muito alto ou mostrar os dentes e as pessoas nunca espirram à frente umas das outras. Na Coreia do Sul, ninguém assoa o nariz na rua; na Índia e nos países árabes não se deve levar alimentos à boca com a mão esquerda... No México e na Tailândia nunca debes pôr as mãos nos bolsos, passarás por malcriado...

Na China, antes de se aceitar um presente e de o segurar com as duas mãos, é hábito recusá-lo três vezes. Em Singapura não são aceites gorjetas, mas se estiveres nos EUA a gorjeta estará sempre incluída na conta (10% a 15% do total da despesa).

Já agora, um último conselho: pede sempre autorização antes de tirar fotografias a pessoas e a monumentos, não vá haver alguma superstição que desconheças e que te obrigue a terminar as tuas férias antes do tempo...



### Saber mais...

Procura conhecer junto dos teus pais e amigos alguns dos hábitos e costumes característicos do país onde nasceste ou do país onde vives. Redige um texto informativo-expositivo sobre esse tema (aproximadamente 200 palavras). Não te esqueças de ilustrar o teu texto com as imagens que consideres mais adequadas.



## Anexo 45

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 10.

**Eu,**  
a família, os ami-  
gos e a escola  
UNIDADE 1

**Léxico**

As expressões idiomáticas existem em todas as línguas do mundo e não podem ser traduzidas literalmente. Muitas vezes têm significados inesperados e até surpreendentes. Por exemplo, em francês, *mettre du beurre dans les épinards* (pôr manteiga nos espinafres) significa melhorar de vida e, em inglês, *to be on cloud nine* (estar na nuvem nove) significa estar muito feliz. Em português, a expressão *ficar em águas de bacalhau* é usada para dizer que algo não aconteceu.

Faz a correspondência entre as expressões idiomáticas (coluna A) e o seu significado (coluna B).

| A                                                        | B                                     |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. "When someone is too big for his boots" (Reino Unido) | a. Ter muito apoio.                   |
| 2. "Estar hasta las narices" (Espanha)                   | b. Fazer qualquer trabalho.           |
| 3. "Dar gasosa" (Angola)                                 | c. Ser vaidoso.                       |
| 4. "Procurar chifre em cabeça de cavalo" (Brasil)        | d. Ser preguiçoso.                    |
| 5. "No tener pelos en la lengua" (Espanha)               | e. Não ter medo de dizer o que pensa. |
| 6. "Rire comme une baleine" (França)                     | f. Falar emocionado.                  |
| 7. "Andare con il cavallo di San Francesco" (Itália)     | g. Gastar tudo o que se ganha.        |
| 8. "Ser um João Sem Braço" (Brasil)                      | h. Ser parecido com a família.        |
| 9. "Ter as costas quentes" (Portugal)                    | i. Estar farto.                       |
| 10. "Ter o coração ao pé da boca" (Portugal)             | j. Vestir de forma elegante.          |
| 11. "Mettre la main à la pâte" (França)                  | k. Rir com a boca muito aberta.       |
| 12. "Mettersi in ghingher" (Itália)                      | l. Dar uma gorjeta.                   |
| 13. "To live from hand to mouth" (Reino Unido)           | m. Andar a pé.                        |
| 14. "Fidju di gatu aranha" (Guiné-Bissau)                | n. Inventar problemas.                |

**Expressão Oral**

Na tua língua materna ou na do país em que vives também existem expressões idiomáticas. Dá alguns exemplos e explica o seu significado.

