

2º Ciclo
Mestrado em Português Língua
Segunda/ Língua Estrangeira

Ensino de PLE em contexto
de migração: reflexões sobre
experiências de ensino e
aprendizagem no CNAIM
Raquel Pereira

M

2017



Ana Raquel Carvalho Pereira

**Ensino de PLE em contexto de migração: reflexões sobre
experiências de ensino e aprendizagem no CNAIM**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

**Ensino de PLE em contexto de migração: reflexões
sobre experiências de ensino e aprendizagem no
CNAIM**

Ana Raquel Carvalho Pereira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Membros do Júri

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

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Aos meus pais e aos meus avós

Sumário

Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Índice de figuras.....	13
Índice de Gráficos.....	14
Índice de tabelas.....	15
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	17
Capítulo 1 - Imigração e Plurilinguismo: dois vetores para pensar o ensino do português.....	20
1.1. O fluxo imigratório em Portugal.....	20
1.2. O plurilinguismo em sala de aula.....	25
Capítulo 2 - O desenvolvimento da competência intercultural.....	32
2.1. Ensinar cultura – considerações prévias.....	32
2.2. Língua e Cultura.....	33
2.3. Definir cultura no ensino de língua estrangeira.....	39
2.4. A competência intercultural.....	44
2.5. A dimensão intercultural no ensino de línguas.....	48
2.5.1. Concetualização da dimensão intercultural.....	48
2.5.2. Conhecimentos, competências, atitudes e valores.....	51
2.6. Como promover o desenvolvimento da dimensão intercultural.....	54
2.7. O que refere o Quadro Europeu Comum de Referência no âmbito da competência intercultural?.....	58
2.8. O papel do professor na promoção do desenvolvimento da competência intercultural.....	64
2.9. Considerações finais.....	68
Capítulo 3 - Pedagogia Diferenciada.....	72
3.1. O que é a pedagogia diferenciada?.....	73
3.2. A diversidade na sala de aula.....	80
3.3. Conteúdo, Processo e Produto.....	85
3.4. Conhecer os alunos.....	87
3.4.1. O que os alunos são.....	88
3.4.2. O que os alunos sabem.....	90
3.5. Gestão da sala de aula.....	91
3.5.1. A criação de grupos flexíveis.....	92

3.5.2. A mediação social como instrumento: a aprendizagem cooperativa e o ensino tutorial.....	94
3.5.3. Currículo e Planificação.....	97
3.5.3.1. Estímulo e variedade na planificação: da teoria à prática.....	101
3.6. Considerações finais relativamente à prática de diferenciação pedagógica.....	104
Capítulo 4 - Caracterização do contexto educativo.....	112
4.1. Contextualização do estágio pedagógico.....	112
4.2. A instituição.....	114
4.3. Caracterização do público-alvo.....	116
4.4. Instrumentos auxiliares da gestão da sala de aula.....	119
4.4.1. Recursos.....	119
4.4.2. Trabalhos de casa.....	120
4.4.3. Interação com os alunos.....	120
4.4.4. Avaliação.....	121
4.5. Reflexão global.....	123
Capítulo 5 - Propostas Didáticas.....	130
5.1. Regência nº 13.....	131
5.2. Regência nº 19.....	136
5.3. Regência nº 20.....	142
5.4. Regência nº 21.....	150
5.4.1. O português como língua pluricêntrica.....	156
5.5. Regência nº 23.....	162
5.6. Regência nº 24.....	169
Conclusão.....	176
Referências bibliográficas.....	180
Anexos.....	187
Anexo 1.....	188
Anexo 2.....	189
Anexo 3.....	192
Anexo 4.....	196
Anexo 5.....	201
Anexo 6.....	204
Anexo 7.....	212
Anexo 8.....	214
Anexo 9.....	227
Anexo 10.....	243
Anexo 11.....	265
Anexo 12.....	279
Anexo 13.....	288
Anexo 14.....	298

Anexo 15.....	311
Anexo 16.....	313
Anexo 17.....	314
Anexo 18.....	341
Anexo 19.....	345
Anexo 20.....	352
Anexo 21.....	359

Agradecimentos

À Professora Doutora Fátima Outeirinho por toda a orientação, ajuda, simpatia, apoio, disponibilidade e conselhos sempre prontos e que me auxiliaram durante todo o processo.

À Professora Doutora Ângela Carvalho por me integrar no seu núcleo de estágio e por todo o apoio e ajuda fundamentais iniciais.

À Dra. Svetlana e ao Dr. Mário Ribeiro por se mostrarem disponíveis e abertos a qualquer dúvida que pudesse surgir e por contribuírem para a concretização deste estágio pedagógico.

À minha família por estar sempre presente nos momentos mais difíceis, sempre com palavras encorajadoras, sobretudo aos meus pais pelo amor e apoio incondicionais e por acreditarem nas minhas capacidades.

Aos meus amigos e amigas do coração.

A todos os alunos e alunas, pelo carinho, pela amizade e por tornarem possível este estágio.

Resumo

Este relatório propõe uma reflexão acerca de experiências de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira num contexto de migração. O trabalho encontra-se dividido em duas partes: um enquadramento teórico e um enquadramento prático.

Numa primeira etapa, serão desenvolvidos os contributos teóricos tidos em conta como abordagens pedagógicas, nomeadamente, o desenvolvimento da competência intercultural e a prática da diferenciação pedagógica, decorrentes da constatação da heterogeneidade e diversidade linguística e cultural do público-alvo. Numa segunda etapa, será feita uma descrição do contexto educativo sendo indicados os principais instrumentos e aspetos que contribuíram para melhorar a gestão da sala de aula. Por fim, o último capítulo apresenta diferentes propostas didáticas de unidades letivas que melhor representam o processo de ensino-aprendizagem deste contexto desenvolvido no Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) do Porto.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de português em contexto de migração, pedagogia diferenciada, competência intercultural, diversidade linguística e cultural

Abstract

This report proposes a reflection about teaching and learning experiences of portuguese in a migration context. This work is also divided in two main parts: a theoretical framework and a practical framework.

As a first step, we will develop theoretical contributes that were used as pedagogical approaches, namely, the development of the intercultural competence and the practice of pedagogical differentiation, arising from the finding of heterogeneity and linguistic and cultural diversity of the target audience. As a second step, we will describe the educational context regarding the main instruments and aspects that have contributed to improve the classroom management. Lastly, the last chapter presents different teaching proposals that better have represented the teaching and learning process of this context developed in CNAIM, Porto.

Keywords: teaching and learning portuguese in a migration context, differentiated pedagogy, intercultural competence, linguistic and cultural diversity

Índice de figuras

Figura 1 – Fundamentação da Competência Intercultural (adaptado de Byram, Gribkova & Starkey, 2002).....	52
Figura 2 – Esquema das Competências Gerais segundo o QECR.....	59
Figura 3 – Fórmula para uma experiência de aprendizagem estimulante (adaptado de Heacox, 2006, p. 29).....	87

Índice de gráficos

Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal entre 2011 e 2014 (adaptado de Oliveira & Gomes, 2016, p. 33).....	22
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1 – Taxonomia de Bloom (Heacox, p. 75).....	104
Tabela 2 – Número e data das regências do curso Aulas de Português para Estrangeiros.....	114
Tabela 3 – Planificação da Regência nº 13.....	134
Tabela 4 – Planificação da Regência nº 19.....	141
Tabela 5 – Planificação da Regência nº 20.....	147
Tabela 6 – Planificação da Regência nº 21.....	155
Tabela 7 – Planificação da Regência nº 23.....	167
Tabela 8 – Planificação da Regência nº 24.....	174

Lista de abreviaturas e siglas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNAIM – Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LA – Língua de Acolhimento

LE – Língua Estrangeira

L2 – Língua Segunda

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UE – União Europeia

Introdução

Num mundo de intensa mobilidade social, onde a migração constitui um fenómeno populacional cujas consequências se tornam cada vez mais visíveis, a língua torna-se um instrumento que, perspetivado do ponto de vista social, possibilita a interação entre pessoas de distintas nacionalidades, e a adaptação a uma sociedade diferente, sobretudo, contribuindo também para a afirmação de identidades linguísticas e socioculturais. Neste sentido, a língua constitui um veículo e um reforço da identidade de cada aprendente, pelo que, quer o seu ensino quer a sua aprendizagem, comportam processos de profunda introspeção e reflexão.

Neste contexto, gerir a diversidade linguística e cultural e a relação indissociável e duradoura entre a cultura da sociedade de origem e a cultura da sociedade de acolhimento, torna-se um desafio para as sociedades atuais estimuladas pelo multiculturalismo e pelo multilinguismo a encontrar estratégias viáveis e promotoras de estabilidade.

De facto, e no que diz respeito ao ensino de português às comunidades imigrantes, torna-se prioritário o direito à aprendizagem da língua de acolhimento, através do reforço da interculturalidade e da valorização dos diversos aspetos culturais e linguísticos, fomentando a abertura, a tolerância e o respeito face ao outro e tudo o que ele comporta.

Deste modo, o presente relatório de estágio descreve um estudo reflexivo resultante das experiências vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes do Porto, no ano letivo de 2016/2017. Constituído por enquadramento teórico e prático, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos que pretendem, para além de descrever as metodologias e as estratégias adotadas durante o estágio, contribuir com reflexões inerentes ao desenvolvimento da competência intercultural e da prática de uma pedagogia diferenciada, sempre tendo em conta o contexto descrito.

Assim sendo, o primeiro capítulo incide sobre dois vetores a partir dos quais se pode pensar o ensino do português, nomeadamente, a imigração e o plurilinguismo. Fazendo uma breve contextualização sobre o fluxo migratório ao longo dos últimos anos em Portugal, focámo-nos sobretudo no fenómeno da imigração e as suas consequências. Por conseguinte, são evidenciados os diferentes estatutos que a língua portuguesa pode adquirir nos mais diversos contextos, sendo sublinhadas as definições de Língua de

Acolhimento, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Ainda posteriormente, o plurilinguismo é abordado como fenómeno intransponível dentro de uma sala de aula onde várias línguas (línguas maternas dos aprendentes, língua-alvo e ainda língua de mediação) são utilizadas para servir o propósito de ensino de português língua estrangeira.

No segundo capítulo, focalizando-se sobretudo na diversidade cultural intrínseca a uma comunidade migrante, é desenvolvida a temática da competência intercultural e de como esta constitui uma valência educacional na construção de uma visão mais tolerante e aberta do outro, o que se torna bastante pertinente neste contexto. Desta forma, inicialmente, são feitas algumas considerações prévias quanto ao ensino de cultura, para seguidamente se proceder à análise dos conceitos de Língua e Cultura neste mesmo contexto. Para além disso, é também feita uma abordagem à concetualização e promoção da dimensão e competências interculturais dentro da sala de aula de língua estrangeira e de como fomentar o seu desenvolvimento. Uma vez analisada esta competência, parte-se para a sua conceção de acordo com um dos principais documentos de referência no ensino de línguas, o Quadro Europeu Comum de Referência. Por fim, é feita uma reflexão acerca do papel do professor no desenvolvimento da competência intercultural e de como este constitui um mediador entre o aprendente e as culturas em presença.

No terceiro capítulo, após se ter dado conta da importância do ensino de cultura associado ao ensino de uma língua estrangeira e de como os aspetos culturais são fulcrais e transversais ao desenvolvimento de várias competências do aprendente, é explorada e analisada a noção de pedagogia diferenciada. Após a sua concetualização como prática e estratégia a ser contemplada recorrentemente no ensino de uma língua estrangeira, é verificada a pertinência e utilidade da sua aplicação num contexto educativo vincadamente heterogéneo, constituído por elementos de diferentes nacionalidades, culturas e níveis de língua. Deste modo, constatando a diversidade linguística e cultural, por vezes, proeminente numa sala de aula, torna-se essencial para o professor investir no conhecimento profundo do seu grupo de alunos, dos seus interesses e níveis de conhecimento, de forma a ir ao encontro das necessidades e objetivos de aprendizagem e visando sempre a promoção do seu sucesso escolar. Para isso, são apontados também alguns instrumentos utilizados na gestão da sala de aula, tais como, a criação de grupos flexíveis, a aprendizagem cooperativa e o ensino tutorial e a planificação. Para a elaboração de uma planificação eficiente, o professor deve adequar e equacionar o que

foi mencionado com os níveis de estímulo e formas de pensamento dos alunos de modo a ser ainda mais rigoroso no processo de diferenciação e individualização dos alunos. Finalmente, são tecidas algumas considerações acerca da prática do ensino diferenciado onde são abordadas as principais vantagens desta prática pedagógica bem como alguns desafios para os quais o professor deve estar alerta.

No quarto capítulo, é feita uma caracterização do contexto educativo a partir da contextualização do estágio pedagógico e da instituição, o CNAIM do Porto. Após a caracterização do público-alvo estar descrita e analisada, são também considerados os principais instrumentos e aspetos que auxiliaram a professora estagiária na gestão da sala de aula, nomeadamente, os recursos utilizados, a função dos trabalhos de casa, a interação promovida entre professora e alunos e a avaliação.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas e comentadas as diferentes propostas didáticas que melhor representaram as práticas, estratégias e metodologias aplicadas. Ao todo são descritas seis unidades letivas que contêm várias unidades didáticas e que contemplam as atividades propostas para ambos os grupos de alunos em que a turma foi dividida. Para além disso, é também feita uma análise mais detalhada de duas unidades didáticas que abordam a questão da língua portuguesa como língua pluricêntrica.

Este relatório apresenta-se, portanto, como uma reflexão que incide sobre dois aspetos fulcrais do ensino de PLE a uma comunidade migrante. Os de maior significância e mais transversais foram, assim, o desenvolvimento da competência intercultural a prática da diferenciação pedagógica, uma vez que surgiram, durante o estágio, como estratégias recorrentes no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo reflexivo visa também ser um contributo para uma prática que contemple ambos os aspetos supracitados ou para futuras adaptações e/ou abordagens pedagógicas num contexto idêntico.

Capítulo 1 – Imigração e Plurilinguismo: dois vetores para pensar o ensino do português

1.1. O fluxo imigratório em Portugal

Atualmente, a mundialização do espaço migratório tornou-se uma realidade proeminente e influente na composição sociocultural dos países. De facto, o fenómeno migração e os fluxos migratórios têm vindo a aumentar, o que coloca Portugal num cenário onde a imigração se tem revelado um fenómeno cada vez mais constante, sobretudo após o ano 2000. De facto, Oliveira & Gomes indicam que

Até finais do século XX, a experiência migratória portuguesa foi muito marcada pela emigração. (...) A emergência do fenómeno imigratório em Portugal surge no período imediatamente a seguir ao 25 de abril de 1974, associado ao processo de descolonização, à mudança da lei da nacionalidade e ao movimento de retorno de portugueses residentes nas ex-colónias. É, porém, já na década de 1990 que se tornam estáveis os saldos migratórios positivos. A fase de crescimento económico e de inúmeras obras públicas, com necessidades de mão-de-obra, a consolidação da democracia e a adesão, em 1986, à Comunidade Económica Europeia (CEE), viriam a tornar-se fatores estruturantes para consolidar e aumentar a imigração em Portugal até finais da primeira década do século XXI. (2016, pp. 29-30)

Também Marques & Góis ressaltam esta tendência, citando Baganha et al. (2004): “Em termos globais, pode concluir-se que até ao final do século XX a presença de imigrantes em Portugal era ‘relativamente fraca e a maioria dos movimentos que ocorriam podia atribuir-se diretamente ao nosso passado colonial, às nossas relações históricas e culturais, bem como às nossas relações económicas.’” (2011, p. 217)

Deste modo, o ensino de línguas, neste caso do Português, torna-se um tema de reflexão pertinente uma vez que tal como Gouveia & Solla salientam, citando o Pe. Miguel Ponces de Carvalho, “o Português é uma das línguas mais faladas do mundo. Essa afirmação é um lugar-comum mas menos comum é a reflexão sobre as causas desse facto

e as consequências que as actuais mudanças no sentido das migrações têm para o modo de encarar o ensino da nossa língua.” (2004, p. 11)

Segundo Nolasco, no que se refere à definição do conceito de migrações, “A maioria das definições faz referência a um conjunto de aspetos que consideram as migrações como a deslocação de seres humanos no espaço e tempo que, percorrendo pequenas ou grandes distâncias, no decorrer de um curto ou longo período de tempo, mudam de residência.” (2016, p. 3) Assim, a sua tipologia prende-se maioritariamente com as variáveis espaciais, temporais, sociais e políticas, pelo que a entrada ou saída de migrantes, isto é, os fluxos migratórios, em Portugal, ao longo das últimas décadas, tem apresentado certas alterações estruturais de que os movimentos migratórios dão conta.

Desta forma, tradicionalmente considerado um país de emigração, Portugal passou também a ser visto, durante a década de 90 e a partir do ano 2000, como um país de imigração acolhendo migrantes não só provenientes de países com os quais partilha a língua ou História, mas também outros. Neste sentido, Portugal “de uma realidade marcada pela unidimensionalidade (quer do tipo de fluxo migratório, quer das características dos migrantes, quer, ainda, dos atores envolvidos na definição da política imigratória), passou para uma realidade em que a multidimensionalidade dos fluxos e das características dos atores envolvidos constitui uma marca determinante.” (Marques & Góis, 2011, p. 214)

A inserção de Portugal em diferentes sistemas migratórios revela o seu papel em momentos distintos e o seu posicionamento torna-se relevante para a compreensão das diferentes dinâmicas migratórias. Assim, muitas vezes, Portugal passa de país central (recetor) para país periférico (emissor) visto que “A centralidade num sistema migratório aparenta ser uma variável dependente de outras variáveis mais estruturais, como a variável económica ou política, e ser ou não ser o centro não é um acontecimento mas um processo não linear e multifatorial.” (*idem*, p. 215) Marques & Góis referem de igual modo que Portugal “desempenha, muitas vezes, um papel de plataforma giratória, de semiperiferia ou de cruzamento entre sistemas migratórios regionais diferenciados e, por vezes, todos estes papéis a um tempo.” (*ibidem*), pelo que se torna complexa a tarefa de identificação de um sistema migratório.

No que respeita à imigração, existem aspetos a ser considerados. De um modo geral, até à revolução de 25 de Abril de 1974, o fluxo imigratório apresentava dados pouco

relevantes. Desta forma, a independência das ex-colónias, a abertura do país ao exterior com a entrada de Portugal na CEE (atual UE), em 1986, e a consolidação da democracia promoveram uma mudança na corrente migratória. Assim, apesar de, até ao início da década de 90, Portugal ser considerado um país de emigração, “Os anos 80 caracterizaram-se por um crescimento moderado do número de estrangeiros e uma diversificação das suas origens” e “Na década de 90 assiste-se a um elevado aumento da população estrangeira, nomeadamente ao reforço do peso dos africanos e dos magrebinos. Verifica-se igualmente o aparecimento de um novo grupo de imigrantes nacionais de países da Europa de Leste, que constitui uma das novas realidades da actual corrente migratória.” (Conselho Superior de Estatística, 2006, p. 14)

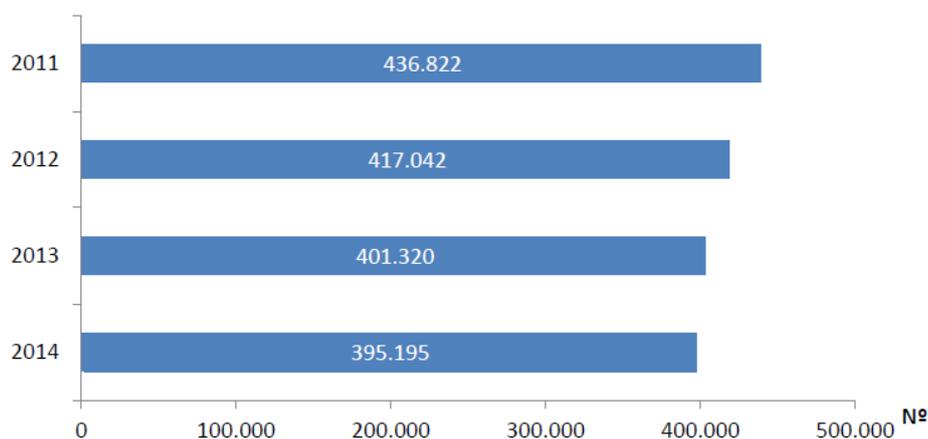


Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal, entre 2011 e 2014 (adaptado de Oliveira & Gomes, 2016, p. 33)

Nos últimos anos, os dados apontam para um decréscimo da população estrangeira, sendo que, em 2014, 3,8% do total de residentes do país, isto é, 395.195 eram cidadãos estrangeiros, sublinhando-se que, pela primeira vez, desde 2002 o número de estrangeiros é inferior a 400 mil (Oliveira & Gomes, 2016, p.11) (*vide* Gráfico 1). Em 2014, também segundo Oliveira & Gomes (2016), as dez nacionalidades estrangeiras numericamente mais representadas eram: a brasileira (22,1%), a cabo-verdiana (10,4%), a ucraniana (9,6%), a romena (8,0%), a chinesa (5,4%) a angolana (5,0%), a guineense (4,5%), a britânica (4,2%), a são-tomense (2,6%) e a espanhola (2,5%). Note-se ainda que, no que diz respeito à distribuição por sexo, em 2014, a população estrangeira

residente é sobretudo composta por mulheres (51,5%), correspondendo os estrangeiros do sexo masculino a 48,5%, o que aponta para a feminização da imigração em Portugal observada nos últimos anos. Para além da alteração do número de estrangeiros, houve também transformações relativamente aos perfis dos imigrantes. De um modo geral, até ao momento mencionado, as principais causas de imigração relacionavam-se com motivos profissionais. Contudo, nos últimos anos, essas causas prendem-se sobretudo com questões de reagrupamento familiar (*ibidem*).

Oliveira & Gomes salientam também que não só “A compreensão da língua do país de acolhimento é um requisito fundamental no processo de integração de imigrantes, tendo por isso aumentado a oferta de programas de aprendizagem da língua de acolhimento.” (*idem*, p. 12), mas também “A aprendizagem da língua do país de acolhimento por adultos estrangeiros é também uma das orientações mais relevantes no âmbito das políticas públicas em matéria de integração de imigrantes, uma vez que assume um efeito mitigador de fatores de vulnerabilidade à sua integração, nomeadamente na inserção no mercado de trabalho e no acesso à cidadania.” (*idem*, p. 80)

Apesar de Portugal não exigir como requisito obrigatório à entrada no país a aprendizagem da língua, existem alguns programas voluntários e disponibilizados em território português que fomentam a aprendizagem da língua portuguesa de modo a potencializar medidas de integração dos migrantes e imigrantes. São eles os seguintes:

- o *Português Língua Não Materna* (PLNM) que inclui “alunos cuja língua materna não é o português, encontrando-se também abrangidos neste programa filhos de pais de origem de um país de língua oficial portuguesa (e.g. Brasil, PALOP, Timor) ou de nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permite uma integração total no currículo regular” (*idem*, p. 77).
- o *Programa Português Para Todos* (PPT) que tem por missão disponibilizar gratuitamente aos membros da comunidade imigrante cursos de língua portuguesa, “desenvolve-se a partir de duas naturezas de cursos: (1) os cursos de português para falantes de outras línguas e (2) os

cursos de português técnico, orientados para várias atividades económicas com o intuito de facilitar a inserção dos imigrantes no mercado de trabalho em Portugal.”, abrangendo assim “cidadãos imigrantes e seus descendentes com a situação regular em Portugal e com idade igual ou superior a 15 anos para cursos promovidos em escolas da rede pública, e idade igual ou superior a 18 anos para cursos promovidos por centros de emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).” (*idem*, p. 81)

- a *Rede de Ensino do Português no Estrangeiro* que promove a divulgação do país e da língua portuguesa a nível mundial, facultando o ensino da língua portuguesa no estrangeiro como “língua de herança”, “língua segunda” e “língua estrangeira” ao mesmo tempo que fomenta a “aproximação à diáspora portuguesa no mundo” (*idem*, 84). Neste sentido, o Camões, I.P, tem desenvolvido três programas: o *Programa Português no Mundo*; o *Programa Português Língua de Herança* e o *Programa Educação para Todos*, que abrange o ensino do português como língua segunda e o português como língua estrangeira. Para além disso, “promove a formação inicial e contínua de professores de língua portuguesa como língua segunda, língua de herança e língua estrangeira e atividades de promoção da leitura.” (*ibidem*)

Relativamente ao primeiro programa, PLNM, Oliveira & Gomes (2016) revelam-nos que no ano letivo de 2013/2014 se verificou um crescimento no número de matriculados relativamente ao ano letivo de 2010/2011, destacando-se alunos de 69 nacionalidades diferentes, incidindo sobretudo em alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP (cabo-verdianos, guineenses e são-tomenses), chineses, ucranianos e romenos. Do mesmo modo, também o PPT tem vindo a aumentar o número de alunos desde 2008 até 2012. Em 2013 e 2014 houve um pequeno decréscimo. Finalmente, no que diz respeito à *Rede de Ensino do Português no Estrangeiro*, Oliveira & Gomes (2016) salientam a sua atuação em 82 país distintos, com um número de formandos a rondar os 160 mil.

1.2. O plurilinguismo em sala de aula

Todo o migrante que chega a um novo país transporta consigo um cunho identitário que acarreta fatores linguísticos, sociais, étnicos e culturais intransponíveis e que influenciam o seu percurso e a sua condição, independentemente do tempo que tenciona permanecer. Esses fatores que promovem a diversidade e contribuem cada vez mais para uma sociedade multicultural, uma realidade atual e insofismável, podem originar situações de diferença e alteridade, o que implica mudança e adaptação por parte da sociedade de acolhimento. Desta forma, destacam-se as palavras de Feliciano Barreiras Duarte:

Dentro da grande variedade de abordagens que os temas da integração têm por toda a Europa e pelo mundo, há um consenso generalizado sobre a necessidade do domínio da língua do país de acolhimento para a criação de condições de inclusão dos estrangeiros na sociedade. As competências linguísticas são essenciais no plano profissional, no plano escolar, na possibilidade de criação de redes de conhecimento, mas também como instrumento cultural e social. Assim, a apreensão da língua implica um movimento e uma vontade “de fora para dentro”, do “outro” em direção a “nós”. (citado em Gouveia & Solla, 2004, p. 15)

Neste sentido, “deve ser dada prioridade ao bom domínio da língua de ensino e língua do país de acolhimento – condição essencial de integração social e, conseqüentemente, de exercício pleno de cidadania.” (*idem*, p. 19). Grosso afirma ainda que:

o direito à língua do país de acolhimento impõe-se como prioritário, de modo a que, em lugar de funcionar como instrumento de discriminação, a língua se institua como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto dos outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para se

ser autónomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. (2008, p. 5).

De facto, a barreira linguística pode constituir um desafio à comunicação e corroborar a fragilidade e vulnerabilidade intrínsecas à condição dos migrantes. No entanto, o desconhecimento da língua varia conforme o contacto prévio com a mesma o que promove, no caso português, a heterogeneidade vincada do público-alvo.

Pensar o ensino e aprendizagem do português neste quadro é, como podemos observar, não poder deixar de refletir também na diversidade terminológica encontrada. Neste contexto, e visando os objectivos deste trabalho, privilegiaremos a designação de Língua de Acolhimento, pois abrange dimensões particularmente pertinentes quando se trata de aprendentes migrantes. No sentido de chegarmos à identificação dessas dimensões lembremos que, e tal como refere Flores, “Português Língua Não Materna é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua Portuguesa.” (2013, p. 36), pelo que se torna pertinente esclarecer alguns conceitos inerentes a esta questão.

Para Sequeira, “À heterogeneidade das situações corresponde igualmente uma heterogeneidade terminológica.” (2007, p. 5). Neste sentido, a autora concetualiza Língua Segunda (L2) como a língua aprendida em imersão no contexto de integração, adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Do mesmo modo, assinala que “Helena Ançã reserva o termo para os casos em que o falante usa a língua do seu país de acolhimento ou a língua oficial do seu país, mas não sendo qualquer das duas a sua língua materna (...)” (Sequeira, *ibidem*). Assim, “O estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE [língua estrangeira], apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores e afastamento da LE e L2 (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de L2 com o da LM [língua materna].” (Ançã, 2002, citada em Sequeira, 2007, p. 5). Desta forma, a aquisição de uma L2 dá-se quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a sua língua materna (LM) ou Primeira Língua (L1), ou seja, quando ele já está em estágio avançado da aquisição da sua LM. A exposição à língua-alvo é, por isso, feita de forma permanente, com acesso a todos os tipos de registos linguísticos, sobressaindo a interação direta e frequente com os falantes da língua-alvo e meios de comunicação.

A noção de L2 surge, por isso, muitas vezes associada ao termo de LE. Contudo, ambos os conceitos se distinguem um do outro. Sequeira, citando Ançã (1999), refere mesmo que

A diferenciação dos campos da língua segunda e da língua estrangeira começa a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas (históricas, políticas) vivem em Portugal. (*idem*, p.6)

Assim, LE é a língua dos indivíduos de uma Nação e Estado diferente daquela dos falantes considerada como referência. Sequeira salienta também que “A Língua Estrangeira é normalmente uma língua estudada na escola, num contexto em que não é língua oficial, referindo-se este conceito a uma comunidade de falantes fora das fronteiras nacionais ou territoriais.” (*idem*, p. 4) No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não se estabelece um contato tão intenso com a mesma. O ensino/aprendizagem é limitado à sala de aula, pelo que, geralmente, o professor e o manual de língua estrangeira são os modelos privilegiados (e muitas vezes únicos) da língua-alvo. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração. Por sua vez, a L2 desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.

Por conseguinte, é sob a égide destas definições que as noções de L2 e LE se bifurcam, uma vez que o estatuto da língua deve ser o principal aspeto a considerar.

Sequeira (*idem*, pp. 6-7) aponta ainda que:

Sendo estas as duas acepções mais comuns (língua do país de acolhimento e língua oficial), outros autores consideram o conceito de língua segunda mais abrangente e até difícil de identificar (vide Brumfit, Ellis e Levine, 1985). Por conseguinte, o conceito de PL2 é subsidiário do Português Língua Estrangeira (PLE), eventualmente podendo cobrir campos heterogéneos tais como:

- o Português nos países de língua oficial portuguesa;
- o Português em comunidades imigrantes;

- o ensino de Português nos grupos de luso-descendentes.

Assim, o processo de aquisição de uma língua segunda ou estrangeira constitui uma experiência individual, onde cada aprendente, com o seu estilo de aprendizagem e estratégias, com as suas capacidades cognitivas e motivacionais, pode ou não resistir a modelos mais ou menos adequados a si, sendo também, em situação de ensino e aprendizagem, ocasião de fazer a experiência da diversidade linguística quer no que toca ao multilinguismo quer em termos de plurilinguismo.

Segundo o QECR, o plurilinguismo diferencia-se do multilinguismo na medida em que o multilinguismo compreende “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade.” (Conselho da Europa, 2001, p. 23). Neste sentido, o conceito de multilinguismo prende-se mais com a diversidade de línguas num determinado espaço do que propriamente com o uso das mesmas. Assim sendo, de acordo com o QECR:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (Conselho da Europa, 2001, p. 23)

No entanto, o multilinguismo não deixa de ser um fenómeno existente uma vez que, tal como aponta Pinto (2013, p. 55), fazendo referência a De Angelis e Selinker, “na atualidade, o multilinguismo é efetivamente a realidade em muitas partes do mundo.” A autora recorre à Comissão Europeia para dar uma melhor definição de multilinguismo, sendo este “definido como ‘the ability of society, institutions, groups, and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives’” (*ibidem*). Esta definição coaduna-se, portanto, com a distinção feita pelo Conselho da Europa que entende o plurilinguismo como “the ability to use several languages to

varying degrees and for distinct purposes [...] concretised in a repertoire of languages a speaker can use.” (citado por Pinto, 2013, p. 56).

Deste modo, quer o multilinguismo quer o plurilinguismo contribuem para o desenvolvimento de uma “mente flexível” e de uma competência plurilingue que advém do processo cognitivo de o falante utilizar mais do que uma língua. A Comissão Europeia (2009, p. 11) salienta assim que a gestão de dois ou mais sistemas de língua ativos poderá promover o aumento da criatividade na medida em que provoca uma maior flexibilidade mental que se reflete na resolução de problemas, na formulação de hipóteses e na maior capacidade de formação de conceitos e de pensamento abstrato. Pinto (2013, p. 376) reflete também acerca do controlo cognitivo que é desenvolvido sempre que se recorre “a um mecanismo inibitório para seleccionar a língua pretendida e esse exercício continuado contribui para aumentar o controlo cognitivo relativamente a outros processos cognitivos (...) Se este comportamento for presenciado nos bilingues, não se pode deixar de pensar que algo de semelhante não se confirme em plurilingues que se valem também por certo dos mesmos mecanismos inibitórios e da mesma capacidade de suprimir interferências, garantindo provavelmente dessa forma o aumento do controlo cognitivo.” Deste modo, a autora defende uma educação plurilingue, vendo o plurilinguismo como um trunfo no processo de aquisição/aprendizagem de línguas uma vez que o domínio de mais do que uma língua fomenta o controlo cognitivo e tudo que este pressupõe. As diversidades culturais e linguísticas devem ser, por isso, vistas como uma oportunidade e não como o um aporismo a resolver.

Também Cook (2006, p.4) nos fala de uma “multicompetência” que abrange o conhecimento de uma ou de mais línguas na mesma mente. Estas duas línguas na mesma mente podem estar totalmente separadas, podem estar integradas num único sistema ou podem ainda estar mais ou menos conectadas uma à outra. Estas possibilidades integram um *continuum* que oferece, entre elas, alternativas diferentes tornando o processo variável quer na sua ordem quer no seu resultado.

Após uma reflexão dos contextos supramencionados e das dimensões que abrangem, o plurilinguismo torna-se assim uma realidade irrefutável e que promove a comunhão, em sala de aula, de várias línguas, fomentando o uso das mesmas para, por vezes, auxiliar o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo. Porém, tal como o Conselho da Europa indica “Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo

em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.” (2001, p. 24)

Deste modo, num ambiente plurilingue, como o que se desenvolveu durante o meu estágio, dá-se o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, no qual o aprendiz

pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. (*idem*, p. 23)

O QECR vê, por isso, a competência plurilingue e pluricultural como a “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (*idem*, p. 231).

Neste sentido, da prática do plurilinguismo decorre uma maior aptidão por parte do indivíduo de utilizar e aprender mais facilmente outras línguas, tendo um conhecimento mais profundo de si mesmo e dos outros. Assim, Bizarro & Braga referem que “ênfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interacção, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO.” (2004, p. 61) Por conseguinte, o desenvolvimento da competência plurilingue ao mobilizar visões e noções quer linguísticas, quer culturais, comporta e associa-se a uma educação intercultural, que por

sua vez promove o desenvolvimento da competência intercultural, questão que será abordada com mais profundidade no próximo capítulo.

Capítulo 2 – O desenvolvimento da competência intercultural

2.1. Ensinar cultura – considerações prévias

A definição do conceito de cultura associada ao ensino de línguas desde sempre se mostrou uma tarefa complexa e alvo de controvérsias. Como observa Bizarro (2012, p. 121),

Cultura (do Latim *colere*, que significa, antes do mais, cultivar a terra) é um conceito com várias aceções, de difícil definição, as quais, inclusivamente, têm evoluído ao longo dos séculos e em função quer dos “contextos” quer do “lugar” de análise em que o definidor se coloca (a antropologia, a sociologia, a religião, as ciências cognitivas...)

Sendo alvo de debate e discussão entre os especialistas, a sua ambiguidade gera-se, segundo Kramersch (2013), sobretudo ao nível do currículo, dos professores de língua e dos aprendentes de língua.

Kramersch aponta, relativamente ao primeiro aspeto, que “the first debate about culture is about which culture should be taught: the specific life style of specific speakers of the language? or a more general humanistic fund of wisdom as transmitted through literature and the arts?” (2013, p. 58).

No que diz respeito aos professores de língua, a autora refere que, de um modo geral, “Language teachers are supposed to teach nothing but language; culture is reserved for the professors of literature.” (*ibidem*). Contudo, sabe-se que o ensino de cultura se torna um aporismo quando lecionada por docentes nativos: não só porque, por um lado, os professores nativos podem não compreender a própria cultura dos seus alunos ou a tradição intelectual do seu sistema escolar; mas também porque, por outro lado, não constituem modelos para aprendentes que, por definição, não se tornarão falantes nativos. Também, professores não-nativos preferem, muitas vezes, não arriscar, lecionando apenas tópicos onde se sentem seguros como a gramática ou o vocabulário. Por isso, Kramersch levanta a questão que se prende, neste aspeto, com os objetivos do estudo de línguas: “is the goal to raise students’ awareness about Language in general (MLA,

2007)?; to give them the skills necessary to communicate with L2 speakers in a global economy?; to enable them to travel to other countries as tourists or to seek employment abroad?; or to become literary scholars and academics?” (*idem*, p. 59).

Finalmente, no que concerne aos aprendentes de língua estrangeira, a componente cultural pode representar para eles próprios um domínio sensível uma vez que, para muitos, uma aula de língua estrangeira representa apenas e isso mesmo, uma aula de língua. Russell refere mesmo que:

la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en las aulas se centra en la práctica de los aspectos propiamente lingüísticos de la lengua; las dificultades de comprensión y actuación de origen cultural no se abordan sistemáticamente, sino que sólo se tratan “de pasada” cuando surgen en ciertos documentos, diálogos, etc. (1999, p. 105)

Assim sendo, verifica-se que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassa eficazmente “el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la consciencia intercultural. Se pone además el énfasis en su componente actitudinal, puesto que contribuye al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras culturas y, a la vez, ayuda a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.” (Paricio Tato, 2014, p. 218)

2.2. Língua e Cultura

Ora para Kramersch (1996), o termo “cultural” tem estado frequentemente associado ao termo “social” sobretudo quando se fala de aspetos socioculturais inerentes ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, para a autora, ambos os conceitos funcionam como duas faces da mesma moeda. Deste modo, Kramersch, citando Nostrand (1989), aponta para duas definições do conceito de cultura:

The first definition comes from the humanities; it focuses on the way a social group represents itself and others through its material productions, be they

works of art, literature, social institutions, or artifacts of everyday life, and the mechanisms for their reproduction and preservation through history. The *second definition* comes from the social sciences: it refers to what educators like Howard Nostrand call the "ground of meaning", i.e. the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of that community. (Kramersch, 1996, p. 2)

Neste sentido, ambas as definições têm sido perspectivadas a partir de duas dimensões: a histórica e a etnográfica. A primeira está alicerçada nos textos escritos tradicionais, compreendendo o presente e visualizando o futuro segundo o passado; a segunda é baseada na análise e observação dos fenómenos orais, percecionando o presente através da diversidade social atual e as leis que a regulam. Desta forma, a significação dos fenómenos é dada segundo o contexto social ou histórico e as leis espaciais e temporais adequadas. Kramersch salienta também que:

Laws, rules and regularities are not only the fabrication of scientists. They are constantly generated by people in everyday life. They are what distinguishes cultural meaningfulness from natural randomness. Because they allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity and righteousness that engender stereotypes and even prejudices. Indeed, they tend to "naturalise" culture and to make one's own ways of thinking, speaking and behaving seem as natural as breathing, and the ways of others seem "unnatural." Culture is always linked to moral values, notions of good and bad, right and wrong, beautiful and ugly. (*ibidem*)

Ensinar “cultura” torna-se, por isso, uma tarefa complexa na medida em que “[it] means (...) teaching not only how things are and have been, but how they could have been or how else they could be.” (*idem*, p. 3). Ensinar cultura passa, portanto, pela capacidade de os alunos perspectivarem o mundo a partir de uma cultura diferente da sua. Assim, o conceito de cultura é constituído, segundo Kramersch, por três eixos principais: “the diachronic axis of time, the synchronic axis of space, and the metaphoric axis of the imagination.” (*ibidem*).

Contudo, uma das formas principais de manifestação de cultura é, indubitavelmente, a língua. De facto, “Material culture is constantly *mediated, interpreted and recorded* — among other things — *through language*.” (*idem*, p. 4). A língua compõe

assim um papel mediador, protagonizando uma função crucial não só na construção da noção de cultura, mas também na troca cultural. Neste sentido, ensinar uma comunidade a falar e a comportar-se num contexto inserido numa outra comunidade irá provocar alterações sociais e culturais, modificando aspetos culturais convencionais de ambas.

Kramersch (1996) salienta também que, no que se refere às ligações entre o ensino de língua e de cultura, ao longo da história do ensino de línguas, apontam-se como mais importantes: a universal, a nacional e a local.

- **Ligação Universal**

Esta ligação encontra-se subjacente ao ensino ou aquisição de uma cultura universal perpetrada através do ensino das línguas clássicas como o latim, o grego ou o hebraico. Na realidade, durante largos séculos, a elite educacional europeia baseava-se na aprendizagem do latim, sendo, por isso, a ligação entre a língua de estudo e a cultura um facto incontestável.

Para as restantes línguas modernas, foi a literatura que promoveu a sua universalidade, pois tal como Kramersch ressalva “In addition to history and social science, culture is therefore also literature, for it is literature that opens up "reality beyond realism" and that enables readers to live other lives — by proxy.” (*idem*, p. 3). Desta forma, a literatura canónica assegurou, de certo modo, a partilha de aspetos culturais (primeiramente religiosos e depois estéticos) de forma a que fronteiras sociais e nacionais fossem esbatidas.

- **Ligação Nacional**

Com o desenvolvimento da crítica literária e da linguística, a divisória entre o ensino de línguas e o ensino de cultura alargou-se. A aquisição da linguagem tornou-se numa aquisição de competências, sendo contemplados aspetos maioritariamente linguísticos e gramaticais e colocados de parte os aspetos culturais intrínsecos à língua. Assim, nesta perspetiva nacional, o ensino da língua separou-se do ensino da literatura, pelo que a linguagem se tornou apenas o transmissor do conhecimento literário e cultural, existindo

independentemente. Kramersch informa que “In the last 30 or 40 years, the academic separation in the teaching of culture, literature and language has allowed each domain to make the theoretical and pedagogical advances we know, but it has caused language teaching to lose sight of the crucial factor I mentioned earlier: namely, the *mediating function of language in the social construction of culture.*” (*idem*, p. 5). Esta separação tem mantido o ensino da língua estritamente estrutural ou funcional com a cultura a ser considerada uma quinta competência, depois de falar, ouvir, ler e escrever.

- **Ligação local**

Na década de 70, o ensino de línguas deixou de servir exclusivamente a educação de elite, sendo utilizado para promover objetivos mais democráticos e sociais. Deste modo, a componente cultural do ensino de línguas passou a ser vista como uma função pragmática expressa através da linguagem nas formas de falar e de agir diárias, por isso, “This understanding of culture as the words and actions of everyday speakers in everyday life brought into focus the synchronic axis of language use.” (*ibidem*). Ou seja, parecia haver uma espécie de universalidade baseada em necessidades humanas partilhadas e que eram facilmente expressas, interpretadas e negociadas através das funções do discurso. Contudo, desde esse momento que os linguistas compreendem que esta universalidade se tornou um tanto ou quanto ilusória na medida em que o ensino de línguas ao assumir universalmente a partilha de necessidades básicas humanas está também a assumir universalmente a partilha de maneiras de falar e pensar sobre essas mesmas necessidades (Kramersch, 1996, referindo Phillipson, 1992).