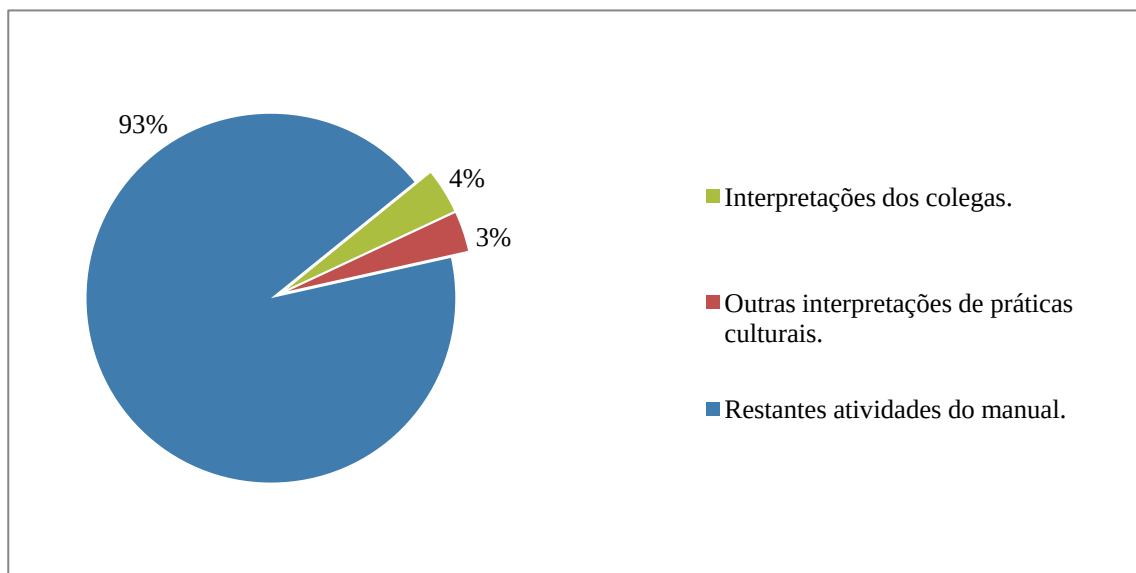
**Expressão Escrita**

Recolhe expressões idiomáticas de vários países e, com os teus colegas de turma, constrói um dicionário de expressões idiomáticas.



## Anexo 46

Contacto com diferentes interpretações de práticas culturais nas atividades do manual *Falas Português? (Nível B2)*.



### Distribuição no manual:

| Atividades                 | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Interpretações dos colegas | -  | 2  | 6  | -  | 1  | 1  | 5  | 1  | 1  | 2   |
| Outras interpretações      | -  | 4  | 2  | 3  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | -   |



## Anexo 47

Questionamento de práticas culturais, de pressupostos e valores e de estereótipos nas atividades do manual *Falas Português?* (Nível B2).