O ensino de cultura como componente do ensino de línguas tem sido tradicionalmente perspectivado entre uma dimensão de universalidade e o desejo de manter os aspetos culturais particulares. Daí o dilema proposto por Kramersch: “should it stress the commonalities or emphasise the differences between the native and the target culture? To what extent must teachers hold non-native speakers to native speakers’

conventions of language use, and to native speakers' norms of interpretation?" (1996, p. 5).

Atualmente, existem dois termos intransponíveis e subjacentes à problemática: “intercultural” e “multicultural”. Ambos os vocábulos encabeçam duas tentativas educacionais para compreender e superar particularidades, promovendo a construção de pontes entre culturas. Por outro lado, a educação intercultural “refer(s) to a process of decentering, of relativising self and other in an effort to understand both on their own terms and from their own perspective, as well as from the outsider's perspective.” (*idem*, p. 6). Todavia, esta abordagem intercultural pode criar uma certa controvérsia, uma vez que o professor de língua estrangeira ainda é visto, sobretudo por certos políticos e especialistas, como responsável apenas pelo ensino da língua e não de cultura. De facto, “culture cannot and should not be taught in classrooms, they say, but rather, learners should be sent abroad to experience the culture ‘on location’.” (*ibidem*). Porém, resultados têm vindo a mostrar que tais estadias no exterior, apesar de melhorar a proficiência linguística, não asseguram totalmente uma compreensão intercultural mais profunda.

Kramsch igualmente acrescenta, citando Mullen (1992), que a noção de educação multicultural “expand(s) the traditional curriculum by incorporating issues of race, class, and gender in an effort to sensitise students to the unique historical realities that have shaped United States culture”. Desta forma, o multiculturalismo tem promovido a mitigação das diferenças nacionais e a enfatização da diversidade social e o pluralismo cultural que existem dentro da mesma nação, da mesma sala de aula de língua estrangeira devido a diferenças na etnicidade, classe social e género (Taylor, 1992, citado por Kramsch, 1996, p. 6). Por isso, na perspetiva do professor de línguas, o multiculturalismo tem sido um auxílio na divulgação da apresentação do fenómeno cultural, incluindo várias classes sociais e grupos étnicos. No entanto, Kramsch aponta “Under the fear of reinforcing cultural stereotypes, and under the cover of multicultural pluralism, the default assumptions linked to national cultural ideologies remain often unquestioned and, hence, unexplored.” (*ibidem*).

Apesar dos avanços na pesquisa das dimensões interculturais e multiculturais, o ensino de línguas “is still operating on a relatively narrow conception of both language and culture.” (*ibidem*). A língua continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções discursivas universais e uma conduta neutra de transmissão

de conhecimento cultural. Por seu turno, a cultura é incorporada somente para reforçar e enriquecer, não questionando outro tipo de dimensões. Kramersch conclui dizendo que “In practice, teachers teach language and culture, or culture in language, but not language as culture.” (*ibidem*).

Mais recentemente, vários especialistas das ciências sociais têm defendido o ensino da cultura a par do ensino de línguas. Kramersch reflete, aludindo a Halliday (1978), que aceitarmos a língua “as social semiotic” é fulcral para a representação da realidade cultural. Deste modo, “we have to realise that cultural reality is as heterogeneous and heteroglossic as language itself.” (*idem*, p. 7), visto que as características culturais estão inscritas nas relações históricas de poder e autoridade que asseguram aspetos sociais, profissionais, políticos e pedagógicos através da forma de falar de locutores particulares e tempos e espaços particulares. O relativismo multicultural não reverte automaticamente estas relações de poder e autoridade, apenas as torna mais invisíveis.

Este é um processo dialógico que tenta colocar a componente cultural do ensino da língua no momento de rutura entre as assunções dos interlocutores e as expectativas. Como sublinha Bizarro:

Sendo ambas pensamento e ação, Cultura e Língua afirmam-se como partes de um todo, não podendo agir de modo independente e influenciando-se reciprocamente (Abdallah-Preteuille, 1999). O comunicativo não se ‘esgota’ no linguístico; o ‘acional’ não prescinde do cultural nem do comunicativo. Deste modo, aprender uma Língua não se esvai no seu estudo; aprender uma Cultura, também não. (2012, p. 122)

Por isso, uma pedagogia crítica de língua estrangeira focada no processo social que reflete aspetos culturais tem o potencial adequado, tanto para descobrir códigos sob os quais os falantes operam em encontros interculturais, como para construir algo diferente e híbrido a partir destes encontros interculturais (Kramersch, 1996: 7). Assim, em vez de se procurar por diferenças e apontar para o universal, procura-se criar um contexto onde o diálogo e a idoneidade vital de o continuar facultam a base mútua para explorar as, por vezes, imbatíveis diferenças entre os valores das pessoas e as suas atitudes.

Kramersch (1996) sugere, portanto, que, para o ensino de línguas se focar menos na estrutura da linguagem e mais no processo social da enunciação, o professor de línguas

se deve focalizar menos nas entidades e identidades fixadas culturalmente em ambos os lados das fronteiras nacionais, e, por outro lado, empenhar-se mais “on the shifting and emerging third place of the language learners themselves.” (*idem*, p. 8). Deste modo, para ensinar uma língua estrangeira “learners have to be addressed not as deficient monoglossic enunciators, but as potentially heteroglossic narrators.” (*ibidem*), ou seja, o que falam e o que escrevem deve ser contemplado não somente do ponto de vista gramatical ou lexical, e não apenas como expressão de pensamentos dos seus autores nacionais, mas sim, perspectivado como contributo para a construção, perpetuação e subversão de contextos culturais particulares.

Kramersch conclui que a sua proposta suspende a tradicional dicotomia entre o universal e o particular no ensino de línguas, evidenciando o particular como plataforma para o diálogo e como uma luta comum para unir diferenças. Neste aspeto, a sua proposta leva a que os aprendentes e professores desempenhem um papel responsável, facultando uma vigilância linguística e uma circunspeção discursiva. Para além disso, reafirma também o papel do professor de línguas na sua total responsabilidade social e política, definindo-o como catalisador para uma competência cultural crescente e crítica.

If the ability to understand other cultures is itself mediated through language, then language teachers and learners may want to reflect on the social process of their own pedagogic enunciation. They may also want to reflect on the limits which the academic culture of their universities, the educational culture of their classroom and institution impose on their attempts to teach language as culture. For, in the final analysis, the process of "reinscription and relocation emerging out of cultural difference" is not intended to maintain the status quo. It is a process which makes language teachers into agents of social change.” (*ibidem*)

2.3. Definir cultura no ensino de língua estrangeira

Mas, afinal, e no quadro de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

Cultura surge, segundo Giddens (1993), citado em Aguiar (2010, p. 84), como o conjunto dos valores, das normas e das regras que coexistem no interior de um determinado grupo social.

Kramersch começa por focar o modo como o conceito de “cultura” se apresenta, no processo de aprendizagem, para os aprendentes de língua:

language learners learn who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other. (2013, p. 61)

Fazendo referência a Holquist (1990), a autora diz-nos que a relação existente entre “Self” e “Other” se entende por “dialogism” e que esta constitui uma relação diferencial. De facto, intrínseco à aprendizagem da língua do outro está também a percepção do mundo através de metáforas e de padrões gramaticais, filtrados através da subjetividade e historicidade desenvolvidas na língua materna. Kramersch acrescenta ainda que “For Bakhtin, cultural and personal identity do not precede the encounter with a foreign Other, but rather they get constructed through the obligation to respond to that Other, through dialogue.” (*idem*, p. 62). Este diálogo associa não só dois interlocutores, mas também leitores a escritores e textos atuais a textos antigos.

Do mesmo modo, ao encontro inesperado de si mesmo que um aprendente possa ter fora da sua língua materna, constituindo uma visão de si próprio a partir do exterior, Bakhtin designa por “transgredience”: “Through transgredience, language learners learn not only to use the language correctly and appropriately, but to reflect on their experience. They occupy a position where they see themselves both from the inside and from the outside – what I have called a “third place” (Kramersch, 1993, 2009a) of symbolic competence (Kramersch, 2009b).” (*ibidem*). Para alcançar este “third place”, devem ser tidas em conta algumas noções para a compreensão da relação entre língua e cultura.

Na relação entre língua e cultura, a língua não constitui apenas um código linguístico arbitrário que se aplica a uma determinada realidade cultural, distinta da língua. Basicamente, sem a língua, aquilo a que chamamos cultura (hábitos, valores, instituições, monumentos) constituiria apenas realidades observáveis e não fenómenos culturais. Para adquirir a classificação de cultural, é necessário que essas realidades possuam significado. Para melhor representar a forma do modo como a língua também representa a cultura, Kramersch, relembra o pensamento de Halliday (1978):

He found that language as symbolic system has a triple relation to social reality. (1) It *represents* social reality by referring to the outside world (...); (2) It *expresses* social reality by indexing social and cultural identities (...); (3) It *is a metaphor for* reality as it stands for, or is iconic of, a world of beliefs and practices that we call ‘culture’ (...) (*idem*, p. 63)

Já Paricio Tato (2014) alude para o equívoco da definição de Cultura com “C” maiúsculo e de cultura com “c” minúsculo. Se a primeira abrange os feitos de um determinado povo, associando-se à sua História, Arte, Literatura, entre outros aspetos; a segunda compreende os costumes, tradições e modos de vida de uma comunidade, sendo este último conceito, o antropológico, que deve proeminir na abordagem de ensino-aprendizagem de uma língua.

Kramsch aponta para a variedade de formas que o conceito mais ligado à sociolinguística pode adquirir:

FL (foreign language) learners learn about the foreign culture as an exotic curiosity; they try to adapt to it or temporarily adopt it as their own when they travel to the country. In second language (SL) classes taught in the target country or in institutions run by native speakers abroad (e.g., British Council, Goethe Institute, Alliance Française, Confucius Institute), culture can also take the form of exposure to debates and issues of relevance to native speakers in the target country or of discussions about living and working conditions for immigrants. (*idem*, p. 66).

Neste sentido, tal como as crianças são ensinadas a tornarem-se cidadãos, os imigrantes podem ser introduzidos nos hábitos nacionais dos falantes nativos, adquirindo uma identidade nacional, pois tal como Kramsch (1998) refere “Culture as a process of nurturance and socialization is achieved mainly through schooling in its written, literate tradition”.

Do mesmo modo, Russel alude também para a proposta de Galisson (1991) que considera dois aspetos dentro do conceito de cultura: “lo cultural, que incluye todo lo que es compartido, adquirido, de la vida, inconsciente y lo cultivado, integrado por lo erudito, lo aprendido, lo escolar y lo consciente.” (1999, p. 106)

Esta definição apresentada pela autora, salienta que “la enseñanza de la cultura tendrá que incluir los dos campos de lo ‘cultivado’ y de lo ‘cultural’.”, isto é, o ensino de cultura compreende quer o ensino dos feitos e produtos da cultura de elite quer o ensino dos aspetos mais sociais e de enfoque mais comunicativo. Russell menciona também o carácter fragmentado da realidade cultural de Charaudeau (1987) a ter em conta na aceção de cultura:

Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores como el lugar geográfico, la clase social, la edad, el sexo, la categoría profesional, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, en una época dada, y ver las cosas bajo el punto de vista de la pluralidad. (*idem*, p. 107)

Nesta visão que Kramsch (2013) classifica como modernista, Russell resume incidindo sobre aquilo que considera oportuno e necessário englobar e herdar das antigas práticas para dar um novo sentido ao que entendemos por ensino de cultura na aula de língua estrangeira:

- El estudio de la “civilización”, de la historia y de la geografía del país, de los “monumentos” arquitectónicos, pero también artísticos, literarios, etc., es decir el acercamiento a lo “cultivado”
- La orientación comunicativa, en la que el objetivo principal de la enseñanza de la cultura es facilitar la comunicación, evitando los malentendidos: se trata de lograr una competencia sociocultural como un componente de la competencia comunicativa. (1999, p. 107)

Segundo uma visão pós-modernista, é inegável a influência que os fenómenos inerentes à globalização, as mudanças geopolíticas e a evolução das novas tecnologias têm na alteração do papel que a cultura desempenha no ensino de línguas. A partir do início do século vinte e um, não se pode dizer que houve efetivamente mudanças profundas na perspetiva modernista em que a cultura é vista e ensinada, uma vez que a maioria dos especialistas da linguística educacional ainda veem a cultura ligada a

comunidades de falantes identificáveis que partilham valores e memórias comuns. Kramersch (2013, p. 67) diz mesmo que “In many cases, the old-fashioned national community has given way to multiple, real or imagined, multidimensional, and dynamic communities based on common interests or practices.” Contudo, estas comunidades ainda são vistas de uma perspetiva modernista como estruturas sociais preexistentes.

Assim, o facto de um cada vez maior número de aprendentes de língua não acordar no que diz respeito à definição de tarefas e objetivos comuns, não partilhando, por isso, os mesmos valores, tem vindo a ser motivo da alteração da perspetiva utilizada para o ensino de cultura no ensino de línguas, sendo adotada uma visão pós-modernista.

Deste modo, Russell salienta a construção de uma competência intercultural que possui duas vertentes:

- por una parte, fomentar una comprensión crítica de la cultura que se aprende (C2). (...) Esto supone, por supuesto, y como punto de partida, enseñar a comprender los sistemas de significación, normas, valores, y cómo se expresan a través de símbolos, comportamientos, objetos culturales (arte en todas sus manifestaciones) e instituciones.
- por otra parte, desarrollar el saber intercultural, es decir, la puesta en relación de las dos culturas, para llevar así a los alumnos a analizar su propio universo social y a reflexionar sobre la cultura y la identidad propias a partir de esta “comprensión crítica” de la C2. (1999, p. 107)

Bizarro salienta que o processo de constante construção da identidade “exige que se contemple a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no processo interativo do Eu com o Outro, a aula de LE/L2 deve viabilizar o ‘encontro’ consciente com a ‘Alteridade’, sem comportamentos etnocêntricos que resultem em apreciações impressionistas negativas dos padrões culturais dos Outros, mas também sem auto-desvalorização ou depreciação da pertença identitária de cada um.” (2012, p. 122)

Nesta perspetiva, os aprendentes de língua não alteram a sua identidade através da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas são impelidos a modificar a sua posição relativamente a certos assuntos. Estas posições subjetivas constituem, ao longo do tempo, uma prática discursiva à qual designamos de “cultura”. Por conseguinte, certos tópicos abordados e as posições subjetivas que daí advém não consistirão apenas em “diferenças

culturais”, contribuirão, sim, para a construção de novos paradigmas que acompanham a evolução do conceito de cultura. Tal como aponta Kramersch (2013), citando Weedon (1997), “The subject positions that emerge from this intercultural encounter are multiple, conflictual and they are likely to change as things are talked about differently in different times and places.”. Torres dos Santos & Nobre de Mello (2010) destacam, por isso que “Os encontros-confrontos entre culturas, fatos importantes da história da humanidade, representaram e representam momentos de necessária negociação e reconstrução das identidades envolvidas”, pelo que essa reconstrução e negociação refletem o seu “caráter fluido” bem como uma certa “flexibilidade-permeabilidade”. Assim sendo, é indubitável a importância do desenvolvimento da competência intercultural em contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Cultura é, por isso, o significado que os membros de um determinado grupo social dão às práticas discursivas que partilham num espaço e tempo acima da vida histórica desse mesmo grupo. E aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar consciente dessas práticas discursivas pode levar “to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.” (Kramersch, 2013, p. 69)

2.4. A competência intercultural

O termo “intercultural” surgiu nos anos oitenta associado às áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. Quer uma, quer outra, constituem uma pretensão de aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de nacionalidades e culturas diferentes.

No estudo de uma língua estrangeira, o conceito de competência intercultural surgiu na Europa ao lado do conceito de competência comunicativa, com um sentido sobretudo político e social. Pertinentemente, Bizarro explicita que apesar do conceito de competência comunicativa ser essencial na aprendizagem de línguas, é de igual modo importante dotar os aprendentes de uma competência intercultural na qual “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.” (2012, p. 119). Neste sentido, Bizarro refere Marandon (2001), reforçando a ideia de que:

O convívio com diversas culturas, a troca de experiências e de opiniões sobre diferentes formas de estar e de ser, sem estigmatizações nem marginalizações, a análise do agir humano, das suas intencionalidades e das suas formas configuram uma pedagogia da mediação intercultural, que compromete o indivíduo na relação com os outros, com a sua própria cultura e com a cultura dos outros. (*idem*, p. 120)

Russell, por sua vez, reafirma que:

el objetivo fundamental de la enseñanza de las LE en el sistema educativo, (...) es la educación integral de la persona, mas allá del desarrollo de sus competencias puramente comunicativas: el contacto con una lengua y una cultura extranjeras, además de estimular sus capacidades expresivas y cognitivas, fomenta en alto grado la socialización y la construcción de la identidad cultural (...), por medio del reconocimiento y aceptación de la diferencia y de la diversidad de usos, normas, valores, etc. (Russell, 1999, p. 108)

Deste modo, conclui-se que só com a prática de uma competência intercultural se pode fazer a educação integral do indivíduo. Para alcançá-la, Russell (1999) ressalva certas capacidades que o aprendente deve desenvolver, nomeadamente:

- a capacidade para perceber as diferenças entre a sua cultura e a cultura-alvo;
- a capacidade para conhecer e interpretar fenómenos sociais;
- a capacidade para atuar a partir de um comportamento baseado em aspetos da cultura-alvo e da sua própria cultura no momento de uma interação;
- a capacidade para refletir tendo em conta uma perspetiva distanciada da sua própria cultura em contacto com a cultura-alvo, de modo a promover a construção de uma identidade cultural.

García Benito (2008) ressalva que o objetivo não é apenas o conhecimento da outra cultura, fazendo uma distinção entre “enfoque monocultural” e “enfoque intercultural”. Se o primeiro contempla somente a aprendizagem de uma cultura numa aula de língua estrangeira, associando uma cultura a um povo e a uma língua e não incluindo as relações entre as diversas culturas; o segundo apoia-se numa noção de cultura que aceita as diferentes culturas e as relações estabelecidas, ou seja, a sua interação. Nessa interação é considerada não só a cultura-alvo mas também a cultura do aprendente. Desta forma, o estudante poderá desenvolver uma atitude crítica perante a cultura do seu próprio país. Portanto, ao “enfoque monocultural” falta a abordagem de fatores emocionais e, por outro lado, a elevação dos aspetos cognitivos no estabelecimento de uma relação com uma nova cultura. O “enfoque intercultural”, por sua vez, tenta evitar a formação de estereótipos, sustentando-se no desenvolvimento da competência intercultural, “una competencia que permite al alumno desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua” (Amnon, 1991, citado por García Benito, 2008, p. 496).

Enunciando Meyer (1991), a autora destaca três etapas essenciais na aquisição da competência intercultural. A primeira, relativa ao nível monocultural, admite que a pessoa, num primeiro momento, se baseia apenas na sua própria cultura construindo uma visão da cultura estrangeira a partir da perspectiva focalizada apenas na sua cultura, prevalecendo os estereótipos. É uma visão periférica e superficial da cultura do outro. Na segunda etapa, associada ao nível intercultural, o estudante passa a estar situado entre as duas culturas, isto é, com o conhecimento da cultura estrangeira é-lhe possível estabelecer comparações entre ambas e explicar certas diferenças culturais. Finalmente, a última etapa, articulada com o nível transcultural, coloca o aprendente acima das culturas em questão, havendo um certo distanciamento que lhe permitirá adquirir o papel de mediador entre ambas. Desta forma, é possível a adoção de outros pontos de vista sem renunciar ou esquecer a própria identidade cultural. Vale referir que os dois últimos níveis são os que se pretende ver os aprendentes adquirir.

Atualmente o conceito de cultura está inerente a características de membros nativos da comunidade nacional que fala a língua nacional oficial e partilha a sua cultura nacional. Contudo, esta definição mais modernista tem vindo a ser desafiada por uma

língua franca como o Inglês que não conhece fronteiras internacionais e por agentes sociais globais que contestam a supremacia dos falantes nativos e a noção unificada de ordem das comunidades falantes. Uma visão pós-modernista da cultura tenta não perder a historicidade das comunidades falantes nacionais locais enquanto procura sublinhar a subjetividade dos falantes e que participam nas múltiplas comunidades globais.

Kramersch (2013, p. 70) aponta também que “The concept of intercultural competence has been given a new meaning through the use of computer-mediated communication (CMC) to foster interaction in the L2 between native and non-native speakers (NNS) and among NNS, and to enable them to access and manipulate foreign cultural environments (Kern & Warschauer, 2000; Thorne, 2003).” Assim, o acesso direto a falantes de segunda língua e a dimensão cultural fornecida por uma comunicação mediada por computador salientam a ilusão do imediatismo semiótico e da autenticidade cultural. O aumento da comunicação mediada por computador para desenvolver a competência comunicativa na segunda língua levou a uma reorientação da aprendizagem da língua perante a fluência da conversação e a focalização em experiências comuns no momento. Contudo, este facto não levou necessariamente a uma exploração aprofundada das diferenças culturais, a uma negociação de visões globais incompatíveis e a uma focalização em diferentes interpretações de acontecimentos históricos, que costumavam ser o motor da abordagem do ensino de línguas.

Em conclusão, “culture in language study has to be seen as a way of making meaning that is relational, historical, and that is always mediated by language and other symbolic systems” (*idem*, p. 71). Desta forma, o ensino de cultura vai sempre abranger uma tensão entre, por um lado, a necessidade de identificar, explicar, classificar e categorizar pessoas e acontecimentos de acordo com critérios objetivos modernistas e, por outro lado, o desejo de ter em conta as subjetividades e historicidades pós-modernistas de falantes que ocupam posições subjetivas que se alteram num mundo global e descentrado. Assim, ambas as necessidades se refletem na língua, o que faz, como refere Kramersch “the task of the language teacher both more complex and more relevant than ever.” (*ibidem*)

2.5. A dimensão intercultural no ensino de línguas

2.5.1. Concetualização da dimensão intercultural

O ato comunicativo não implica somente o ato de falar, mas sim de ver o outro como um indivíduo que pertence a um determinado grupo social. Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 9) explicam que “In other words, when people are talking to each other their social identities are unavoidably part of the social interaction between them.” Desta forma, no ensino de língua o conceito de competência comunicativa tem isto em conta sobretudo porque enfatiza que os aprendentes de língua precisam de adquirir não apenas uma competência gramatical, mas também conhecimento do que é apropriado no uso da língua.

Deste modo, numa conversação onde seja utilizada uma língua estrangeira para um ou ambos os interlocutores, pode-se dizer que ambos estão cientes da sua identidade nacional, uma vez que têm consciência de que pelo menos um está a utilizar uma língua estrangeira e que o outro está a ouvir a sua própria língua a ser falada por um estrangeiro. Contudo, este foco na identidade nacional e o risco de traçar certos estereótipos reduz um ser humano complexo a um indivíduo que representa o seu país ou cultura. Para além disso, “this simplification is reinforced if it is assumed that learning a language involves becoming like a person from another country. Often in language teaching the implicit aim has been to imitate a native speaker both in linguistic competence, in knowledge of what is 'appropriate' language, and in knowledge about a country and its 'culture'.” (*ibidem*).

De outra forma, baseando-se nos pontos de vista de J. Costa-Lascoux e M. Augé (1996), Russell (1999) salienta que também para o desenvolvimento da competência cultural é necessário estabelecer primeiro uma identidade cultural. Esta identidade, resulta da relação que se estabelece com o outro, definindo-se por uma “identidad ‘relacional’ y ‘situacional’ que evoluciona según los momentos, los lugares, las experiencias... de tal manera que está en constante reorganización gracias a las interacciones.” (Russell, 1999, p. 108)

Por sua vez, o saber intercultural e o seu processo de construção constituem um processo cognitivo que, segundo Russell (1999), possui quatro fases.

O processo tem, por isso, como início os “conocimientos y experiencias culturales previas”, reportando-se para o contacto e experiências que os aprendentes já tiveram com a cultura-alvo. Este contacto e estas experiências conduzem a certas expectativas em relação à língua-alvo, pelo que é necessário fazer um diagnóstico e representação desses conhecimentos iniciais de forma a consciencializar os aprendentes dos seus próprios pensamentos e de modo a poder modificá-los.

Um segundo momento prende-se com a “observación y análisis de fenómenos sociales y culturales” para que se possa estabelecer diferenças e pontos comuns entre a cultura dos aprendentes e a cultura-alvo. Por outro lado, pretende-se também que se estabeleçam diferenças do ponto de vista social e ideológico no seio da cultura-alvo, para que a mesma não seja vista pelos aprendentes como um todo homogéneo ou padronizado. Desta forma, através do estabelecimento de contrastes e diferenças será possível chegar à conclusão de que, de igual modo, quer a sua própria cultura, quer a cultura-alvo, possuem “muchas variaciones en los valores, representaciones y modos de actuar socialmente, fruto de los cambios, conflictos y relaciones de fuerza entre los grupos sociales.” (*idem*, p. 109).

A terceira fase está associada à “práctica del saber cultural” não só através do contacto com outros objetos e feitos culturais (por exemplo, a imprensa, a rádio, a televisão, o cinema...), como também através de situações de comunicação com interlocutores da cultura-alvo.

Finalmente, a última e quarta fase compreende a “reflexión intercultural” de modo a que os aprendentes possam rever a sua identidade cultural para conseguir moldar a sua relação com a língua e com o mundo, bem como com as suas estratégias sociais e cognitivas.

Portanto, a dimensão intercultural tem como objetivo principal tornar os aprendentes em falantes interculturais ou, como referem Byram, Gribkova & Starkey (2002) “mediators”, capazes de contemplar a complexidade e múltiplas identidades e de evitar estereótipos que reduzem uma pessoa a uma só identidade. Assim, a comunicação intercultural compreende a comunicação baseada no respeito e na igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social. Por sua vez, o ensino de línguas com a dimensão intercultural incorporada promove a aquisição de uma competência linguística necessária para falar ou escrever, para formular o que se quer

falar ou escrever de uma forma correta e adequada. Do mesmo modo, também faculta a construção de uma competência intercultural, isto é, “their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10)

O ensino de cultura na aula de língua estrangeira e o desenvolvimento de uma dimensão intercultural vão, então, ao encontro das palavras de Américo Peres:

trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade. (citado em Bizarro & Braga, 2004, p. 58)

Paricio Tato faz ainda referência a outra característica importante inerente à dimensão intercultural que se prende com o conceito de cultura, nomeadamente, o facto de que ambas devem ser perspectivadas “como algo dinámico, en continuo cambio y caracterizado por la propia diversidad interna.” (2014, p. 219)

Byram, Gribkova & Starkey (2002) dizem-nos que as identidades sociais estão relacionadas com as culturas, por isso, ver apenas uma identidade num indivíduo é uma simplificação. Deste modo, um falante intercultural tem consciência desta simplificação e é consciencioso quanto às restantes identidades inerentes ao outro com quem está a interagir, mesmo não conhecendo as suas crenças, valores ou comportamentos. Portanto, um falante intercultural precisa de um certo conhecimento basilar e de uma consciência associada a uma compreensão mais aprofundada de que existe mais para saber segundo a perspectiva do outro indivíduo. Por isso, existem competências, atitudes e valores envolvidos que são fulcrais para a compreensão humana e intercultural das relações. Por conseguinte, o melhor professor não é o nativo ou não-nativo, mas sim o indivíduo que ajuda os aprendentes a ver as relações existentes entre eles próprios e outras culturas através do interesse e curiosidade sobre o outro e da consciência deles próprios e das suas culturas vistas a partir das perspectivas dos outros.

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10)

2.5.2. Conhecimentos, competências, atitudes e valores

“To be a successful intercultural speaker and mediator does not require complete and perfect competence.” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 11). Não é possível adquirir todo o conhecimento necessário para poder interagir com o outro contemplando inteiramente a competência intercultural, desta forma a aquisição da competência intercultural nunca está completa e o que se ensina nunca será suficiente, não só porque as culturas estão constantemente a alterar-se, mas também porque é impossível saber que língua específica utilizar uma vez que várias línguas podem ser faladas num só país. Para além disso, todos os indivíduos possuem identidades sociais e valores desenvolvidos e todos os indivíduos continuam a adquirir novas identidades e valores durante a sua vida. Essas identidades, valores, crenças e comportamentos estão profundamente integradas num falante como indivíduo singular. Desta forma, a experiência de conhecer identidades e valores inusitados ou diferentes provenientes de uma outra cultura pode criar um choque, mesmo que o indivíduo seja suficientemente aberto, tolerante e flexível. Deste modo, Byram, Gribkova & Starkey apontam que “Everyone has therefore to be constantly aware of the need to adjust, to accept and to understand other people” e “it is never a completed process.” (*ibidem*)

Byram (1997), referenciado por Bizarro (2012), reflete que o “intercultural speaker” deve mostrar curiosidade, sendo aberto ao encontro com o Outro e pondo de lado a sua desconfiança em relação a culturas diferentes. Do mesmo modo, na perspetiva de Geoffroy (2001), deve apresentar, neste processo, objetividade, algum distanciamento e lógica relativamente às suas próprias interpretações do mundo que o rodeia. Finalmente, também segundo Geoffroy (2001), sempre que seja necessário, o falante intercultural

“deve empenhar-se na transformação dos saberes em decisão”, sendo que “há que, detetadas as áreas de conflito, tentar interpretá-las e pô-las em relação com a experiência própria, fazendo o esforço de compreensão das causas” (Bizarro, 2012, p. 123).

Portanto, os componentes da competência intercultural são o conhecimento, as capacidades e as atitudes que se complementam com os valores de um indivíduo que pertence a um determinado número de grupos sociais. Estes valores fazem parte da(s) sua(s) identidade(s) social(ais).

Byram, Gribkova & Starkey (2002) defendem, desta forma, cinco “saberes” que subjazem à competência intercultural representados na Figura 1.

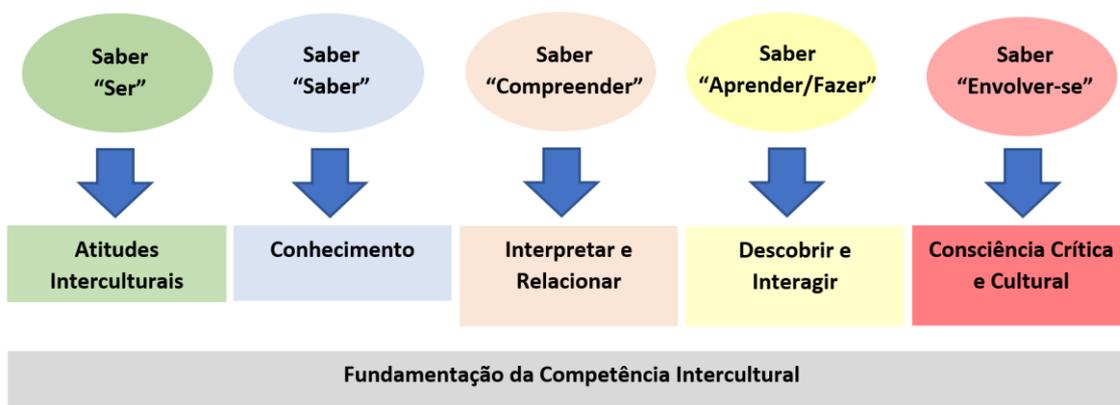


Figura 1 – Fundamentação da Competência Intercultural (adaptado de Byram, Gribkova & Starkey, 2002)

O saber “ser”, ou “savoir être”, está diretamente relacionado com as atitudes do falante intercultural e do mediador. As atitudes interculturais compreendem, por isso, a “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own”. Isto implica a capacidade de relativizar os nossos próprios valores, crenças e comportamentos, não assumindo que eles são os únicos totalmente aceitáveis. Do mesmo modo, implica também a idoneidade de compreendê-los colocando-nos numa perspetiva exterior, imaginando outros valores, crenças e comportamentos – “This can be called the ability to 'decentre'.” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 12)

O saber “saber”, ou “savoirs”, prende-se com o conhecimento, ou seja, o conhecimento associado ao modo de como grupos sociais e identidades funcionam e o que está envolvido nessa interação intercultural. Assim, “knowledge can be defined as having

two major components: knowledge of social processes, and knowledge of illustrations of those processes and products; the latter includes knowledge about how other people are likely to perceive you, as well as some knowledge about other people.” (*ibidem*).

A antecipação do conhecimento de que os aprendentes possam precisar não está ao alcance do professor. De facto, muitos professores não têm tido a oportunidade de ter experiências com todas as culturas que os seus alunos possam encontrar, mas isto não é fundamental. Por isso, as capacidades em interpretar e relacionar tornam-se tão importantes como as atitudes e o conhecimento, pelo que os professores devem-se focar tanto numa como noutras. Uma vez que os falantes interculturais e/ou mediadores precisam de estar aptos a reconhecer mal-entendidos, também precisam de ter a capacidade de descentralizar e de comparar, vendo as culturas de diferentes perspetivas. Ao fazer isto, os falantes interculturais ou mediadores conseguem ver como as pessoas podem não compreender o que é falado ou escrito ou feito por alguém com uma identidade social diferente. É por isso que a capacidade de comparar, interpretar e relacionar, ou o saber “compreender” (“savoir comprendre”), são cruciais.

O saber “aprender/fazer”, ou “savoir apprendre/faire”, está diretamente relacionado com a idoneidade de descobrir ou interagir, ou seja, “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-time communication and interaction.” (*idem*, p. 13). Este saber compreende que é tão importante adquirir capacidades de encontrar novos conhecimentos e integrá-los aos que já têm, como saber interagir com o outro, questionando-o sobre aspetos acerca das suas crenças, valores e comportamentos.

Finalmente, o saber “envolver-se”, ou “savoir s’engager”, corresponde a “ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (*ibidem*). Este saber decorre da necessidade de tomar consciência dos nossos próprios valores e de como estes influenciam as suas visões acerca dos valores do outro. Deste modo, os falantes interculturais ou mediadores precisam de desenvolver uma consciência crítica sobre si mesmos e os seus valores para posteriormente poderem contemplar os valores dos outros do ponto de vista cultural.

Segundo Torres dos Santos & Nobre de Mello (2010) “o conceito de competência intercultural faz cada vez mais sentido, uma vez que essa competência possibilita uma

compreensão crítica das culturas-identidades envolvidas em contactos interculturais.”. Por isso, um dos objetivos do desenvolvimento dessa competência é sobretudo, segundo as mesmas autoras, “promover o diálogo com outras culturas, (...) abrindo espaço para que o aluno fale do seu país.” sendo que “Esses intercâmbios culturais permitirão o surgimento de um ambiente de compreensão mútua, de tolerância para com o outro que traz um acervo cultural diferente.”. Deste modo, “O foco nas trocas interculturais pode ser a chave para que o aprendiz supere aquela possível sensação inicial de estranhamento-limitação, abrindo-se, sem receio, para outras possibilidades de existência.”. O objetivo do professor de língua não é, desta forma, alterar os valores que os seus aprendentes possuem, mas sim desenvolver a sua consciência de modo a tomarem uma posição “*which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.*” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 13).

2.6. Como promover o desenvolvimento da dimensão intercultural na sala de aula

- **O Manual**

O programa curricular encontra-se normalmente dividido em temas e tópicos gramaticais. Desta forma, parte do professor de língua não encarar o manual como uma norma definitiva de regras e procurar dar ao seu conteúdo uma perspetiva mais crítica e intercultural. Assim, para desenvolver a competência intercultural ou capacidades inerentes à mesma, o docente pode tomar como ponto de partida o conteúdo do manual para posteriormente levar os aprendentes a elaborarem questões mais profundas e a fazerem comparações.

Os temas abordados pelos manuais normalmente permitem este tipo de exercício, sendo que a chave principal deve ser encorajar os alunos a comparar o tema com uma situação que lhes é familiar com outra num contexto diferente ou pouco familiar. Do mesmo modo, os exercícios gramaticais podem levar à promoção de preconceitos ou estereótipos ou, por outro lado, desafiar os aprendentes através da elaboração de comentários ou opiniões acerca de certas frases presentes nesses exercícios. Byram,

Gribkova & Starkey (2002, p. 21) exemplificam: “For instance female subjects may be linked to stereotypically female activities or actions (Mary likes cooking; John likes football); stereotyping generalisations may be encouraged about groups (The French like...; Germans are...; Older people...).”.

A partir dos exercícios propostos pelo manual, podem-se imaginar ou fazer outro tipo de exercícios de modo a reforçar os mesmos tópicos gramaticais, mas usando diferentes contextos e exemplos. Se o professor de língua deseja inserir uma perspetiva intercultural então deve facultar a inclusão de vocabulário relacionado com a diversidade cultural, o que será um ótimo contributo para os aprendentes desenvolverem as suas competências de produção oral.

Deste modo, o programa curricular ou os temas propostos pelos manuais nunca devem ser considerados como uma limitação ou uma barreira, mas sim um ponto de partida para desenvolver novos aspetos de foro intercultural que desafiem os aprendentes e que os levem a desenvolver uma consciência crítica.

- **Material Autêntico**

It is important to use authentic material but to ensure that learners understand its context and intention. 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. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 24)

Do mesmo modo, Russell corrobora a ideia de que a seleção de documentos autênticos deve apresentar diversidade de forma a poder oferecer uma “gran variedad de modos de expresarse socialmente” (1999, p. 111). Para tal, convém que os documentos apresentem: existência de diferenças entre a cultura-alvo, refletindo, em particular, a presença de grupos marginalizados ou excluídos; variedade nas fontes e nos meios de comunicação; variedade nos tipos de texto; diversidade nos registos de língua e nos contextos socioculturais (por exemplo, manifestações da língua e da cultura noutras culturas); e, por fim, inclusão de documentos que possibilitem trabalhar as várias dimensões não-verbais da comunicação. Russell ressalva ainda a importância dos “documentos que pueden producir una ruptura en las representaciones iniciales de los

alumnos, provocando su sorpresa, su extrañamiento... y tal vez un “escándalo” controlado.” (*idem*, p. 112)

As atividades subjacentes aos materiais autênticos envolvem a compreensão, a discussão e a escrita na língua-alvo. Assim, a abordagem feita a este tipo de materiais deve ser sempre crítica, apresentando materiais que representem perspectivas contrastantes de modo a desafiar o leitor. Os aprendentes devem, por isso, adquirir conceitos para analisar os textos.

Contudo, se um manual apresenta uma única perspectiva, os professores podem sugerir outras perspectivas possíveis e legítimas. Para isso, podem e devem levar os aprendentes a encontrar materiais autênticos com uma perspectiva diferente. Aqui a internet torna-se uma rica e útil fonte, dado que os aprendentes poderão ter acesso a uma larga e diversidade de materiais, desde jornais com conteúdos políticos ou culturais a imagens do mesmo foro.

De qualquer modo, os materiais autênticos devem ser sempre apresentados dentro de um contexto próprio acompanhado ou não pelo manual (por exemplo a data, o tipo de publicação, o local onde foi criado, o público-alvo, acontecimentos que influenciaram a sua redação...); e a sua intenção (ou seja, se servem como tópico de discussão, persuasão, entretenimento, publicidade). Os aprendentes podem ser estimulados a examinar o manual criticamente, incluindo bandas-desenhadas, fotografias e outro tipo de material que possa conter. Também podem ser encorajados a procurar por textos semelhantes ou outros na sua cultura realizando posteriormente o exercício de comparação e contraste.

- **Práticas pedagógicas**

An intercultural dimension involves learners in sharing their knowledge with each other and discussing their opinions. There need to be agreed rules for such discussions based on an understanding of human rights and respect for others. Learners thus learn as much from each other as from the teacher, comparing their own cultural context with the unfamiliar contexts to which language learning introduces them. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 26)

A dimensão intercultural precisa de estruturas adequadas e aceites dentro da sala de aula que permitam a expressão e o reconhecimento das diferenças culturais. Estes

procedimentos devem ser baseados nos direitos humanos e devem ser explicitamente discutidos e aceitos pelo grupo.

Estas regras processuais são necessárias para estabelecer discussões e debates na sala de aula, quer o seu desenvolvimento seja feito a pares, em grupo, ou por toda a turma. Byram, Gribkova & Starkey apontam para o modo de como se deve proceder neste tipo de discussões:

- Participants are expected to listen to each other and take turns.
- Where a discussion is chaired, the authority of the chair is respected.
- Even heated debates must be conducted in polite language.
- Discriminatory remarks, particularly racist, sexist and homophobic discourse and expressions are totally unacceptable at any time.
- Participants show respect when commenting on and describing people portrayed in visuals or texts.
- All involved have the responsibility to challenge stereotypes.
- A respectful tone is required at all times. (*idem*, p. 25)

Todas estas indicações devem ser, por isso, mediadas pelo professor de língua, devendo o mesmo fazer parte das discussões ou debates sem nunca utilizar o sarcasmo, a ironia ou desprezar opiniões. Os aprendentes e os professores podem, deste modo, ser desafiados por preconceitos ou estereótipos, podendo fazer sugestões e apresentar os seus pontos de vista.

Estes diálogos são uma parte importante do desenvolvimento da competência intercultural. Através da produção oral, os aprendentes podem ter a oportunidade de elaborar uma resposta ou comentário pessoal a imagens, histórias, textos e outros materiais. Este tipo de tarefas permitirão a exploração de discursos e opiniões muito pertinentes e promotores do desenvolvimento da competência intercultural. Porém, este tipo de exercícios deverá ser exposto e conduzido de forma cuidadosa, pois apesar dos aprendentes partilharem conhecimentos das suas culturas e algum conhecimento das culturas que estão a ser estudadas, eles não irão concordar ou apresentar o mesmo tipo de conhecimento, os mesmos valores ou opiniões. Assim Torres dos Santos & Nobre de Mello (2010) referem que “deve-se refutar imprimir valor ou qualificar, promovendo o respeito pela diferença, pela diversidade” pelo que “propõe-se (...) uma aproximação

epistemológica que é válida também para a vida: deve-se estar alerta para neutralizar o máximo possível a visão etnocêntrica (...). Tudo isto resulta assim na partilha desejável de conhecimento e na discussão de valores ou opiniões, motor e plataforma ideal para o desenvolvimento da competência intercultural.

2.7. O que refere o Quadro Europeu Comum de Referência no âmbito da competência intercultural?

Neste documento, após os três primeiros capítulos iniciais, de carácter mais explicativo, os capítulos quatro e cinco focam-se mais na explicação do uso da língua e do seu utilizador. Deste modo, devemos estar cientes de que o aprendente de uma língua, apesar de visar tornar-se um utilizador da mesma, “não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada.”, pelo que “O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.” (Conselho da Europa, 2001, p. 73).

Neste sentido,

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. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. (*ibidem*)

Por outro lado, ressalva-se que numa interação entre um utilizador e um interlocutor, pretende-se que haja uma comunicação eficiente, cuja função do ato comunicativo cumpra os propósitos dos participantes. Assim, segundo o QECR, devem existir uma sobreposição ou congruência aceitáveis entre o contexto mental do utilizador e o contexto mental dos interlocutores. Para isto, e de modo a haver compreensão de ambas as partes, o aprendente deve adquirir uma consciência intercultural de forma a

promover a interpretação da interação e a colmatar, aceitando, as diferenças de valores, crenças, comportamentos, expectativas sociais, etc.

Neste sentido, é necessário determo-nos primeiro nas competências que o QEQR considera como competências gerais, isto é, competências adquiridas ao longo da experiência anterior do utilizador ou aprendente e que são necessárias para lidar com situações comunicativas. As competências gerais apresentadas pelo QEQR encontram-se esquematicamente representas na Figura 2.

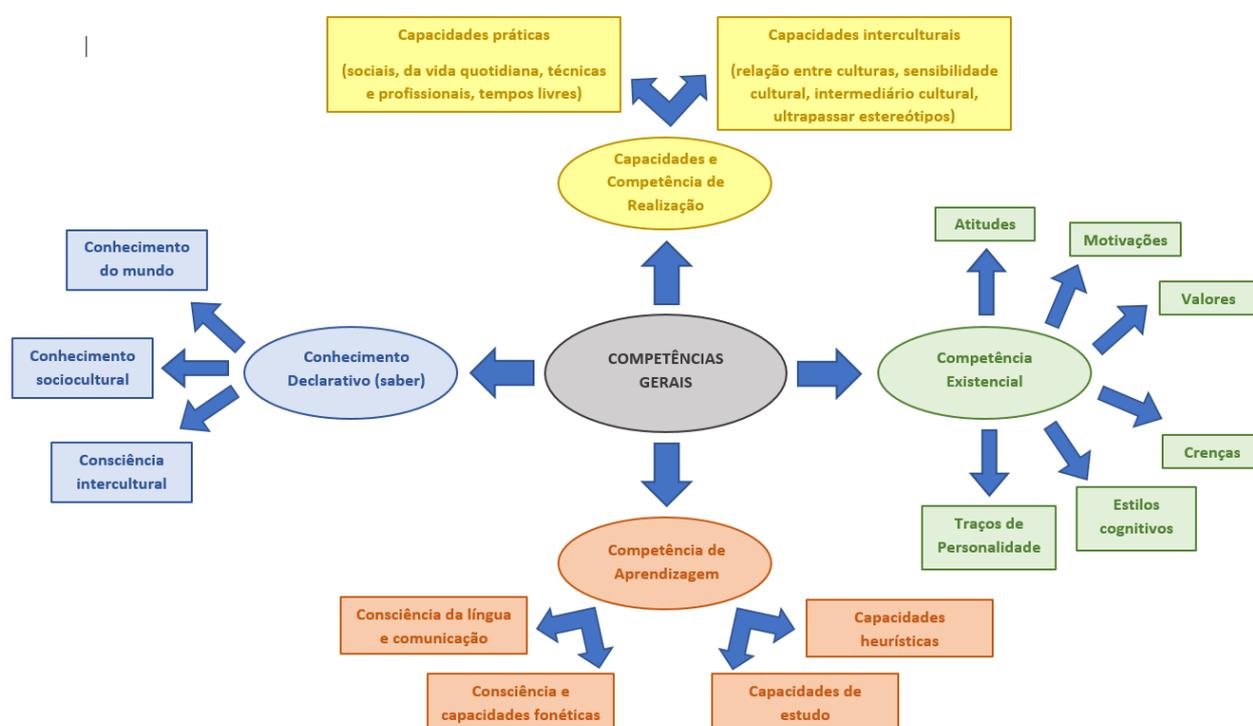


Figura 2 – Esquema das Competências Gerais segundo o QEQR

A primeira, associada ao conhecimento declarativo (saber), prende-se com o conhecimento do mundo e engloba:

- Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (...). É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s)

país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.

- As classes de entidades (concreto/abstracto, animado/inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço-temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito, etc.) (...) (*idem*, p. 148)

Deste modo, o conhecimento do mundo está associado à visão que o aprendiz ou utilizador possui da conformidade entre as imagens do mundo e a sua língua materna. Por isso, quando se ensina uma língua, estrangeira ou segunda, assume-se que o aprendiz ou utilizador já adquiriu o seu próprio conhecimento do mundo.

Existe também o conhecimento sociocultural que está ligado ao conhecimento da sociedade e da cultura onde a língua é falada. Todavia, incorporando-se também no conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural pode ser distorcido por preconceitos ou estereótipos dado poder encontrar-se fora da experiência anterior do utilizador ou aprendiz. Neste conhecimento, salientam-se aspetos que caracterizam uma sociedade e cultura, nomeadamente: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais (relações de poder e de solidariedade); os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal (sublinham a competência sociocultural uma vez que compreendem o conhecimento das convenções que regem os comportamentos); as convenções sociais; e os comportamentos rituais.

Por sua vez, ainda inserida dentro do conhecimento declarativo, encontra-se a consciência intercultural, ou seja, aquilo que o QECR define como: “O 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’” (*idem*, p. 150). Segundo o QECR, esta consciência intercultural visa também a consciência da diversidade regional e social de ambos os mundos. Desta forma, o entendimento mais profundo desta diversidade e da variedade de culturas existentes, que amplia o ponto de vista dos utilizadores e aprendentes, permite-lhes contextualizar as culturas das duas perspetivas.

A segunda competência geral prende-se com as capacidades e a competência de realização. As capacidades práticas e a competência de realização detêm: as capacidades sociais (comportamentos e princípios apropriados para realizar as rotinas esperadas); as capacidades da vida quotidiana (desempenho eficaz das ações quotidianas); as capacidades técnicas e profissionais (ações específicas para a realização dos deveres do

assalariado ou trabalhador independente); e as capacidades dos tempos livres (ações que se prendem com atividades como artes, desportos e passatempos).

Associadas à competência de realização estão as capacidades interculturais, as mais pertinentes a este estudo específico. São elas as seguintes:

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

A terceira competência geral compreende a competência existencial. Esta competência engloba um conjunto de aspetos pessoais associados às personalidades individuais dos utilizadores ou aprendentes. Desta forma, a competência existencial contempla: as atitudes, as motivações, os valores, as crenças, os estilos cognitivos e os traços de personalidade. Todos estes fatores pessoais têm influência nos atos comunicativos dos utilizadores ou aprendentes, quer no que diz respeito à comunicação, quer no que diz respeito à aprendizagem. Portanto, para o desenvolvimento de uma “personalidade intercultural”, como é pretendido, é necessário ter em conta estes aspetos na medida em que abrangem tanto as atitudes como a consciência. Contudo, levar os utilizadores ou aprendentes a desenvolver uma “personalidade intercultural” levanta algumas questões éticas e pedagógicas pertinentes. Estas questões prendem-se sobretudo com os objetivos educativos a serem considerados e o desenvolvimento da personalidade, bem como os seus traços, a sua diversidade e as suas limitações do ponto de vista moral e ético, na aprendizagem e aquisição de uma língua tendo em conta uma perspetiva intercultural.

Finalmente, a competência de aprendizagem, ou “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário.” (*idem*, p. 154), envolve um conjunto de consciências e capacidades que promovem o desenvolvimento, ao longo da

experiência da aprendizagem, dos utilizadores ou aprendentes de modo a poderem ultrapassar desafios inerentes à aprendizagem e a fazer as melhores escolhas de opções e oportunidades neste processo. Deste modo, as principais capacidades e consciências que se incluem nesta competência são:

- a consciência da língua e da comunicação, isto é, a compreensão do papel que a aprendizagem de uma nova língua ocupa no conhecimento já adquirido e de como esta deve ser entendida como um enriquecimento pronto a utilizar e não uma ameaça ao sistema linguístico do utilizador ou aprendente;
- a consciência e as capacidades fonéticas, que estão relacionadas com a capacidade de aprender, distinguir, produzir, decompor novos sons e elementos fonológicos;
- as capacidades de estudo, que, estando associadas à capacidade de fazer uso das oportunidades de aprendizagem providenciadas, contemplam as capacidades e procedimentos associados ao ensino-aprendizagem de uma língua;
- as capacidades heurísticas, ou seja, capacidades que se prendem com a idoneidade de o aprendente aceitar uma nova experiência, mobilizando competências numa dada situação de aprendizagem; utilizar a língua-alvo de forma adequada, compreendendo e transmitindo uma nova informação; e, utilizar novas tecnologias.

Para além das competências gerais, o QEQR também aponta para as competências comunicativas em língua. Estas competências são de igual importância no quadro de caracterização referente ao modo de como a competência intercultural é vista pelo dito documento, na medida em que complementam as competências supracitadas. Desta forma, dentro das competências comunicativas destacam-se:

- as competências linguísticas que mobilizam os conhecimentos ao nível da competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica;

- as competências sociolinguísticas que englobam o conhecimento e as capacidades necessárias à dimensão social do uso da língua, nomeadamente: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo e os dialetos e os sotaques;
- as competências pragmáticas que se referem aos conhecimentos que o aprendente ou utilizador possuem do uso funcional da língua e que faz utilizar a competência discursiva, a competência funcional e a competência de conceção.

No QECR, apesar de não existir nenhuma referência claramente patente a especificar a competência comunicativa intercultural, podemos associar um conjunto de saberes descritos quer pelo QECR, quer por Byram, Gribkova & Starkey (2002). Por conseguinte:

- O saber “saber” ou “savoirs” está ligado ao conhecimento declarativo do mundo, abrangendo a área do conhecimento sociocultural e a consciência intercultural que se complementam com o conhecimento do funcionamento dos grupos sociais e das identidades.
- O saber “fazer” ou “savoir faire” associa-se às capacidades e competência de realização, estando diretamente relacionado com a eficácia do ato comunicativo que deve estar de acordo com as convenções da sociedade de modo à interação cumprir a sua função.
- O saber “ser” ou “savoir être” e o saber “envolver-se” ou “savoir s’engager” compreendem a competência existencial. Assim, contemplam as atitudes do falante intercultural e do mediador que implicam a capacidade de relativizar valores, crenças e comportamentos, assumindo a sua permanente construção em função da interpretação e relativização e tomando consciência dos próprios valores e de como estes influenciam as suas visões acerca dos valores do outro.

- O saber “aprender” ou “savoir apprendre” bem como o “savoir comprendre” pressupõem a competência de aprendizagem, isto é, a percepção e compreensão de que para interagir com o outro deve-se ter a consciência que este comporta uma língua e uma cultura e que a interação também mobiliza as ações de interpretar e relacionar.

2.8. O papel do professor na promoção do desenvolvimento da competência intercultural

Na perspectiva de Paricio Tato (2014) a necessidade de ensinar integralmente quer língua quer cultura é uma precedência basilar. De facto, a sociedade atual multicultural proporciona uma reestruturação do plano metodológico e didático do ensino de línguas, sendo capital o enfoque da competência comunicativa sob uma perspectiva intercultural. Neste contexto, é, por isso, essencial que o professor saiba explorar e promova a aquisição de uma competência comunicativa intercultural. Byram, Nichols & Stevens (2001), citados em Tato (2014), assinalam que ensinar língua e cultura como um todo integrado deve fazer parte da função do professor. Também Bizarro & Braga assinalam que:

o professor de Português (LE/L2) tem de fazer face à imprevisibilidade das situações de diversidade linguística e cultural, construindo competências a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, investigando a partir da ação, acionando os processos de aprender a ensinar, e tomando consciência do que é ensinar a sua língua a falantes de outras línguas, atitudes que os integram no grupo dos professores reflexivos.” (2006, p. 263)

Apesar disso, esta não é uma realidade refletida na prática docente. A prática letiva do professor de línguas tradicional ainda só abrange a lecionação de cultura com «C» maiúsculo e, como tal, durante vários anos a dimensão cultural foi reduzida “a um papel meramente anecdótico” (Paricio Tato, 2014, p. 217) protagonizado pelas poucas e precárias informações culturais presentes nos materiais didáticos e pela abundância de conteúdos estritamente linguísticos e gramaticais. Todavia, as teorias de ensino têm-se vindo a focar no desenvolvimento de novos métodos para que o aluno possa aplicar os

seus conhecimentos linguísticos de modo adequado e de acordo com práticas sociolinguísticas.

Neste sentido, de modo a contemplar os aspetos socioculturais e a consolidar o perfil de um professor plurilingue e pluricultural, o professor de línguas deve:

- adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos, gerir as diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, ensinar e fazer interagir os aspetos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (...) e responder à heterogeneidade cultural.
- ter simultaneamente com o conhecimento científico, uma consciência particular das competências comunicativas da sua própria língua, no sentido em que é capaz de integrar, na sua prática pedagógica, as competências linguísticas (...), sociolinguísticas e pragmáticas necessárias à descrição do uso de língua.
- colaborar na construção dos saberes.
- ser sobretudo um mediador intercultural. (Bizarro & Braga, 2006, p. 263)

Assim, a função do professor não compreende apenas a transmissão de conhecimentos sobre determinada cultura onde é falada a língua estrangeira em questão, passa também por promover a aprendizagem autónoma do aluno. Por conseguinte, surge novamente a noção de mediador que o professor deve ter entre o aluno e a cultura estrangeira, tendo como objetivo pedagógico suscitar no discente interesse e abertura face a outras culturas. Já Byram, Nichols y Stevens (2001, citados em Paricio Tato, 2014, p. 220) defendem que a verdadeira tarefa do professor é facilitar a interação dos alunos com certos aspetos da sociedade e culturas-alvo de modo a relativizar a compreensão dos valores culturais, crenças e comportamentos e incitá-lo a notar a alteridade que o rodeia, quer ao nível do seu enleio imediato, quer ao nível daquilo que os fenómenos da internacionalização e globalização lhe trouxeram.

Paricio Tato (2014) menciona ainda um conjunto de breves indicações inerentes ao papel ou funções que o professor deverá apresentar em sala de aula para poder desenvolver a competência intercultural nos aprendentes de uma língua estrangeira.

Primeiramente, o professor deve clarificar quais os objetivos a seguir tendo em conta que “la dimensión intercultural apela más bien al mundo de las actitudes, destrezas y valores, aunque también incluye el conocimiento de la(s) cultura(s) extranjera(s)”

(*idem*, p. 224). Estes objetivos propostos por Byram, Grybkova e Starkey (2002) dividem-se em seis e consistem, visando sempre o papel de mediador entre culturas do professor, em:

1. fazer o aluno adquirir uma competência quer linguística, quer intercultural;
2. preparar o aluno para se relacionar com pessoas de outras culturas e aceitá-las como indivíduos dotados de pontos de vista, valores e comportamentos diferentes;
3. ajudar o aprendente de línguas a valorizar o caráter enriquecedor destas experiências e relações;
4. ajudar o aluno a sublinhar a relação entre a sua cultura e as outras;
5. suscitar o interesse do discente para a alteridade;
6. ajudar a consciencializar de maneira a que outros percebam o professor e a sua cultura.

Para isso, é preciso “utilizar una gama de recursos didácticos lo más variada posible” e “la incorporación de las nuevas tecnologías. En esta tarea de búsqueda de información debe implicarse al propio alumnado.” (Paricio Tato, 2014, p. 224).

No artigo “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”, de Ana Belén García Benito, a autora aborda com maior precisão o enfoque intercultural, que implica um conjunto de valores e atitudes por parte dos alunos, tendo como eixos principais: os métodos de trabalho e preparação do professor e a avaliação da aquisição da competência intercultural. García Benito (2008) sublinha posteriormente que, para que os alunos cheguem a um nível reflexivo e autocrítico, é necessário que previamente o professor se implique neste processo intercultural, abandonando a sua posição de mero transmissor de conhecimentos culturais e assumindo também o papel de “mediador cultural”, um agente que opera entre várias culturas.

Todavia, colocar tudo isto em prática constitui uma tarefa difícil. Apesar disso, García Benito propõe algumas estratégias e recursos que contribuem para uma melhoria no papel e função do professor face ao desenvolvimento da competência intercultural. O primeiro passa por apostar na própria formação do professor através de cursos de modo a obrigar o professor a implicar-se e envolver-se também num processo de aprendizagem,

visando aperfeiçoar o seu papel de mediador intercultural em aula. Esta proposta irá envolver o discente tanto a nível profissional como pessoal, sublinhando o caráter da aprendizagem como um processo *continuum*. Estes cursos deverão ter essencialmente em conta as experiências e as qualidades reflexivas bem como o questionamento de identidades. Por outro lado, o desenho de materiais que ultrapassem o mero objetivo informacional de culturas e que sejam especificamente vocacionados para a formação intercultural é fulcral, dado que até há pouco tempo muitos destes materiais apresentavam carências no que diz respeito a uma visão coerente da cultura estrangeira. Para isso, Sercu (2001, citada em García Benito, 2008, p. 500) apresenta-nos um conjunto de critérios úteis para os professores de forma a poderem avaliar a apetência de manuais e atividades no desenvolvimento da competência intercultural. São eles, genericamente: a representatividade e o realismo; a pertinência das personagens; a exposição e apresentação da língua; e o papel dos alunos.

A autora sugere também algumas indicações que contribuem para o processo de avaliação da competência intercultural, apontando alguns valores numa “ficha de observación” que servirão de auxílio nesta tarefa inserida numa perspetiva intercultural. São eles os seguintes: “a) Concepción global del mundo. b) Descenso del autoritarismo. c) Descenso del etnocentrismo. d) Control interno. e) Capacidad de diálogo. f) Capacidad de aceptación de las diferencias. g) Desarrollo de la sensibilidad social. h) Capacidad para analizar conflictos. i) Capacidad para resolver conflictos. j) Capacidad para negociar. k) Capacidad para relativizar. l) Ductilidad (...)” (García Benito, 2008, p. 501). A autora não os toma como resposta mas sim como valores que deverão ser tidos em conta na avaliação acompanhada por anotações individuais para cada estudante. Contudo, o desenvolvimento da competência intercultural será efetivado apenas a longo prazo sendo que o tempo é um fator crucial na observação de experiências interculturais. A alteração de atitudes é administrada por esse tempo que se torna uma contrapartida no processo de avaliação e no desenvolvimento de atividades que promovam esta competência em aula. O professor deve, por isso, estar preparado para o gerir e para tomar consciência de que, neste caso, quiçá, não se restrinja apenas a ele a função de avaliar tal competência.

Para além disso, o professor deve ter não só um bom domínio prático da língua como também dos conteúdos socioculturais que a compõem, pois a aquisição da língua não deve ser vista como sistema abstrato de regras, mas sim na sua relação com a(s)

sociedade(s) em que ela é falada. Deste modo, o docente deve fomentar nos seus alunos a autonomia e a emancipação, atuando na transmissão de conhecimento sobre o mundo do Outro e propiciando que sejam entendidos os seus comportamentos e pontos de vista, a partir do enquadramento cultural.

Também Afonso faz referência a um conjunto de competências das quais o docente de uma língua estrangeira deve ser dotado, concluindo o seguinte:

Tendo em conta a evolução do papel do professor de línguas na sociedade do conhecimento e o seu desempenho como mediador de culturas, é importante que todos eles possuam uma experiência adequada de utilização da língua-alvo e de compreensão da cultura que lhe está associada, competindo-lhes dar o exemplo dos valores europeus de abertura aos outros, de tolerância em relação às diferenças e vontade de comunicar. [...] é necessário que saiba aplicar esses conhecimentos de modo a contribuir de facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes. (2006, p. 458)

2.9. Considerações finais

Por conseguinte, do exposto, é possível concluir que a componente cultural promove o uso da língua como meio para a sua expressão. Deste modo, a relação entre língua e cultura torna-se indissociável, visto que uma e outra se implicam mutuamente. Neste sentido, o estudante desenvolverá a sua competência intercultural tendo em conta a compreensão da relação entre a sua cultura e a cultura-alvo, pelo que deverá refletir a partir da reflexão que surge da consciência e comparação de ambas. Assim sendo, o aluno terá o papel de mediador entre ambas as culturas e, a partir deste prisma, considera-se o fenómeno da “interculturalidade” como o contacto e o diálogo entre várias culturas em situação, neste caso, a do aprendente e a da língua-alvo (Sequeira, 2007, p. 33).

Do mesmo modo, o QECR realça que “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.” (Conselho da Europa, 2001, p. 73). Assim, o desenvolvimento da competência intercultural promove sobretudo a reflexão do aluno sobre a coexistência da sua cultura com outras culturas e não da sua

distinção enquanto fenómenos isolados. Na aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira, segundo o QECR, a dimensão cultural surge como parte integrante e fundamental na educação de um indivíduo num mundo plural como o atual. O ensino da cultura é, por isso, uma realidade presente nas aulas de Língua Estrangeira fazendo parte de uma dimensão integral da educação e do ser humano como ser inserido num mundo plural.

A língua estrangeira, enquanto elemento enriquecedor do indivíduo, permite o desenvolvimento da sua personalidade através do contacto com o Outro, com a diferença. Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo não só a compreensão de perspetivas e características específicas de outra cultura, mas também a aprendizagem de estratégias de interpretação e atuação de forma adequada e o desenvolvimento da identidade individual e coletiva proporcionada pelo diálogo entre culturas distintas. O desenvolvimento da competência intercultural, implica, portanto, um processo de reflexão consciente do Eu em relação ao Outro sobre os pontos que os unem e distanciam e um possível reposicionamento de si próprio mediante o confronto dessas cosmovisões. Como Tavares (2008) refere em “Ensino/Aprendizagem de PLE”, a nossa cultura é uma cultura feita de outras culturas que indubitavelmente a enriquecem, por isso, o diálogo intercultural deve ser fomentando no contexto de sala de aula, pressupondo a ampliação de mentalidades. Neste processo, promove-se o desenvolvimento da descentração como veículo comportamental para a tolerância, o respeito e a assunção e aceitação da diferença em relação ao Outro.

Deste modo, conclui-se que os aspetos linguísticos não são suficientes para o domínio de uma língua estrangeira, sendo que a dimensão cultural é um contributo crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Por isso, favorecer o desenvolvimento de uma competência comunicativa que englobe a competência intercultural é necessário para uma melhor aprendizagem da língua estrangeira, a qual envolve não só a compreensão crítica da cultura que se aprende, mas também o saber intercultural, a relação entre culturas. De facto, o vínculo entre cultura e língua é de extrema importância na medida em que permite denotar as diferenças culturais e interpretar de forma diferente as intenções. Garcia Benito salienta que “comunicarse consiste en algo más que intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente” e que, por isso, “aprender una lengua es algo más que adquirir unos

hábitos linguísticos y unas estructuras gramaticales. Se trata de ir al encuentro de una realidad diferente y para comprenderla es necesario aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estamos aprendiendo.” (2008, pp. 494-495)

Para além disso, o aprendente de uma língua também precisa de se acostumar com um conjunto de diversas convenções que compõe a cultura alvo, sendo o principal objetivo dominar o código linguístico e, concomitantemente, atuar adequadamente do ponto de vista da comunicação.

Segundo Tavares & Alarcão (2002), a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial que contribui para a transformação do próprio sujeito. Assim, o desenvolvimento da competência intercultural é uma construção pessoal porque cada indivíduo aprende o que considera mais importante, e advém de um processo experiencial porque, apresentando continuidade, permite, através de manifestações exteriores, verificar o que o sujeito aprendeu, uma vez que decorrem da mobilização e assimilação interna do mesmo. Esta atitude tem como finalidade “nortear as aprendizagens da pessoa humana: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, aprender a ser” (Bizarro & Braga, 2004, p. 65). Em suma, segundo o QEER,

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Assim, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

Para além de desenvolver o raciocínio lógico dos aprendentes, o estímulo da competência intercultural serve de treino para a capacidade argumentativa e fortalece laços interpessoais (no caso de exercício de tarefas em equipas), revelando-se assim uma dimensão que motiva e suscita interesse aos aprendentes na medida em que culmina na partilha de certos aspetos socioculturais, o que apela ao seu lado mais afetivo. Corredoira (2013, p. 411) defende que os atos de “comparar”, “inferir”, “interpretar” e “discutir” são

exercícios que intervêm na educação intercultural e tornam-se, por isso, um “fator positivo de capacitação de aprendizagens, como uma mais-valia cultural, e logo, humana, que interessa entender e viabilizar na construção de um conhecimento recíproco de uns e de outros.” (Bizarro & Braga, 2013, p. 159). No processo de esbater as diferenças perante o outro é fulcral incrementar exercícios onde seja possível criar situações verosímeis e próximas de modelos reais, nas quais a discussão e aceitação das distinções culturais seja concretizada, sem, no entanto, deixarem nunca de parte aquilo que cada um é e aquilo em que acredita.

O QEQR apresenta os indivíduos, no contexto comunicativo, como atores sociais dotados de múltiplas identidades e de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo, atitudes e destrezas que se relacionam com a comunicação. Desta forma, todo o ato comunicativo envolve um conjunto de competências: as competências gerais e as competências comunicativas. O ato comunicativo envolve também o conhecimento do mundo, ou seja, o conhecimento do país da língua alvo (quer ao nível de lugares, instituições, pessoas, etc., quer ao nível de classes de entidades e suas relações); e o conhecimento sociocultural, isto é, o conhecimento da sociedade e da cultura do país ou países onde se fala a língua alvo e onde se podem identificar certos estereótipos que o aluno poderá ter relativamente a determinada cultura.

Em conclusão, à consciência da competência intercultural estão intrínsecas as características e definições relativas a cultura bem como a aprendizagem de estratégias para a poder interpretar. De modo a poder atuar da maneira mais adequada e em pleno desenvolvimento da própria identidade individual e coletiva, a aula de língua estrangeira surge, por isso, como “un lugar de experimentación de la comunicación, un espacio de creatividad y de aprendizaje de la libertad” onde os aprendentes se encontram “abiertos a un mundo plural y en constante transformación” (Russell, 1999, pp. 112-113). Para além disso, “a aula de Língua é um espaço privilegiado para desenvolver práticas reflexivas de conhecimentos dos variados mundos nela in/e-vocados, que passam, necessariamente, pela observação, a análise, a interpretação, a comparação, o diálogo, a (re)negociação, que não esquecem os próprios percursos de vida (e de aprendizagem) de cada um dos intervenientes.” (Bizarro, 2012, pp. 121-122).

Capítulo 3 – Pedagogia Diferenciada

A heterogeneidade dentro da sala de aula, cada vez mais vincada devido à diversidade cultural e linguística, faz repensar toda uma conjuntura de práticas letivas e pedagógicas de modo a poder promover um ambiente inclusivo e que se centre nas necessidades e nos perfis dos aprendentes. Pinto (2011, p. 154), citando Perrenoud (2001), argumenta que “a diferenciação pedagógica poderá facilitar os princípios da inclusão, da integração e da participação.” No seio do contexto por este estudo mencionado, o desenvolvimento da competência intercultural surgiu como uma das principais respostas a esse desejo de construção de um ambiente que incluísse e acolhesse todos os aprendentes, dando-lhes a possibilidade de usufruírem de uma aprendizagem socio-constructivista onde os preceitos da dimensão intercultural foram sempre tidos em conta.

Assim, e tendo em conta a vincada heterogeneidade dos aprendentes, a pedagogia diferenciada preconizada surgiu como resposta metodológica aplicável ao referido contexto. Tal como refere Gouveia & Solla (2004, p. 66):

Porque se acredita na educabilidade de todo o ser humano e na verdadeira igualdade de oportunidades, reconhecendo o direito do indivíduo à diferença, a pedagogia diferenciada torna-se uma arma de luta contra (...) a exclusão, nas suas múltiplas vertentes, ao procurar proporcionar o máximo de oportunidades para o maior número de alunos.

Desta forma, ao ter optado por este método de trabalho, gostaria de sublinhar que este foi selecionado segundo as necessidades dos alunos e características do contexto, por isso faço minhas as palavras de Gouveia & Solla (*idem*, p. 69) quando referem que:

Não existem métodos ou estratégias únicas e absolutas e que, ao professor, entendido como alguém que ensina abrindo caminhos, cabe a tarefa de escolher, em função da situação e dos objectivos pretendidos, aquele que lhe parece o mais adequado. Trata-se, no fundo, de utilizar os muitos recursos pedagógicos disponíveis.

3.1. O que é a pedagogia diferenciada?

O ensino diferenciado não é uma tendência nova. Baseia-se nas melhores práticas educacionais. Coloca os estudantes no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Permite que as necessidades educativas dos alunos dirijam os planos de ensino do professor. (Heacox, 2006, p. 6)

Segundo Pinto (2011), Louis Legrand levantou a primeira proposta relativamente à expressão de diferenciação pedagógica, em 1973. Assim, esta “teria por objetivo a adaptação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada indivíduo, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos, permitindo que cada um encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características” (Pourtois, 1999, citado por Pinto, 2011, p. 155).

Todavia, segundo Santos (s.d.), a diferenciação pedagógica nem sempre foi contemplada pedagogicamente em sala de aula. Somente a partir dos anos 60 se começou a verificar uma preocupação relativa às diferenças apresentadas pelos alunos, sobretudo, a nível do tempo de realização da tarefa. Santos (s.d.) refere que:

O que explicava, sobretudo, as diferenças de desempenho dos alunos era a diversidade de tempo para a aprendizagem. Uns alunos precisavam de mais tempo do que outros. Deste modo, a diferenciação pedagógica consistia em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objectivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento.

Desta forma, este tipo de estratégia pedagógica, referenciada por Santos (s.d.) de Pedagogia por Objectivos, começou por ser um dos primeiros contributos para a construção do conceito de diferenciação pedagógica, apontando para a “existência de diferentes ritmos de aprendizagem, o que traz como consequência, inevitável, um olhar atento para a importância da gestão curricular” (*ibidem*). Nesta perspectiva, a aprendizagem passou a abranger outros aspetos que não se prendiam apenas com o tempo uma vez que “Não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.” (*ibidem*). Do mesmo modo, Pinto (2011, p. 155)

recorre a Pourtois (1999) para salientar que o “o conceito de ‘diferenciação pedagógica’ surge com a modificação de percepção do aluno: isto é, quando este é reconhecido como pessoa.”

Atentando à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), Santos (s.d) refere ainda que o ser humano possui algumas capacidades mais desenvolvidas do que outras, o que leva à nossa distinção como indivíduos. No entanto, não são apenas as diferenças cognitivas que nos distinguem, mas também as diferenças psicológicas e socioculturais. Como “Estas diferenças estão ligadas ao contexto em que o aluno se encontra inserido e a fatores intrínsecos” (Pinto, 2011, p. 157), é possível determinar a forma como aluno aprende segundo o seu estilo de aprendizagem. Assim, através da deteção do tipo de diferenças dos alunos, é possível identificar e selecionar as metodologias e estratégias para preconizar a melhor forma de ensinar-aprender, o que implica “assumir um processo que tem no centro o aluno como ser único.” (*ibidem*). Porém, citando novamente Perrenoud (2000), a autora alude para o desafio que é criar o ambiente necessário para que os alunos aprendam, salientando que esse facto seja talvez mais relevante do que ensinar propriamente. Para isso é preciso haver “uma deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem” o que implica “a utilização de estratégias de diferenciação.” (*ibidem*).

Ferreira salienta precisamente que nesse processo de deslocação onde a aprendizagem se evidencia em relação ao ensino, é importante que as práticas pedagógicas se centrem “na forma como os alunos aprendem” e que para isso é essencial que o professor diferencie os “procedimentos pedagógicos de forma a ir ao encontro da diversidade de alunos dentro da sala de aula”. Desta forma, o autor refere um conjunto de procedimentos úteis ao professor para gerir e orientar a aprendizagem, sendo eles os seguintes:

- Procedimentos para desafiar os alunos a aprender;
- Mecanismos para organizar e guiar as tarefas de aprendizagem;
- Procedimentos para avaliar o que os alunos sabem e como podem alargar os seus conhecimentos;
- Atitudes para fornecer feedback e rever o que os alunos aprenderam. (2017, p. 19)

O autor conclui assim que “A teoria que suporta a pedagogia diferenciada é o enquadramento conceptual que [*sic*] os professores devem diversificar as suas práticas em sala de aula, de modo a adequar o seu ensino às diferentes potencialidades dos seus alunos.” (*idem*, p. 20). Deste modo, tendo em conta que “os alunos diferem de várias formas, incluindo no conhecimento e experiências anteriores, ritmo de aprendizagem, linguagem, cultura e interesses.”, é necessário que os professores percebam que “têm de alterar a forma como ensinam para abranger a diversidade dos alunos.” (*ibidem*) uma vez que “A pedagogia diferenciada depende do conhecimento e da utilização por parte do professor de metodologias e estratégias de ensino diversificadas.” (*idem*, p. 24).

Assim, Santos (s.d.) aproxima-se da noção de diferenciação pedagógica ao indicar que:

fazer um ensino dirigido a todos não é, como por vezes se diz, “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. É, sim, procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se tem, às suas características pessoais e colectivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos.

Contudo, se num primeiro momento se avulta a individualização como resposta para a diferenciação, num segundo momento, esta progride para uma diferenciação onde “o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva.” (Perrenoud, 1995, citado por Santos, s.d.). Do mesmo modo, entre vários pontos, Heacox refere que o ensino diferenciado significa “usar técnicas flexíveis de agrupar os alunos, para lhes oferecer oportunidades de aprenderem com outros colegas que têm necessidades, estilos ou preferências de aprendizagem semelhantes.” (2006, p. 25)

Santos (s.d) explora também as dimensões em que a diferenciação se pode desenvolver, destacando três níveis:

- a diferenciação institucional, que se dá “a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação”;
- a diferenciação externa, que acontece nas turmas de currículos alternativos e nos seus apoios pedagógicos, ocorrendo “a nível meso da estrutura”;

- a diferenciação interna, que está presente “a nível da micro estrutura, no quotidiano da sala de aula” dando-se no processo de ensino-aprendizagem que ocorre entre cada aluno, o professor e o saber.

Ferreira destaca ainda um quarto nível que tem em conta as adaptações curriculares a um “nível individual, o aluno propriamente dito.” (2017, p. 15)

Por conseguinte, é a diferenciação interna e o quarto nível referenciado por Ferreira que mais se coadunam com o trabalho desenvolvido. Pressupondo-se inicialmente a diversidade apresentada pelo público-alvo sobretudo no domínio dos níveis de língua e das nacionalidades dos alunos, assumiu-se uma estratégia de ensino-aprendizagem segundo a noção de diferenciação pedagógica que desejo aqui expor.

Na verdade, Santos (s.d.) acrescenta que ao assumir a diversidade dos alunos, devemos ter sempre em conta que “a aprendizagem é um direito de todos”, e, por isso, “o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças.”. Deste modo, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem passa impreterivelmente pela “(re)criação de uma dinâmica educativa que inclua todos os alunos, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (Pinto, 2011, p. 154).

Pinto (*ibidem*) cita Perrenoud (2001) para completar a definição do conceito de diferenciação pedagógica:

diferenciação pedagógica consiste num processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, um aluno em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. Isto implica – acrescenta Perrenoud – ‘inevitavelmente romper com uma forma de equidade’ (...) pois ‘(...) nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento’ (2001)”.

Nesta perspetiva, “desenvolvem-se estratégias didáticas susceptíveis de proporcionar a cada aluno o encontrar, por si, o melhor caminho para o sucesso do seu processo de aprendizagem.” (*idem*, p. 155), pelo que é importante aliar à diferenciação pedagógica outros instrumentos para melhor corresponder às necessidades do contexto.

A diferenciação pedagógica, também segundo Ferreira (2017, p. 7), “aposta numa abordagem ao ensino baseada numa planificação ativa por parte do professor, centrada nas necessidades individuais e específicas de cada aluno e valorizando a diversidade presente na sala de aula.”. Já Gouveia & Solla (2004, p. 66) abordam a definição da diferenciação pedagógica a partir das palavras de Halina Przesmycki (1991) que “define a pedagogia diferenciada como uma pedagogia que reconhecendo o educando como um indivíduo, como uma pessoa, com a sua própria forma de ser e de estar em formação, tenta oferecer-lhe uma gama variada de itinerários de acesso ao saber.”

Ferreira, também referenciando Przesmycki (2000), diz-nos que esta “define a pedagogia diferenciada como sendo uma pedagogia dos processos. Uma pedagogia que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer” (2017, p. 65).

Apesar da implementação deste tipo de pedagogia absorver muito tempo ao professor na sua planificação, a diversidade deve ser entendida como um aspeto enriquecedor do contexto onde se ensina, onde, a partir da gestão das diferenças, é possível aproveitar as capacidades de cada elemento desse grupo. Neste sentido, o ensino diferenciado permite que

cada aluno, enquanto sujeito da sua aprendizagem, trabalhe segundo o seu próprio ritmo de aquisição e de compreensão e que, se necessário, possa fazer exercícios complementares ou suplementares para atingir o objectivo pretendido. Tem ainda a vantagem de, mantendo a relação de grupo/classe/turma, permitir a organização do trabalho de forma diversificada e flexível, abrindo caminho a uma cada vez maior autonomia do aluno. (Gouveia & Solla, 2004, p. 66)

Para além disso, a diferenciação pedagógica possibilita a individualização do aluno de forma a reforçar a distinção dos processos de aprendizagem, dando maior relevância ao ritmo individual e assegurando a possibilidade de todos cumprirem as mesmas metas, apesar de seguirem caminhos e velocidades diferentes.

Gouveia & Solla sublinham que “A pedagogia diferenciada procura renovar as condições de aprendizagem, ao partir do princípio de que cada aluno é único como pessoa” (*ibidem*). Assim sendo, a ideia de que um grupo de alunos cumpre o mesmo

tempo e apresenta o mesmo ritmo para a realização da mesma tarefa parece, atualmente, ser cada vez mais distante, pelo que se torna conveniente fazer com que os alunos se apercebam tanto das suas dificuldades e limitações como das suas capacidades. Desta forma, será possível mostrar-lhes o prazer de aprender através da sua própria forma de o fazer. Este processo consolida a autonomia dos alunos na medida em que tenta adaptar os métodos e os processos de ensino-aprendizagem ao público-alvo, fazendo com que os alunos se conheçam introspectivamente, aprendendo a utilizar os seus próprios recursos e estratégias. (*idem*, p. 67).

A diferenciação pedagógica identifica a diversidade entre os alunos constituindo um ensino com significado e relevância individual. Heacox (2002) afirma que a diferenciação pedagógica é:

uma abordagem ao ensino orientada para o processo e adequada para todas as salas de aula, pois é uma forma de valorizar os diferentes níveis de capacidade e de competências dos alunos. É uma pedagogia exigente, flexível e diversificada, destinando-se a acolher os alunos com níveis diferenciados de capacidade, considerando o ensino, a aprendizagem, o esforço e o sucesso de forma individualizada. (citado por Ferreira, 2017, p. 17)

O ensino diferenciado dá, portanto, resposta a dois níveis: por um lado, assegura o progresso dos alunos conjugando o que eles já sabem com o que eles precisam de aprender; por outro lado, tem em conta as formas preferidas dos alunos aprenderem, permitindo-lhes equacionar os seus pontos fortes e os seus interesses.

Heacox (2006, p.10) categoriza sucintamente o ensino diferenciado em cinco vocábulos:

- **Rigoroso**, na medida em que “oferece um ensino estimulante que motiva os alunos a esforçarem-se por si próprios” e “estabelece objetivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos”. Do mesmo modo, tenta equilibrar aquilo que é pedido aos alunos de modo a que estes “não precisem de dar o melhor do seu esforço” ou “que venham a falhar e se sintam frustrados”;

- **Relevante**, uma vez que se centra na aprendizagem essencial e não em “digressões laterais” ou “insignificâncias”;
- **Flexível e Variado**, porque “os alunos fazem escolhas sobre as maneiras como irão aprender e sobre as formas como farão a demonstração do que aprenderam” e porque “os professores empregam muitas estratégias de ensino diferentes”;
- **Complexo**, visto que o professor “estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles activamente no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência”.

Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica passa também, para além da compreensão das necessidades de aprendizagem dos alunos, por encontrar maneiras sustentáveis de assegurar novas ou outras formas de aprendizagens aos alunos que apresentem dificuldades, sem, no entanto, impedir que os restantes progridam na sua aprendizagem. Assim,

Uma boa diferenciação significa que o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem, identificando quais são os alunos que estão melhor servidos pelos planos actuais e modificando esses planos, conforme se revelar necessário, para um maior número de alunos conseguir obter sucesso académico. (*idem*, p. 12)

Para desempenhar da melhor forma este processo, devem-se ter em conta duas etapas para as quais Heacox (*ibidem*) aponta: a primeira, que se refere à análise do grau de estímulo e de variedade dos planos de ensino actuais do professor; e a segunda, que se prende com a adaptação e alteração ou elaboração de novas abordagens de ensino tendo em conta as necessidades, interesses e preferências diagnosticadas.

Por conseguinte, como refere a mesma autora, no início, “o primeiro passo (...) é começar no ponto onde se está” (*ibidem*). Mas como se pode identificar “o ponto onde se está”? O próximo subcapítulo descreverá alguns traços essenciais sobre este aspeto.

Em suma, a diferenciação pedagógica revela-se bastante vantajosa devendo ser sempre que possível considerada em estratégias de ensino-aprendizagem de uma língua

estrangeira. A sua implementação significa “romper com muitas das rotinas diárias da sala de aula, isto é, implica uma forma de colocar em funcionamento uma organização de trabalho que integre procedimentos de ensino e aprendizagem, que disponibilize a cada aluno uma situação de aprendizagem desafiante e motivadora.” (Ferreira, 2017, p. 70) Num contexto como o que será descrito, não deve ser simplesmente considerada, mas sim tomada como prática recorrente. O professor deve, por isso, diversificar e readaptar as suas práticas em sala de aula de modo a adequar o seu ensino às diferentes competências dos seus alunos. Deste modo, é necessário alterar a forma de ensinar para abranger as demais diferenças ao nível de ritmos de aprendizagem, das culturas, dos níveis de língua, entre outros aspetos. Ferreira considera, assim, que “Numa sala de aula onde se valoriza a pedagogia diferenciada, os alunos chegarão ao mesmo lugar, em tempos distintos e percorrendo caminhos diferentes.” (2017, p. 20)

3.2. A diversidade na sala de aula

De facto, Heacox (2006, p. 25) conclui que o ensino diferenciado também significa “reconhecer a diversidade de aprendizagem presente atualmente nas salas de aula” e que “as salas de aula diferenciadas reflectem o diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e o planeamento adequado das actividades e dos projectos que se dirigem à satisfação dessas necessidades.” (*idem*, p. 12). Neste sentido, e visando dar conta das necessidades, experiências anteriores e preferências de aprendizagens dos alunos, é possível identificar os focos das principais diferenças e diversidades do público-alvo. Prud’homme, Dolbec, Brodeur, Presseau e Martineau (2005, pp. 12-13) contribuem com a sua própria definição de diversidade sendo que:

la diversité (...) pourrait se définir comme l’expression de caractéristiques humaines, de schèmes incorporés ou de préférences faisant référence aux expériences déjà vécues de l’apprenant, interpellées alors qu’il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées. Si la reconnaissance de cette diversité s’effectue dans une perspective de réussite et de justice sociale dont le projet de différenciation est porteur, la diversité qui se manifeste en classe doit être perçue comme

l'expression légitime d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire pour atteindre un but d'apprentissage. Dans une perspective pédagogique, la reconnaissance du phénomène doit s'accompagner d'une ouverture à différents chemins de l'apprentissage; dans le cas contraire, la diversité devient une source de problèmes puisque les apprenants, avec leurs nombreuses différences individuelles, n'abordent pas nécessairement tous les apprentissages de manière unique ou fidèle aux anticipations de l'enseignant. Ainsi, pour présider à la reconnaissance du phénomène, il nous semble impératif de clarifier la conception de l'être humain (1), laquelle renvoie à une posture éthique, la conception de l'apprentissage (2), qui se réfère à une posture épistémologique, et celle de la société (3), qui implique une posture idéologique.