Gráfico A

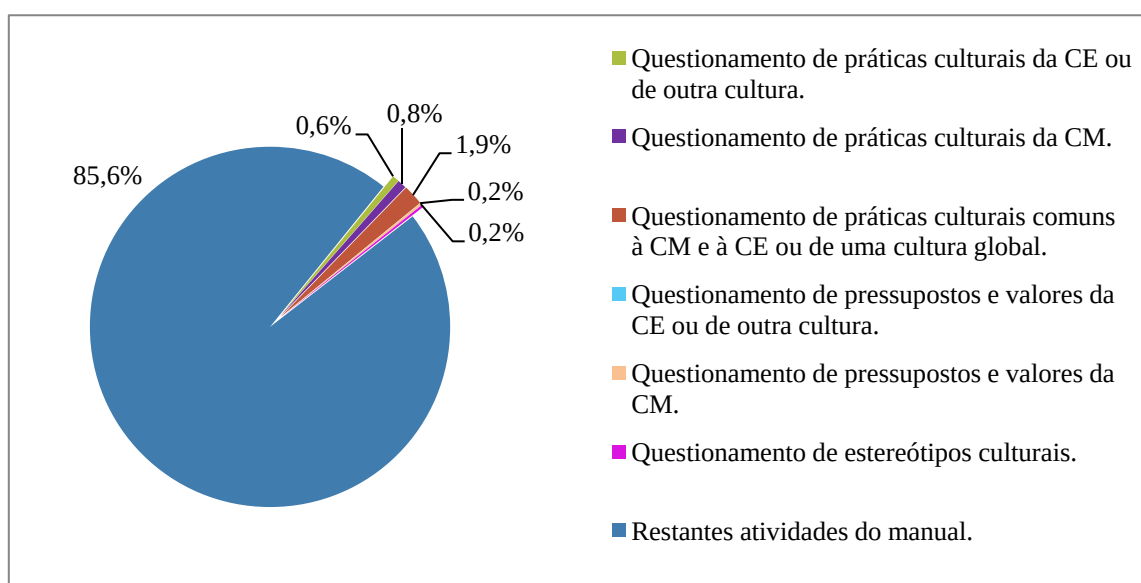
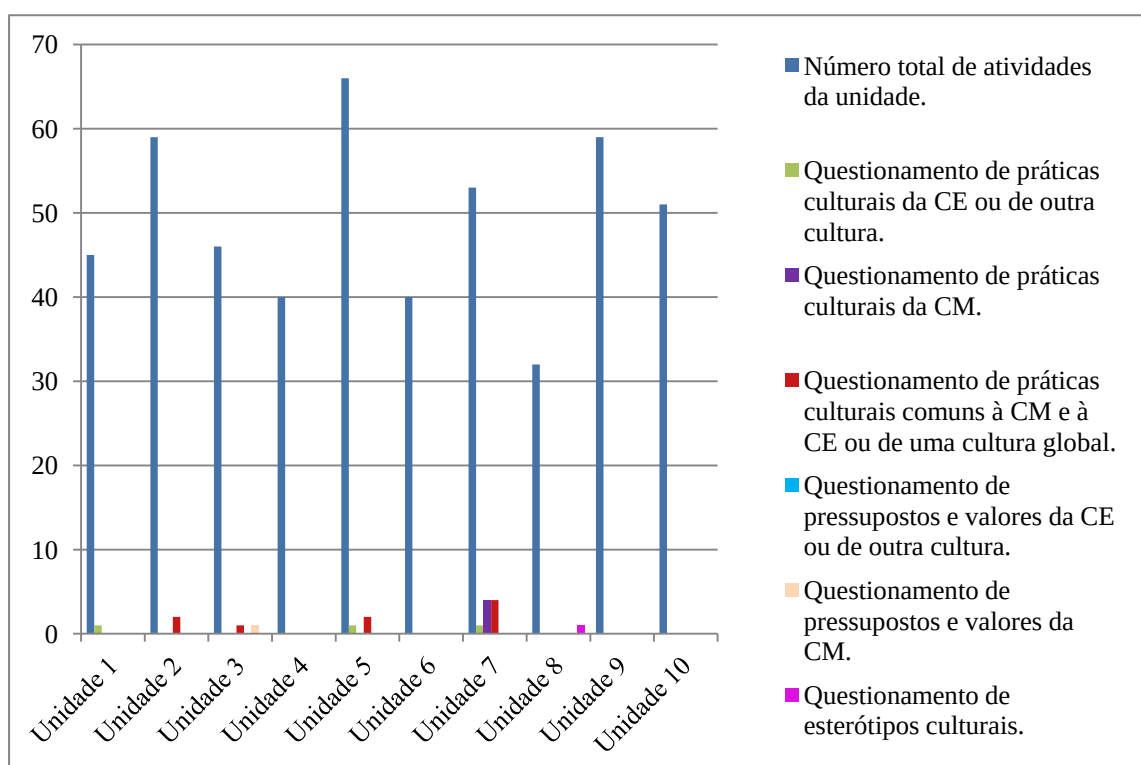


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                                       | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                                       | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Questionamento de práticas culturais da CE e de outras culturas                  | 1  | -  | -  | -  | 1  | -  | 1  | -  | -  | -   |
| Questionamento de práticas culturais da CM                                       | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 4  | -  | -  | -   |
| Questionamento de práticas culturais comuns à CM e à CE ou de uma cultura global | -  | 2  | 1  | -  | 2  | -  | 4  | -  | -  | -   |
| Questionamento de pressupostos e valores da CE e de outras culturas              | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Questionamento de pressupostos e valores da CM                                   | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |
| Questionamento de estereótipos culturais                                         | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -   |

## Anexo 48

Dias e Militão (2011a). *Falas Português? (Nível B2)*. Porto: Porto Editora, 10.