Segundo Gouveia & Solla (2004, p. 67) a heterogeneidade dos alunos pode ser vista a partir dos seguintes pontos:

- diferenças psicológicas, que se prendem com a personalidade, a motivação, a criatividade, a energia, os ritmos de aprendizagem e a própria história de vida;
- diferenças socioculturais, associadas aos valores, às crenças, à cultura e aos tipos de socialização;
- diferenças cognitivas, que se dão ao nível do desenvolvimento operatório, das estratégias de aprendizagem, conhecimentos na matéria e dos modos de pensamento.

Heacox (2006) também faz um levantamento de exemplos subjacentes às diversidades na aprendizagem na sala de aula atual.

- O primeiro prende-se com as **capacidades cognitivas** dos alunos. Aqui, torna-se importante ter presente a teoria das inteligências múltiplas de Gardner que defende que “os pontos fortes e as limitações de raciocínio dos alunos afectam não só a sua facilidade em aprender, como a forma de eles poderem fazer uma representação mais adequada daquilo que sabem.” (Heacox, 2006, p. 13). Tendo em conta esta perspectiva, a diferenciação

pedagógica apela ao desenvolvimento de atividades “que apoiam as preferências de aprendizagem e os pontos fortes dos alunos, ao mesmo tempo que lhes apresentam tarefas que encorajam o seu desenvolvimento nas áreas em que são mais fracos.” (*ibidem*). Desta forma, a diversidade de formas que o professor utiliza para promover a aprendizagem dos seus alunos possibilita-lhes também usar as suas maneiras preferidas de pensar e aumenta a probabilidade do sucesso académico, quer dos alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos, quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem.

- Os **estilos de aprendizagem**, a par das capacidades cognitivas, indicam também as preferências dos alunos que “determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação.” (*ibidem*). As teorias inerentes a este tópico podem focar-se em fatores psicológicos, emocionais, físicos, entre outros. Mas os que interessam aqui esclarecer são os sensoriais que se prendem com a visão, audição e tato. Deste modo, é possível diferenciar três tipos de alunos: os visuais, os auditivos e os cinestésicos ou táteis. Para os alunos visuais a informação é melhor processada quando há a possibilidade de ver o que está a ser ensinado (por exemplo, através da escrita, da leitura, da observação). Para os alunos auditivos a informação é retida mais facilmente se for ouvida (por exemplo, através de apresentações orais ou de explicações). Por fim, os alunos táteis precisam de tocar ou manipular objetos e materiais.
- A diversidade dos alunos está presente também na sua **disponibilidade**, isto é, na capacidade que certos alunos têm de receber uma matéria nova. Assim, “À medida que se prepara para introduzir novos conteúdos ou competências, o professor deve reconhecer que alguns alunos estão disponíveis para receber a matéria que vai ser ensinada, que alguns não têm as competências de base para poderem seguir em frente e que outros já conhecem essa matéria (...)” (*idem*, p. 14). Por conseguinte, deve-se arranjar formas de promover o desenvolvimento dos alunos, quer dos que

já possuem conhecimentos (ampliando os seus conhecimentos), quer dos que possuem mais dificuldade ou que não possuem conhecimento (instruindo-os a partir da base).

- Quanto ao **ritmo de aprendizagem**, é preferível falar antes em ritmos dada a diversidade e a alteração que existe de aluno para a aluno. Este fator prende-se sobretudo com o tempo necessário para dominar uma dada competência. Neste sentido, “a diferenciação ajuda os professores a desenvolverem planos de lições e actividades que podem impedir que [os alunos] sejam deixad[os] para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade” (*idem*, pp. 14-15).
- Outro dos fatores que mais provoca a diversidade em sala de aula é sem dúvida a **influência cultural e étnica**. De facto, o passado cultural ou étnico interfere nas formas de aprendizagem dos alunos uma vez que decorre das suas experiências anteriores. Assim, as opções dos alunos podem ser, e muito frequentemente são, influenciadas pelo grupo com o qual se identificam e com quem possuem maior afinidade. Contudo, “é importante (...) não partir do princípio de que todos os membros de um grupo aprendem melhor da mesma forma” (*idem*, p. 15) uma vez que dentro desse mesmo grupo existe variedade. Assim, o professor “pode diferenciar o ensino mais eficazmente quando reconhece os estilos de preferência dos alunos oriundos de vários grupos culturais e étnicos” (*ibidem*).
- Os alunos podem ainda diferenciar-se pela **forma como valorizam a aprendizagem**. De um modo geral, quando um aluno revela interesse por um determinado tópico, envolve-se nas tarefas propostas com mais empenho, mais motivação e mais entusiasmo. Assim, se o professor tiver conhecimento dos interesses principais dos seus alunos poderá elaborar as suas atividades e aulas em função disso. Este aspeto poderá motivar e interessar mais os seus alunos e garantir-lhes o sucesso escolar na medida

em que a demonstração de interesse e valor dado aos conteúdos abordados em aula refletem o sentimento pessoal de cada aluno. Desta forma, “o professor pode responder mais especificamente aos interesses dos alunos – e quando demonstra como a aprendizagem é aplicável à vida – encontra-se em melhor posição de influenciar positivamente os alunos que mostram uma maior relutância em aprender.” (*idem*, p. 16)

- Finalmente, a **confiança na capacidade para aprender** também atinge os alunos de forma diversa. Muitas vezes é possível encontrar, por um lado, “os alunos que têm confiança em si próprios [e] que sabem que mesmo que não sejam bem-sucedidos a aprender alguma coisa, durante a primeira tentativa, acabarão por aprendê-la mais cedo ou mais tarde”; por outro lado, há “Os alunos que não têm confiança em si próprios [e que] tendem a desistir e a resignarem-se ao insucesso.” (*ibidem*) Deste modo, o professor possui um papel importante na medida em que, a partir do momento que se apercebe destas inseguranças, poderá ajudar os alunos a combatê-las dando resposta às suas necessidades e preferências, o que lhes dará mais confiança relativamente às suas capacidades para aprender.

Existem ainda os fatores socioeconómicos e familiares que, por opção, não referi a partir do levantamento de Heacox (2006), por assumir que o envolvimento familiar ou os aspetos socioeconómicos não possuem um peso tão significativo na aprendizagem de língua de uma comunidade adulta como de uma criança. Assim, Heacox aponta que “Se uma criança tem fome, se está cansada, ou exhibe sinais de stress, (...) a vida familiar (...) é perturbada (...)” a sua capacidade de aprendizagem será, inequivocamente, afetada, até porque “O passado dos alunos e as suas vidas em família têm um efeito profundo no seu desempenho escolar” (2006, p. 14). Para além disso, o envolvimento da família também pode ser um instrumento útil para conhecer melhor os alunos e para compreender melhor a sua postura, preferências e necessidades: “Uma vez que os pais e os outros membros da família vêem os nossos alunos de uma perspectiva diferente, pode revelar-se muito útil ao professor pedir-lhes que partilhem com ele as suas percepções sobre as preferências e as características das crianças.” (*idem*, p. 31) O mesmo acontece com as reuniões que

podem ocorrer entre professor e familiares dos alunos. Contudo, Heacox (*idem*, pp. 34-35) reforça “Os pais e outros membros da família detêm, frequentemente, informação valiosa sobre as competências e os interesses dos alunos.”, por isso, “As reuniões são momentos propícios para o professor obter mais informação acerca de cada aluno.”

Deste modo, algo a ter em conta ao lecionar a um grupo de adultos será que “O ensino diferenciado não parte do princípio de que todos os estudantes estão a começar no mesmo nível de aprendizagem (...)” (*idem*, p. 14).

3.3. Conteúdo, Processo e Produto

Como referido acima, a diferenciação pedagógica envolve, segundo Santos (s.d.), a interação do aluno, do professor e do saber. Por outro lado, Heacox (2006) aponta para três áreas que sofrem diretamente as alterações da diferenciação pedagógica, sendo elas: o conteúdo, o processo e o produto. Segundo Tomlinson (2001), citado por Ferreira (2017, p. 17), a diferenciação pedagógica passa por estabelecer estratégias e abordagens distintas a nível do conteúdo, do processo e do produto. Santos (s.d.) explica que “A forma de escolher em cada momento qual destes dispositivos utilizar pode depender de diferentes critérios, como seja as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os seus interesses, e os estilos de aprendizagem em presença.”

Assim, o conteúdo prende-se com a definição dos objetivos, a preparação das atividades e a organização dos materiais a utilizar na instrução. Segundo Heacox (2006, p. 16), o conteúdo “é ‘o quê’ do ensino – os tópicos, os conceitos ou os temas curriculares apresentados aos alunos”. O conteúdo refere-se, por isso, ao ensino dos mesmos conceitos a todos os alunos, contemplando a diversidade dos mesmos através da diferenciação no grau de complexidade dos conceitos (Ferreira, 2017, p. 18). Desta forma, “O conteúdo é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem.” (Heacox, 2006, p. 16)

Por sua vez, o processo corresponde à forma de como as atividades são realizadas em sala de aula. O processo “é o ‘como’ do ensino”, pois “No ensino diferenciado a forma

como o professor lecciona reflecte os estilos e as preferências de aprendizagem dos alunos.” (*idem*, p. 17). Ferreira (2017, p. 18) salienta que no que diz respeito ao processo, sempre que possível, em momentos explícitos de diferenciação pedagógica, são realizadas atividades de cooperação em grupo ou a pares, permitindo aos alunos trabalhar em conjunto e de forma a potencializar as suas aprendizagens. Desta forma, “O professor pode modificar o processo, acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstracção às tarefas, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo, ou aumentando a variedade das maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem.” (Heacox, 2006, p. 17)

Finalmente, o produto relaciona-se com as condutas de avaliação inicial e contínua da motivação do aluno e a avaliação sistemática do posicionamento deste relativamente aos objetivos. Por conseguinte, o produto compreende “os resultados finais da aprendizagem.” e reflete “aquilo que os alunos compreenderam e são capazes de aplicar. Os produtos mostram a aprendizagem em acção e podem revelar novas maneiras de pensar ou novas ideias.” (*ibidem*). De facto, a utilidade dos produtos espelha-se no facto de que “a avaliação prévia dos alunos antes da introdução do conteúdo, conjuntamente com a avaliação contínua, permitirá aos professores o fornecimento aos alunos de um menu apropriado e ajustado de escolhas, organizado por patamares de complexidades, de forma a ir ao encontro das diferentes necessidades, interesses e habilidades presentes na sala de aula.” (Ferreira, 2017, p. 18)

Desta forma, o produto reflete diferenciação quando oferece um maior estímulo, variedade e possibilidade de escolhas e de formas aos alunos de modo a estes poderem representar ou demonstrar aquilo que aprenderam. Por seu turno, o professor promove a diferenciação do produto quando possibilita aos alunos “envolverem-se em trabalhos estimulantes, a concretizarem as suas ideias ou a criarem formas originais de mostrarem o que aprenderam.” (Heacox, 2006, p. 17)

A elaboração de atividades estimulantes passa por combinar conteúdo, processo e produto. A sua planificação prévia tendo tudo isto em conta irá permitir uma boa gestão da diferenciação. O professor deve também ter em conta que “Analisar, modificar e elaborar actividades de aprendizagem será mais fácil se o professor escrever cada descrição da aprendizagem tão sucintamente quanto possível.” (Heacox, 2006, p. 79)

Desta forma, Heacox (2006) propõe uma fórmula de modo a contemplar a brevidade e clareza para fazer acontecer uma experiência de aprendizagem estimulante a partir do conteúdo, do processo e do produto.

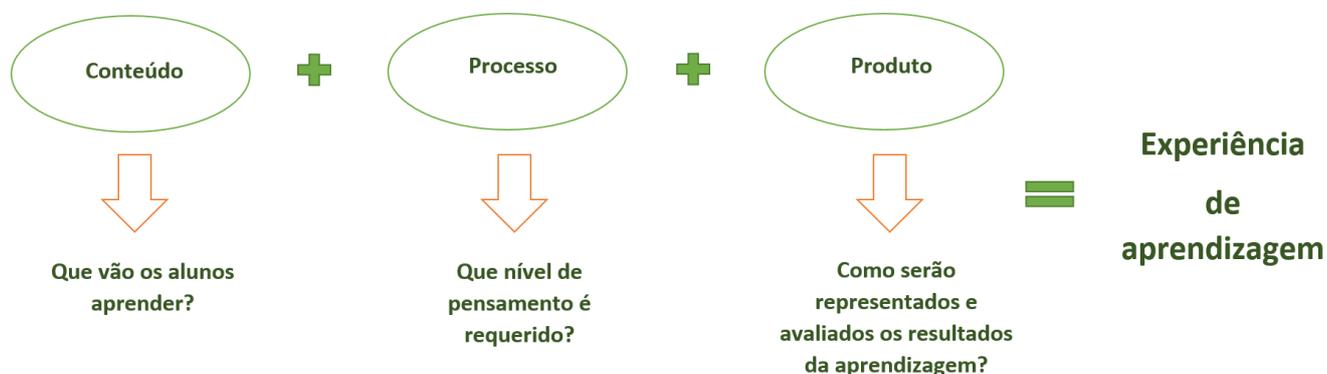


Figura 3 – Fórmula para uma experiência de aprendizagem estimulante (adaptada de Heacox, 2006, p. 79)

Assim Heacox (*ibidem*) diz-nos que, “O *conteúdo* de qualquer actividade reflecte tanto as questões essenciais com as questões de unidade. (...) O *processo* reflecte os processos de pensamento e o nível de estímulo, como descrito na taxonomia de Bloom. O *produto* é o resultado final da aprendizagem - a forma como os alunos demonstram que aprenderam.”

3.4. Conhecer os alunos

Para diferenciar o ensino, o professor tem primeiro de conhecer os seus alunos e as suas necessidades de aprendizagem. O professor deve analisar a informação que se encontra imediatamente disponível: a história académica, os resultados dos testes, a caderneta de notas do professor, as suas observações profissionais, os dossiers com os trabalhos dos alunos. Pode recolher informação adicional através dos inventários que os alunos preenchem, das pré-avaliações e das reuniões e conversas com os pais dos alunos. (Heacox, 2006, p. 34)

Estas são algumas das sugestões que a autora descreve com vista ao conhecimento dos alunos. Ferreira, refere-se à mesma autora (Heacox, 2002), salientando que:

É importante criar de forma intencional oportunidades para se aprender acerca dos interesses, preferências e formas de aprendizagem, áreas fortes e de risco dos alunos. Torna-se também relevante saber os percursos escolares anteriores e o contexto sociocultural da comunidade educativa. Estes factores têm um impacto muito importante na forma como os alunos interagem entre si, na maneira como abordam as aprendizagens e nas suas expectativas escolares. (2017, p. 22)

3.4.1. O que os alunos são

A partir de um panorama educativo caracterizado pela heterogeneidade e pela diversidade, é necessário que o professor estabeleça um conjunto de estratégias de forma a conhecer melhor os alunos, aquilo que eles são. Tal como refere Heacox:

O objetivo do ensino diferenciado é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem-sucedidos nos seus estudos. Uma boa maneira de atingir esta meta é conhecer melhor os alunos e compreender como diferem entre si, no que respeita aos seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem, à sua disponibilidade para aprender e à sua motivação. (2006, p. 28)

Dodge (2005), citado por Ferreira, apresenta os seguintes fatores para uma prática de pedagogia diferenciada:

- Conhecimento dos alunos;
- Compreensão do currículo;
- Facilitação de percursos de aprendizagem distintos;
- Partilha de responsabilidade com os alunos;
- Opção por uma abordagem pedagógica flexível e reflexiva. (2017, p. 21)

Deste modo, Heacox (2006) faz também um levantamento de instrumentos e estratégias úteis que o professor pode utilizar, indo ao encontro dos factores apontados por Dodge. Estas estratégias podem passar por fazer uma revisão da história académica dos alunos, pela descoberta dos seus interesses e pela deteção das suas formas de aprendizagem preferidas ou atuais níveis de conhecimentos e de competências.

Neste sentido, dado o contexto a partir do qual este trabalho se realizou, a recolha da informação do passado académico dos alunos não foi possível, não só pelo facto da maioria dos alunos serem migrantes, mas também por ser a primeira implementação deste tipo de projeto na instituição. Contudo, salienta-se a vantagem da ação que Heacox (2006, p. 28) aponta: “A informação que o professor recolher (...) ajudá-lo-á a pensar sobre a forma de combinar as características do aluno com as diferentes abordagens à aprendizagem e sobre o sucesso académico do seu aluno.” E, tal como foi referido anteriormente: “O sucesso na aprendizagem estimula a autoconfiança no desempenho académico e pode ajudar muitos alunos a saírem de um ciclo de insucesso escolar”.

No entanto, este processo de recolha de informação não deve ser individualizado. Ferreira ressalva que “Este conhecimento não se deve restringir sobre a informação individual de cada um dos alunos, mas deve englobar o funcionamento dos alunos como uma comunidade de aprendizagem” (2017, p. 22).

Heacox (2006) faz também referência à importância do conhecimento dos interesses dos alunos, quer dentro ou fora da sala de aula. Com esta informação “O professor deve (...) planejar actividades diferenciadas que respondam aos seus interesses específicos.” Por outro lado, é igualmente vantajoso saber o modo “como os estudantes preferem trabalhar e de como acreditam que aprendem melhor.” pois “Esta informação pode revelar-se de grande utilidade na formação de parcerias ou de grupos de aprendizagem. O professor ficará com uma ideia de quem gosta mais de trabalhar individualmente, com um colega ou num grupo pequeno.” (Heacox, 2006, p. 29). Também Gregory e Chapman (2002), citados por Ferreira, enumeram algumas estratégias e atitudes a adotar, sendo uma delas a “organização do processo de ensino-aprendizagem baseado nos interesses e capacidades dos alunos de forma a aumentar a motivação”. (2017, p. 25)

Uma outra forma de o professor poder conhecer os seus alunos é ter em conta o modelo das inteligências múltiplas de Gardner na medida em que “Os pontos fortes e as preferências dos alunos afectam não só a facilidade com que aprendem, mas também a forma de fazerem a melhor representação daquilo que sabem e compreendem.” (Heacox, 2006, p. 30). Gardner defende, por isso, a existência de oito inteligências, isto é, “oito formas diferentes de aprender e de pensar”, sendo elas as seguintes: verbal/linguística, lógica/matemática, visual/espacial, corporal/cinestésica, musical, interpessoal,

intrapessoal e naturalista (*ibidem*). Contudo, “O objectivo do conceito das inteligências múltiplas não é o de colocar rótulos nas pessoas. Constitui, simplesmente, uma informação acerca das preferências de aprendizagem de cada indivíduo.” (*idem*, p. 44). Desta forma, os contributos de Gardner podem ser um auxílio na construção das formas de ensino do professor visto que ajudam a identificar a melhor forma de aprendizagem de cada aluno.

3.4.2. O que os alunos sabem

De outra forma, também se torna crucial para o professor, sobretudo num momento inicial, conhecer o que os alunos sabem. Deste modo, as pré-avaliações e os testes de diagnóstico são “especialmente importante[s] quando o professor diferencia o currículo, com base naquilo que os alunos já sabem e no que necessitam de saber” (Heacox, 2006, p. 32). O seu objetivo é “saber onde é que estes [os alunos] se situam no contínuo de aprendizagem, de modo que o professor possa modificar e ajustar os seus planos, respondendo mais apropriadamente às necessidades deles” (*ibidem*). Assim sendo, os alunos que não revelem dificuldades na execução do teste diagnóstico, podem avançar para atividades mais complexas que os desafiem e desenvolvam o seu conhecimento; aos que demonstrarem mais dificuldades, pode ser dada mais atenção, mais tempo e novas formas de instrução para que alcancem os objetivos desejados.

Intrínseca à pré-avaliação está uma outra medida que consiste em fazer aos alunos três perguntas-chave, nomeadamente: “Que sei sobre este tópico? Que quero saber sobre este tópico? Que aprendi?” (*ibidem*). Heacox indica que “As respostas às duas primeiras questões fornecem informações valiosas para a diferenciação do ensino, a resposta à terceira questão indica o que o aluno já aprendeu acerca de um tópico e dá a conhecer os seus interesses e grau de curiosidade.” (*idem*, pp. 32-33) Deste modo, visando ter acesso a esta informação de forma mais específica, o professor pode solicitar aos alunos que escrevam as suas respostas individualmente. Assim o professor fica com uma ideia acerca das necessidades e interesses do grupo de alunos em questão.

Como instrumentos auxiliares para descobrir o conhecimento dos alunos, Heacox sugere ainda a utilização de uma caderneta de notas ou o livro de registo de turma do professor e as observações profissionais. O primeiro terá bastante utilidade para o

professor na medida em que ajuda a clarificar, organizar e esquematizar as necessidades de aprendizagem dos alunos e a formar os grupos de instrução. O segundo está subjacente à atenção do professor às respostas dos alunos dadas oralmente e à observação das atividades executadas em grupos ou através de trabalhos individuais. Assim, “Este género de avaliações informais podem ajudar o professor a determinar se existe uma necessidade generalizada de actividades diferenciadas. Pode, também, alertá-lo para determinados alunos ou grupos de alunos que poderão beneficiar tanto de mais tempo de instrução ou de mais prática como de oportunidades de aprendizagem mais avançadas.” (*idem*, p. 33).

3.5. Gestão da sala de aula

“A pedagogia diferenciada, quando implementada de forma eficaz, torna-se uma prática contínua diária assente na intencionalidade educativa, na planificação do ensino e na relação professor/aluno.” (Ferreira, 2017, p. 21) A gestão da sala de aula, isto é, das atividades que decorrem durante uma unidade letiva e que visam determinados objetivos pedagógicos, torna-se um aspeto importante no que diz respeito à diferenciação pedagógica. Se, por um lado, o professor deve ser capaz de gerir múltiplos fatores no espaço e tempo de aula (relacionados com as interações professor-aluno e aluno-aluno, com a aprendizagem e com o comportamento dos alunos); por outro lado, o professor também deve ter em conta a gestão de atividades precedidas à aula como a gestão do tempo e do espaço e a preparação das atividades. Assim, relativamente à diferenciação, Heacox (2006, p. 13) levanta três questões pertinentes: “A gestão de uma sala de aula diferenciada envolve, de facto, três questões: Como é que o professor se prepara para a diferenciação? Como é que o professor prepara os seus alunos e a sua sala de aula? Como faz a gestão dos grupos e das actividades?”

Como resposta à primeira questão, o professor deve ter em conta que “Ensinar não é fazer magia. É um trabalho duro. Exige planificação, tempo e muita energia.” (*idem*, p. 130). Aliás,

“O professor vê-se confrontado com alguns desafios quando começa a diferenciar o seu ensino, agrupando os alunos e atribuindo múltiplas tarefas de

aprendizagem. Pode revelar-se intimidante descobrir a maneira de fazer os grupos, quando os fazer, que indicações lhes dar e como monitorizar os alunos durante os seus trabalhos.” (*idem*, p. 23)

Contudo, Heacox também ressalva que o sucesso do ensino diferenciado parte da vontade do professor e que a gestão de uma sala de aula diferenciada é um processo que se torna mais acessível com o tempo e com a experiência, depois de conhecer os alunos devidamente e à medida que os mesmos conquistam uma maior independência.

3.5.1. A criação de grupos flexíveis

No ensino de língua estrangeira a diferenciação dá-se sobretudo ao nível das diferenças culturais e dos níveis de língua. Em qualquer grupo de alunos a proficiência linguística será mais desenvolvida em certos alunos do que noutros. O desejável é administrar as turmas por níveis de língua. Porém, nem sempre é isto que se sucede. Nestes casos, é necessário dividir o grupo de alunos em pequenos grupos contemplando o seu nível de língua, a sua proficiência linguística e até mesmo a sua língua materna. Desta forma, a diferenciação pedagógica passa também pela elaboração de grupos de aprendizagem colaborativos na medida em que “Este uso flexível dos grupos de alunos é a essência do ensino diferenciado.” (*idem*, p. 90)

Esta estratégia de criação de grupos pode servir, assim, vários propósitos pois “Dependendo da tarefa a executar, o professor pode construir os grupos ou deixar que sejam os alunos a formá-los.”. Os grupos podem ainda ser “muito heterogêneos e, outras vezes, formados de acordo com as aptidões ou capacidades dos alunos.”(*ibidem*) O objetivo de formação de grupos é, por isso, providenciar aos membros do grupo instruções específicas de modo a ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem.

“Quando o professor faz grupos de forma flexível cria grupos de instrução e prescreve actividades específicas que respondem às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.” (*ibidem*) Nesta perspetiva, os grupos irão dar a possibilidade de o professor administrar diferentes tipos de atividades, personalizando-as de acordo com os alunos, possibilitando também o tempo necessário, por vezes tão importante, para dar instruções adicionais ou providenciar experiências de aprendizagens mais prolongadas a certos

alunos. Um factor importante que Heacox (*ibidem*) relembra é que “os grupos flexíveis conseguem estes objetivos sem causarem um afastamento da concepção da sala de aula como uma comunidade”. Neste sentido, será possível manter e promover o empenho e envolvimento dos alunos, aumentando a sua confiança. Por outro lado, “O tempo usado pelo professor para ensinar é usado de forma mais eficiente, porque este é capaz de responder aos objetivos de aprendizagem apropriados para todos os alunos.” (*ibidem*). Ferreira (2017, p. 24) também alerta que “A organização e a constituição destes grupos devem ir mudando ao longo do tempo e devem ser baseadas em critérios como, por exemplo, os interesses dos alunos, capacidade e ritmo de aprendizagem e preferências sociais.”

No entanto, em certos contextos, os grupos não são uma estratégia recorrente, pelo que a sua perpetuidade não é obrigatória. São “as necessidades e as circunstâncias [que] determinam quem trabalha com quem.” (Heacox, 2006, p. 90) Desta forma o tamanho dos grupos também se torna variável consoante o número de alunos existentes e as suas necessidades. Por sua vez, o tempo da atividade proposta aos grupos também varia de acordo com o grau de complexidade da tarefa.

Estas variáveis dão origem a distintas formas de organizar grupos, sendo que a formação de grupos flexíveis constitui apenas uma delas. Deste modo, existem ainda:

- Os grupos habituais, ou seja, quando os alunos se agrupam tendo em conta capacidades de aprendizagem gerais, permanecendo inalterados;
- Os grupos de capacidade/aptidão, isto é, grupos formados consoante os resultados dos testes de aptidão, inteligência ou capacidade. Podem permanecer inalterados em vários momentos, aproximando-se dos grupos habituais;
- Os grupos de desempenho, cuja elaboração se prende com as notas dos alunos ou desempenho académico numa determinada área;
- Os grupos cooperativos, onde a cooperação é um fator importante. Neste tipo de grupos os professores e os alunos podem escolher os membros do grupo.

Por sua vez, nos grupos flexíveis de instrução, “os alunos são agrupados de acordo com as suas necessidades, pontos fortes e preferências de aprendizagem. Os grupos são alterados com regularidade, de modo a adequar as necessidades dos alunos à tarefa a executar.” (*idem*, p. 91)

Apesar de todos os tipos de grupos poderem ser utilizados numa situação de diferenciação pedagógica, os grupos flexíveis devem ser utilizados sempre que as necessidades de aprendizagem dos alunos variem consideravelmente. Assim, “Devem formar-se grupos flexíveis quando alguns alunos precisam de mais tempo e de mais instrução ou de uma actividade de aplicação básica e outros necessitam de uma actividade mais avançada ou de conteúdos novos.” (*idem*, p. 93)

Heacox aponta também para a importância dos designados núcleos de estímulo. Os núcleos de estímulo diferenciam-se dos núcleos ou unidades de aprendizagem, revelando-se uma forma de possibilitar aos alunos a escolha de actividades estratificadas, encorajando-os a trabalhar autonomamente. Estes núcleos de estímulo revelam a sua utilidade quando servem como:

- um componente normal da unidade, de modo a enriquecer o currículo com actividades à escolha;
- uma outra forma de apresentar actividades alternativas às que foram propostas;
- exercícios de preparação que permitem ao professor gerir o tempo de que necessita para pôr a trabalhar um grupo flexível;
- exercícios de abrandamento, utilizados para envolver os alunos em actividades úteis quando terminaram mais cedo o trabalho proposto. (*idem*, p. 113)

3.5.2. A mediação social como instrumento: a aprendizagem cooperativa e o ensino tutorial

É ainda importante notar que a prática de uma pedagogia diferenciada deverá ser “organizada, estruturada e diferenciada, assente num trabalho de cooperação” (Pinto, 2011, p. 154). O trabalho da diferenciação pedagógica não passa somente pela

individualização do aluno. Passa sobretudo por situar essa individualização “num contexto de cooperação educativa” (*ibidem*). Assim, com o objetivo de promover a participação e o desenvolvimento acadêmico em turmas cultural e linguisticamente diferentes, o comportamento cooperativo torna-se vantajoso na medida em que “A coordenação de esforços, a interajuda e a interdependência para a realização de tarefas comuns não só melhora os níveis de aprendizagem na sala de aula, como cria hábitos que se transferem para a esfera do social (...)” (Gouveia & Solla, 2004, p. 69)

A colaboração e a partilha, para além de integrar formas de respeito, tolerância, solidariedade e espírito de equipa e ajuda, complementam alguns dos princípios defendidos pela competência intercultural que visam o completo exercício da cidadania: “A aprendizagem cooperativa é, assim, uma outra proposta extremamente interessante, quer para atingir objectivos educativos amplos e supradisciplinares, quer para responder às questões colocadas pelas diferentes heterogeneidades.” (*ibidem*)

Para além disso, Kagan (1994), citado por Ferreira, diz-nos também que “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos que se organizam na base das diferenças dos seus elementos.” (2017, p. 58) A função deste modelo de intervenção passa sobretudo por utilizar várias atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem de modo a auxiliar os alunos a construírem o seu próprio percurso de aprendizagem. Assim, “A solidariedade e o apoio, a ajuda mútua fundamentada em sistemas de suporte formal ou informal são fundamentais na construção de aprendizagens e de relações interpessoais adequadas” (*ibidem*).

Desta forma, Putnam (1998), referenciado por Ferreira (*ibidem*), assinala que a utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia de gestão da sala de aula tem como principais vantagens: a melhoria dos resultados académicos, o aumento da autoestima, uma maior aceitação do outro, o reforço das relações de amizade, o desenvolvimento das competências sociais e uma maior atividade e sentido crítico do aprendiz. Por conseguinte, a aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de uma interdependência positiva. Esta interdependência passa por os alunos dependerem uns dos outros de forma a alcançarem os seus objetivos. Por isso, “Os elementos do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de

alcançarem os objectivos do grupo” e de desenvolverem a “capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens” (*ibidem*).

Do mesmo modo, segundo a aprendizagem cooperativa, os alunos são motivados a desenvolver a sua responsabilidade individual e as suas competências sociais e interativas, através da monitorização do seu trabalho em conjunto, da partilha de informações e sentimentos, contribuindo para o sucesso do grupo e ajudando os outros. Sublinha-se assim que “Na aprendizagem cooperativa os alunos são pensadores críticos, activos e reflexivos, controlam e avaliam, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças e fraquezas, construindo, activa e cooperativamente, renovadas formas do grupo funcionar no futuro.” (*idem*, p. 59)

Dentro das estratégias de intervenção relacionadas com a mediação social, para além de aprendizagem cooperativa também se encontra o ensino tutorial que se caracteriza sobretudo pela utilização de alunos que fazem tutoria aos seus pares. “A tutoria tem como objectivos principais o aumento do rendimento académico dos alunos” (*idem*, p. 56), o que se tem vindo a verificar até nos próprios tutores (Dennison, 2000, citado por Ferreira, 2017, p. 57). No entanto, o plano de tutoria tem em conta alguns fatores. De acordo com Ferreira, primeiro é necessário escolher os alunos que irão desempenhar esse papel e, segundo, a “implementação deste plano está subjacente ao nível de formação fornecida aos tutores. Este nível de formação está, por sua vez, dependente do tipo de tarefas que se pretende que os tutores desenvolvam.” (2017, p. 57) No caso do ensino de língua estrangeira os tutores poderão auxiliar o(s) aluno(s) com menor proficiência linguística no seio de um grupo ou o(s) aluno(s) que tenha(m) um nível de língua diferente, mas que comunique(m) na mesma língua, podendo efetuar explicações orientadas pelo professor, na língua materna dos aprendentes com maior dificuldade. Nestes casos, é essencial, segundo Dennison (2010), citado por Ferreira (2017, p. 57), que os tutores com o objetivo de acompanhar o trabalho do seu par observem o professor e implementem estratégias de ensino-aprendizagem sempre com a supervisão do professor.

Nesta perspetiva,

A concepção tradicional de ensino que postula a existência de um conjunto fixo de conhecimentos, destrezas e atitudes que todo o indivíduo deve aprender e dominar deve ser alterada para uma concepção de educação voltada para o

desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo, através da adoção de processos de ensino e aprendizagem activos e individualizados. Importa, pois, privilegiar uma educação consciente, sistematicamente concebida, intencional e realizada em função das características individuais de cada aluno. Não podemos deixar para segundo plano o indivíduo concreto, o verdadeiro protagonista do processo ensino-aprendizagem. (Ferreira, 2017, p. 59)

3.5.3. Currículo e Planificação

No que diz respeito à gestão de sala de aula, falamos também de currículo para nos referirmos a um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras (Roldão, 1999, citado por Ferreira, 2017, p. 11).

Contudo, é importante reconhecer que um currículo está aberto à diversidade. Desta forma, é necessário, ao elaborar um currículo, para além de se ter em conta os padrões estabelecidos e os resultados que se espera obter, contemplar uma certa flexibilidade que tem como objetivo “a aplicação e a adaptação do currículo à diversidade de alunos e de situações que ocorrem nas rotinas diárias de uma instituição” (Correia, Martins, Santos & Ferreira, 2005, citados em Ferreira, 2017, p. 11). Neste sentido, é necessário haver uma constante adequação de estratégias, metodologias e conteúdos. Morgado (2003), referenciado por Ferreira (2017, p. 12), defende a noção de currículo aberto onde o docente “gere o currículo, tendo em conta os diferentes contextos das comunidades escolares, as características individuais dos alunos, construindo as suas próprias opções pedagógicas, onde os objetivos estabelecidos podem sofrer modificações”. Nesta perspetiva, o professor deve dar resposta a todos e cada um dos alunos, tendo em conta, sempre que possível, práticas de uma pedagogia diferenciada, considerando a cooperação e a aceitação das diferenças, no momento de ensino-aprendizagem e respondendo às necessidades individuais de cada aluno. De igual modo, deve também ter em consideração as características do grupo de alunos valorizando as suas origens, os seus conhecimentos, as suas experiências, as suas culturas e as suas diferenças.

Heacox assinala também que “O professor deve ter em conta que do mesmo modo que os padrões podem guiar o seu currículo e determinar os seus objectivos de

aprendizagem, a forma como ensina em conformidade com esses padrões – ensino criativo – compete ao professor escolher.” (2006, p.60) Assim sendo, o ensino diferenciado torna-se na melhor opção para proceder à diferenciação do currículo na medida em que tenta cumprir os padrões de aprendizagem dos alunos bem como as suas necessidades. Desta forma, o professor deve estar atento na sua tomada de decisões para evitar planificar atividades que vão ao encontro dos seus interesses pessoais uma vez que os objetivos curriculares são sempre prioritários: “Por mais atrativo que possa ser um tópico, um projecto ou uma actividade, o professor deve pô-lo de parte, a não ser que se enquadre claramente nos objectivos do currículo” (*ibidem*).

Deste modo, Heacox propõe a elaboração das designadas “questões essenciais” para o professor poder identificar, primeiro, os conceitos e princípios do seu currículo ou da matéria. Assim, para além de espelhar os objetivos ou padrões curriculares, “As questões essenciais reflectem o conhecimento-chave que o professor quer que os alunos dominem depois de terem completado a aprendizagem curricular.” (*ibidem*) Estas ajudarão, por isso, o professor a identificar os temas mais recorrentes que promovem a coesão de uma matéria ou do currículo, focando-se nos conceitos e ideias mais importantes para os alunos bem como na planificação das aulas.

As questões essenciais não são apenas um instrumento de planeamento e de diferenciação para os professores. São uma maneira de unificar a aprendizagem para os alunos. (...) os seus alunos [do professor] irão sempre obter benefícios da sua percepção das conexões entre os vários tópicos que estão a aprender, bem como da maneira como os conceitos discutidos numa unidade são revisitados ou ampliados numa unidade subsequente. (*idem*, p. 61-62)

Assim, o professor deve apresentá-las aos alunos logo no início do processo de ensino-aprendizagem de modo a que estes possam esclarecer dúvidas.

Para além das questões essenciais existem as questões de unidade. Estas “fornecem conteúdos e factos concretos acerca das questões essenciais. Acrescentam-lhes profundidade e especificidade” (*idem*, p. 62). As questões de unidade tornam-se importantes para os alunos compreenderem a importância do conteúdo particular que lhes está a ser apresentado.

Neste sentido, quer as questões essenciais quer as questões de unidade auxiliam o professor a desenvolver uma estrutura para poder diferenciar as atividades

As actividades diferenciadas devem ser tão relevantes e significativas como qualquer outra actividade de aprendizagem que o professor peça aos alunos para executarem. Para determinar a importância das actividades, o professor deve examinar se eles reflectem, e em que medida, as questões essenciais e as de unidade. (*idem*, p. 63)

Após esta etapa estar bem definida, o professor deve, de acordo com as necessidades do grupo de alunos, contemplar a diferenciação com o auxílio da planificação. Com a planificação, o professor conseguirá identificar o conteúdo, as competências e os produtos de uma determinada unidade, assim como os objetivos curriculares exigidos. Neste processo, também se torna importante conseguir reconhecer os chamados “pontos de fuga”, isto é, “momentos, no ensino de uma unidade, em que o currículo se ramifica e vários alunos saltam para fora do ritmo de ensino e das actividades normais, porque as suas necessidades de aprendizagem diferem das necessidades da maioria dos seus companheiros.” (*idem*, p. 69). Desta forma, retira-se que tal como alguns alunos se podem encontrar preparados para continuar, outros podem necessitar de mais tempo de instrução e prática das actividades. Por isso, os pontos de fuga permitem ao professor equacionar a quantidade de estímulo, desenvolvimento mais aprofundado de uma certa atividade ou preferências de aprendizagem dos alunos. Deste modo, é possível contemplar ou sublinhar a diferenciação.

É por isso que a planificação num contexto de diferenciação pedagógica deve ser proativa e contemplar sempre os conceitos de diversidade e flexibilidade. Para além de serem contemplados os elementos de conteúdo, processo ou produto, devem também ser contemplados elementos que relacionam os contextos, as experiências, as competências e as expectativas de aprendizagem dos alunos.

Assim, o primeiro passo que o professor tem de tomar é questionar-se: “O que é que eu preciso de fazer para que todos os alunos alcancem os resultados esperados?” A planificação dará, portanto, oportunidade ao professor de “ponderar sobre as suas práticas de ensino-aprendizagem, aplicando as suas crenças e atitudes no que se refere ao ensino

e à aprendizagem e reflectir sobre o seu papel de instrutor e de co-construtor de saberes e experiências.” (Ferreira, 2017, p. 26)

Para o fazer, Ramsay e Shields-Ramsay (2006), citados por Ferreira, propõe um conjunto de questões que poderão servir como guia para estruturar uma planificação que contemple a diferenciação pedagógica eficazmente. São elas as seguintes:

- O que é que pensa sobre as necessidades individuais e específicas dos alunos?
- O que é que aprende com os seus alunos?
- Quais as habilidades, interesses e atitudes que observa nos seus alunos?
- Quais os contextos socioculturais em que está inserida a comunidade educativa?
- Quais as habilidades, conceitos, valores e atitudes refletidas no programa de estudos?
- Quais são as suas competências, interesses e atitudes como professor? De que forma é que condicionam/facilitam a relação com os seus alunos e com o currículo? (2017, p. 26-27)

Recordemos um dos adjetivos que Heacox (2006) utilizou para classificar o ensino diferenciado: relevante. Um ensino diferenciado relevante é um ensino diferenciado que se centra na aprendizagem essencial. Ferreira (2017, p. 27) completa que essa relevância passa também por relacionar e sublinhar expectativas, currículo e resultados dentro de um contexto de aprendizagem coerente. Deste modo, pretende-se que os alunos desenvolvam processos de reflexão crítica onde haja uma compreensão profunda dos conteúdos de forma a poder transportá-los para outros contextos.

Por isso, segundo Erickson (2002), referenciado por Ferreira, o processo de planificação deve também “considerar os diferentes níveis de dificuldade que o currículo apresenta; os materiais e as atividades necessários para apoiar os vários interesses, atitudes e habilidades; os níveis de apoio necessários em cada etapa para facilitarem a aprendizagem do aluno; e diferentes formas e critérios de avaliação” (*ibidem*).

Do mesmo modo, segundo Dodge (2005), também citado por Ferreira, as planificações “De forma a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, o tempo, o espaço e a actividade devem ter suficiente flexibilidade para acolher capacidades distintas de aprendizagem.” (*ibidem*)

Os conceitos de flexibilidade e diversidade devem, por isso, estar sempre presentes no pensamento do professor, dando conta de uma avaliação, reflexão e adaptação contínuas. Desta forma, conclui-se que o processo de planificação é “cíclico e deve considerar os elementos chave do currículo como passíveis de serem realinhados e/ou revisitados à medida que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola.” (*idem*, p. 28)

3.5.3.1. Estímulo e variedade na planificação: da teoria à prática

Elaborar uma planificação que apresente variedade e estimule os alunos não é uma tarefa simples. Para isso, sugerem-se dois modelos educativos que podem ser aplicados à diferenciação: a taxonomia de Bloom e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Por um lado, a taxonomia de Bloom pode auxiliar o professor a identificar até que ponto as diferentes atividades de aprendizagem são estimulantes para os alunos; por outro lado, as inteligências múltiplas de Gardner ajudam a identificar as várias formas de pensar e de aprender.

“Olhar para o ensino através da lente do estímulo significa ter em consideração o rigor, a relevância e a complexidade daquilo que o professor está a ensinar” (Heacox, 2006, p. 74) pois, tal como assinala a mesma autora, o estímulo não significa somente maior quantidade de trabalho, sobretudo trabalho do mesmo género. A aprendizagem estimulante compreende, então, um pensamento que motive os alunos para o sucesso, uma prática de ensino subjacente ao currículo e um conteúdo profundo e abrangente. Esta taxonomia tem como função classificar os objetivos de aprendizagem de acordo com os níveis de pensamento que se seguem: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, avaliação e síntese. Heacox salienta que

os níveis elevados de pensamento de Bloom reensinam ou reforçam o conteúdo básico. Por exemplo, quando o professor pede aos alunos que identifiquem o problema apresentado numa história e que inventem uma solução alternativa, está a solicitar-lhes que trabalhem ao nível da análise e ao nível da avaliação. Para conseguirem alcançar estes objetivos, os alunos precisam de visitar a história, recordar o que aconteceu e de se lembrarem da solução original. Deste modo, o professor está a reensinar a história através de uma atividade de aprendizagem mais

rigorosa.... Conceder mais tempo aos alunos que dele precisam, ao mesmo tempo que se oferece um estímulo suficiente a todos, constitui uma parte daquilo que o ensino diferenciado significa. (*idem*, p. 75)

Deste modo, o professor pode fazer uma classificação das atividades segundo os seus níveis de estímulo e de complexidade. A taxonomia de Bloom permite ainda ao professor alterar, adaptar, ou mesmo criar novas atividades de modo a disponibilizar uma maior variedade de estímulos para dar mais oportunidades a todos os alunos de usar níveis de pensamento mais elevados. Por conseguinte, tal como se encontra representado sinteticamente na Tabela 1, a síntese é apresentada “como sendo o género de pensamento mais elevado e mais estimulante” na medida em que “fazer brotar algo de novo é mais difícil do que fazer uma avaliação daquilo que já existe” (*ibidem*).

Esta taxonomia serve, assim, para ajudar os professores a verificar até que ponto as suas atividades de aprendizagem são estimulantes, pelo que é importante ter em conta que a taxonomia possui uma hierarquia que é feita ordenadamente, isto é, é preciso ultrapassar a fase do conhecimento para passar à fase da compreensão e assim continuamente.

Taxonomia de Bloom	
Conhecimento	O género de pensamento menos complexo exige que os alunos relembrem factos e outra informação que tenham aprendido anteriormente. Quando pede aos seus alunos que digam, listem, definam ou rotulem, o professor está a solicitar o exercício deste tipo de pensamento. <i>Exemplo:</i> Faz uma lista dos produtos mais importantes exportados pela China.
Compreensão	O nível seguinte requer que os alunos demonstrem que compreenderam aquilo que aprenderam. Orientar os alunos no sentido de explicarem, resumirem, dizerem por palavras próprias ou descreverem encoraja-os a pensarem ao nível da compreensão. <i>Exemplo:</i> Explica as razões que conduziram à construção da Grande Muralha da China.
Aplicação	O nível de pensamento da aplicação requer que os alunos façam alguma coisa com aquilo que aprenderam. Quando os alunos demonstram, constroem, gravam ou usam o seu conhecimento estão ao nível da aplicação. <i>Exemplo:</i> Organiza uma cronologia da Dinastia Ming.
Análise	Quando pede aos alunos que selecionem uma ideia e a examinem criticamente, o professor espera que os seus alunos operem ao nível do pensamento analítico. Atividades como comparar e contrastar, classificar, criticar e categorizar exigem a análise. <i>Exemplo:</i> Compara e estabelece os contrastes entre os sistemas judiciais da China e de Portugal.
Avaliação	A avaliação requer que seja determinado o valor ou a valia de algo, com base num conjunto de critérios. A avaliação é geralmente precedida da análise; para avaliar ou julgar alguma coisa, os alunos têm de olhar de perto (análise) para as suas características ou elementos. Quando os alunos julgam, predizem, verificam, avaliam ou justificam estão a pensar ao nível da avaliação. <i>Exemplo:</i> Quem julgas que foi a figura mais influente da História da China Antiga? Justifica a tua escolha.
Síntese	A síntese implica compor os diversos elementos de uma forma inovadora ou diferente, isto é, inventar ou reinventar e não simplesmente reformatar. A síntese exige o exercício do pensamento criativo. Deve ter-se o cuidado de distinguir entre a aplicação, se o aluno, simplesmente, usar ou demonstrar um conhecimento factual, tal como o de uma cronologia de eventos históricos. Ordenar informação num novo formato (por exemplo, transformar o texto de um parágrafo num quadro) não é síntese, uma vez que não exige um pensamento original. Uma ilustração envolve síntese se houver pensamento original. Pedir aos alunos que componham, que levantem hipóteses, que desenvolvam ou que formulem, encoraja o exercício deste nível de pensamento altamente estimulante. <i>Exemplo:</i> Escreve uma carta a um diretor de um jornal chinês sugerindo formas possíveis de resolver o conflito entre o governo e o povo relativamente aos direitos e liberdades individuais.

Tabela 1 – Taxonomia de Bloom (Heacox, 2006, p. 75)

De forma a abordar a variedade que caracteriza o planeamento na prática da pedagogia diferenciada, relembremos os oito modos de pensamento e de aprendizagem de Gardner que já foram alvo de reflexão no subcapítulo que compreendia o conhecimento dos alunos. De facto, “a teoria das inteligências múltiplas de Gardner afirma que cada aluno tem os seus pontos fortes nos domínios do pensamento e da aprendizagem” (*idem*, p. 77). Neste sentido, conclui-se que a aprendizagem é feita mais facilmente quando os alunos estão a usar uma das suas áreas fortes. No entanto, é necessário considerar que, apesar de cada tipo de inteligência ser independente, todos os indivíduos possuem todos os tipos de inteligência. O professor não pode, portanto, ignorar que, através do devido treino, as inteligências múltiplas podem ser desenvolvidas, por isso “solicitar aos alunos que trabalhem em áreas em que revelam uma menor capacidade ajuda-os a fortalecer essas inteligências e a ampliar o seu repertório de aprendizagem” (*ibidem*). Deste modo, quanto mais variadas forem as atividades, maiores são as probabilidades de ensinar os alunos com sucesso.

Assim sendo, para proceder à diferenciação de uma unidade, o professor deve examinar a forma como está a ensinar, identificando o nível de estímulo e de variedade que já se encontra presente na forma como ensina essa unidade. Esta atitude pode levar à reavaliação de certas atividades ou a elaborar novas, visando aumentar o nível de estímulo das atividades propostas e acrescentar variedade às mesmas.

Portanto, elaborar uma boa planificação significa refletir vários níveis de estímulo, enfatizando a forma de pensamento presente. O professor poderá sentir-se “confiante de que terá conseguido ensinar com sucesso mais alunos ao oferecer uma maior variedade nas formas de os alunos aprenderem e de demonstrarem os conhecimentos adquiridos.” (*idem*, p. 89)

3.6. Considerações finais relativamente à prática da diferenciação pedagógica

A implementação de uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula implica a reorganização de actividades e interações, de modo a que cada aluno seja confrontado com situações pedagógicas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades individuais. Uma pedagogia diferenciada remete-nos, por um lado, para a organização geral da escola, com a criação de oportunidades para

que os alunos tenham tempos, espaços e recursos materiais que permitam desenvolver as suas aprendizagens, e por outro lado, para a organização do trabalho com a turma, onde o professor planifica para a turma e actua, tendo em consideração as diferenças dos alunos, dando oportunidade a que cada aluno possa organizar o seu próprio trabalho e agir de acordo com as suas necessidades e ritmo de aprendizagem. (Ferreira, 2017, p. 70)

Do exposto, é possível concluir que a prática de um ensino diferenciado não pode deixar de ser considerada num contexto educativo uma vez que todos e cada um dos alunos são diferentes como indivíduos inseridos num processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no contexto particular de ensino de uma língua estrangeira, neste caso do português, onde existe uma certa diversidade relativamente aos níveis de língua, à cultura, aos ritmos de aprendizagem, à língua materna e à nacionalidade, é fulcral planear, elaborar e implementar estratégias que assegurem este modelo pedagógico de forma recorrente.

Deste modo, a metodologia adotada comporta vantagens, sobretudo para o grupo de alunos, que se tornam trunfos para o professor aplicar. São elas as seguintes:

- Ensinar os mesmos conteúdos para todos os alunos através de atividades diferenciadas. Apesar de poder parecer contraditório, a diferenciação pedagógica permite preparar conteúdos que sejam transversais a todos os alunos, preparando atividades e tarefas distintas que podem variar no grau de dificuldade e destinar-se a alunos com níveis de proficiência ou capacidades diferentes.
- Elaborar estratégias que visam a centralidade no aluno e na sua aprendizagem abrangendo as suas expectativas, necessidades e dificuldades individualmente. A diferenciação pedagógica contempla, assim, o aluno, tendo em conta o seu potencial humano, centrando-se na sua singularidade.
- Ter em conta e focalizar-se na diversidade linguística, sociocultural, cognitiva e psicológica do público-alvo. A heterogeneidade no grupo de alunos deve ser encarada como um fator enriquecedor para a comunidade

educativa na medida em que a gestão das diferenças promove o aproveitamento e desenvolvimento das capacidades de todos os alunos.

- Constituir uma estratégia flexível e diversificada, o que permite ao grupo de alunos experimentar diferentes experiências de aprendizagem de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, tendo em conta as inteligências múltiplas e os diferentes graus de estímulo. Para além disso, a pedagogia diferenciada contribui para a autonomia dos alunos uma vez que fomenta a reflexão e o conhecimento introspetivo de cada aluno, que irá aprender a utilizar os seus próprios recursos e a elaborar as suas próprias estratégias.
- Assegurar o progresso dos alunos conjugando o seu conhecimento anterior com novo conhecimento e equacionando os seus pontos fortes e os seus interesses.
- Promover o sucesso escolar através de um investimento, pela parte do professor, em conhecer os seus alunos compreendendo os seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem de modo a fomentar a sua motivação e autoconfiança.
- Melhorar a gestão da sala de aula, não apenas no que diz respeito à relação professor-aluno, mas também aluno-aluno. Numa sala de aula onde esteja presente a diferenciação pedagógica o uso frequente de grupos colaborativos torna-se um trunfo na medida em que ajuda a organizar a turma e a dar instruções específicas e diferenciadas a cada grupo de forma a ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem. Para além disso, torna-se mais fácil para o professor administrar diferentes tipos de atividades ao personalizá-las para cada grupo sem perder tempo de aula ao dar instruções adicionais individualmente.
- Permitir o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa fomentando positivamente o espírito de equipa, interajuda, interdependência, partilha, respeito, tolerância e solidariedade. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa contribui para o exercício da cidadania respondendo a diferentes heterogeneidades. Do mesmo modo, promove o desenvolvimento da responsabilidade individual e das competências sociais dos alunos enriquecendo a sua formação crítica e reflexiva.

- Conceder a possibilidade de encontrar o equilíbrio entre cumprir com as metas curriculares e os padrões de aprendizagem ao mesmo tempo que abrange as necessidades específicas dos alunos. Este equilíbrio consegue-se através da identificação dos conceitos e princípios fundamentais do currículo que só posteriormente devem sofrer uma adaptação segundo as preferências metodológicas quer do professor, quer dos alunos. Desta forma, será possível conceber uma coesão e unificação das matérias e objetivos curriculares de modo a poder desenvolver uma estrutura que facilitará a diferenciação de atividades.
- Formular planificações que permitam, ao professor, ponderar de forma clara as suas práticas de ensino-aprendizagem e, aos alunos, alcançar os resultados esperados em sintonia com os objetivos pedagógicos estipulados. As planificações que se inserem dentro de um ensino diferenciado têm ainda em conta o nível de estímulo das atividades e as várias formas de pensamento e aprendizagem. Além do mais, possibilitam a melhoria da gestão do tempo dessas mesmas atividades, administrando-o de modo a evitar períodos de inatividade por parte dos alunos que estejam mais avançados, preenchendo cada intervalo de tempo com atividades e tarefas produtivas para todos os alunos.
- Refletir de forma mais profunda e científica acerca dos conteúdos abordados. A elaboração de planificações subjacentes a uma prática de pedagogia diferenciada irá exigir um planeamento mais profundo da parte do professor para conferir à unidade letiva fluência e coerência. Para o conseguir, o professor terá de ponderar as medidas e estratégias a adotar e ter um conhecimento profundo acerca dos conteúdos a abordar de modo a transmitir conhecimento com segurança.
- Apoiar de forma mais rigorosa e eficiente os alunos com maior dificuldade, visto que o conhecimento prévio dos alunos permite distinguir aqueles que não se encontram no mesmo patamar dos alunos com maior conhecimento ou proficiência. Assim, o professor consegue prestar o devido apoio, monitorizando atividades diferenciadas de acordo com o grau de dificuldade dos alunos, auxiliando aqueles que apresentam

dúvidas e promovendo o progresso e trabalho produtivo de outros, mais avançados e autônomos. Ao elevar o nível de dificuldade para estes, o professor estará também a suscitar e a alimentar a motivação e o interesse na execução das tarefas.

Todavia, apesar de ser possível identificar e verificar várias vantagens inerentes à prática do ensino diferenciado, este não deixa de apresentar alguns desafios. Deste modo, pela experiência do meu estágio, cheguei à conclusão que:

- A criação de um ambiente que contemple e diligencie a aprendizagem e que se foque sobretudo nesta em vez do ensino, promovendo assim uma deslocação do foco do ensino para a aprendizagem, é uma tarefa exigente e complexa. Tal como refere Santos (s.d.) “Exigente, não porque rouba tempo para o cumprimento do programa, não há cumprimento se não houver aprendizagem, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos.”. Por isso, o maior desafio do Professor é “tentar responder ao cada vez mais amplo espectro de necessidades dos alunos, dos seus passados e dos seus estilos de aprendizagem” (Heacox, 2006, p. 6).
- Os planeamentos e planificações absorvem mais tempo uma vez que para a mesma unidade letiva devem ser preparadas e elaboradas várias atividades para diferentes momentos da aula. Desta forma, o professor precisa de mais tempo para efetuar pesquisas, refletir, organizar e elaborar materiais dinâmicos e apelativos para todos os alunos. Assim sendo, “Não se trata de um processo rigoroso, do certo ou errado, mas antes de um processo que se vai progressivamente melhorando, muitas vezes através da tentativa e erro. (...) Esta exigência, associada à complexidade dos processos em presença, leva à necessidade de uma planificação prévia intencional. Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. Há sim que escolher em que momentos deve ocorrer, de que tipo seleccionar e porque o fazer.

Estas decisões estão dependentes dos objectivos de aprendizagem em presença e das especificidades dos alunos e do professor.” (Santos, s.d.)

- A diversidade insofismável num contexto de migração acompanhada por uma flutuação irregular subjacente ao público-alvo, requer uma constante readaptação de estratégias, metodologias e conteúdos de modo a inserir os novos alunos no grupo. Este processo exige uma constante preocupação em repensar todo o funcionamento da comunidade educativa. Para além disso, estratégias que foram utilizadas outrora podem não ser reaplicáveis para outros alunos que possuam o mesmo nível de língua ou a mesma nacionalidade uma vez que cada aluno é irrepetível. Santos (s.d.) corrobora “Outra dificuldade prende-se com o não ser replicável em diversas turmas. Por outras palavras, uma opção tomada num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exactamente do mesmo modo, num outro conjunto de alunos.”
- A escassez dos materiais existentes que se apliquem a este tipo de contexto e que integrem uma prática de pedagogia diferenciada é também uma dificuldade. Apesar desta prática não ser recente, os recursos disponíveis não contemplam soluções acessíveis ou pragmáticas para as dificuldades e obstáculos encontrados (sobretudo no que se aplica ao ensino de uma língua estrangeira a um grupo de alunos heterogéneo em vários aspetos: nível de língua, cultura, língua materna e nacionalidade).
- A sensibilidade do professor deve ser aguçada e o professor deve ter a noção de que nem sempre a diferenciação deve estar completamente visível para os alunos. O professor deve dar atenção e detetar o desconforto que certos alunos possam mostrar ao se aperceberem que estão num grupo onde são necessárias instruções adicionais e/ou atividades com grau de dificuldade mais baixo. Pode haver, por isso, a tendência de formar o grupo dos “bons” e o grupo dos “fracos”. Para combatê-la, o professor deve basear-se nas necessidades similares de aprendizagem dos alunos ou, com alguma frequência, alterar a composição dos grupos de modo a que os alunos trabalhem em colaboração. Ressalva-se que “É crucial que todos os alunos sintam que o seu trabalho é relevante, que tem valor, que é atractivo e interessante. Quando o professor planeia actividades estimulantes para todos os alunos está a tornar o ensino

diferenciado tão invisível quanto possível – é simplesmente a maneira de os alunos aprenderem na sua sala de aula.” (Heacox, 2006, p. 23).

- A avaliação, quer formativa, quer sumativa, no contexto de migração, apresenta alguns obstáculos que se prendem sobretudo com a irregularidade e flutuação na dinâmica do público-alvo. Desta forma, formativamente, torna-se complicado avaliar todos os alunos em todos os aspetos uma vez que numa sala de aula diferenciada a atenção do professor não estará sempre focada no mesmo grupo de alunos. O trabalho intenso do professor faz com que haja movimentação e deslocação do enfoque de uns alunos para os outros o que irá afetar de certo modo a avaliação rigorosa dos alunos. Por outro lado, os alunos migrantes muitas vezes são irregulares na assiduidade e na presença pelo que a sua avaliação sumativa não traria qualquer tipo de benefício, nem para o professor, uma vez que os resultados das provas não conseguiriam detetar de facto se o aluno aprendeu ou não.

Neste sentido, Ferreira (2017, p. 24) salienta que “Uma das últimas tendências do ensino-aprendizagem é a partilha de responsabilidade por parte do professor com os alunos.” Esta tendência poderá surgir como solução para alguns dos desafios enfrentados na medida em que “transfere gradualmente do professor para os alunos a responsabilidade pelas aprendizagens, permitindo a aquisição de comportamentos autónomos capazes de motivar os alunos a aprender para além do contexto de aprendizagem em que se encontram.”. Desta forma, os alunos tornar-se-ão mais independentes e autónomos de modo a desenvolver hábitos de aprendizagem contínuos e perpétuos. Leffa (2003) fala-nos do conceito de “educação continuada” correlacionando-o com a autonomia na aprendizagem. De facto, de acordo com Vilson Leffa, há uma continuidade de aprendizagem e aquisição de conhecimento perpétua ao longo da vida, não só porque envelhecemos, mas também porque progredimos e evoluímos, ultrapassando eficazmente o conhecimento anterior, pelo que a verdadeira aprendizagem reside na criação, na produção, na conceção de algo novo, e não meramente na reprodução. A evolução implica autonomia no sentido de diversificar, dinamizar e impulsionar o conhecimento, “porque a essência do ser humano é a capacidade de evoluir”.

Assim, a implementação de um modelo de partilha de responsabilidade irá depender do grupo de alunos com que se lida, devendo ser aplicada de forma gradual numa sala de aula diferenciada.

Gregory e Chapman (2002), citados por Ferreira, apontam algumas estratégias e atitudes que se prendem com o desenvolvimento desta metodologia:

- Planificação das actividades por níveis de complexidade crescente, utilizando a metodologia denominada instrução por patamares, para que todos os alunos possam experimentar sucesso;
- Organização do processo de ensino-aprendizagem baseado nos interesses e capacidades dos alunos de forma a aumentar a motivação.
- Criação de oportunidades para aprendizagem autónomas e comportamentos de tomada de decisão por parte dos alunos;
- Apoio aos alunos no desenvolvimento de estratégias para captar, memorizar e organizar informação;
- Promoção de tempos de discussão de forma a organizar ideias e pensamentos e a desenvolver uma comunicação clara;
- Criação de oportunidades frequentes para os alunos definirem objectivos pessoais, reflectirem sobre o seu percurso académico e desenvolverem competências de auto-monitorização e de auto-avaliação. (2017, p. 25)

Desta forma, Ferreira conclui que “Colocar esta filosofia em prática requer uma elevada intencionalidade educativa e uma planificação proactiva, na qual o professor identifica, desde o início, ritmos diversificados e diferentes percursos para os alunos atingirem os objectivos, em vez de um itinerário único em que todos os alunos se têm de encaixar.” (*ibidem*) Por isso, é fundamental o professor utilizar a flexibilidade como resposta para a diferenciação e readaptação, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses dos alunos.

Capítulo 4 – Contextualização do estágio pedagógico

4.1. Contextualização do estágio pedagógico

O estágio pedagógico em questão foi realizado no âmbito da componente de prática letiva presente na constituição curricular do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), durante o ano letivo de 2016/2017.

Este estágio pedagógico resultou de uma proposta oficial ao Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) do Porto para lecionação de aulas de Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira aos membros da comunidade migrante que tivessem interesse em usufruir destas aulas. Sendo um projeto inexistente até à data, foi traçado um plano de trabalho inicial (**anexo 1**) no qual ficaram definidas as principais diretrizes do curso *Aulas de Português para Estrangeiros* com a duração de 60 horas, o equivalente a 30 aulas, desde 25 de novembro de 2016 a 14 de julho de 2017. As aulas tiveram lugar às sextas-feiras, das 10h00 às 12h00.

O Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes é um local que reúne vários serviços de apoio à comunidade migrante e aos quais esta poderá recorrer durante o período em Portugal. Neste sentido, como futura professora de Português Língua Segunda/Estrangeira, achei oportuno e pertinente solicitar à instituição este projeto associado ao meu estágio pedagógico, o que me permitiu não só prestar um serviço à comunidade migrante como também contribuiu, sobretudo, para o meu desenvolvimento pessoal, humano e profissional.

O calendário letivo onde se encontra patente o número de regências ou unidades letivas lecionadas encontra-se explícito na Tabela 2.

Regência nº 1	25 de novembro de 2016
Regência nº 2	2 de dezembro de 2016
Regência nº 3	9 de dezembro de 2016
Regência nº 4	16 de dezembro de 2016
Regência nº 5	6 de janeiro de 2017
Regência nº 6	13 de janeiro de 2017
Regência nº 7	20 de janeiro de 2017
Regência nº 8	27 de janeiro de 2017
Regência nº 9	3 de fevereiro de 2017
Regência nº 10	10 de fevereiro de 2017
Regência nº 11	17 de fevereiro de 2017
Regência nº 12	24 de fevereiro de 2017
Regência nº 13	3 de março de 2017
Regência nº 14	10 de março de 2017
Regência nº 15	17 de março de 2017
Regência nº 16	24 de março de 2017
Regência nº 17	31 de março de 2017
Regência nº 18	7 de abril de 2017
Regência nº 19	21 de abril de 2017
Regência nº 20	28 de abril de 2017
Regência nº 21	5 de maio de 2017
Regência nº 22	19 de maio de 2017
Regência nº 23	26 de maio de 2017
Regência nº 24	2 de junho de 2017
Regência nº 25	9 de junho de 2017
Regência nº 26	16 de junho de 2017
Regência nº 27	23 de junho de 2017
Regência nº 28	30 de junho de 2017
Regência nº 29	7 de julho de 2017
Regência nº 30	14 de julho de 2017

Tabela 2 – Número e data das regências do curso *Aulas de Português para Estrangeiros*

4.2. A instituição

Portugal é, desde há muito tempo, um país de chegadas. Esta nossa vocação, reforçada no início do século XXI, tem-nos colocado na liderança das melhores políticas de integração daqueles que escolheram Portugal para viver. Contudo, a última década tem-nos trazido novos desafios globais que as migrações encerram. À missão da integração dos imigrantes, acresceu a inclusão de novos cidadãos portugueses, bem como a ligação e o apoio aos nossos cidadãos portugueses não residentes que estão espalhados pelo Mundo. (...) As migrações representam uma enorme oportunidade que Portugal tem sabido gerir de forma eficaz. Essa gestão, nomeadamente da imigração, tem sido reconhecida nacional e internacionalmente, sendo apontada, em muitos domínios, como uma prática a replicar noutros contextos.

Calado, Pedro (s.d., ACM)

Tal como refere Pedro Calado, o Alto-comissário para as Migrações, os impactos dos movimentos migratórios internacionais são múltiplos, sobretudo no que se refere à diversidade cultural da sociedade. Neste sentido, sendo que a gestão da diversidade cultural compreende a relação estável entre a cultura da sociedade de origem e a de acolhimento, salienta-se o direito à educação e à aprendizagem das línguas em sociedades cada vez mais multilingues e interculturais.

O Alto Comissariado para as Migrações constitui, por isso, um instituto público que intercede na execução das políticas públicas no que diz respeito às migrações. Desta forma o ACM tem como missão:

- Promover Portugal enquanto destino de migrações;
- Acolher, integrar os migrantes, nomeadamente através do desenvolvimento de políticas transversais, de centros e gabinetes de apoio aos migrantes, proporcionando uma resposta integrada dos serviços públicos;
- Colaborar, em articulação com outras entidades públicas competentes, na conceção e desenvolvimento das prioridades da política migratória;

- Combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião;
- Desenvolver programas de inclusão social dos descendentes de imigrantes;
- Promover, acompanhar e apoiar o regresso de emigrantes portugueses e o reforço dos seus laços a Portugal.

Por sua vez, os CNAIM (Centros Nacionais de Apoio à Integração de Migrantes), espalhados pelo território nacional (Norte, Lisboa e Algarve), são utilizados para conseguir corresponder, auxiliar e solucionar dificuldades sentidas pelos imigrantes, no decurso da sua integração em Portugal. Deste modo, cada um destes centros reúne vários serviços, instituições e Gabinetes de Apoio ao Imigrante aos quais a comunidade migrante pode recorrer, nomeadamente: Serviços de Estrangeiro e Fronteiras, Segurança Social, Autoridade para as Condições do Trabalho, Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Para além disso, posteriormente, em conjunto com a sociedade civil (associações de imigrantes e ONGs), foram criados outros serviços que abrangessem outras áreas como o apoio ao reagrupamento familiar, apoio jurídico, apoio social ou apoio ao emprego. É, por isso, “Um espaço pensado especialmente para os imigrantes.” (ACM).

Em 2004, após serem averiguadas as diversas dificuldades da comunidade imigrante no seu processo de integração, o ACM inaugura os dois primeiros centros, um em Lisboa e outro no Porto, de forma a dar resposta a estas adversidades. Aponta-se que uma das maiores dificuldades sentidas pelos imigrantes era “a da comunicação, quer pelas diferenças linguísticas, quer por diferenças culturais.” (ACM).

O projeto do CNAI foi distinguido em 2005, com o 1º lugar do Prémio Boas Práticas no Sector Público, na categoria Atendimento a Clientes, promovido pela *Deloitte* e pelo *Diário Económico*, tendo ainda sido considerado exemplo de uma Boa Prática, no "Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais" (em novembro de 2004), pela Direcção-Geral para a Justiça, Liberdade e Segurança da Comissão Europeia.

Por conseguinte, o CNAIM visa, sobretudo: “investir numa gestão de espaço que privilegie uma estadia confortável e um fluxo funcional, no atendimento por mediadores interculturais, eles próprios, muitas vezes, imigrantes, permitindo uma ponte cultural, linguística e afetiva com os clientes.” (ACM)

4.3. Caracterização do público-alvo

Para a formação da turma inicial do curso realizado no CNAIM do Porto foi pedido aos alunos interessados, num primeiro momento, o preenchimento de uma ficha de identificação (**anexo 2 e 3**) de modo a poder determinar o nome, a idade, a nacionalidade, a língua materna, o conhecimento de outras línguas estrangeiras e o seu nível, as habilitações literárias, a profissão/ocupação, o contacto com a língua portuguesa e/ou com os PALOP, o método de trabalho em sala de aula, os interesses pessoais, as expectativas para o curso e a motivação para aprender português. Para além disso, foi também realizado um teste diagnóstico (**anexo 4**) para poder enquadrar os aprendentes no nível de língua adequado e para poder perceber quais as maiores dificuldades dos alunos, uma vez que poucos assinalaram na ficha de identificação as dificuldades que possuem para com a língua portuguesa.

Após este processo foi possível concluir que a média de idades dos elementos da turma é de 31 anos, tendo o aluno mais novo 22 anos, e o mais velho 55. Neste grupo de catorze aprendentes estão presentes elementos de cinco nacionalidades diferentes (uma holandesa, duas russas, três lituanas, duas checas e seis venezuelanas), dos quais treze afirmam saber outras línguas estrangeiras. A língua estrangeira mais mencionada foi o inglês (apenas um aluno não a indicou) tendo sido as restantes (português, azeri, hebraico, francês, russo e alemão) assinaladas apenas uma vez, à exceção do português que foi assinalado quatro vezes com nível muito básico a razoável (este último nível indicado pelos dois alunos que se encontram em Portugal há três anos), e do russo com nível muito básico a bom.

Convém referir, no entanto, que dado o público-alvo ser constituído por uma comunidade migrante, o grupo não se registou sempre coeso e uno, pelo que a sua natureza volúvel e instável, quer no que diz respeito à assiduidade, quer no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem e ao enquadramento dos níveis de língua, protagonizou, no final, a sua vincada heterogeneidade.

Desta forma, é possível delimitar três momentos diferenciados pela composição dos grupos e dos seus elementos. Um primeiro momento, da primeira à nona aula, caracterizou-se pela presença de nove alunos de três nacionalidades diferentes (seis venezuelanas, duas russas e uma checa). Neste grupo, oito elementos afirmam saber outras línguas estrangeiras, nomeadamente, o inglês (a mais mencionada), o português

(assinalado três vezes), o azeri e o hebraico. É de salientar que, neste primeiro momento, nenhum dos aprendentes tinha alguma vez estudado a língua e que o seu contacto com a língua portuguesa, quando existente, era informal, sobretudo através de amigos, familiares ou vivências do quotidiano. A sua maioria encontra-se em Portugal há cerca de duas/três semanas, exceto três alunos que se encontram há dois/três anos e um que está há cerca de três meses. De um modo geral, as suas expectativas para o curso e motivações para a aprendizagem da língua prendem-se com o desenvolvimento da produção e compreensão oral e da produção escrita, e uma aprendizagem mais profunda sobre a cultura portuguesa, de modo a cumprir objetivos profissionais ou para se poderem estabelecer definitivamente em Portugal. No que diz respeito aos interesses pessoais, evidenciam-se aspetos culturais importantes para o desenvolvimento da competência intercultural como é o caso do Futebol, da Leitura/Literatura, do Cinema, da Cozinha e das Viagens. De um modo geral, todos os aprendentes aceitam ambos os métodos de trabalho: sozinho ou com colegas, havendo uma maior preferência por trabalho de grupo ou a pares. A aplicação dos testes diagnósticos neste grupo foi feita segundo a proximidade linguística (neste caso foi relevante o número de alunos que têm como língua materna o espanhol (castelhano) e o contacto prévio dos alunos com a língua portuguesa. Os resultados dos testes diagnósticos aplicados, por isso, somente aos alunos venezuelanos e à aluna checa revelaram uma concordância com as expectativas e motivações dos alunos para a aprendizagem da língua portuguesa, denotando limitações sobretudo a nível da competência de produção escrita e do campo lexical. Deste modo, apesar de todos os alunos terem manifestado um genuíno interesse em aprender a língua, tornou-se ainda mais nítida a abordagem de diferenciação pedagógica a ser utilizada perante a diferença dos ritmos de aprendizagem, da proximidade da língua e dos níveis de língua presentes, estando estes enquadrados no nível A1.1 (para as alunas russas) e A1.2 (para os alunos venezuelanos e aluna checa).

Um segundo momento, da décima aula à décima oitava, ficou marcado pela inconstância na assiduidade e volatilidade da maior parte dos alunos de nacionalidade venezuelana e pela entrada ou aparecimento esporádico de novos alunos de diferentes nacionalidades. Neste grupo estavam presentes, de um modo geral, cinco elementos de quatro nacionalidades diferentes (duas venezuelanas, uma russa, uma checa e uma holandesa) havendo, esporadicamente, o aparecimento de um aluno venezuelano e, pelo

menos uma vez, numa única unidade letiva, de uma outra aluna checa. Neste grupo, todos os elementos afirmam saber outra língua estrangeira, sendo novamente a mais mencionada o inglês. É relevante indicar que a ausência crescente de alguns aprendentes se deveu maioritariamente a motivos profissionais (procura de emprego) e legais (término da validade do visto de residência). Por outro lado, a viabilidade da entrada de uma nova aluna holandesa deveu-se ao facto de esta já ter tido contacto com a língua portuguesa e ter estudado português durante cinco meses no seu país de origem, o que permitiu introduzi-la no nível A1.2. O seu teste diagnóstico revelou um bom entendimento de vocabulário básico e um desenvolvimento da competência de compreensão de leitura e escrita e de produção escrita satisfatório e adequado ao nível onde foi integrada. Assim, foi possível à aprendente acompanhar o conteúdo que estava a ser lecionado no momento da sua chegada, apesar de haver ainda algumas limitações a nível da produção e compreensão oral e pronúncia, objetivos de ensino-aprendizagem que a aluna refere querer melhorar.

Finalmente, um terceiro momento, da décima nona à trigésima aula, foi composto por seis elementos mais ou menos constantes de quatro nacionalidades diferentes (três lituanas, uma checa, uma russa e uma venezuelana), onde, mais uma vez, o inglês é a principal língua estrangeira mencionada, acompanhada pelo russo (duas vezes), pelo alemão e pelo português muito básico (apenas uma vez). A entrada de um novo grupo de alunos de nacionalidade lituana veio legitimar efetivamente a abordagem de diferenciação pedagógica dado dois alunos nunca terem tido contacto com a língua portuguesa e por isso ser necessário iniciar o conteúdo já abordado nas primeiras aulas. No entanto, a aluna lituana com um nível de proficiência mais avançado, e que indica ter estudado português, revelou ainda no seu teste diagnóstico algumas restrições no que diz respeito ao desenvolvimento da produção escrita, não lhe permitindo acompanhar adequadamente o conteúdo abordado pelo grupo de alunos já existente e o seu ritmo de aprendizagem, inserindo-se, desta forma, no novo grupo de aprendentes iniciantes na aprendizagem da língua (nível A1.1). Sublinha-se aqui, relativamente aos interesses pessoais dos alunos, a preponderância de aspetos culturais como as Viagens, as Artes e a Literatura, pertinentes para o desenvolvimento da competência intercultural.

Face aos dados adquiridos a partir do preenchimento da ficha de identificação dos alunos e do teste diagnóstico foi possível perceber que uma grande percentagem dos

alunos mostrava interesse em desenvolver as competências de compreensão e produção oral e produção escrita, bem como aprender mais sobre a cultura portuguesa, tudo isto enquadrado num nível de língua correspondente ao A1.1. e A1.2, tendo em conta a variedade e os distintos critérios apontados aos elementos. As conclusões daqui retiradas juntamente com a opinião da Professora Orientadora foram decisivas na escolha do tema do relatório de estágio da professora estagiária.

4.4. Instrumentos auxiliares da gestão da sala de aula

4.4.1. Recursos

Quanto aos recursos utilizados posso afirmar que muitos materiais produzidos consistiram numa adaptação do material didático da Professora Doutora Ângela Carvalho, cujas aulas observei e retive como referência, quer na estrutura, quer nas abordagens metodológicas para as minhas unidades letivas. Para além disso, como referência base esteve sempre na programação e planificação dos conteúdos abordados o Quadro Europeu Comum de Referência.

Para além disso, num momento inicial, focando-me no grupo de alunos de nacionalidade venezuelana, foram utilizados, no que diz respeito à produção de exercícios ou abordagens de temáticas, o manual e caderno de exercícios *Entre Nós 1 – método de português para hispanofalantes* de Ana Cristina Dias. De outro modo, para as alunas de nacionalidade russa muitos conteúdos gramaticais foram adaptados utilizando a sua língua materna a partir do *Manual de Português Curso Básico* de M. A. Rodianova e G. V. Petrova. É importante referir que o material de ensino de português língua estrangeira associado à língua russa é bastante escasso, não se encontra atualizado e é difícil acesso, pelo que não houve muitas opções de escolha.

De um modo geral, relativamente aos conteúdos abordados nas unidades didáticas, a professora estagiária recorreu ainda a adaptações do manual *Gramática de Português Língua Não Materna* de Lígia Arruda, *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B1* de Carla Oliveira e Luísa Coelho, *Aprender de Português. Curso inicial de Língua Portuguesa Para Estrangeiros. Níveis*

Iniciais A1/A2 de Carla Oliveira, Maria Luísa Coelho e Maria José Ballman, e ainda *Gramática Ativa 1* de Isabel Coimbra e Olga Mata. Paralelamente a esta bibliografia para a produção de materiais, foram utilizados outros instrumentos de modo a dinamizar a unidade letiva e a lecionação tais como: o projetor, a internet e o google tradutor.

4.4.2. Trabalhos de casa

O trabalho de casa constituiu, principalmente, uma tarefa de sistematização e revisão dos conteúdos abordados e de preparação ou pré-atividade para as unidades letivas seguintes. Apesar de, inicialmente, a sua correção ser feita em grupo após o diálogo inicial da aula, à medida que a diferenciação se foi acentuando no grupo, esta, em detrimento de ser feita durante a unidade letiva em conjunto com o grupo, passou a ser feita pela professora individualmente o que possibilitou o registo específico das dificuldades de cada aluno e de uma explicação escrita particular e esporádica (quando o número de dificuldades ou erros apresentados fosse significativo) para cada um dos aprendentes em alguns momentos (**anexo 5**). Do mesmo modo, quando não havia tempo durante a unidade letiva para resolver todos os exercícios propostos pela professora relativamente às unidades didáticas ou, por vezes, quando alguns alunos não compareciam durante um número significativo de aulas, era pedido aos aprendentes que resolvessem os mais importantes, após uma breve explicação, de modo a manter a coerência entre o que tinha sido abordado e o que seria abordado nas unidades letivas seguintes.

4.4.3. Interação com os alunos

Foi sempre intenção da professora estagiária criar um ambiente agradável e convidativo à participação dos alunos. Apenas nas primeiras unidades letivas, por ter sido o primeiro contacto, houve um certo nervosismo da parte da professora que talvez fosse notado pelos aprendentes. Nas restantes unidades letivas, os alunos, por pertencerem a uma comunidade migrante e partilharem no início da aula aspetos pessoais no diálogo em turma, criaram um sentimento de união e camaradagem. Deste modo, a professora estagiária mostrou-se sempre aberta e disponível para auxiliar os alunos não apenas em

assuntos relativos às unidades letivas, mas também outros assuntos que estivessem ao seu alcance. Para além disso, sempre que um aprendiz por um ou outro motivo foi obrigado a deixar de comparecer às unidades letivas, tinha o cuidado de avisar a professora estagiária explicando o porquê.

Além disso, ao preparar as unidades letivas, a professora teve o cuidado de pensar em tópicos de discussão que pudessem criar interesse ou motivar os alunos, socorrendo-se sobretudo de aspetos e curiosidades culturais para o desenvolvimento da competência intercultural. Para isso foram sempre tidos em conta os dados referidos nas fichas de identificação. Em adição ao referido, sublinham-se dois momentos que demonstraram a boa interação entre professora-alunos e alunos-alunos, nomeadamente, a comemoração do aniversário de dois alunos, momento aproveitado para introduzir algumas curiosidades e aspetos culturais relativos à celebração dos aniversários portugueses, e, também a segunda unidade letiva observada pela Professora Orientadora, pós-Páscoa, onde foi abordada a temática da Páscoa e os aspetos culturais inerentes. Para além disso, a professora levou para a aula um pão-de-ló típico da sua região e uma aluna holandesa, por ser a última aula em que era possível comparecer, trouxe também para toda a turma um doce típico português, o pastel de nata, proporcionando um momento de convívio e confraternização muito agradável. De igual modo, foi possível estabelecer um diálogo intercultural com os alunos desenvolvendo a sua competência intercultural e a competência de produção oral. Num outro momento, uma aluna após ter regressado da República Checa trouxe consigo também alguns produtos típicos do seu país de origem para poder partilhá-los com a turma, o que se revelou bastante vantajoso novamente para o desenvolvimento da competência intercultural.

4.4.4. Avaliação

Considerar a avaliação inicial no processo de planificação irá ajudar o professor a tomar decisões mais eficazes acerca das necessidades específicas de cada aluno. (...) A avaliação inicial e contínua permitirá compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre as aprendizagens essenciais. (Ferreira, 2017, p. 28)

Todos alunos que participaram nas aulas foram submetidos a uma avaliação diagnóstica para a professora estagiária poder perceber quais seriam as suas maiores

dificuldades com a língua alvo e para poder identificar o nível de língua. De um modo geral, a avaliação das competências adquiridas pelos aprendentes ao longo das aulas foi feita por observação direta através da correção dos textos dos alunos ou dos exercícios inerentes às atividades. Sempre que necessário, após uma intervenção oral, apresentação ou diálogo a professora estagiária aguardava que o discurso do aluno chegasse ao fim, anotando os erros ou dificuldades de maior relevância, para, no final, os apontar e explicar de forma mais clara e sem interrupção do raciocínio do aprendente, fornecendo-lhe um feedback. Ferreira (*idem*, p. 29) aponta que:

O fornecimento de um feedback que seja, para além de corretivo, também informativo é um instrumento relevante para apoiar e orientar o desenvolvimento do aluno. Para ser mais eficaz, este feedback deve ser dado no tempo certo, indicar os resultados das aprendizagens, ser específico e motivar para a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e promotoras de desenvolvimento de abordagens ao estudo profundas e com significado.

Após um conjunto de unidades letivas lecionadas e conteúdos gramaticais significativos abordados foi também realizada uma ficha de revisão de conteúdos de modo a poder ter uma noção das maiores dificuldades dos aprendentes.

Devido à oscilação e flutuação constante do grupo de alunos, apenas uma aluna de nacionalidade checa foi alvo de avaliação sumativa, para além da avaliação contínua, tendo em conta os seguintes parâmetros:

- Avaliação contínua (50%):
 - a) Produção oral / Compreensão Oral (1-20)
 - b) Compreensão de Leitura (1-20)
 - c) Produção Escrita (1-20)
 - d) Funcionamento da Língua / Gramática (1-20)
 - e) Participação (1-20)

- Avaliação sumativa (50%)
 - a) Exame escrito (1-20) – 30%
 - b) Apresentação oral (1-20) – 20%

A avaliação sumativa, foi, como já referi, aplicada somente a uma aluna: a que se mostrou mais constante e assídua. O exame escrito (**anexo 6**) foi composto por quatro grupos (compreensão oral, compreensão escrita, funcionamento da língua e produção escrita) e classificado na escala de 1 a 20. A apresentação oral, também classificada de 1 a 20 teve como temática um aspeto cultural do país da aluna à sua escolha com a duração de 5 minutos. No final da apresentação a professora pôde fazer algumas questões sobre o tema e avaliar a competência de produção oral. No caso desta aluna, o seu resultado final foi de uma média de 18 valores.

Para os restantes alunos, devido à sua irregularidade, a avaliação foi feita de forma contínua e informal, durante as unidades letivas e a realização das atividades propostas, tentando dar conta da variedade de competências linguísticas. Deste modo, foi possível adaptar metodologias e estratégias de forma a adequar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem dos aprendentes. Durante os momentos de avaliação, segundo uma prática de diferenciação pedagógica, houve sempre o cuidado de diversificar e individualizar as questões que por vezes eram colocadas aos alunos. Neste sentido, Ferreira salienta também que “Estas questões devem incidir sobre assuntos em que o professor necessita de informação para ajustar práticas pedagógicas ou, então, sobre temas/conteúdos em que os alunos são compelidos a reflectir.” (2017, p. 29) Deste modo, o professor deve envolver neste processo vários elementos aos quais pode recorrer para apoiar as aprendizagens dos alunos e de modo a obter uma noção mais profunda do perfil de aprendizagem de cada aluno. Sublinha-se que, sobretudo “As actividades de avaliação devem ser diversificadas podendo os alunos manifestar a sua aprendizagem escrevendo, demonstrando, construindo ou dizendo.” (*ibidem*)

4.5. Reflexão global

Relativamente à reflexão global/anual de todo o processo, poder-se-á afirmar que o balanço é bastante positivo. De um modo geral, houve uma evolução positiva e melhoria da professora estagiária na conduta das unidades letivas, o que lhe foi permitido

desenvolver contando com o apoio da Professora Orientadora na escolha de certas abordagens ou metodologias de trabalho em aula.