**Eu e a cidade**  
UNIDADE 8



**Leitura**

1. Localiza a cidade de Lisboa no Google Earth.
2. Localiza as ruas acima mencionadas no Google Maps.
3. Recolhe e apresenta ilustrações de placas toponímicas da tua cidade. Divulga-as, por exemplo, no blogue da turma.



**Compreensão do Oral**

Ouve a reportagem e responde às perguntas.

1. Qual é a profissão de Albino Pedrinho?
2. Por que razão teve de trabalhar no dia do seu casamento?
3. Gostavas de viver como ele? Porquê?





**Interação Oral**

A turma divide-se em dois grupos, A e B. O grupo A apresenta um mínimo de quatro argumentos a favor e o grupo B um mínimo de quatro argumentos contra, em relação aos tópicos a seguir, relacionados com as ideias e estereótipos associados à ideia de viver na cidade e na capital:

- a. bem-estar;
- b. centralidade;
- c. acesso facilitado a bens e serviços;
- d. imigração/migração para as grandes cidades como garantia de melhores condições de vida.

cento e vinte e cinco | 125

## Anexo 49

Atividades que promovem empatia e atividades que promovem tolerância no manual  
*Falas Português? (Nível B2).*

Gráfico A

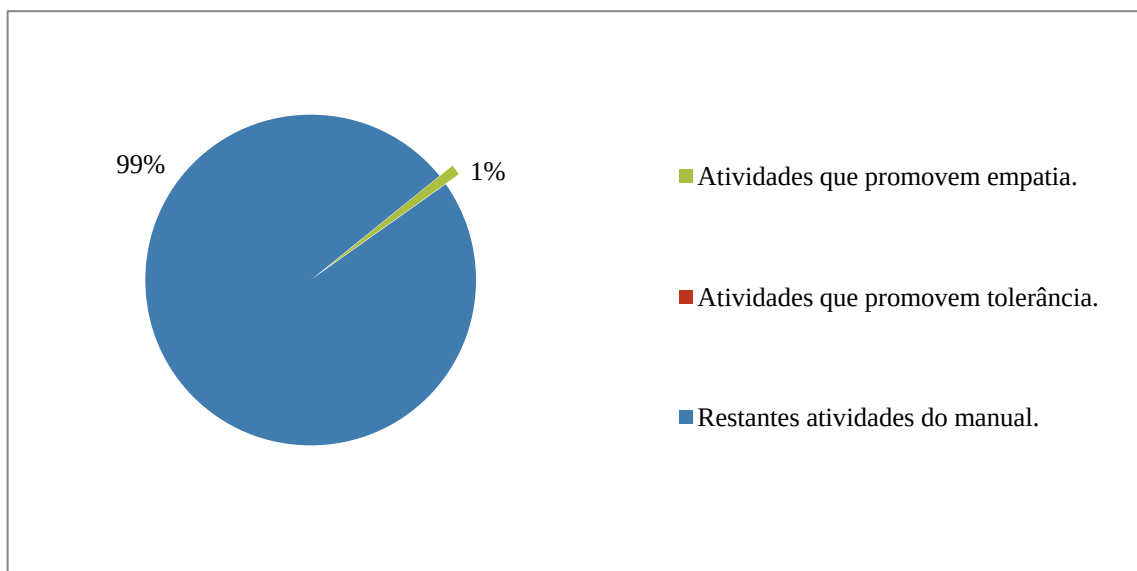
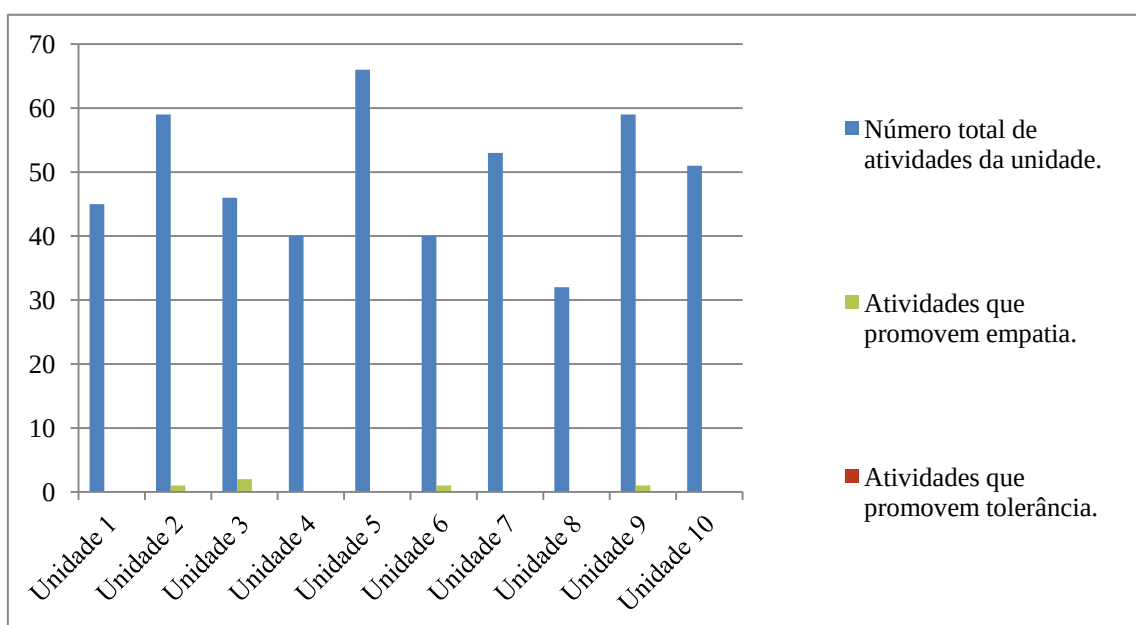