Gradualmente, foi possível a percepção cada vez mais nítida das diferenças que incidiam sobre o grupo de alunos e de como estas não poderiam ser geridas, efetivamente, como diferenças explícitas para os mesmos. De facto, apesar de haver uma diferenciação no nível de língua sobretudo entre os alunos de nacionalidade venezuelana e os alunos de nacionalidade russa, as temáticas das unidades didáticas ou mesmo o conteúdo gramatical abordado não seriam assim tão distintos. Desta forma, Heacox levanta a questão: “Como é que a diferenciação pode ocorrer, discretamente, de maneira que os alunos que são colocados em grupos que recebem ensino e prática adicionais não se sintam desconfortáveis nessa situação (e que os alunos que fazem um trabalho mais avançado não sintam que estão a trabalhar mais do que os outros)?” (2006, p. 22)

Atendendo à reação apreensiva das aprendentes de nacionalidade russa aquando da divisão em grupos de trabalho ou na distribuição de tarefas, optou-se, inicialmente, por lecionar o mesmo conteúdo e as mesmas unidades didáticas em simultâneo, baseando esta opção nas necessidades de aprendizagem semelhantes dos alunos. Neste primeiro momento, a diferenciação pedagógica foi feita de modo implícito ou invisível, como classifica Heacox (2006), havendo sobretudo o auxílio de traduções para a língua materna dos aprendentes de nacionalidade russa ou explicações a partir de bibliografia adequada, especialmente no que diz respeito ao tópico gramatical (para este efeito foi utilizado o *Manual de Português Curso Básico* de M. A. Rodianova e G. V. Petrova (1991) e a ferramenta do google tradutor).

No entanto, uma das maiores dificuldades prendeu-se sobretudo com a diferença nos ritmos de aprendizagem dos alunos de diferentes nacionalidades. Apesar disso, durante este tempo foi possível desenvolver estratégias relativas à gestão da aula cultivando a sensibilidade da professora estagiária e dos alunos no que diz respeito aos seus constrangimentos ou à opção por determinados métodos de trabalho. Desta forma, optou-se também por uma abordagem mais comunicativa dentro da sala de aula onde a elaboração de diálogos e dramatizações estavam subjacentes a algumas unidades didáticas e ao trabalho de pares ou em grupo. Assim sendo, desde o início da leção das unidades letivas, foi criado um momento, no início da aula, de diálogo e partilha onde cada aluno explicava o que tinha ocorrido no seu dia-a-dia durante a última semana. Este

momento revelou-se bastante vantajoso para o desenrolar da unidade letiva quer para desenvolver a competência de produção oral e desinibir os alunos, quer para criar uma situação de encontro e partilha entre todos o que serviria, posteriormente, de catapulta para alicerçar o desenvolvimento da competência intercultural com a introdução de temas e aspetos culturais já no diálogo inicial realizado em grupo/turma. Por outro lado, relativamente às alunas de nacionalidade russa, houve também desafios no que diz respeito à comunicação sendo necessário, por isso, recorrer frequentemente a uma língua de mediação comum, o inglês, apesar de ambas terem indicado no preenchimento da ficha de identificação um nível muito básico. Como as restantes línguas estrangeiras mencionadas pelas alunas eram o hebraico e o azeri, esta revelou-se a melhor opção. Todavia, este obstáculo acabou por ser moderadamente ultrapassado após algumas aulas com um ritmo de trabalho fluído e motivador.

Com as primeiras aulas foi também permitido à professora desenvolver a capacidade de antecipar a dúvida dos alunos e assim poder gerir melhor o tempo e estar mais atenta a momentos de dúvida ou hesitação por parte dos alunos, sendo mais fácil identificar quais as tarefas onde havia maior dificuldade. Quanto à planificação das unidades letivas, apesar de no início haver uma tendência para colocar demasiadas tarefas ou abordar demasiados conteúdos numa mesma unidade letiva, neste contexto específico, com o tempo, a professora, apercebendo-se das necessidades e dificuldades dos aprendentes (por exemplo, despende mais tempo para explicação dos conteúdos às alunas russas e da sua instrução), foi conseguindo adequar o número de atividades a cada unidade didática e, deste modo, elaborar uma planificação mais adequada aos objetivos a desenvolver por unidade letiva. O trabalho de casa constituiu, sobretudo, uma tarefa de sistematização e revisão dos conteúdos abordados e de preparação ou pré-atividade para as unidades letivas seguintes.

Posteriormente, a entrada e saída de aprendentes no grupo levou a uma constante adaptação das planificações das unidades letivas em consonância com o tempo e com os objetivos a serem cumpridos tendo em conta as necessidades e dificuldades dos alunos. A ausência crescente do número de alunos de nacionalidade venezuelana e de uma aluna russa possibilitou uma maior focalização individual em cada um dos restantes aprendentes, o que levou a que a professora estagiária permanecesse, desde a décima à décima oitava unidade letiva, entre 20 a 30 minutos extra no final de cada aula a

considerar particularmente as dúvidas e necessidades dos alunos que estivessem interessados. A correção do trabalho de casa, em detrimento de ser feita durante a unidade letiva em conjunto com o grupo, passou a ser feita pela professora individualmente o que possibilitou o registo específico das dificuldades de cada aluno e de uma explicação escrita particular e esporádica (quando o número de dificuldades ou erros apresentados fosse significativo) para cada um dos aprendentes em alguns momentos.

Relativamente às planificações das unidades letivas notou-se novamente uma gestão do tempo não tão bem conseguida, resultando na utilização de cerca de 20 minutos extra para conseguir concretizar o que havia sido estipulado. No entanto, a professora estagiária evoluiu positivamente no sentido de adaptar e adotar novas estratégias inerentes à gestão do tempo e das atividades em aula. Este foi também um momento onde se privilegiou sobretudo o desenvolvimento da competência intercultural.

O grupo de alunos de nacionalidade lituana veio promover um desenvolvimento mais profundo de uma abordagem ainda mais diferenciada pedagogicamente e, desta vez, totalmente explícita com a divisão da turma em dois grupos onde seriam lecionados conteúdos distintos. Porém, esta cisão, quer a nível da planificação da unidade letiva, quer a nível dos ritmos de aprendizagem e níveis de língua, foi aliviada pelo momento inicial de diálogo em turma, um momento de encontro e partilha, e mesmo pela colaboração linguística casual solicitada pela professora ou pelos próprios aprendentes sobretudo relativamente a alguns constrangimentos comunicativos da aluna russa, auxiliada pelos alunos lituanos que indicaram ter conhecimento da língua russa. Desta forma, apesar das tarefas e atividades serem distintas entre os grupos de acordo com o desenvolvimento dos conteúdos dos mesmos, foi sempre intenção da professora estagiária cultivar a colaboração e a interação durante o processo de aquisição da língua estrangeira. Para além disso, o desenvolvimento da competência intercultural protagonizou vários momentos onde este objetivo foi concretizado sobretudo através do desenvolvimento da competência oral em forma de diálogo ou partilha de informações culturais para toda a turma. Desta forma destacam-se as palavras de Heacox (*idem*, p.23):

Por vezes, o professor agrupa os alunos com vários níveis de capacidades e graus de disponibilidade para trabalharem em colaboração. Noutras ocasiões, agrupa alunos com necessidades de aprendizagem similares ou deixa que sejam os alunos a formarem os seus próprios grupos, com base nos seus interesses num tópico

ou num projecto particulares. O professor deve ter em mente que a designação dos alunos para incorporarem grupos não significa necessariamente que eles irão fazer um projecto de grupo ou trabalho colaborativo. Significa apenas que os alunos, em determinado grupo, terão de levar a cabo a mesma tarefa. Eles podem trabalhar sozinhos ou com um colega.

Na etapa final do estágio, apontam-se como principais dificuldades globais a gestão do tempo e o cumprimento das planificações das unidades letivas sujeitos à oscilação da assiduidade dos aprendentes ou à presença de novos alunos, o que requereu um reajuste constante a todos os níveis. Convém também referir um aspeto que inicialmente constituiu um obstáculo e que posteriormente veio a ser ultrapassado eficazmente, possibilitando outras potencialidades. Esse aspeto prendeu-se com a ausência de um quadro na sala de aula, pelo que a professora teve de recorrer em todas as unidades letivas ao uso do projetor e do computador, utilizando um documento *word* ou ocasionalmente um documento *paint* como suporte de lecionação da unidade letiva ou para registo imediato do discurso dos alunos. Em contrapartida, o uso de recursos tecnológicos como a internet para a procura de imagens ilustrativas ou de traduções linguísticas ofereceu vantagens instantâneas no momento de explicação de conteúdos e instrução de tarefas, bem como na partilha de aspetos culturais. Muitas vezes os próprios aprendentes suportaram o seu discurso com imagens ou vídeos online o que não comprometeu o desenvolvimento da competência comunicativa reduzindo o número de tentativas de explicações; pelo contrário, fomentou o desenvolvimento da mesma cativando e motivando os restantes alunos para participarem e dando a possibilidade de utilizar mais tempo para abordar outros assuntos inseridos na mesma temática.

É de referir que a professora estagiária foi capaz de combater e ultrapassar os seus receios e obstáculos vivenciados conciliando a flutuação característica de uma comunidade migrante com o desenvolvimento de oportunidades de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira mediante a presença ou ausência dos aprendentes e ajustando os seus interesses e objetivos de aprendizagem ao contexto já estabelecido. Deste modo foi possível desenvolver diferentes competências em sala de aula e possibilitar um registo de ensino não tão formal, com todas as suas potencialidades e limitações. Para além disso, a professora estagiária conseguiu também desenvolver o conhecimento da cultura e da língua portuguesa atendendo aos vários níveis de língua e tendo em conta também aspetos

culturais das nacionalidades estabelecendo, sempre que possível, um elo de ligação com cada uma delas. Sublinha-se ainda a capacidade de planificação das unidades letivas, apesar de não ser totalmente concretizada em cada unidade letiva, pelo seu carácter flexível e a idoneidade de se adaptar ao contexto e aos aprendentes que foram surgindo. Salienta-se também a preocupação de dar constantemente feedback a todos os alunos e de esclarecer as suas dúvidas sempre que possível. Finalmente, é visível, de um modo geral, o cumprimento dos objetivos iniciais, a evolução de forma positiva da professora estagiária e é também indiscutível a oportunidade enriquecedora de aprendizagem e evolução que esta experiência gratificante proporcionou à professora estagiária.

Relativamente também à etapa final do estágio, foi aplicado um questionário anónimo que incidia sobre a avaliação que os aprendentes fizeram do desempenho da professora estagiária (**anexo 7**). A este questionário, de um grupo de seis alunos, só responderam cinco. O questionário foi composto por dez perguntas de resposta fechada que davam conta do perfil/desempenho da professora estagiária, devendo ser classificadas de 1 a 5, sendo 1 - Nunca, e 5 - Sempre. Nesta primeira parte ressalva-se que em cinco, apenas 1 aluno respondeu “Frequentemente” à pergunta 9 - “Acha que a sua professora pensa nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeia as aulas e prepara os materiais?”. Também dois alunos responderam “Frequentemente” à pergunta 7- “A sua professora usa projetor ou outro tipo de tecnologia na sala de aula?”. Apenas um aluno respondeu “Frequentemente” às questões 1 - “Os materiais usados nas aulas são apropriados?”, 6 - “A sua professora é clara quando está a explicar a matéria?” e 8 - “Todas as suas dúvidas são habitualmente resolvidas?”. O resto das perguntas dos restantes alunos foi classificada como “Sempre”.

Numa segunda parte, novamente de resposta fechada, os alunos teriam de responder Sim ou Não a três questões: “1. O que está a aprender nas aulas tem utilidade prática para si?”, “2. Sente que está a aprender coisas novas?” e “3. Está a gostar das aulas?”. A todas estas perguntas, todos os alunos responderam Sim.

De seguida, apontam-se como respostas interessantes à pergunta “Do que está a gostar mais?” o conhecimento de novas regras gramaticais da língua portuguesa, o diálogo inicial efetuado a cada unidade letiva que trata da partilha de assuntos sobre a semana passada de cada aprendente, aprender e praticar a língua, e, por fim, conhecer novas pessoas de diferentes nacionalidades e trabalhar em conjunto. À pergunta “Do que

está a gostar menos?” surgiram respostas que contemplavam não compreender, por vezes, quando utilizar algumas regras de gramática; e escrever em português, apesar de ser considerado pelo aluno como “importante, mas muito difícil”.

No que concerne às sugestões, uma aluna apontou a realização de textos sobre determinado tópico e falar mais em grupo ou a pares sobre assuntos de interesse geral. Uma outra aluna sublinhou que gostaria de estar integrada numa turma com alunos que falassem a mesma língua porque considera “complicado” a comunicação em inglês, espanhol e português.

Quanto aos comentários, apontam-se observações encorajadoras dos aprendentes que mostraram vontade de continuar com o projeto e agradeceram a oportunidade de aprender, reconhecendo a capacidade da professora estar preparada para ensinar níveis de língua diferentes na mesma turma. Para além disso, uma aluna sublinhou o facto de ser positivo alunos novos poderem comparecer às aulas a qualquer momento, o que se torna uma mais-valia para elementos de uma comunidade migrante que está neste momento a iniciar a vida em Portugal. Por fim, uma outra aluna salientou ainda que o diálogo inicial era uma forma de desinibir os alunos e criar um momento de descontração no início da aula o que a ajudava a sentir-se mais à vontade e menos “tímida” na discussão oral, apesar de achar que se deveria “abrir mais”. Outros alunos agradeceram ainda a oportunidade de aprendizagem e disseram ter gostado do curso.

Capítulo 5 – Propostas didáticas

As regências observadas pela Professora Orientadora, que serão analisadas posteriormente no âmbito deste trabalho, foram as seguintes: regência nº 13, a 3 de março de 2017; regência nº 19, a 21 de abril de 2017; regência nº 20, a 28 de abril de 2017; regência nº 21, a 5 de maio de 2017; regência nº 23, a 26 de maio de 2017; e regência nº 24, a 2 de junho de 2017.

As seguintes propostas didáticas visam, portanto, a prática da diferenciação pedagógica e o desenvolvimento da competência intercultural. Para além disso, no geral, cada uma apresenta atividades que pretendem, para além do desenvolvimento da competência intercultural, desenvolver a competência da compreensão e produção escritas e a competência da compreensão e produção orais, bem como abordar conteúdos inerentes ao funcionamento da língua e ao alargamento do léxico. Estas propostas didáticas destinam-se a um grupo de jovens adultos de várias nacionalidades, cujos níveis de língua se encontram entre A1.1 e A1.2, mediante a sua língua materna, o seu contacto prévio com o português e os seus resultados do teste diagnóstico.

A primeira proposta corresponde a uma unidade letiva pertencente ao segundo momento que caracteriza o contexto do grupo de alunos, as restantes propostas pertencem a unidades letivas que se situam no terceiro momento. A planificação destas propostas didáticas será apresentada por unidades letivas de modo a contemplar concomitantemente as unidades didáticas e atividades que cada grupo desenvolve ao mesmo tempo, dando conta da simultaneidade do processo e detalhando e salientando aquilo que quer a professora, quer os alunos, realizam.

A elaboração destas propostas teve em consideração sobretudo o público-alvo e a fluência e encadeamento das mesmas de modo a ajustar os conteúdos com as festividades que decorreram ao longo do ano e os seus aspetos culturais, bem como as necessidades e interesses individuais dos alunos.

5.1. Regência nº 13

Desenvolvimento da Regência nº 13 3 de março de 2017	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a competência comunicativa e a competência intercultural.- Melhorar a capacidade de compreensão/produção oral.- Melhorar a capacidade de compreensão/produção escrita. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma e diálogo intercultural acerca da celebração do Carnaval.- Competência de produção escrita: produção de um texto sobre um feriado / data comemorativa do seu país.- Competência intercultural: diálogo sobre a celebração do Carnaval e ficha sobre os feriados e datas comemorativas de Portugal no ano de 2017.	
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none">• A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos.	<p>Tempo</p> 20-25 min 10h30

<p>Etapa 2 – Diálogo intercultural sobre o Carnaval</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora, tendo como suporte um <i>PowerPoint</i> sobre alguns aspetos culturais do Carnaval português de norte a sul do País, desenvolve com os alunos um diálogo intercultural onde são exploradas e comparadas as formas de celebração desta data comemorativa no país da cultura-alvo e nos países das nacionalidades presentes partindo da seguinte questão «<i>E no vosso país? Como se celebra o Carnaval?</i>». 	<p>30 min</p> <p>11h00</p>
<p>Etapa 3 – Atividade Carnaval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno, a partir do trabalho de casa da aula anterior (produção de um texto sobre um feriado do seu país), ilustra e decora, com material próprio, uma máscara desenhada em papel com cores, palavras, figuras ou símbolos representativos do feriado em questão. • A professora supervisiona o trabalho de cada aprendente. 	<p>20 min</p> <p>11h20</p>
<p>Etapa 4 – Atividade de produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, e tendo como suporte a máscara e o texto, cada aluno faz uma breve apresentação oral do seu feriado ou data comemorativa, apresentando, primeiro, as principais características do feriado a partir do seu texto, e, depois, explicando o porquê das cores, símbolos, palavras ou figuras que decoram a sua máscara, obrigando, assim, o aluno a produzir um discurso oral no momento com a duração entre 3 a 5 minutos, dependendo do nível. 	<p>25 min</p>

documento *word* pela professora. Deste modo, foi possível dar conta, registrando na língua alvo, de alguns erros de vocabulário cometidos pelos alunos e esclarecer as suas dúvidas. Do mesmo modo, foi possível introduzir novo léxico e algumas formas e tempos verbais ainda não abordados, mas utilizados a nível diário (como é o caso do Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo). Para além disso, sendo esta unidade letiva realizada no início de março, a professora estagiária aproveitou para introduzir uma temática cultural associada aos costumes portugueses, nomeadamente a celebração do Carnaval, que tinha ocorrido na semana anterior. Neste momento inicial, foram também recebidos alguns dos trabalhos de casa realizados por alguns alunos das unidades letivas anteriores.

De seguida, a professora, de modo a suscitar um diálogo intercultural onde os alunos partilhassem alguns aspetos culturais do seu país sobre o feriado em questão, serviu-se de um suporte em *PowerPoint* onde estavam descritas algumas características e tradições relativas ao Carnaval português de Norte a Sul do país, sendo também mostrado um pequeno vídeo sobre as figuras dos caretos de carnaval, típicos da região de Trás-Os-Montes. A partir da questão «*E no vosso país? Como se celebra o Carnaval?*», cada aluno teve a oportunidade de participar num diálogo de turma, onde foram abordadas as principais tradições e características do Carnaval das várias nações presentes. Em simultâneo, foi pedido à nova aluna que preenchesse a sua ficha de identificação e realizasse o teste diagnóstico.

Após esta pré-atividade, que cumpriu sobretudo com os objetivos propostos de desenvolvimento da competência de produção oral e também desenvolvimento da competência cultural, foi pedido aos alunos que, a partir do trabalho de casa da aula anterior (produção de um texto sobre um feriado do seu país), ilustrassem e decorassem, com material próprio, uma máscara desenhada em papel com cores, palavras, figuras ou símbolos representativos do feriado em questão. Posteriormente, e tendo como suporte a máscara e o texto, cada aluno fez uma breve apresentação oral do seu feriado ou data comemorativa, apresentando, primeiro, as principais características do feriado a partir do seu texto, e, depois, explicando o porquê das cores, símbolos, palavras ou figuras que decoravam a sua máscara, obrigando, assim, o aluno a produzir um discurso oral no momento. A escolha da máscara como suporte representativo prendeu-se principalmente com a proximidade do feriado do Carnaval e com a assunção de uma identidade relacionada ao uso da máscara. Com esta atividade, praticamente todos os alunos se

mostraram entusiasmados e motivados, sobretudo no que diz respeito à elaboração da máscara e à partilha dos vários aspetos culturais abordados nas suas apresentações. Penso também que um dos motivos que promoveu o entusiasmo foi o facto de poderem fazer um texto e realizar o resto da atividade segundo um feriado à sua escolha e do seu país. Uma aluna russa mostrou-se, no entanto, menos colaborativa no momento de decorar a sua máscara, pelo que teve mais atenção da professora estagiária que a auxiliou e incentivou, explicando melhor e antecipadamente o propósito da atividade. Em contrapartida, foi possível integrar a nova aluna de nacionalidade checa na atividade, ao proporcionar a sua colaboração na decoração e ilustração da máscara da outra aluna checa. Foi ainda possível que a mesma participasse um pouco na apresentação.

A avaliação desta atividade foi feita através da observação direta. A professora estagiária optou por não interromper o discurso dos alunos durante a apresentação, apontando os erros mais significativos e indicando-os apenas no final de cada apresentação. Para além disso foram também tidos em conta os diferentes níveis de língua em questão: a aluna de nacionalidade russa teria como nível A1.1 e os restantes alunos (à exceção da nova aluna checa) pertenceriam ao nível A1.2. Para além disso, no final de cada apresentação a professora colocava algumas questões pertinentes e relativas ao assunto tratado, convidando também os restantes aprendentes a fazerem o mesmo ao colega. Mais uma vez esteve em foco o desenvolvimento da competência de produção oral e escrita, da compreensão oral e, especialmente, da competência intercultural, na medida em que os aprendentes foram convidados a partilhar a sua visão sobre um aspeto da sua própria cultura e a olhar a cultura do outro, levantando questões e fazendo comentários. Os textos produzidos como trabalho de casa, foram posteriormente corrigidos pela professora e entregues aos alunos.

Estava de igual modo contemplado na planificação da unidade letiva a realização de uma ficha com os principais feriados / datas comemorativas em Portugal no presente ano. Como não foi possível a sua total realização em aula, foi pedido aos alunos que realizassem o resto da ficha como trabalho de casa. Este tipo de material, como supostamente seria realizado em contexto de sala de aula, foi corrigido na aula seguinte integralmente e em grupo, havendo recuperação de alguns conceitos abordados na unidade letiva anterior.

De um modo geral, esta unidade letiva decorreu de forma coerente e fluída, não existindo momentos de pausa ou perdas de tempo desnecessárias. Os momentos de articulação entre as atividades foram bem conseguidos através de perguntas sugestivas. Ressalva-se também a capacidade de «encaixe» da nova aluna na dinâmica do grupo feita pelos próprios aprendentes e pela professora estagiária. Houve sempre a preocupação de tentar dar feedback ou de explicar mais pormenorizadamente aos alunos com um nível de língua inferior através de gestos, apresentação de imagens ou até mesmo do inglês como língua de mediação. Por outro lado, poder-se-á concluir que de forma genérica os objetivos propostos foram abordados e cumpridos, sendo o único senão a concretização de toda a planificação que obrigou a que parte do material produzido fosse efetivamente abordado na unidade letiva seguinte.

5.2. Regência nº 19

Desenvolvimento da Regência nº 19 21 de abril de 2017	
Alunos Grupo I	Alunos Grupo II (nacionalidade lituana)
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência comunicativa e a competência intercultural - Melhorar a capacidade de compreensão/produção oral e do texto escrito. - Alargar o vocabulário: Vestuário e Corpo Humano 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência cultural e comunicativa - Desenvolvimento de temas iniciais: os números e o alfabeto. - Alargar o vocabulário: como comunicar em sala de aula e material de escritório.

<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma e diálogo intercultural acerca da Páscoa. - Competência de produção escrita: produção de um texto a partir da imagem de uma pessoa. - Competência intercultural: diálogo e ficha sobre a Páscoa. - Léxico: Vestuário e Corpo Humano. 		<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência cultural e comunicativa: diálogo em turma sobre a Páscoa - Funcionamento da Língua: verbo ser e chamar-se, pronomes pessoais. - Léxico: comunicar em sala de aula, material de escritório. 	
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante as duas últimas semanas: aproveita para introduzir algum vocabulário sobre a Páscoa e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo</p> <p>20-25 min</p> <p>10h30</p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são integrados na conversa do grupo geral e são convidados a apresentarem-se. • A professora entrega o teste diagnóstico para os novos alunos o realizarem no documento próprio. 	<p>Tempo</p> <p>20-25 min</p> <p>10h30</p>
<p>Etapa 2 – Atividade de compreensão de leitura e produção escrita. Desenvolvimento da competência intercultural.</p>	<p>30 min</p>	<p>Etapa 2 – Comunicar em sala de aula e exercícios sobre o material de escritório.</p>	<p>30 min</p>

apresentação do mesmo e realizar os exercícios da ficha das preposições.	12h00		12h00
--	-------	--	-------

Tabela 4 – Planificação da Regência nº 19

Material A1.1 (anexo 9):

- Teste diagnóstico
- Ficha informativa de como comunicar em sala de aula (alunos lituanos)
- Ficha sobre material de escritório
- Ficha informativa do alfabeto português e dos números (alunos lituanos)
- Ficha de exercícios dos números em português (alunos lituanos)
- Ficha sobre o Presente do Indicativo do verbo chamar-se e do verbo ser com exercícios (alunos lituanos)
- Unidade 1 retirada de Coimbra, Olga Mata & Coimbra, Isabel (2011) *Gramática Ativa I*, Lisboa: Lidel. (alunos lituanos)
- Apresentação PowerPoint

- Ficha sobre a Páscoa (aluna russa)

Material A1.2 (anexo 10):

- Ficha sobre a Páscoa
- Ficha acerca da descrição física de pessoas
- Ficha acerca das preposições e locuções prepositivas de lugar
- Dominó corpo humano
- Dominó vestuário
- Ficha corpo humano
- Ficha vestuário
- Imagens de pessoas de diferentes nacionalidades
- Ficha com indicação para a produção de um texto com revisão de vários conteúdos

Na regência da décima nona unidade letiva, deu-se a entrada oficial de três novos alunos lituanos pelo que no diálogo inicial os novos alunos foram integrados na conversa do grupo geral, sendo convidados a apresentarem-se. À medida que o diálogo com o restante grupo se desenrolava e após a apresentação dos novos alunos com auxílio da professora e recorrendo ao inglês como língua de mediação, a professora estagiária

entregou o teste diagnóstico a uma das novas alunas uma vez que esta seria a única a já ter tido contacto com a língua portuguesa em contexto de ensino.

Com esta nova adição de aprendentes à turma, decidiu-se dividir a mesma em dois grupos distintos: um primeiro grupo composto pelos alunos anteriores (uma russa, uma checa e uma venezuelana) distribuídos diferenciadamente pelos níveis A1.1 e A1.2; e um segundo grupo constituído pelos novos alunos (três alunos lituanos) os quais também se encontravam distribuídos pelos níveis A1.1 e A1.2 dado existirem dois alunos que nunca haviam contactado com a língua portuguesa em contexto de ensino. Deste modo, a partir desta unidade letiva, foi necessário elaborar duas planificações distintas abordando conteúdos e competências diferentes, o que tornou cada vez mais nítida a diferenciação pedagógica inerente a este tipo de contexto.

Contudo, pelo facto de esta ser a última unidade letiva a que uma aluna holandesa pôde comparecer e também por a regência se situar imediatamente depois da Páscoa, uma data comemorativa cultural, a unidade letiva foi dedicada ao desenvolvimento da competência intercultural, a qual esteve subjacente aos dois grupos no momento seguinte ao diálogo inicial onde foi repartido pelos alunos pão-de-ló, um doce típico português e associado à festividade, bem como, fornecidos pela aluna que iria abandonar o curso, pastéis de nata, outro doce típico português. Desta forma, deu-se um momento de ensino-aprendizagem mais descontraído no qual foi possível enquadrar a temática da Páscoa e desenvolver, como pretendido, um diálogo intercultural e de partilha de informação no qual todos os alunos participaram e abordaram o tema de como se celebra a páscoa em cada país, motivando-os para a execução das tarefas da ficha relativa à celebração da Páscoa em Portugal.

Em simultâneo, após um momento de diálogo e partilha entre todos relativo à temática cultural, foi possível seguir com a planificação da unidade letiva destinada aos novos aprendentes onde foram lecionadas temáticas e realizadas atividades concordantes com o seu nível de língua, tais como as formas de comunicar em sala de aula, o alfabeto e os números (já abordados na aula anterior), o material de escritório e o presente do indicativo do verbo «chamar-se» e do verbo «ser». As atividades e exercícios relativos a estas temáticas foram lecionadas de forma articulada e fluída, com momentos de pausa para realizar os exercícios e momentos de explicação dos mesmos de forma alternada, de modo a poder fazer o acompanhamento dos alunos do outro grupo que se encontravam a

realizar uma ficha sobre a Páscoa. Finalmente, foi possível realizar a sua correção e retomar temas lecionados na aula anterior, nomeadamente, corrigir uma ficha sobre a descrição física de pessoas. Ressalva-se que a ficha da Páscoa estava internamente estruturada de forma diferente para a aluna russa, possuindo menos texto, menos vocabulário e menos itens de resposta escrita. Contudo, a sua matriz e número de questões foi igual para todos os alunos deste grupo para que a sua correção pudesse ser feita em voz alta com a professora e dando a possibilidade de corrigir a totalidade da ficha de todos os alunos.

No final desta unidade letiva, concluiu-se que, sendo a primeira regência onde existiu de forma explícita uma abordagem diferenciada pedagogicamente, houve uma dificuldade ainda mais acentuada no que diz respeito à gestão do tempo da unidade letiva e à concretização da totalidade da planificação que apresentava um número demasiado ambicioso de unidades didáticas para lecionar. No entanto, sublinha-se a boa gestão e encadeamento das atividades em ambos os grupos feita pela professora estagiária, o constante feedback dado aos alunos e a preocupação em tirar as dúvidas dos aprendentes e fazer o seu acompanhamento. Salieta-se também o bom ambiente criado no início da aula, quer na aceitação e enquadramento dos novos alunos na dinâmica do grupo, quer na despedida da aluna holandesa.

5.3. Regência nº 20

Desenvolvimento da Regência nº 20 28 de abril de 2017	
Alunos Grupo I Objetivos: - Desenvolver a competência intercultural e comunicativa - Conhecer melhor a História de Portugal	Alunos Grupo II (nacionalidade lituana) Objetivos: - Desenvolver a competência cultural e comunicativa - Conhecer melhor a História de Portugal

<p>- Melhorar a capacidade de compreensão/produção do texto escrito e da produção oral.</p> <p>- Alargar o léxico/vocabulário relativo ao tema “Animais”</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Competência cultural e comunicativa: diálogo em turma sobre o feriado e o seu significado, visualização de um vídeo sobre o mesmo.</p> <p>- Competência intercultural e produção oral: apresentação do símbolo de “Liberdade” desenhado pelo colega</p> <p>- Competência de produção/compreensão escrita: resposta a perguntas de interpretação, realização de textos escritos.</p>		<p>- Melhorar a capacidade de compreensão do texto escrito.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Competência cultural e comunicativa: diálogo em turma sobre o feriado e o seu significado, visualização de um vídeo sobre o mesmo, informação sobre a CPLP e os países membros.</p> <p>- Funcionamento da Língua: Determinantes Artigos Definidos e contração com as preposições “de” e “em”, verbo ficar como sinónimo de ser, flexão das nacionalidades</p>	
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo</p> <p>20-25 min</p> <p>10h30</p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo</p> <p>20-25 min</p> <p>10h30</p>

<p>Etapa 2 – Diálogo sobre o 25 de Abril</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos como foi o feriado de terça-feira (25 de Abril). • A professora apresenta um vídeo curto sobre o tema e esclarece alguns factos históricos sobre o feriado explicando o seu significado a nível nacional, com suporte numa apresentação PowerPoint. 	<p>15 min</p> <p>10h45</p>	<p>Etapa 2 – Diálogo sobre o 25 de Abril</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos como foi o feriado de terça-feira (25 de Abril). • A professora apresenta um vídeo curto sobre o tema e esclarece alguns factos históricos sobre o feriado explicando o seu significado a nível nacional, com suporte numa apresentação PowerPoint. 	<p>15 min</p> <p>10h45</p>
<p>Etapa 3 – Ficha sobre a Liberdade (primeiro exercício)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem desenhar um símbolo que representa a Liberdade no seu país. • Após desenhar, os alunos devem desmontar o seu desenho em peças de puzzle e trocá-las com o colega para que este possa montar novamente o puzzle e tentar adivinhar o que está desenhado. 	<p>25 min</p>	<p>Etapa 3 – Funcionamento da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora acompanha a leitura e explica a ficha sobre os Determinantes Artigos Definidos. • A professora explica o significado do verbo ficar com o sentido de <i>ser: ficar em</i> + nome de lugar = situar-se, estar situado. 	<p>25 min</p>

<ul style="list-style-type: none"> • De seguida, com o puzzle do colega montado, os alunos devem fazer questões adequadas de modo a conseguir explicar o seu significado ao grupo. Exemplo: <i>Porque é que utilizaste estas cores?</i> <i>O que significa este elemento/símbolo?</i> <i>O que representa na história do teu país?</i> ... • Por fim, cada aluno deve apresentar o símbolo do seu colega oralmente utilizando as informações que obteve. 	11h10		11h10
<p>Etapa 4 – Atividade de produção oral e compreensão de leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos apresentam oralmente os símbolos desenhados. • A professora acompanha a leitura e explica a ficha com o tema “Liberdade”. Aproveita para explicar 	20 min	<p>Etapa 4 – Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora corrige os exercícios anteriores com os alunos. • Os alunos realizam uma ficha que servirá de introdução às Nacionalidades. 	20 min

quem é o escritor José Luandino Vieira, estabelecendo contacto com a temática do 25 de Abril.	11h30		11h30
<p>Etapa 5 – Atividade de produção escrita</p> <p>• Os alunos realizam a ficha sobre a “Liberdade”</p>	30 min	<p>Etapa 5 – Atividade de alargamento do léxico e desenvolvimento da competência cultural</p> <p>• A professora distribui uma ficha com várias nacionalidades flexionadas em género e número.</p> <p>• Após a sua leitura, os alunos realizam a ficha “O Português no Mundo” e exercícios sobre o tema em questão e de conteúdos já abordados.</p>	30 min
	12h00		12h00

Tabela 5 – Planificação da Regência nº 20

Material A1.1 (anexo 11):

- Ficha “Determinantes Artigos Definidos”
- Ficha informativa “Nacionalidades”
- Ficha “Apresentação”
- Exercícios retirados de Dias, Ana Cristina (2010), *Entre Nós 1 - Método de Português Para Hispanofalantes Caderno de Exercícios*, Lisboa, Lidel
- Ficha “O Português no Mundo” retirada do livro Dias, Ana Cristina (2010), *Entre Nós 1 - Método de Português Para Hispanofalantes Caderno de Exercícios*, Lisboa, Lidel
- Vídeo “O 25 de Abril num minuto”
- Apresentação PowerPoint

Material A1.2 (anexo 12):

- Ficha sobre a Liberdade
- Material artístico
- Puzzle
- Vídeo “O 25 de Abril num minuto”

Nesta unidade letiva, a estrutura de lecionação abordada foi idêntica às anteriores: um momento inicial de diálogo acerca do que os alunos fizeram na semana anterior, esclarecimento de dúvidas e entrega de trabalhos de casa. De seguida, e ainda comum a todo o grupo, os alunos puderam ver um pequeno vídeo acerca do feriado «25 de Abril» e posteriormente responder a algumas perguntas direcionadas aos alunos com nível de língua mais elevado, fazendo sempre que possível um esclarecimento de algum vocabulário utilizado para os restantes alunos. Assim, a professora perguntou aos alunos como foi o feriado de terça-feira (25 de Abril) e explicou aos aprendentes alguns factos históricos sobre o feriado esclarecendo o seu significado a nível nacional, com suporte numa apresentação *PowerPoint*.

Após esta etapa que se focava mais no desenvolvimento da competência comunicativa, nomeadamente da produção e compreensão oral, foi feita novamente a divisão da turma em dois grupos já regularizados. No primeiro grupo, de maior proficiência linguística, foi realizada uma atividade com a temática da Liberdade, integrada numa unidade didática intrínseca ao mesmo tema. Os alunos deviam desenhar um símbolo que representasse a Liberdade no seu país, tal como o Cravo representa em Portugal, e, após desenhar, o aluno devia desmontar o seu desenho em peças de puzzle e trocá-las com o colega para que este pudesse montar novamente o puzzle e tentar adivinhar o que estava desenhado. De seguida, com o puzzle do colega montado, o aluno devia fazer questões adequadas de modo a conseguir explicar o seu significado ao grupo, partindo de questões como: *Porque é que utilizaste estas cores? O que significa este elemento/símbolo? O que representa na história do teu país?...* Finalmente, cada aluno devia apresentar o símbolo do seu colega oralmente utilizando as informações que obteve. Com esta atividade pretendia-se sobretudo o desenvolvimento da competência intercultural e da produção oral, bem como a interação de pares e criar um ambiente motivador, à semelhança do que tinha sucedido na décima terceira regência. No entanto, a atividade não correu como esperado e os objetivos foram apenas parcialmente concretizados. De facto, no momento de instrução não houve uma indicação completa e correta pela parte da professora estagiária sobre o diálogo que era pretendido estabelecer

entre pares para posteriormente o aluno poder fazer uma apresentação sobre o símbolo do colega. Por outro lado, apenas estavam presentes a aluna checa e a aluna russa, sendo que a segunda optou por fazer o desenho de um símbolo universal, desenhando uma pomba, o que não estava totalmente de acordo com o pretendido. Desta forma, em vez de cada aluno apresentar o símbolo do colega, cada aluno apresentou o seu próprio símbolo, o que não possibilitou o deslocamento cultural planejado com a função de obter informações sobre a outra cultura para depois, tendo o suporte do símbolo, realizar a apresentação. A atividade pretendia também desenvolver o espírito de ajuda e de interação entre aprendentes através das explicações que os mesmos teriam de fazer segundo as questões do colega. A par disto, o tempo dedicado a esta atividade ultrapassou, mais uma vez o pretendido, o que por sua vez acabou por afetar o ritmo de ensino-aprendizagem da unidade letiva e não permitiu, outra vez, a realização da planificação que dava continuidade à abordagem do tema Liberdade.

De seguida, após as apresentações, de forma a estabelecer novamente contacto com a História de Portugal, neste caso, com um momento específico, o 25 de Abril, a professora aproveitou para explicar quem é o escritor José Luandino Vieira, autor da fábula que iria ser abordada. Posteriormente, a professora estagiária acompanhou a leitura da fábula e explicou o resto da ficha relativa ao tema. Neste momento, apontam-se também algumas dificuldades que se prenderam com a complexidade de algum vocabulário da fábula que possuía vocábulos em quimbundo.

Apesar das várias interpretações e usos que podem ser feitos a partir deste tipo de texto literário, foi minha intenção ter especial atenção ao tipo de atividades que seriam possíveis realizar tendo em conta a competência a ser desenvolvida e o nível de proficiência apresentado. Apesar das mesmas retratarem um espaço lusófono, num nível inicial como o A1 seria muito complicado abordar a leitura original e integral da fábula não só devido à utilização de tempos verbais ainda desconhecidos, mas também à própria variante do Português Europeu, o Português Angolano, bastante vincado na escrita de José Luandino Vieira, bem como manter a sonoridade e musicalidade da sua escrita numa adaptação. Outro aspeto de difícil contorno foram os vocábulos presentes em quimbundo que foi apenas colmatado com presença de um glossário de modo a definir e elucidar sobre o significado de determinadas palavras.

A presença do quimbundo contribui ainda mais para o desenvolvimento do português como língua pluricêntrica e para o plurilinguismo, o que tem as suas vantagens e perigos. Num contexto onde o plurilinguismo e o bilinguismo se dão, o principal objetivo, como professores de língua estrangeira, é lecionar português numa variante específica e elucidar os aprendentes para outros aspetos das variedades do português, quando possível. Assim sendo, a alternativa de vários vocábulos para um mesmo conceito desencadeou momentos de dúvida e confusão, tendo em conta que o aluno fez a transferência de um determinado conceito em português, para a sua língua materna, ou, nessa impossibilidade, para uma outra língua estrangeira, como o inglês. Porventura, fê-lo ainda para a língua de um colega (tendo em conta que este é um momento de partilha cultural e linguístico) e ainda, finalmente, para o quimbundo. Ora, todo este processo, sobretudo num nível inicial poderá ser complicado de gerir por parte dos aprendentes, apesar de ser indiscutível a riqueza linguística e conceptual que tal exercício contém.

Desta forma, a explicação da fábula abrandou o ritmo da unidade letiva, congestionando, de igual modo, a fluidez e articulação das atividades planificadas para o grupo de alunos lituanos que a dada altura, sobretudo no momento de explicação mais pormenorizado da fábula, sofreu instantes de inércia e inatividade que se revelaram pouco produtivos no final. Apesar disso, a planificação proposta para este grupo foi cumprida de forma fluída e encadeada até este momento, que acabou por abrandar o ritmo de aprendizagem de ambos os grupos.

Conclui-se, portanto, que a diferenciação pedagógica, apesar de não poder deixar de ser considerada, levanta outro tipo de problemas que se associam sobretudo à manutenção do tempo distribuído por ambos os grupos diferenciados e ao incumprimento da planificação estipulada para ambos os grupos. Para além disso, apontam-se também dificuldades na aplicação das atividades propostas, quer na realização pela parte dos aprendentes que denotou uma falha na altura da instrução por parte da professora estagiária; quer, por vezes, na falta de cooperação estrutural de alguns alunos. Para ultrapassar estas dificuldades, sugere-se, por isso, uma maior atenção na diferenciação pedagógica a ter em conta dentro do mesmo grupo feita através da elaboração de exercícios diferenciados com menos desenvolvimento de produção escrita para os aprendentes com nível de língua menor; uma melhor ponderação na abordagem de um texto literário com vocábulos demasiado complexos para o nível de língua a ser lecionado

e com vocábulos de outra variante do português, optando por exercícios mais simples, práticos e de fácil instrução.

5.4. Regência nº 21

Desenvolvimento da Regência nº 21 5 de maio de 2017	
<p>Alunos Grupo I</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência comunicativa - Melhorar a capacidade de compreensão/produção do texto escrito. - Relembrar o Presente do Modo Indicativo - Identificar formas do Imperativo a partir de publicidade <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma - Competência de produção/compreensão escrita: ficha sobre a Liberdade (correção); ficha “Dimandondo, o Morcego de três nomes” com resposta a perguntas de interpretação; produção de um texto que dê continuidade à fábula. 	<p>Alunos Grupo II (nacionalidade lituana)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a competência cultural e comunicativa -Melhorar a capacidade de compreensão/produção escrita e oral -Desenvolver a capacidade de compreensão de leitura <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma; apresentação de um diálogo realizado em grupo. - Competência cultural: informação sobre a CPLP e os países membros; ficha “O Português no Mundo” - Competência de compreensão/produção escrita:

<p>- Funcionamento da Língua: Revisão do Presente do Indicativo; o Modo Imperativo.</p>	<p>organização das falas de um diálogo, exercícios de escolha múltipla sobre o diálogo, construção de um diálogo em grupo com utilização de conteúdo gramatical lecionado.</p> <p>- Funcionamento da Língua: contração das preposições “de” e “em” com determinantes artigos definidos, verbo ficar como sinónimo de ser, flexão das nacionalidades, interrogativos.</p>		
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>
<p>Etapa 2 – Retoma da aula anterior / Revisão de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam uma ficha de revisão do 	<p>30 min</p>	<p>Etapa 2 – Retoma da aula anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora explica o significado do verbo ficar com o 	<p>30 min</p>

<p>Presente do Indicativo. (os exercícios a ser realizados poderão ser geridos ao longo da aula ou destinados a trabalho de casa)</p> <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos continuam a realização da ficha da aula anterior “Liberdade” 	<p>11h00</p>	<p>sentido de “ser”: ficar em + nome de lugar = situar-se, estar situado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam os exercícios e a professora corrige. • A professora distribui uma ficha com várias nacionalidades flexionadas em género e número. • Após a sua leitura, os alunos realizam a ficha “O Português no Mundo” e a professora corrige o exercício de trabalho de casa sobre o tema em questão. 	<p>11h00</p>
<p>Etapa 3 – Continuação da aula anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora corrige a ficha da Liberdade em conjunto com os alunos. 	<p>25 min</p>	<p>Etapa 3 – Funcionamento da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em grupo, os alunos devem organizar as falas de um diálogo. • De seguida, a professora distribui uma tabela com perguntas de identificação formais e informais e faz uma leitura em conjunto com os alunos. • Após a leitura das perguntas, a professora entrega a ficha dos 	<p>25 min</p>

	11h25	<p>“Interrogativos I” e procede à sua explicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fazem o exercício de escolha múltipla desta última ficha. 	11h25
<p>Etapa 4 – Funcionamento da língua: o Modo Imperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fazem exercícios de compreensão de leitura sobre a fábula “Dimandondo, o morcego dos três nomes”. • A partir da fábula, a professora assinala algumas formas verbais no imperativo que servirão de introdução ao tema gramatical. • Os alunos realizam os exercícios acerca do Modo Imperativo. • A professora explica a ficha do Modo Imperativo e os alunos realizam os exercícios propostos. 	35 min	<p>Etapa 4 – Atividade de compreensão de leitura/produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam uma ficha de compreensão de leitura e de produção escrita (devem escrever em grupo um diálogo onde os pronomes interrogativos sejam utilizados). 	25 min
	12h00		11h50
			10 min

		<p>Etapa 5 – Atividade de Produção Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos apresentam ao grupo o seu diálogo. 	12h00
--	--	--	-------

Tabela 6 – Planificação da Regência nº 21

Material A1.1 (anexo 13):

- Ficha informativa “Nacionalidades”
- Ficha “O Português no Mundo” retirada do livro Dias, Ana Cristina (2010), *Entre Nós 1 - Método de Português Para Hispanofalantes Caderno de Exercícios*, Lisboa, Lidel
- Ficha “Perguntas de identificação pessoal”
- Ficha “Diálogo”
- Peças do diálogo
- Ficha Interrogativos I, II, III
- Exercícios retirados de Dias, Ana Cristina (2010), *Entre Nós 1 - Método de Português Para Hispanofalantes Caderno de Exercícios*, Lisboa, Lidel
- Ficha “Modo Imperativo” A1.1 (aluna russa)

Material A1.2 (anexo 14):

- Ficha sobre a Liberdade
- Ficha de Revisão do Presente do Indicativo
- Ficha “Dimandondo, o morcego de três nomes”
- Ficha “Modo Imperativo” A1.2

A esta regência compareceram apenas duas alunas cada uma pertencente a um grupo e nível de língua diferente. Desta forma, reduzindo o número de alunos, a leção da unidade letiva decorreu de forma mais controlada e calma na qual a sucessão de atividades a realizar correu de forma fluida, dinâmica e coerente, sendo possível abordar quase a totalidade das planificações.

Como sempre, as alunas mostraram-se participativas no momento do diálogo inicial que, devido a só estarem presentes duas alunas, foi mais curto. Por outro lado, a professora estagiária esteve mais atenta no que diz respeito aos momentos mortos da unidade letiva, pelo que, no início, quando não se encontrava a explicar algo à aluna

checa, pertencente ao primeiro grupo, e ainda não tinham sido retomados os temas da aula anterior ou explorados novos conteúdos, foi elaborada uma ficha de revisão sobre o presente do indicativo de modo a que esta pudesse praticar e sistematizar algumas formas verbais do presente ou revisão da diferença entre o verbo ser e estar, por exemplo. No entanto, como a aluna não tinha realizado o trabalho de casa, neste caso, acabar de fazer as perguntas da ficha da fábula angolana, esse momento foi destinado ao término da ficha que posteriormente seria corrigida com a professora, dada a dificuldade mostrada na aula anterior.

Entretanto, foi possível retomar parte do conteúdo planejado para a unidade letiva anterior com a aluna lituana sendo que a professora conseguiu explicar o significado do verbo ficar com o sentido de “ser”: ficar em + nome de lugar = situar-se, estar situado. De seguida foram realizados alguns exercícios. Corrigidos os exercícios, a professora distribuiu uma ficha com várias nacionalidades flexionadas em género e número e, após a sua leitura, a aluna realizou a ficha “O Português no Mundo”. Posteriormente, foi também corrigido um exercício de trabalho de casa que tinha servido de introdução ao tema. Após este momento, foi introduzida uma nova temática de funcionamento de língua de preparação à abordagem dos interrogativos. Apesar da atividade estar planejada para alguns exercícios serem realizados em grupo, a professora estagiária conseguiu adaptá-la para a única aluna presente. Desta forma, a aluna organizou as falas de um diálogo que focava o uso dos interrogativos.

Até este momento, sempre que possível e enquanto a aluna lituana realizava os exercícios autonomamente, a professora aproveitava para fazer algum esclarecimento de dúvida da aluna checa acerca da ficha da fábula angolana, procedendo à sua explicação e correção gradual, o que deu depois oportunidade para, neste ritmo, ser introduzida uma nova ficha de compreensão de leitura de uma segunda fábula angolana que contextualizava um novo tópico de funcionamento da língua: o modo imperativo. Durante a unidade letiva já não foi possível lecionar o modo imperativo, mas foi possível fazer a correção total da ficha anterior com a aluna presente e esclarecer todas as suas dúvidas. No final, esta revelou ser uma unidade didática bem concretizada, na medida em que foi possível observar que a aluna checa, com o nível de língua mais elevado, compreendeu o significado do espaço lusófono retratado, e ao redigir um texto sobre o significado da Liberdade para si, atividade de desenvolvimento da produção escrita contida na ficha,

conseguiu estabelecer uma relação entre o seu significado de Liberdade e o símbolo que havia desenhado na aula anterior, objetivo pedagógico de desenvolvimento da competência intercultural desejado na unidade letiva anterior.

Finalmente, e sempre tendo em conta a divisão do foco da professora e do tempo, a professora distribuiu uma tabela com perguntas de identificação formais e informais e fez uma leitura em conjunto com a aluna lituana, entregando a ficha sobre os interrogativos no final e procedendo à sua explicação. Como a atividade de desenvolvimento da produção escrita (escrever, baseando-se no diálogo apresentado, um novo diálogo onde os interrogativos fossem utilizados) deveria ser realizada em grupo e o tempo da unidade letiva estava prestes a terminar, a aluna preferiu realizar esta atividade numa próxima aula em conjunto com os seus colegas.

Nesta unidade letiva, evidencia-se uma evolução pela parte da professora estagiária no que diz respeito às planificações elaboradas que, de unidade letiva para unidade letiva tendem a ser cada vez mais equilibradas e menos ambiciosas no que concerne à abordagem ou lecionação de vários assuntos. Para além disso, apesar de o número de alunos ser reduzido, foi possível fazer uma adaptação das atividades e dos exercícios e cumprir com os objetivos projetados para esta unidade letiva. O número reduzido de alunos proporcionou também um melhor acompanhamento dos mesmos relativamente ao esclarecimento de dúvidas e à explicação individual de certos aspetos do funcionamento da língua. Comparativamente à unidade letiva anterior, esta decorreu de uma forma muito mais dinâmica, fluída e consistente, sendo feita uma boa gestão do tempo distribuído por cada aluna e cumpridas as planificações quase na sua totalidade.

5.4.1. O português como língua pluricêntrica

A lecionação da regência nº 20 e da regência nº 21 constituíram uma oportunidade para também poder abordar a questão do português como língua pluricêntrica.

Isabel Margarida Duarte coloca, por isso, uma questão cuja pertinência se destaca cada vez mais: “(...) que português ensinar a estrangeiros, (...) tendo em conta que o português é uma língua pluricêntrica, isto é, que tem diferentes variedades, duas delas estabilizadas, com normas padrão reconhecidas e linguisticamente descritas, correspondentes aos dois países em que é língua materna, isto é, Portugal e Brasil?” (2016, p. 217)

De facto, esta questão levanta algumas dificuldades dadas as variantes existentes da língua. Deste modo, para a autora, a melhor opção será ensinar de acordo com a variedade de origem, “procurando, sempre que possível, referir características de outras variedades, e expondo, dentro da medida da sensatez, as diferenças mais notórias entre elas.” (*idem*, p. 218) Assim, o professor de língua estrangeira deve sobretudo ter em conta que ele próprio constitui um “utilizador especializado dela” e, por isso, deve ensiná-la contemplando os fenómenos de variação e mudança de forma intencional e programada. O facto de ser, por princípio, a variante normativa ensinada, não impede que não se aborde a sua variedade pelo que o professor “pode e deve permitir o contacto dos estudantes com outras variantes (...) que se afastam da norma.” (*idem*, p. 219) O professor de português língua estrangeira deve possuir, portanto, um conhecimento bastante aprofundado da situação do português no Mundo.

Ora, sabendo que o português é uma das línguas mais faladas no mundo atualmente, “com tendência para se expandir nas próximas décadas” (*ibidem*), novas perspectivas de ensino devem ser pensadas, tendo em conta a diversidade das variedades do português no mundo.

Na verdade, os diferentes estatutos do português levam-no a ser considerado “Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua Oficial, Língua Segunda, ou pode mesmo ser apenas uma marca, mais ou menos intensa, deixada nos crioulos de base lexical portuguesa. Em todo o caso, o seu estatuto vai variando e a sua presença faz-se sentir mais ou menos consoante as vicissitudes políticas e históricas de cada país ou região.” (*idem*, p. 223)

Consequentemente, o português comporta questões afetivas e identitárias inerentes ao estatuto considerado, pelo que ao ser ensinado como Língua Não Materna prende-se ainda a outros aspetos ou objetivos. Por isso, existe ainda o “Português para Hispanofalantes” e o “Português como Língua de Especialidade” (*ibidem*).

A variação decorre, assim, do contacto do português com outras línguas, “quer as que eram faladas quando os portugueses chegam aos diferentes pontos do globo onde ela hoje se fala, quer as que estão ao lado e com ela conviveram e convivem (substratos e adstratos).” (*idem*, pp. 220-221) Por isso, “os fenómenos de interferência linguística português/outras línguas vão resultar em mudanças, evoluções e especificidades que

configuram diferentes variedades, umas estabilizadas e outras em formação, ou semivariiedades.” (*idem*, p. 221)

Contudo, é de sublinhar que o português como língua constitui “um conjunto de vivências identitárias e até históricas” (*idem*, p. 222), ou seja, através, por exemplo, da música e da literatura, existe um sentimento de partilha e identidade entre os falantes da língua. Todavia, “há quem pense que a língua é pertença de um só povo, mesmo quando ela é, como o português, falada por diferentes povos, obviamente com uma forte ligação histórica, mas com origens e especificidades muito próprias e distintas.” (*idem*, p. 225) Duarte considera ainda que “A arrogância ignorante dos que pensam que a língua é deles esbarra com a evidência de que o português se vai tornando, cada vez mais, a língua de milhões de outros falantes.” (*ibidem*)

Para além da variação e da mudança da língua portuguesa, convém também ter em conta, entre os tópicos que promovem uma conceção da língua mais correta, “uma atitude intercultural de abertura ao outro” (*idem*, p. 226) de modo a poder pensar a língua de uma perspetiva mais aberta e tolerante.

Apesar de as variedades do português mais estabilizadas normativamente serem o Português Brasileiro e o Português Europeu, o professor de português língua estrangeira não deve cair no erro de esquecer as restantes variedades como o Português Angolano ou o Português Moçambicano. Por isso, apesar de os desafios relativos à total contemplação da variedade da língua, o professor deve, sobretudo, ensinar de acordo com aquela que aprendeu tendo em conta sempre que “é preferível apresentar logo as alternativas, de modo contrastivo” (*idem*, p. 228), ou seja, demonstrar as diferenças entre as variedades sempre que for oportuno e os conteúdos lhe permitirem. Duarte evidencia também que “Se esta questão é controversa, tem havido alguns exemplos práticos que demonstram as vantagens de expor os pontos centrais de distanciamento logo desde os níveis iniciais (...)” (*ibidem*). Estes contrastes e diferenças podem, por isso, ser demonstrados através de documentos autênticos ou outro tipo de materiais subjacentes às variedades em questão, nomeadamente, “canções, entrevistas, literatura, material da internet, excertos de telenovelas, blogues, etc.” (*idem*, p. 229) Estes instrumentos irão permitir “mostrar como a língua é rica e variada e são inúmeras as suas formas de expressão” (*ibidem*), e fomentar o contacto dos alunos com variedades culturais linguísticas que permitem perspetivar o português como língua pluricêntrica.

Por fim, Duarte conclui que:

O desafio de ensinar uma língua pluricêntrica como é o caso do português enquanto língua não materna, sobretudo para estudantes que a aprendem em contexto de língua estrangeira é tão complexo quanto estimulante. Complexo porque está tudo por fazer, estimulante pelo mesmo motivo e porque é fácil fazer o aprendente gostar da Língua Portuguesa, quando ela abre portas a realidades linguísticas, culturais, literárias tão ricas e variadas, quando a língua convoca para sabores e cheiros, para paisagens e gentes tão diversas e acolhedoras. (*idem*, p. 233)

Neste sentido, após a aplicação das unidades didáticas que continham duas fábulas de José Luandino Vieira, foi possível retirar algumas conclusões relativamente ao ensino do português, língua pluricêntrica.

Ambas as unidades didáticas pretendem desenvolver as competências de compreensão de leitura e de compreensão escrita e a competência de produção escrita. Contudo, a primeira unidade didática tinha como objetivo geral o desenvolvimento da competência intercultural, enquanto a segunda tinha como objetivo geral a lecionação de um conteúdo gramatical – o modo imperativo.

Na primeira unidade didática, onde está contida a fábula «*Kiombokiadimuka e a Liberdade - Uma fábula Angolana*» de José Luandino Vieira, lecionado na regência nº 20, consideram-se algumas limitações:

- a escolha de uma fábula angolana, que apesar de ser recontada por Luandino Vieira para um público juvenil, requer a compreensão de valores abstratos e uma sensibilidade linguística que ainda não está desenvolvida nos níveis de língua iniciais;
- a fábula, por ser angolana, apresenta vocábulos em quimbundo, o que provocou momentos de confusão nos alunos, sobretudo àqueles que apresentavam uma menor proficiência linguística (A1.1);
- a inadequação das tarefas relativamente ao nível de língua, sendo que a resolução das perguntas de interpretação mostrou-se uma tarefa complicada, sobretudo as que possuem uma instrução onde é necessária uma explicação, justificação ou interpretação mais profunda do texto, ou

que apresentam uma instrução demasiado extensa com dois ou mais verbos de comando. Foram elas as seguintes: “4.3. O irmão avisa-o para não ir. Qual é a justificação que utiliza?”; “4.4. Porque é que Ngulukioua quer morar no *quimbo*?”; “4.5. Existem dois espaços distintos: o *muxito* e o *quimbo*. Acha que podemos associar o *muxito* aos animais e o *quimbo* aos homens? Porquê?”; “4.7. Compare as vantagens e desvantagens de cada um dos espaços: *muxito* e *quimbo*. Se tivesse que optar, qual seria o local que mais gostaria de viver? Justifique a sua resposta.”; «4.9. Para si, qual é a moral da história? Qual a frase presente no texto que a expressa? Explique-a por palavras suas.”;

- a diferenciação curricular inexistente entre os documentos dos alunos do nível A1.1 e A1.2. Por desatenção da professora estagiária não foram efetuadas alterações neste sentido e a estrutura interna da ficha foi igual para os dois tipos de aprendentes o que suscitou muitas dúvidas na aluna do nível A1.1 e condicionou o ritmo de ensino-aprendizagem de toda a unidade letiva.

Ressalva-se, no entanto, que esta unidade didática, após um acompanhamento mais profundo da professora estagiária, foi bem concretizada pela aluna de nível A1.2 (**anexo 15**), uma vez que conseguiu desenvolver a atividade de produção escrita e responder à maior parte das questões de interpretação autonomamente, possuindo apenas algumas dúvidas de vocabulário. Deste modo, foi possível atingir os objetivos propostos associados ao desenvolvimento da competência de compreensão de leitura, de compreensão e produção escrita, e também da competência intercultural, na medida em que conseguiu realizar o texto relacionando-o com o sentido de liberdade e de qual o seu sentido na sua cultura, sendo depois efetuado um diálogo sobre este sentido e o da cultura-alvo, não estando presentes mais alunos do seu grupo de aprendizagem.

Na segunda unidade didática, onde está contido um excerto da fábula “*Dimandondo, o morcego dos três nomes - Uma fábula Angolana (excerto)*” de José Luandino Vieira, lecionado na regência nº 21, apontam-se as seguintes melhorias:

- apesar do texto considerado ser novamente uma fábula do mesmo autor, desta vez, houve uma alteração do objeto de estudo, uma vez que um dos objetivos gerais seria a lecionação do modo imperativo, e por isso já não esteve em foco a compreensão do texto literário. Colocou-se em foco a ideia geral da fábula de uma entidade superior (chefe) dar ordens e mandar nos seus soldados de forma a ser possível contextualizar a abordagem ao modo imperativo;
- a fábula não foi apresentada na sua totalidade, estando o conteúdo a ser lecionado focado apenas no excerto, o que permitiu também a criação de uma atividade de produção escrita na qual os alunos teriam de imaginar o resto da história, apelando ao desenvolvimento da sua criatividade.
- evolução na estruturação das perguntas de interpretação que surgiram mais simples e adequadas a um nível de língua inicial;
- houve também uma preocupação na redução das atividades relativas ao desenvolvimento da compreensão de leitura e da compreensão escrita, o que proporcionou a rentabilidade da ficha na medida em que permitiu colocar outros exercícios relativos a outros objetivos (ensino do modo imperativo), de conteúdo mais prático;
- apresentação de material autêntico, nomeadamente de anúncios publicitários, para abordagem das formas verbais no modo imperativo, o que fez variar também o contexto em que o mesmo foi apresentado.

Deste modo, sublinha-se também uma boa concretização por parte da aluna presente, a aluna checa pertencente ao nível A1.2, que conseguiu atingir os objetivos propostos e desenvolver as competências em causa (**anexo 16**), referindo no final, à professora estagiária, que achou o conteúdo das fábulas interessante e uma forma mais agradável e diferente de aprender a língua.

Deste modo, foi possível verificar que a aluna compreendeu aquilo que era pedido escrevendo dois textos coerentes e interessantes que respondiam ao desenvolvimento do tema em questão, cumprindo com os objetivos propostos: o primeiro relativo ao desenvolvimento da competência intercultural, e o segundo relativo ao desenvolvimento da criatividade e da produção escrita.

5.5. Regência nº 23

Desenvolvimento da Regência nº 23 26 de maio de 2017	
<p>Alunos Grupo I</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a competência comunicativa e a competência intercultural-Melhorar a capacidade de compreensão/produção oral e do texto escrito.- Alargar o vocabulário: o vestuário e o corpo humano-Abordar temas nucleares de funcionamento da língua: preposições e locuções prepositivas de lugar. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma e diálogo intercultural acerca do vestuário típico de diferentes países.	<p>Alunos Grupo II (nacionalidade lituana)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a competência comunicativa-Melhorar a capacidade de compreensão/produção escrita e oral-Desenvolver a capacidade de compreensão oral e de leitura-Alargar o vocabulário: a família-Rever alguns conteúdos de funcionamento da língua abordados até ao momento.-Abordar temas nucleares de funcionamento da língua: o verbo estar; as diferenças entre o verbo estar e o verbo ser, seus usos; a 2ª e 3ª conjugações do Presente do Indicativo dos verbos regulares. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma; apresentação de um diálogo realizado em grupo.- Competência de compreensão oral:

<p>- Competência de produção/compreensão escrita: produção de um texto a partir da imagem de uma pessoa.</p> <p>- Competência intercultural: execução da ficha “Vestuário pelo mundo”.</p> <p>- Funcionamento da Língua: preposições e locuções prepositivas de lugar.</p> <p>- Vocabulário: o corpo humano e o vestuário.</p>	<p>exercício de audição de uma canção para detetar os dias da semana e algumas palavras de modo a completar os espaços.</p> <p>- Funcionamento da Língua: o verbo estar; as diferenças entre o verbo estar e o verbo ser, seus usos; a 2ª e 3ª conjugações do Presente do Indicativo dos verbos regulares.</p> <p>- Vocabulário: a família</p>		
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>

<p>Etapa 2 – Retoma das aulas anteriores: funcionamento da língua - Modo Imperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora tira dúvidas sobre os exercícios de trabalho de casa e corrige o mesmo com os alunos. 	<p>15 min</p> <p>10h45</p>	<p>Etapa 2 – Atividade de Compreensão Oral: Dias da Semana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem uma canção cujo o principal objetivo é detetarem os dias da semana para poderem preencher os espaços em branco. 	<p>15 min</p> <p>10h45</p>
<p>Etapa 3 – Funcionamento da Língua: Preposições e locuções preposicionais de lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a leitura com os alunos e explicação de algumas preposições e locuções preposicionais. • Os alunos fazem os exercícios da ficha e a professora corrige. 	<p>15 min</p> <p>11h00</p>	<p>Etapa 3 – Retoma das aulas anteriores: atividade de produção escrita e oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escrever em conjunto um diálogo onde os pronomes interrogativos sejam utilizados. • De seguida, os alunos devem apresentá-lo ao grupo. 	<p>15 min</p> <p>11h00</p>
<p>Etapa 4 – Vocabulário: O vestuário e o corpo humano</p>	<p>20 min</p>	<p>Etapa 4 – Funcionamento da Língua: Verbo Estar e apresentação da 2ª e 3ª</p>	<p>20 min</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem, em grupo, jogar com os dominós do corpo humano e do vestuário. • Após o jogo ter acabado os alunos devem fazer dois exercícios relacionados com o tema. • A professora entrega a ficha informativa acerca do corpo humano e do vestuário e corrige os exercícios com os alunos. 	11h20	<p>conjugação do Presente do Indicativo dos verbos regulares</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a leitura da ficha e explica as principais diferenças entre o verbo estar e o verbo ser. • Os alunos realizam os exercícios da ficha do verbo estar. • Após a leitura das terminações da 2ª e 3ª conjugações dos verbos regulares do Presente do Indicativo, os alunos realizam dois exercícios. 	11h20
<p>Etapa 5 – Atividade Intercultural: o Vestuário pelo mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem realizar a ficha Vestuário pelo mundo. • No final da ficha, os alunos devem discutir as suas próprias respostas em grupo. 	20 min 11h40	<p>Etapa 5 – Vocabulário: A família</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a leitura conjunta com os alunos dos vários membros da família em português, tendo como suporte uma apresentação PowerPoint. • Os alunos realizam a ficha “A família do Manuel” 	30 min 11h50

<p>Etapa 6 - Atividade de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher uma de quatro imagens para realizar um texto onde a pessoa em questão seja apresentada, descrita física e psicologicamente, etc. O texto poderá ser terminado em casa. • Para trabalho de casa, os alunos devem terminar o texto e preparar uma apresentação do mesmo. Também devem realizar o resto dos exercícios da ficha das preposições e locuções prepositivas de lugar. 	<p>20 min</p> <p>12h00</p>	<p>Etapa 6 – Revisão de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam uma ficha de revisão dos conteúdos abordados até ao momento. • Os exercícios não realizados em aula poderão ficar para trabalho de casa. 	<p>10 min</p> <p>12h00</p>
--	----------------------------	--	----------------------------

Tabela 7 – Planificação da Regência nº 23

Material A1.1 (anexo 17):

- Ficha de revisão de conteúdos
- Ficha “Dias da semana”
- Ficha “Verbo Estar” e “Conjugação verbal”
- Ficha “A família”
- Ficha “A família do Manuel”

Material A1.2 (anexo 18):

- Ficha “Modo Imperativo” A1.1 e A1.2
- Ficha acerca das preposições e locuções prepositivas de lugar
- Dominó corpo humano
- Dominó vestuário
- Ficha corpo humano + 1 exercício

- Ficha vestuário + 1 exercício
- Imagens de pessoas de diferentes nacionalidades.
- Ficha com indicação para a produção de um texto com revisão de vários conteúdos.
- Ficha “Vestuário pelo Mundo”.

Esta unidade letiva decorreu, relativamente ao nível da estrutura, conforme as unidades letivas anteriores, sendo que todos os alunos já estavam, nesta altura, totalmente imersos na dinâmica e abordagens adotadas durante as unidades letivas.

Desta vez estiveram presentes quatro alunos, dois aprendentes do primeiro grupo e dois do segundo grupo. Para os aprendentes do primeiro grupo a unidade letiva iniciou-se com a correção do trabalho de casa que tinha consistido em exercícios acerca do modo imperativo, enquanto o grupo dos alunos de nacionalidade lituana realizava uma atividade de compreensão oral ouvindo uma canção de uma banda portuguesa de modo a conseguirem detetar os dias da semana e algumas palavras que poderiam enriquecer o léxico dos alunos. O exercício de desenvolvimento de compreensão oral foi mais ou menos bem conseguido na medida em que existiram algumas limitações no que diz respeito ao material de som (como não havia colunas disponíveis, o som da letra da canção não ficou muito nítido). No entanto, os alunos conseguiram realizar a atividade e identificar os dias da semana, sendo esse o objetivo pretendido.

De seguida, foi possível retomar em ambos os grupos conteúdos que ficaram por lecionar ou atividades por realizar nas unidades letivas anteriores. Por isso, a professora estagiária conseguiu lecionar e corrigir os exercícios sobre algumas preposições e locuções prepositivas de lugar no primeiro grupo, enquanto os alunos do segundo grupo realizaram uma atividade destinada a ser feita em grupo e subjacente a uma temática das unidades didáticas anteriores: os interrogativos. Deste modo, em conjunto, os alunos de nacionalidade lituana elaboraram um diálogo onde conseguiram aplicar corretamente os interrogativos e assim perceber o seu funcionamento numa conversa informal.

Posteriormente, como conteúdo abordado na planificação do segundo grupo estava associado a tópicos de funcionamento de língua e, por isso, exigiam momentos de maior explicação, elucidação e esclarecimento de dúvidas, foi proposto aos alunos do primeiro grupo um conjunto de atividades mais lúdicas inerentes a unidades didáticas cuja temática era o vestuário e o corpo humano. Desta forma, para além de se variar no tipo de exercício e de ser possível jogar com inteligências múltiplas, ao aprenderem novo

léxico através de um jogo de dominós, os alunos ficaram mais motivados e pareceram entusiasmados no momento de «jogar». Para além disso deveriam preencher uma ficha com o novo vocabulário adquirido. Este tipo de atividade que exige somente uma supervisão do professor e a correção final dos exercícios, permitiu à professora estagiária gerir e distribuir melhor o tempo, direcionando-se e focando-se no segundo grupo de aprendentes, no qual o nível de exigência dos tópicos de funcionamento da língua lecionados era maior. Assim, a professora procedeu à leitura da ficha e explicou as principais diferenças entre o verbo ser e o verbo estar.

Concomitantemente, após a verificação dos resultados do jogo de dominó acerca do vestuário e do corpo humano e a correção dos exercícios relativos aos temas, foi proposta uma outra atividade aos alunos do primeiro grupo que consistia na realização de uma ficha com o tema «Vestuário pelo mundo», visando desenvolver a competência intercultural, a competência comunicativa, nomeadamente, da produção oral, e, no final, o desenvolvimento da produção escrita. Contudo, não foi possível realizar esta última atividade que ficou destinada a ser continuada na unidade letiva seguinte. Aponta-se também a planificação de uma ficha de revisão de conteúdos elaborada com o objetivo de colmatar alguma falha na gestão do tempo destinada aos alunos do grupo de nacionalidade lituana que, não sendo totalmente realizada durante a unidade letiva, ficou destinada a trabalho de casa. De facto, a professora estagiária concluiu que os restantes conteúdos que não foram abordados e que constavam na planificação deveriam ser lecionados na unidade letiva seguinte de modo a dar continuidade e consistência à lecionação das unidades didáticas, não sendo feitas interrupções.

Nesta unidade letiva, evidencia-se novamente uma evolução pela parte da professora estagiária no que diz respeito às planificações elaboradas que, de unidade letiva para unidade letiva, revelam um maior equilíbrio na distribuição do tempo gerido em aula e na concretização das planificações. Para além disso, foram também desenvolvidas estratégias a partir da constatação de que as planificações elaboradas para um contexto caracterizado por uma certa «flutuação» do público-alvo e onde a diferenciação pedagógica é uma abordagem adotada incontestavelmente devem ser planeadas tendo em conta a morosidade dos processos, o que não significa que a gestão do tempo seja sempre feita de modo negativo.

5.6. Regência nº 24

Desenvolvimento da Regência nº 24 2 de junho de 2017	
<p>Alunos Grupo I</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a competência comunicativa e a competência intercultural-Melhorar a capacidade de compreensão/produção oral e do texto escrito.- Alargar o vocabulário: verbos inerentes ao vestuário <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma e diálogo intercultural acerca do vestuário típico de diferentes países; apresentação do texto e do diálogo.- Competência de produção/compreensão escrita: produção de um texto a partir da imagem de uma pessoa; diálogo a simular uma ida às compras.	<p>Alunos Grupo II (nacionalidade lituana)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a competência comunicativa-Melhorar a capacidade de compreensão/produção escrita e oral-Desenvolver a capacidade de compreensão oral e de leitura-Alargar o vocabulário: a família, as horas-Abordar temas nucleares de funcionamento da língua: os possessivos, as preposições com o uso das horas, a 2ª e 3ª conjugações do Presente do Indicativo dos verbos regulares. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competência comunicativa/produção oral: diálogo inicial em turma; apresentação de um texto sobre a família.- Competência de produção/compreensão escrita: realização de exercícios da ficha “A família do Manuel”; realização de um texto sobre a família.

<p>- Competência intercultural: acabar a ficha “Vestuário pelo mundo”.</p> <p>- Vocabulário: verbos inerentes ao vestuário.</p>		<p>- Funcionamento da Língua: os possessivos; a 2ª e 3ª conjugações do Presente do Indicativo dos verbos regulares.</p> <p>- Vocabulário: a família, as horas.</p>	
<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora recebe trabalhos de casa e pergunta aos alunos sobre o que fizeram durante a última semana: aproveita para introduzir algum vocabulário e faz o registo do discurso dos alunos num documento <i>word</i> visível para todos. 	<p>Tempo 20-25 min</p> <p>10h30</p>

<p>Etapa 2 – Retoma da aula anterior: O Vestuário pelo mundo (atividade intercultural)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem acabar de realizar a ficha “Vestuário pelo mundo”. • No final da ficha, os alunos devem discutir as suas próprias respostas em grupo e a professora deve acompanhar a interação do grupo. 	<p>20 min</p> <p>10h50</p>	<p>Etapa 2 – Vocabulário: A família</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a leitura conjunta com os alunos dos vários membros da família em português, tendo como suporte uma apresentação PowerPoint. • Os alunos realizam os primeiros três exercícios da ficha “A família do Manuel” (exercícios de compreensão de leitura e de compreensão escrita). 	<p>20 min</p> <p>10h50</p>
<p>Etapa 3 – Atividade de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem escolher uma de quatro imagens para realizar um texto onde a pessoa em questão seja apresentada, descrita física e psicologicamente, etc. • Posteriormente, os alunos devem fazer uma breve 	<p>30 min</p>	<p>Etapa 3 – Funcionamento da Língua: a 2ª e 3ª conjugações do Presente do Indicativo dos verbos regulares, Possessivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura das terminações da 2ª e 3ª conjugações dos verbos regulares do Presente do Indicativo, os alunos realizam dois exercícios. • A professora explica a ficha “Possessivos” aos alunos e lê em conjunto com os mesmos. 	<p>30 min</p>

<p>apresentação oral da pessoa que escolheram e comparar com as informações reais que a professora irá expor numa apresentação PowerPoint.</p>	<p>11h20</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fazem os exercícios da ficha. 	<p>11h20</p>
<p>Etapa 4 – Atividade de compreensão de leitura e de compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem realizar a ficha “No centro comercial” com exercícios de compreensão e produção escrita sobre a ida ao centro comercial, o vestuário e os verbos inerentes a esta área vocabular. 	<p>20 min</p> <p>11h40</p>	<p>Etapa 4 – Atividade de produção escrita e produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam os restantes exercícios da ficha “A família do Manuel”, que compreendem a construção da árvore genealógica da sua família e um pequeno texto descritivo da sua família onde devem utilizar os possessivos necessários. • Os alunos fazem uma pequena apresentação do texto que escreveram, após a correção da professora. 	<p>20 min</p> <p>11h40</p>

estagiária fez a leitura conjunta com os alunos da designação dos vários membros da família em português, tendo como suporte uma apresentação *PowerPoint* e uma tabela distribuída pelos alunos. De seguida, os alunos realizaram os três primeiros exercícios da ficha «A família do Manuel», sendo sobretudo exercícios de compreensão de leitura e de compreensão escrita.

Após a aprendente checa ter concretizado a realização dos exercícios da ficha da unidade letiva anterior, como não estavam presentes mais alunos pertencentes ao seu grupo, não foi possível realizar a discussão das respostas dos aprendentes em grupo, como constava na planificação, pelo que, após a correção dos exercícios, a professora estagiária tentou promover, através do diálogo, o desenvolvimento da produção oral e compreensão oral com perguntas direcionadas à aluna relativamente ao tema em questão. Posteriormente, enquanto a aluna checa realizava a atividade de desenvolvimento da produção escrita (na qual os alunos deviam escolher uma de quatro imagens de pessoas para realizar um texto onde a pessoa em questão fosse apresentada, descrita física e psicologicamente), foram apresentadas ao outro grupo de alunos, após a correção dos exercícios realizados, a terceira e segunda conjugação dos verbos regulares do presente do indicativo, conteúdo planificado para a unidade letiva anterior. Assim, após a realização dos exercícios subjacentes a esta temática não se mostrou viável, devido ao pouco tempo que restava da unidade letiva, iniciar um novo conteúdo de funcionamento da língua como constava na planificação, pelo que ficou proposto, para trabalho de casa, a leitura da ficha «Possessivos» a ser retomada na seguinte unidade letiva.

Quanto à atividade de produção escrita realizada pela aluna checa, foi possível terminá-la e fazer a correção do texto em aula, comparando, posteriormente, as informações reais das pessoas representadas nas imagens com as informações imaginadas pela aprendente na sua produção textual.

Nesta unidade letiva sublinha-se mais uma vez não ser possível concretizar a totalidade dos conteúdos programados nas planificações o que nem sempre está associado a uma má gestão do tempo, mas sim ao contexto de diferenciação pedagógica que comporta consigo vantagens e limitações. Destaca-se, contudo, uma evolução positiva da professora estagiária no que se refere à aplicação das planificações, à gestão do tempo e ao acompanhamento (feedback e esclarecimento de dúvidas) prestados aos alunos, tentando suprir sempre que possível os objetivos e necessidades de ensino-aprendizagem

e ultrapassar os obstáculos decorrentes deste tipo de contexto com eficácia. Para além disso, sublinha-se também a capacidade de articulação entre as unidades didáticas e unidades letivas através da retoma dos conteúdos anteriores e do encaixe dos conteúdos abordados na sala de aula no contexto vivenciado fora de sala de aula, o que se torna extremamente vantajoso para aproveitar na lecionação e abordagem de certos aspetos culturais.

Conclusão

Inicialmente, as expectativas relativamente ao estágio pedagógico prenderam-se, maioritariamente, com as dificuldades e adversidades que pudessem ser encontradas ao longo de todo o processo, tais como: autorização da instituição em questão para a realização de um estágio pedagógico com o qual não estavam familiarizados; posteriormente, a formação da turma ou grupo de alunos e qual o(s) nível(eis) de língua a ser(em) lecionado(s); definição do horário e espaço físico para a leção; aceitação, pela parte da instituição, de todos os parâmetros propostos em consonância com os aspetos administrativos da faculdade (plano de trabalho, método de trabalho); e, finalmente, gestão do número e conteúdo das unidades letivas relativamente aos interesses e objetivos de aprendizagem dos alunos.

Por ser um estágio de formato voluntário e não remunerado, esperou-se que a procura fosse significativa e que, desse modo, o número de aprendentes, também. Foi também esperado que a diversidade ao nível das nacionalidades legitimasse uma abordagem metodológica de diferenciação pedagógica onde fosse possível desenvolver uma aprendizagem “por equipas”, num registo de *team based learning*, o que mais tarde, quer pelo perfil dos alunos, quer pelo número e diversidade de nacionalidades, não se mostrou concretizável.

Em adição ao referido, num momento inicial, consideram-se como qualidades da estagiária a resiliência, persistência e a vontade de aprender e de superar as suas próprias expectativas. Os pontos fracos ou dificuldades a destacar estão relacionados com a insegurança e receio de haver uma má conduta da unidade letiva ou mesmo de falhar na satisfação das necessidades/cumprimento dos objetivos de aprendizagens dos alunos. Contudo, o estágio pedagógico, pelo carácter pragmático, constituiu uma ótima oportunidade quer para combater inseguranças e receios, quer para melhorar as qualidades de que um docente de língua estrangeira deve ser dotado, quer ainda para desenvolver o tema inerente ao relatório de estágio. As ameaças subjacentes a todo o processo, prendem-se com o facto de este ser um contexto singular de realização de um estágio pedagógico e, por isso, poderem ocorrer situações inesperadas ou que possam comprometer a concretização do estágio.

Depois de 30 unidades letivas lecionadas, ao longo de nove meses, considero que o estágio pedagógico teve um balanço final bastante positivo na medida em que permitiu à professora estagiária adquirir e desenvolver estratégias de ensino e metodologias tendo em conta sempre as necessidades, objetivos e perfis dos alunos. Para além disso, contribuiu para a experiência profissional e para o desenvolvimento das temáticas que foram abordadas no relatório de estágio. No final, a professora estagiária conseguiu cumprir a sua função com sucesso perante um grupo estimulante que levantou alguns desafios e obstáculos próprios da flutuação e oscilação de uma comunidade migrante. Ao longo de todo o processo, é possível, portanto, verificar que a professora estagiária se tentou sempre moldar e adaptar ao contexto vivenciado.

Para além disso, foi uma oportunidade única de desenvolvimento profissional e pessoal na medida em que possibilitou a observação da evolução dos aprendentes, criar laços afetivos com os mesmos e refletir sobre todo o seu percurso, ultrapassando eficazmente cada dificuldade detetada.

É de igual modo reconfortante saber que este projeto teve influência na aceitação e integração dos alunos na comunidade portuguesa, que, de algum modo, os auxiliou nalgum aspeto ou dificuldade do seu dia-a-dia e que os mesmos reconhecem a sua utilidade propondo até à instituição a continuação das aulas de português (**anexo 21**).

Ao considerar um contexto migratório heterogéneo quer a nível linguístico quer a nível cultural, optou-se por aplicar as abordagens desenvolvidas, na medida em que pareceram ser as mais adequadas no ensino de português a uma comunidade migrante. Sendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo a compreensão de perspetivas e características de outra cultura, o mesmo processo passa também pela aprendizagem de estratégias de interpretação e atuação adequadas que visam o desenvolvimento da identidade individual e coletiva proporcionada pelo diálogo entre culturas distintas. Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural envolve, por isso, um processo de reflexão consciente do Eu em relação ao Outro, considerando os principais aspetos que os unem e distanciam. Assim, será possível construir um reposicionamento de si próprio mediante o confronto dessas cosmovisões.

Da mesma forma, ao salientarmos os aspetos enriquecedores que decorrem da constatação da diversidade cultural, devemos também destacar que a heterogeneidade em sala de aula não deve ser encarada como um obstáculo ou uma dificuldade a ser

ultrapassada, mas antes uma oportunidade de valorizar o contexto educativo a ser trabalhada. Neste sentido, a prática da pedagogia diferenciada torna-se num ótimo vetor para a promoção do sucesso escolar, na medida em que tem em conta o perfil de cada aluno, pelo que, como refere Heacox, “Cada professor conhece os seus alunos, sabe quais são as suas necessidades e a forma de conceber uma aprendizagem que satisfaça as suas necessidades e tire proveitos dos seus pontos fortes.” (2006, p. 148).

Contudo, praticar a diferenciação pedagógica em sala de aula pode ser um processo complexo, não só porque requer esmero, rigor e dedicação por parte do professor, mas também porque, apesar de não ser uma conceção recente, ainda existem aspetos de gestão da sala de aula que necessitam de ser estudados de modo a garantir a sua eficiência. Para além disso, ao ensinar uma comunidade migrante, o professor deve garantir aos alunos presentes a estabilidade, regularidade, fluência e coerência que são expectáveis no decorrer de um processo de ensino-aprendizagem formal. Todavia, neste tipo de contexto existem características intrínsecas ao tipo de público-alvo que dificultam a sua prossecução. Na verdade, o professor deve estar constantemente alerta e atento às alterações que vão ocorrendo, nomeadamente, a irregularidades na assiduidade e entrada, quando permitida, de novos aprendentes, de forma a não prejudicar os que se mantêm fixos. A flutuação e oscilação constante das presenças no grupo de alunos requer, portanto, uma constante reavaliação e readaptação, tendo sempre em vista o acolhimento e a integração, princípios defendidos nos principais pontos de missão do ACM.

Desta forma, a partir do estágio realizado no CNAIM do Porto, que teve um contexto particular e desafiante, é possível retirar algumas conclusões, tais como:

- O professor constitui sobretudo um mediador. Por um lado, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural, é um mediador entre o aluno e as culturas em presença. Por outro lado, no que se refere à prática do ensino diferenciado, o professor é um mediador entre os alunos e o saber. Desta forma, a sua função é sobretudo levar e guiar os alunos até um determinado objetivo.
- A planificação ideal pode não corresponder à sua prática na aula. Deste modo, esta nunca deverá ser muito longa ou ambiciosa no sentido de apresentar várias atividades ou múltiplas abordagens. O professor deve, assim, focar-se na aprendizagem essencial e ajustar o número de atividades por unidade letiva

tendo em conta todos os grupos, ou seja, um grupo não deverá ter muitas mais ou muitas menos atividades que o outro grupo de modo a poder administrá-las em blocos de tempo idênticos para cada grupo, independentemente do seu nível de língua. Para além disso, o professor deverá ter também cuidado em saber reconhecer e identificar os momentos em que é necessária a sua instrução ou explicação adicional, bem como em conciliar as atividades onde é necessária a sua presença, tendo a noção de que deve dividir a sua atenção por todos os grupos e até mesmo por todos os alunos de forma racional e igual.

- Nenhum grupo de alunos é igual. Todos os alunos são diferentes. Por conseguinte, sublinha-se novamente a capacidade de o professor ter de adaptar frequentemente as suas estratégias e metodologias de ensino ao grupo de alunos que tem em mãos.