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                         | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades         | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Atividades que promovem empatia    | -  | 1  | 2  | -  | -  | 1  | -  | -  | 1  | -   |
| Atividades que promovem tolerância | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -   |

## Anexo 50

Atividades em que o aluno é solicitado a dar a sua opinião e visão pessoal sobre um determinado tópico cultural e atividades em que são estabelecidas comparações entre a CE e a CM no manual *Falas Português?* (Nível B2).

Gráfico A

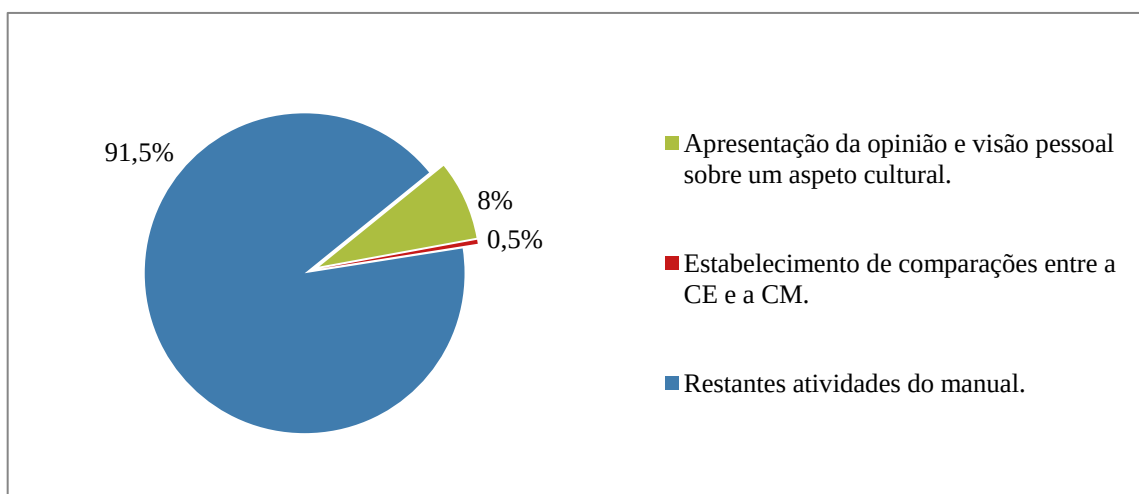
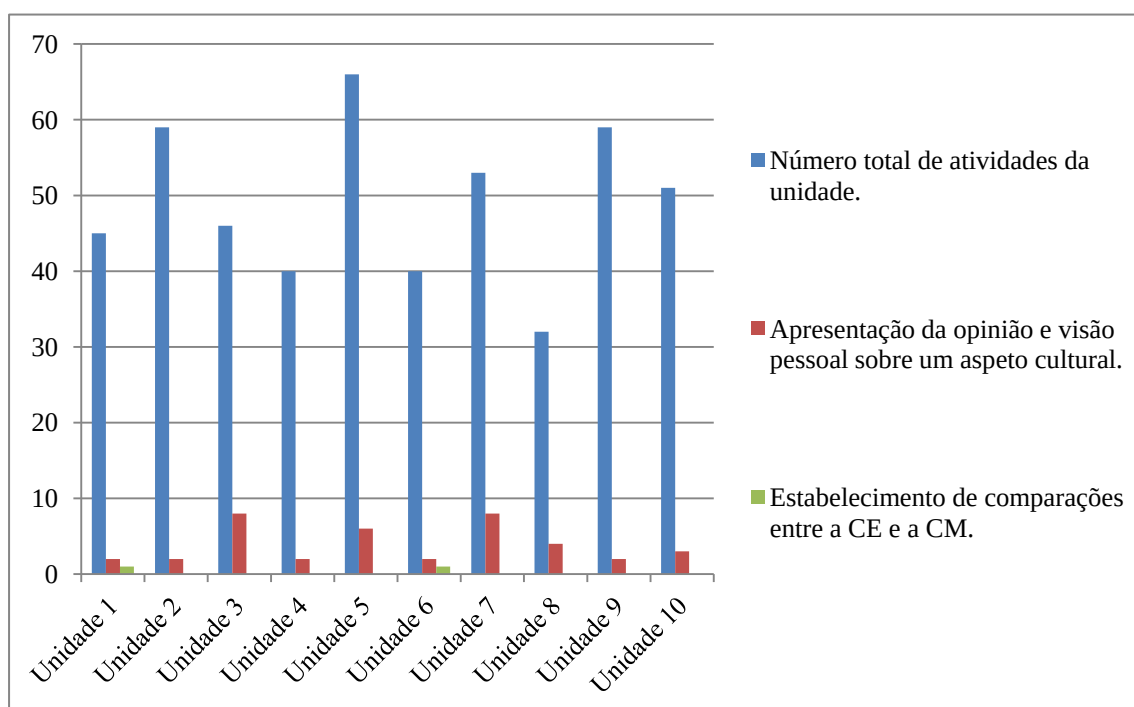


Gráfico B



Distribuição no manual:

| Atividades                                                       | U1 | U2 | U3 | U4 | U5 | U6 | U7 | U8 | U9 | U10 |
|------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Número total de atividades                                       | 45 | 59 | 46 | 40 | 66 | 40 | 53 | 32 | 59 | 51  |
| Apresentação da opinião e visão pessoal sobre um aspeto cultural | 2  | 2  | 8  | 2  | 6  | 2  | 8  | 4  | 2  | 3   |
| Estabelecimento de comparações entre a CE e a CM                 | 1  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -  | -  | -   |