Por conseguinte, espero que seja possível encarar as reflexões desenvolvidas neste relatório como contributos, ideias ou sugestões para elaboração de novos e diferentes materiais didáticos contemplando ambas as temáticas abordadas, num contexto possivelmente idêntico. Por fim, ressalva-se que, tal como aponta Heacox “(...) o ensino diferenciado pode dar energia aos alunos e revigorar o ensino do professor. É necessário ter energia, flexibilidade e disposição para aceitar correr riscos, mas as potenciais recompensas para os alunos são demasiado boas para serem ignoradas.” (2006, p. 148).

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. C. (2006). “Professores de Língua Estrangeira: Que competências?” In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-460). Porto: Porto Editora.
- Aguiar, A. R. R. C. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53883/2/tesedoutanaaguiar000120940.pdf>, acessado a 24/07/2017.
- Alto Comissariado para as Migrações (ACM), Portugal. Disponível em: <http://www.acm.gov.pt/acm>, acessado a 2/09/2017.
- Arruda, Lígia (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*, Porto: Porto Editora.
- Bizarro, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R. (2012). *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: Reflexões e exemplos*. Lingvarvm Arena. 3, pp. 117 - 131. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>, acessado a 17/07/2017.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp- 57-69). Departamento de Estudos Portugueses e de Estudo Românicos, Secção de Estudos Franceses (org.). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830?locale=pt>, acessado a 18/07/2017.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2006). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.
- Bizarro, R.; Moreira, M. A. & Flores, C. (Coords.) (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.

- Byram, M.; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). “Developing the intercultural dimension in language teaching - A practical introduction for teachers”. In: *Council of Europe, Language, Policy Division, Strasbourg*. Disponível em: <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>, acessado em 12/08/2017.
- Coimbra, Olga Mata & Coimbra, Isabel (2011) *Gramática Ativa I*. Lisboa: Lidel.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf, acessado a 27/01/2017.
- Conselho Superior de Estatística (2006). *Estatísticas dos movimentos migratórios*. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Relat%C3%B3rio-Mov_Migrat-2006.pdf, acessado a 22/07/2017.
- Cook, V. (2006). *Interlanguage, multi-competence and the problem of the second language*. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. VI (3): 38-52.
- Corredoira, T. (2007). “A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro”. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores.
- Dias, Ana Cristina (2009). *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes - Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel.
- Duarte, I. M. (2016). “Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira?”. In: Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara (Organizadores). *Memória Discurso E Tecnologia*. São Paulo, Terracota Editora (pp. 217-236). Disponível em: https://www.academia.edu/31296201/Portugu%C3%AAs_L%C3%ADngua_Pluric%C3%AAntrica_Que_Portugu%C3%AAs_Ensinar_Em_Aulas_De_L%C3%ADngua_Estrangeira_.In_Carlos_Augusto_Baptista_de_Andrade_Guaraciaba_Micheletti_e_Isabel_Roboredo_Seara_Organizadores_.Mem%C3%B3ria_Discorso_E_Tecnologia.S%C3%A3o_Paulo_Terracota_Editora_2016_pp._217-236, acessado a 10/09/2017.

- European Commission (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium Part One Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*, p. 3. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf, acessado a 3/09/2017.
- Ferreira, Marco (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teorias, Práticas e Desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ferreira, Tânia (2016). *Ensino diferenciado: uma reflexão sobre práticas de diferenciação curricular* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/PUB_GERAL.PUB_VIEW?pi_pub_base_id=169273, acessado a 25/05/2017.
- Flores, C. M. M. (2013). “Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos e de uma Perspetiva Linguística”. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Coords.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp. 36-46.
- García Benito, A. B. (2008). “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”. In: *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) : Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 / coord. por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 1, 2009, (pp. 493-506)*. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf, acessado a: 29/05/2017.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. ACIME. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/Cadernos_de_Formacao_4.pdf, acessado a: 16/07/2017.
- Grosso, Maria José (2006). “O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural”. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.),

Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

- Grosso, M^a J.; Tavares, A. & Tavares, M. (Coords.). (2008). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf, acessido a 9/08/2017.
- Grosso, M^a J.; Tavares, A. & Tavares, M. (Coords.). (2009). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador independente no país de acolhimento*. Agência Nacional para a Qualificação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/referencial_independente1.pdf, acessido a 9/08/2017.
- Heacox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Adaptação para a língua portuguesa por João Félix Almeida. Porto: Porto Editora.
- Kramsch, Claire (1996). “The Cultural Component of Language Teaching”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 13 pp. Disponível em: [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/741-1457-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/741-1457-1-SM%20(3).pdf), acessido a 29/07/2017.
- Kramsch, Claire (2013). *Culture in foreign language teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research 1(1) 57-78. Disponível em: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/KramshcultureinforeignlanguageteachingKramsch.pdf>, acessido a 29/07/2017.
- Leffa, V. J. (2003). “Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas”. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras* (pp. 33-49). Pelotas: UFPEL. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>, acessido a 23/07/2017.
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, acessido a 3/08/2017.

- Marques, J. C. & Góis, P. (2011). “A evolução do sistema migratório lusófono. Uma análise a partir da imigração e emigração portuguesa”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa – Migrações*. III Série, nº 24 – 2011. Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). pp. 213-231. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_livro_migracoes.pdf, acessado a 23/07/2017.
- Nolasco, Carlos (2016). “Migrações internacionais: conceitos, tipologias e teorias”. *Oficina do Centro de Estudos Sociais Laboratório Associado – Universidade de Coimbra (CES) nº 434*. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/14615_Oficina_434.pdf, acessado a 22/07/2017.
- Oliveira, Carla & Coelho, Luísa (2007). *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B1*, Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. R. & Gomes, N. (2016). *Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2016*. Imigração em números – Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, IP. Disponível em: http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2016_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2, acessado a 24/07/2017.
- Paricio, M. S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. In: *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Nº. 21, (pp. 215-226). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>, acessado a 29/05/2017.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1Lb-H2bMf2gNGhMT19Gd1c2OGs/edit>, acessado a 15/08/2017.
- Pinto, Fernanda (2011). *Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo*. Cadernos de Investigação Aplicada. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Grupo Lusófona. Disponível em:

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6376/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf?sequence=1, acessado a 13/08/2017.

- Pinto, M. G. L. C. (2013). “Bilinguismo e Cognição: Como explicar os desempenhos em tarefas de repetição de dígitos e de frases?”. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Coords.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp. 48-68.
- Pinto, M. G. L. C. (2013). “O Plurilinguismo: um trunfo?”. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, pp. 369-379. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12584/9917>, acessado a 16/08/2017.
- Prud’homme, Luc; Dolbec, André; Brodeur, Monique; Presseau, Annie; Martineau, Stéphane (2005). *La construction d’un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies. Volume 3. Number 1. Disponível em <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Prudhomme2005.pdf>, acessado a 11/08/2017.
- Risager, K. (2001). “La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea”. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 242-253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodionova, M. A. & Petrova, G.V. (1991). *Manual de Português Curso Básico*.
- Russell, Eliane (1999). “Hacia la construcción de un saber intercultural – Propuestas para la enseñanza de la cultura”. In: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Revista Textos, nº 22, Barcelona.
- Santos, Leonor (s.d.). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projeto AREA. Disponível em: <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>, acessado a 15/08/2017.
- Tavares, Ana (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Torres dos Santos, D. & Nobre de Mello, A. C. M. R. (2010). “Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE”. in: SANTOS, P. & Ortíz, M. L.

(orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores (pp.181 a 190).

- Vieira, Luandino (2008). *Kimbokiadimuka e a Liberdade*. Porto, Letras e Coisas.
- Vieira, Luandino (2013). *Dimandondo, o morcego dos três nomes*. Porto, Letras e Coisas.

Anexos

Anexo 1

Plano de trabalho – Ana Raquel Carvalho Pereira

Tipo de estágio: lecionação de aulas de Português para Estrangeiros

Local: CNAIM do Porto

Horário das aulas: 4ª, 5ª ou 6ª durante a manhã; ou 2ª ou 3ª das 8h00 às 10h00

Número de horas por semana: 2

Nível: A1/A2

Número máximo de alunos: 12-15

Tipo de avaliação: contínua com exame final (escrito e possivelmente oral, podendo ser feito mais do que um teste ao longo do ano)

Assiduidade: no mínimo 75% das horas totais do curso

Tipo de material usado para a lecionação do curso: de produção própria da professora estagiária, supervisionado pela orientadora da FLUP

Duração do curso: 50 ou 60 horas (50 horas – início na terceira semana de novembro de 2016 e término na última semana de maio de 2017; 60 horas – início na terceira semana de novembro de 2016 e término na última semana de junho de 2017)

Pausas letivas: duas semanas no Natal e uma na Páscoa

Orientação da FLUP: caráter didático; visita de, no mínimo 6 aulas pela orientadora para observar e avaliar aulas; visita esporádica de colegas do mestrado que se encontram a realizar estágio na FLUP ou no Secretariado para as Migrações do Seminário de Vilar para observar aulas)

Solicitações ao CNAIM: assegurar os encargos com fotocópias, a divulgação do curso e a gestão das inscrições

Anexo 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

I

- 1. Nome completo: _____
- 2. Data de nascimento: ___/___/_____
- 3. Idade: _____ anos
- 4. Nacionalidade(s): _____
- 5. Língua(s) materna(s): _____
- 6. Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Indique a língua e marque uma cruz (X) no seu nível

	Nível					
Língua	Muito básico	Básico	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente

- 7. Habilitações Literárias – Marque uma cruz (X) no último ciclo de estudos que completou (não o que está a frequentar agora)

- Ensino básico 1º ciclo (1º-4º anos de escolaridade)
- Ensino básico 2º ciclo (5º-6º anos de escolaridade)
- Ensino básico 3º ciclo (7º-9º anos de escolaridade)
-

Ensino secundário ou equivalente (10º-12º anos de escolaridade)

Ensino superior – Licenciatura

→Indique a área:_____

Ensino superior – Mestrado

→Indique a área:_____

Ensino superior – Doutoramento

→Indique a área:_____

8. Profissão/ocupação:_____

9. Estuda? Sim Não

9.1. Se sim, indique a instituição que estuda em Portugal:

10. Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim Não

10.1. Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

11. Já estudou português antes? Sim Não

11.1. Se sim,

11.1.1. – durante quanto tempo?

11.1.2. – onde?

11.1.3. – quais são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

12. Nas aulas de língua, prefere trabalhar: Sozinho

Com colegas (grupo/par)

Os dois

13. Há quanto tempo vive em Portugal?

14. Já viveu noutra país de língua oficial portuguesa? Sim Não

14.1. Se sim,

14.1.1. – onde?

14.1.2. – durante quanto tempo?

II

Interesses pessoais:

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

III

Contactos:

Telemóvel português / telefone português:

E-mail:

Anexo 3

Nome/Idade/ Nacionalidade	Língua Materna	Língua(s) Estrangeira(s)	Habilitações Literárias	Profissão/ Ocupação	Contacto com LP	Estudou LP	Vive/viveu PT/PALOP	Expectativas	Motivação	Interesses Pessoais	Método de Trabalho
1. Dayana Elisa Jacinto Baptista 25 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	Inglês (muito básico) Português (muito básico)	Licenciatura (Medicina Dentária)	Desempregada	Família portuguesa, viagens a Portugal	Não	Vive em Portugal há 3 semanas	"Aprender a comunicar em português (escrever e falar)"	Aprender a escrever e falar português para se poder estabelecer a falar em Portugal.	Comunicar com pessoas, aprender a escrever e a falar português	Com colegas (grupo/par)
2. Gabriel Eduardo Quintero Sosa 32 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	Inglês (básico) Português (Razoável)	Licenciatura (Jornalismo Desportivo)	Empresário	Rua	Não	Vive em Portugal há 2 anos	"Ficar ótimo a falar português"	"Carinho" por Portugal e pelo tempo que cá passou. Aperfeiçoar a língua devido às dificuldades na escrita e na pronúncia.	-	Com colegas (grupo/par)
3. Hermes Antonio Cardona Monsalve 25 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	-	Licenciatura (Medicina Dentária)	Desempregado	Não teve contacto	Não	Vive em Portugal há 3 semanas	"Aprender Português"	Fazer equivalências para o curso de Medicina Dentária em Portugal	Futebol	Com colegas (grupo/par)
4. Irina Nakham 55 anos Russa	Russo	Inglês (muito básico) azeri – Azerbaijão (excelente)	Mestrado (Ensino de Biologia)	Reformada	Não teve contacto	Não	Vive em Portugal há 3 meses	-	-	Viajar, ler	Com colegas (grupo/par)

Nome/idade/ Nacionalidade	Língua Materna	Língua(s) Estrangeira(s)	Habilitações Literárias	Profissão/ Ocupação	Contacto com LP	Estudou LP	Vive/viveu PT/PALOP	Expectativas	Motivação	Interesses Pessoais	Método de Trabalho
5. José Paúl Pulido Riera 32 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	Português (muito básico) Inglês (muito básico)	Licenciatura (Administração de Empresas)	Desempregado	Família da sua esposa	Não	Vive em Portugal há 2 semanas	"Aprender a língua e conhecer a cultura portuguesa"	Ter emprego em Portugal; Poder comunicar sozinho: Superação Pessoal	Jogar futebol, Viajar, Correr, Cinema	Com colegas (grupo/par)
6. Katerina Ondrusková 25 anos Checa	Checo	Inglês (bom)	Licenciatura (Artes)	Estudante de Belas-Artes	Não teve contacto	Não	Vive em Portugal há 1 mês	"Aprender Português"	"Saber mais do que uma língua estrangeira"	Viajar	Com colegas (grupo/par)
7. Marieugenia Marcano 22 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	Inglês (muito básico)	Licenciatura (Engenharia Industrial)	Desempregada	Família (avós portugueses)	Não	Vive em Portugal há 2 semanas	"Dominar a língua portuguesa e poder comunicar com facilidade"	Poder trabalhar em Portugal e comunicar	Cozinhar, Ir ao cinema	Sozinha e com colegas (grupo/par)
8. Marina Glazman 52 anos Russa	Russo	Inglês (muito básico) Hebraico (razoável)	Mestrado (Engenharia)	Reformada	Não teve contacto	Não	Vive em Portugal há 3 semanas	"Aprender e saber falar português"	A filha, o neto e o genro vivem em Portugal; Gosta de Portugal e quer fazer parte da comunidade portuguesa	Ler, viajar, cozinhar	Com colegas (grupo/par)

Nome/Idade/ Nacionalidade	Língua Materna	Língua(s) Estrangeira(s)	Habilidades Literárias	Profissão/ Ocupação	Contacto com LP	Estudou LP	Vive/viveu PT/PALOP	Expectativas	Motivação	Interesses Pessoais	Método de Trabalho
9.Nina Fernande 29 anos Holandesa	Holandês	Francês (básico) Inglês (muito bom)	Licenciatura (Artes)	Ilustradora / Designer	Namorado português	Sim, estudou portuguê s durante 5 meses na Holanda. Tem dificulda des na pronúnci a.	Vive em Portugal há 1 semana	“Melhorar o português”	Gosto pelo país e poder falar com o namorado em português	Ouvir música, Visitar museus	Sozinho e com colegas (grupo/par)
10.Petra Mikolášová 28 anos Checa	Checo	Inglês (muito bom)	Mestrado (Belas- Artes/Artes Plásticas)	Desempregada	Amigos e namorado português	Não	Vive em Portugal há 2 anos e meio com períodos intermiten tes	“Perceber e falar mais português”	Gosto pela língua portuguesa; Procura de emprego	Artes Plásticas, Música, Literatura	Com colegas (grupo/par)
11.Rytis Smaliys 30 anos Lituana	Lituano	Inglês (básico)	Licenciatura (Tecnologia e Design)	Fotógrafo	Amigos portugueses	Não	Vive em Portugal há 3 semanas	“Aprender o básico da língua, não ter receio de falar e aprender mais”	Querer viver em Portugal	Fotografia, Cinema, Arte	Sozinho e com colegas (grupo/par)

Nome/Idade/ Nacionalidade	Língua Materna	Língua(s) Estrangeira(s)	Habilitações Literárias	Profissão/ Ocupação	Contacto com LP	Estudou LP	Vive/viveu PT/PALOP	Expectativas	Motivação	Interesses Pessoais	Método de Trabalho
12. Salne Buciute 30 anos Lituana	Lituano	Russo (bom) Inglês (muito bom)	Mestrado (Artes)	Artista	Amigos portugueses	Não	Vive em Portugal há 2 meses	"Aprender"	Falar português enquanto vive em Portugal	Artes, Desporto, Música	Sozinha e com colegas (grupo/par)
13. Stefhany Alexandra Ramírez Torres 23 anos Venezuelana	Espanhol (castelhano)	Inglês (muito básico) Português (Razoável)	Ensino Secundário (12º ano)	Empresária	Rua, dia-a- dia	Não	Vive em Portugal há 2 anos	"Expressar- me melhor e aprender muito mais sobre a língua"	Poder falar português com o seu filho pequeno	-	Com colegas (grupo/par)
14. Viktorija Ivanova 28 anos Lituana	Lituano	Português (muito básico) Russo (básico) Alemão (básico) Inglês (muito bom)	Licenciatura (Teatro)	Crítica de Teatro	Amigos portugueses, viagens ao Porto	Curso básico de português (A1) de 3 meses. Tem dificuldade de na pronúncia.	Vive em Portugal há 3 meses	"Falar português"	Querer viver em Portugal e falar a língua	Teatro, Literatura, Viagens	Sozinha e com colegas (grupo/par)

Anexo 4

Teste diagnóstico

Leia atentamente o texto seguinte e observe a imagem.



1. **Escolha** a opção correta.

1.1. A nacionalidade da Daniela é:

- a) Inglesa
- b) Portuguesa
- c) Chinesa

1.2. A Daniela tem:

- a) 7 anos
- b) 17 anos
- c) 37 anos

1.3. A Daniela é:

- a) Casada
- b) Divorciada
- c) Solteira

1.4. Os filhos da Daniela chamam-se:

- a) Helena e José
- b) João e Margarida
- c) Mariana e João

1.5. O João fala:

- a) Inglês
- b) Português, inglês, japonês e espanhol
- c) Português, inglês, espanhol e um pouco de mandarim

Eu sou a Daniela e sou portuguesa.
Tenho 37 anos e sou professora de inglês.
Sou casada e tenho dois filhos: a Mariana e o João. A Mariana tem 7 anos e o João tem 10 anos.
Falo 4 línguas: português, inglês, espanhol e um pouco de mandarim. Os meus filhos também falam inglês.
Gosto de ler, viajar, tirar fotografias e brincar com os meus filhos.

2. **Descreva** fisicamente a Daniela.

3. **Associe** as imagens às palavras.









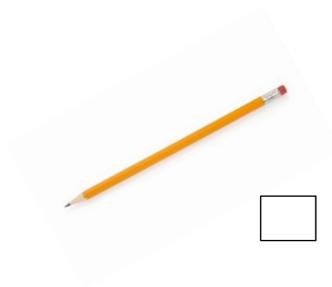














A - Computador
B - Telemóvel
C - Cadeira
D - Caneta
E - Chaves
F - Mesa
G - Porta
H - Janela
I - Café
J - Lápis
K - Relógio
L - Dinheiro
M - Carro
N - Água
O - Peixe
P - Pão



4. Associe as imagens às ações.



1 – Comer
2 – Dormir
3 – Correr
4 – Lavar os dentes
5 – Estudar
6 – Tomar banho
7 – Ver televisão
8 – Ouvir música



5. **Ligue** os itens da coluna A à coluna B.

Coluna A	Coluna B
1- São 8 horas.	 A -
2 - É 1 hora.	 B -
3 - É meio-dia/meia-noite.	 C -
4 - São 9 horas menos um quarto.	 D -

1 - _____ / 2 - _____ / 3 - _____ / 4 - _____

6. **Escreva** um pequeno texto sobre o seu país.

Anexo 5

DAYANA

03/02/2017

- Uso do determinante artigo definido:
 - nomes próprios: “Eu sou **a** Dayana.”
 - possessivos: “**os meus** pais”; “**os meus** irmãos”; “**o meu** namorado”
 - verbo chamar-se/verbo ser:

Os meus pais **chamam-se** Fernando e Maria (**verbo chamar-se:** sem artigo e sem a forma de tratamento Senhor/Senhora.)

Os meus pais **são o** (Sr.) Fernando e **a** (D.) Maria. (**verbo ser**)

*Os meus pais chamam-se o Sr. Fernando e a Sra. Maria. (**não está correto**)

- **Namorado**
“enamorado” (**não está correto**)
- Verbo **Conhecer** no presente do indicativo

Eu conheço
Tu conheces
Ele/ela/você conhece
Nós conhecemos
Eles/elas/vocês conhecem

- Verbo **Resolver** no presente do indicativo:

Eu resolvo
Tu resolves
Ele/ela/você resolve
Nós resolvemos
Eles/elas/vocês resolvem

MARINA

03/02/2017

- Atenção ao acento « ´ »: (tu) estás / (ele) está / (tu) és / (ele) é
- Exercícios de escolha entre o verbo ser/estar:
 - localização geográfica
 - A Cátia e o Afonso **são da** (de+a) Inglaterra. (origem: ser + de → **permanente**)
 - A Cátia e o Afonso **estão na** (em+a) Inglaterra. (localização: estar + em → **temporário**)
 - *A Cátia e o Afonso **são** na Inglaterra (**não está correto**)
 - estado
 - A Luísa **está no** (em+o) estrangeiro. (localização: estar + em → **temporário**)
 - *A Luísa **é** no estrangeiro. (**não está correto**)
 - estado
 - Eu **estou** cansado. (verbo estar → **temporário**: posso dormir e já não vou estar cansado)
 - * Eu **sou** cansado. (**não está correto**)

PETRA

03/02/2017

- Uso do determinante artigo definido:
 - possessivos: "... câmara **da (de+a) nossa** pequena cidade...";
"**a minha** irmã"
 - verbo chamar-se/verbo ser:

Os primos da Teresa chamam-se Ricardo e Andreia (**verbo chamar-se**: sem artigo)

Os primos da Teresa **são o** Ricardo e **a** Andreia. (**verbo ser**)

*Os primos da Teresa chamam-se o Ricardo e a Andreia. (**não está correto**)

- **mas** → conjunção adversativa (oposição): "Estive doente **mas** agora estou melhor."
mais → advérbio de intensidade/quantidade; sinal "+": "**Mais** força!"

- Atenção ao acento « ¨ »:

avó → feminino

avô → masculino

Anexo 6

Exame Final (avaliação contínua)

14 de julho de 2017

Professora Estagiária: Raquel Pereira

Assinatura da Professora Estagiária:

Nome do(a) aluno(a):

Nota em 20 valores: _____

I

1) Leia o seguinte texto.

Chamo-me Vanessa e sou portuguesa. Eu sou professora de inglês numa escola secundária em Lisboa. Normalmente acordo às sete horas mas só me levanto perto das sete e meia.

Quando me levanto tomo o pequeno-almoço e depois tomo um banho longo. Ao pequeno-almoço bebo leite e como um pão com manteiga. Saio de casa às 8 horas e começo a trabalhar às oito e vinte. Normalmente trabalho até ao meio dia, mas às terças e quintas eu trabalho até às quatro e um quarto. Depois do trabalho vou para casa e faço o jantar. Nunca posso comer peixe porque os meus filhos não gostam.

Tenho dois filhos: o Rodrigo tem 10 anos e é alto e moreno, e a Isabel. Ela tem 8 anos e é loira. Eles já sabem falar um pouco de inglês.

Depois de jantar, ajudo os meus filhos a fazer os trabalhos de casa. Deito-me à meia-noite.



2) Responda às seguintes questões.

2.1) Qual é a nacionalidade da Vanessa?

2.2) Onde trabalha a Vanessa?

2.3) Qual é a profissão da Vanessa?

2.4) O que é que a Vanessa come ao pequeno-almoço?

2.5) Os filhos da Vanessa gostam de peixe?

2.6) Descreva a Vanessa fisicamente (incluindo a roupa) a partir da imagem.

II

1) Ouça o texto e assinale as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
1.1. Ontem o Jaime chegou a casa mais tarde.		
1.2. Ele chegou às 22h30.		
1.3. A mulher dele já estava aflita.		
1.4. Nesse dia, ele saiu do trabalho às 17h00 e foi tomar um café.		
1.5. Ele estacionou o carro numa passadeira.		
1.6. O carro dele foi roubado.		
1.7. Ele teve de apanhar dois meios de transporte para voltar para casa.		
1.8. A mulher do Jaime não lhe telefonou, porque ela tinha o telemóvel dentro do carro.		

Adaptado de: Oliveira, C. & Coelho, L. (2008). *Aprender Português 1 – Compreensão Oral* (93). Lisboa: Texto Editores.

2) Dê dois conselhos ao seu amigo Jaime para ele não ter outra vez problemas com a polícia por causa do carro. Use o Imperativo.

2.1) _____

2.2) _____

III

1) Complete o diálogo com os antónimos das palavras entre parênteses. Faça as concordâncias necessárias.

A: Então, parabéns pela casa _____ (velha)!

B: Obrigada.

A: Como é o teu bairro?

B: Olha, é um bairro _____ (moderno). As ruas são _____ (grandes) e há escadinhas por todo o lado. É muito _____ (feio).

A: E a casa é _____ (má)?

B: É. Ah e tenho vista para o castelo!

A: Isso é ótimo! A casa não é _____ (quente) no Inverno?

B: Nem por isso.

Adaptado de: Dias, Ana Cristina (2009). *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes. Caderno de Exercícios - Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel, p. 36

2) Escreva os números por extenso ou em algarismos, conforme o caso. Siga os exemplos.

78	<i>Setenta e oito</i>	Vinte e três	23
36		Duzentos e sessenta	
110		Oitenta e dois	
40		Cem	
39		Cento e quarenta e cinco	

3) Escreva as nacionalidades no feminino, no masculino, no plural e no singular conforme o caso.

Masculino		Feminino	
Singular	Plural	Singular	Plural
Inglês			
		Italiana	

	Espanhóis		
			Portuguesas
Belga			

4) Complete com os demonstrativos invariáveis (isto, isso, aquilo) ou com os variáveis (este, esse, aquele) na forma correta.

Invariáveis:

- a) O que é _____? (aqui)
- b) _____ é o supermercado novo. (ali)
- c) Quero _____, por favor. (aí)

Variáveis:

- a) _____ caderno é meu. (aqui)
- b) O teu livro é _____. (ali)
- c) _____ presente é para ti. (aí)

5) A Vanessa está a ler um e-mail de uma amiga. Complete-o com os possessivos adequados.

Olá Vanessa,

Como estás? Tenho muitas saudades _____ (tu). Nós estamos bem.

_____ (eu) primo Jorge casa em maio. Eu continuo sozinha, mas estou muito bem.

_____ (eu) irmã não compreende _____ (eu) estilo de vida. Como está em casa

e é muito feliz com o Pedro e os meninos, acha que eu sou uma ave rara porque tenho 32

anos e vivo sozinha com _____ (eu) gato, _____ (eu) plantas e o _____ (eu)

computador. Eu acho que sou como _____ (eu) tia-avó Maria. Ela tem 75 anos, mas

gosta de viver sozinha. Ela pode passar uns dias na casa dos filhos, adora estar com os

netos, mas volta sempre para _____ casa _____ (ela). Ainda limpa a casa sem ajuda,

trata das plantas, fala com as vizinhas e está sempre a dizer: «Não há nada como

_____ (nós) casa!». Claro que, às vezes, viver sozinho pode ser muito triste. Tenho

um vizinho, o senhor Artur, que só está com _____ filhos _____ (ele) no Natal, no Dia

do Pai e nos aniversários.

Bem, por agora é tudo. Fico à espera de notícias.

Beijos,

Ana

Adaptado de: Dias, Ana Cristina (2009). *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes. Caderno de Exercícios - Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel, p. 24

6) Complete com os interrogativos apropriados.

onde	quanto	quem (2x)	quantos	que	quando
			qual		

1. é aquele senhor?
2. é a sua nacionalidade?
3. chega o avião da TAP?
4. horas são?
5. anos tem a Maria?
6. custa um bilhete de barco para o Pico?
7. é o Filipe?
8. fica a tua casa?

7) Complete as frases com o grau comparativo de superioridade dos adjetivos dados.

Exemplo: Eu tenho uma casa maior do que a do Pedro. (grande)

- a) A minha irmã tem um carro _____ o da Alice. (novo)
- b) Este café está frio. Eu quero outro café _____ este.
(quente)
- c) Este exercício é _____ o exercício anterior. (fácil)
- d) Não gosto deste bolo. Não tem outro _____ este. (bom)
- e) O Luís fala mal inglês, mas o irmão dele ainda fala _____. (mal)

Adaptado de: Oliveira, C. & Coelho, L. (2007). *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B (106)*. Lisboa: Texto Editores., p.99

8) Complete com os verbos entre parênteses no tempo, modo, pessoa e número adequados.

O Nuno _____(ter) vinte e sete anos e _____ (ser) do Porto. Ele _____ (ser) estudante em Lisboa e _____ (morar) com dois colegas num apartamento. O apartamento _____ (ficar) no centro de Lisboa. O apartamento _____ (ser) pequeno, mas _____ (estar) sempre muito arrumado.

Durante a semana, ele e os colegas nunca _____ (estar) em casa porque não _____ (ter) tempo. Eles _____ (almoçar) na cantina ao meio-dia e depois _____ (estudar) na biblioteca da Universidade.

Antes de voltar para casa, o Nuno _____ (ir) ao supermercado e _____ (comprar) comida. Quando _____ (chegar) a casa, o Nuno _____ (fazer) o jantar e _____ (jantar) com os colegas.

Depois do jantar, eles _____ (arrumar) a cozinha, _____ (tomar) um café e _____ (ver) televisão.

O Nuno _____ (deitar-se) sempre às onze e meia, mas ontem _____ (adormecer) mais cedo porque estava cansado. Ontem o Nuno _____ (estudar) muito.

9) Legende as imagens seguindo o exemplo.

Ex.:



Ele é bombeiro.

Ele está a apagar um fogo.

<p>10.1.</p>	<p>10.2.</p>	<p>10.3.</p>
<p>10.4.</p>	<p>10.5.</p>	<p>10.6.</p>

Fontes das imagens: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/f7/cc/5a/f7cc5a0aab722795017b5a4ee04ab555.jpg>; <http://3.bp.blogspot.com/-y5Uflb26hD4/Tbxjz0T4o2I/AAAAAAAAAD94/cZSCu512pjQ/s1600/PROFESSORA.jpg>; <http://ensinar-aprender.com.br/wp-content/uploads/2011/04/PADEIRO1.jpg>; http://2.bp.blogspot.com/-2Qv_5_AeX84/TbxjoOs0t9I/AAAAAAAAAD8Y/OqNDj7H2TIA/s1600/CABELEREIRA.jpg

Anexo 7

Aulas de Português para Estrangeiros

Questionário Anônimo sobre as aulas da Professora Estagiária

1. Atribua a classificação de 1 a 5 às seguintes frases / *Mark the following sentences with:*

1 – Nunca / *Never*

2 – Raramente / *Rarely*

3 – Às vezes / *Sometimes*

4 – Frequentemente / *Frequently*

5 – Sempre / *Always*

1. Os materiais usados nas aulas são apropriados? / *Are the materials used in class suitable?* _____

2. Acha que a sua professora tem motivação para ensinar? / *Do you think your teacher is passionate/keen in teaching?* _____

3. A sua professora tem as aulas bem preparadas? / *Does your teacher have her classes well prepared?* _____

4. A sua professora é dedicada? / *Is your teacher hard-working?* _____

5. A sua professora mostra segurança e conhecimento na matéria que ensina? / *Does your teacher show confidence and knowledge of the contents that are being taught?* _____

6. A sua professora é clara quando está a explicar a matéria? / *Is your teacher clear when she is explaining the contents?* _____

7. A sua professora usa o projetor ou outro tipo de tecnologia na sala de aula? / *Does your teacher use the projector or other technologies in the classroom?* _____

8. Todas as suas dúvidas são habitualmente resolvidas? / *Are your questions / doubts often solved?* _____

9. Acha que a sua professora pensa nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeia as aulas e prepara os materiais? / *Do you think your teacher thinks about your needs and your interests when she plans the material for classes?* _____

10. Sente-se à vontade nas aulas para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas? / *Do you feel comfortable to ask questions to your teacher and clarify your doubts?*

2. Por favor responda SIM ou NÃO / *Please reply YES or NO.*

1. O que está a aprender nas aulas tem utilidade prática para si? / *What you are learning in class has practical utility for you?*

Sim	
Não	

2. Sente que está a aprender coisas novas? / *Do you feel you are learning new things?*

Sim	
Não	

3. Está a gostar das aulas? / *Are you enjoying the classes?*

Sim	
Não	

3.1. Do que está a gostar mais? / *What are you enjoying the most?*

3.2. Do que está a gostar menos? *What are you enjoying less?*

4. Sugestões e/ou Comentários / *Suggestions and/or Comments:*

Anexo 8



O Carnaval em Portugal

- ▶ Em Portugal, o Carnaval é também conhecido por **Entrudo**, a entrada para quarenta dias de jejum de preparação para a Páscoa, a **Quaresma**. No último domingo do mês de fevereiro, o **Domingo Gordo**, antes da **terça-feira de Carnaval**, as famílias juntam-se e comem uma grande refeição com muita variedade de **carne** como o cozido à portuguesa, feijoada ou papas de sarrabulho, queijos, chouriços e presuntos a acompanhar com vinho.



<http://opadeiro.pt/pt/menu/cozido-portuguesa/>



<https://1.yimg.com/vl/eYnvZJRkFB/maxresdefault.jpg>



<http://www.mytaste.com.pt/s/papas-sarrabulho.html>

- ▶ Assim, tanto no domingo que antecede a terça-feira de Carnaval como no próprio dia as pessoas festejam e despedem-se dos excessos da carne perdoados pela Igreja graças à privação durante Quaresma. Estas características podem ser vistas também numa perspetiva de comemoração da transição entre dois ciclos, o do inverno e o da primavera, com o Carnaval a antecipar os rituais ligados a ideias de regeneração da **fertilidade** ou de retorno à **abundância**, as quais marcam as cerimónias do ciclo primaveril.



<http://www.classeaquecimento.com.br/>

- ▶ Para além disto, as pessoas mascaram-se, pregam partidas e brincam muito durante os **desfiles, corsos** ou **cortejos** carnavalescos que se realizam em várias cidades do país com vários temas. Os **disfarces** ou **fatos** escolhidos podem representar uma determinada personagem, profissão, animal, pessoa famosa ou simplesmente colocar **adereços** ou **perucas** para não serem reconhecidas. Por isso, é essencial o uso de **máscaras, confetes** e **serpentina** nos festejos mesmo que não haja nenhuma relação com rituais específicos.



<http://riquezasetradicoesdepennafiel.blogspot.pt/2015/02/cortejo-de-carnaval-escolar-tunta.html>



<http://riquezasetradicoesdepennafiel.blogspot.pt/2015/02/milhares-de-pessoas-marcaram-presenca.html>



<http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/serpentina>



<http://www.abacoalentejo.com/mascaras-carnaval-de-papel-laminado-p-4781.html>
<http://www.500papel.com.br/arquivos-carnaval-de-papel-serpentina>

- ▶ De norte a sul do país, o Carnaval é comemorado de acordo com as suas tradições. Os mais conhecidos carnavais de Portugal são os de Trás-os-Montes, Mealhada, Ovar, Alcobça, Torres Vedras, Loulé e Madeira.



<http://www.cultuga.com.br/2016/02/entenda-as-divisoes-de-miga-de-portugal/>

- ▶ Carnaval da Mealhada



<http://www.ovamevs.pt/carnaval-da-mealhada-prescinde-do-rei-brasileiro-e-tambem-regressa-ao-centro/>

- ▶ Carnaval de Ovar



<http://www.centerofportugal.com/pt/events/carnaval-de-ovar/>

- ▶ Carnaval da Torres Vedras



<https://online.sapo.pt/268449>



<http://conhecerportugal.com/blog/melhores-festas-carnaval-portugal>

Curiosidades e tradições

- ▶ Em Trás-os-Montes são muito célebres as figuras dos **caretos** - homem mascarado que no Carnaval faz de diabo e que usa grandes chocalhos pendurados na cintura e guizos nos tornozelos.

<http://ensina.rtp.pt/artigo/caretos-de-carnaval/>



<https://pt.wikipedia.org/wiki/Careto>



<http://sarrabal.blogs.sapo.pt/99774.html>

- ▶ Uma das coisas divertidas do Carnaval da **Madeira** é o facto de ter "dois carnavais":
 - Um é o "alegórico", ou seja, aquele que é muito organizado, com grupos e figurantes vestidos com o mesmo tema.



- O outro é o "trapalhão", de que fazem parte todas as pessoas que se juntam à festa mascaradas, mas que não pertencem à parte organizada. O mais curioso é que ninguém se aborrece se os "dois carnavais" andarem misturados. O que se pretende mesmo é que toda a gente se divirta bastante!



<http://www.visitmadeira.pt/pt-pt/o-que-fazer/eventos/pesquisa/feitas-de-carnaval-da-madeira>

- ▶ Em Loulé, existe a **Batalha das flores** no Carnaval, onde as pessoas atiram flores de papel umas às outras.



<http://www.cm-loule.pt/pt/noticias/7232/carnaval-2015-domingo-gordo-com-enchente-em-loule.aspx>



<http://www.milviagens.net/carnaval-de-loule-2011/>

- 
- 
- ▶ E no vosso país? Como se celebra o Carnaval?

Sites consultados

- 
- 
- ▶ https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval_de_Portugal
 - ▶ http://www.junior.te.pt/carnaval03/carnaval_portugal2.html
 - ▶ <http://ensina.rtp.pt/dossie/4410/>
 - ▶ <http://www.hardmusica.pt/lazer/turismo/35069-top-cinco-da-momondo-para-o-carnaval-em-portugal.html>
 - ▶ <http://sarrabal.blogs.sapo.pt/99774.html>

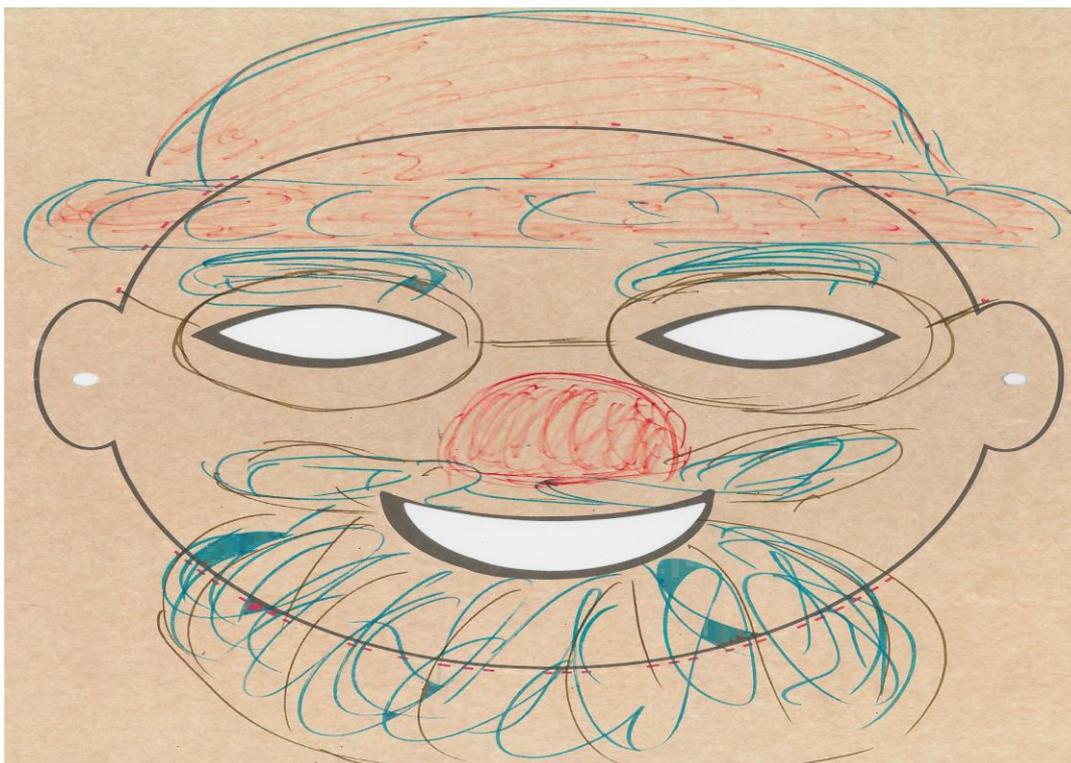


Simon Bolívar nasceu em 24 de julho de 1783 em Caracas, que até então fazia parte do território geral da Venezuela.

Historicamente é considerado Bolívar e qualifica-se como "o libertador", tendo sido uma figura chave e um líder nas batalhas para a guerra de independência da Venezuela do império espanhol, bem como a independência da Colômbia, Bolívia, Peru, Equador e Panamá.

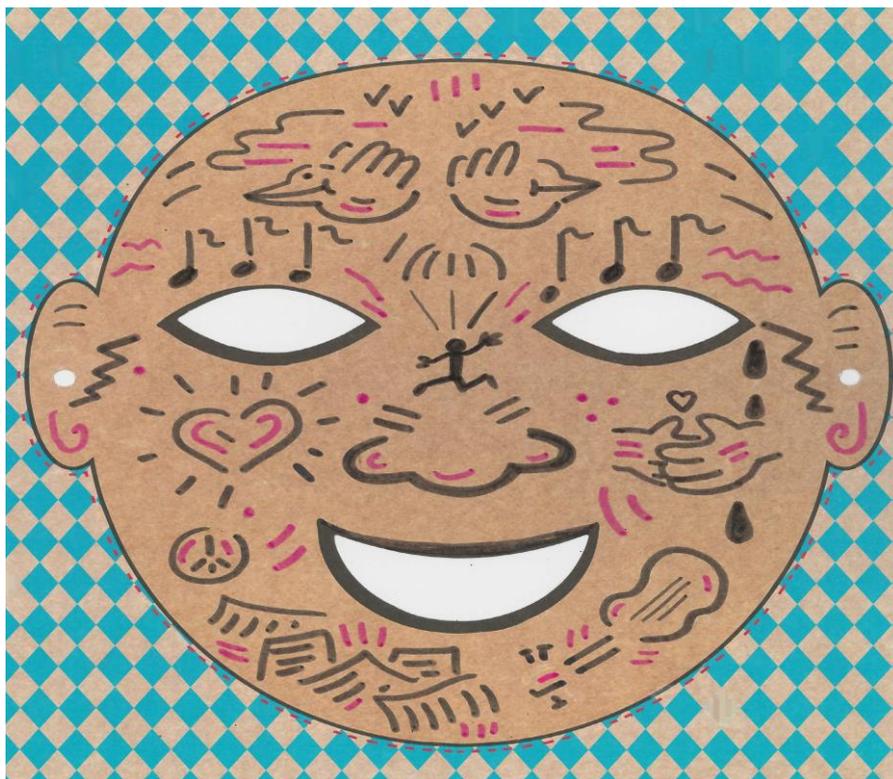
Na Venezuela em 24 de julho é feriado, por que se celebra o nascimento do libertador.

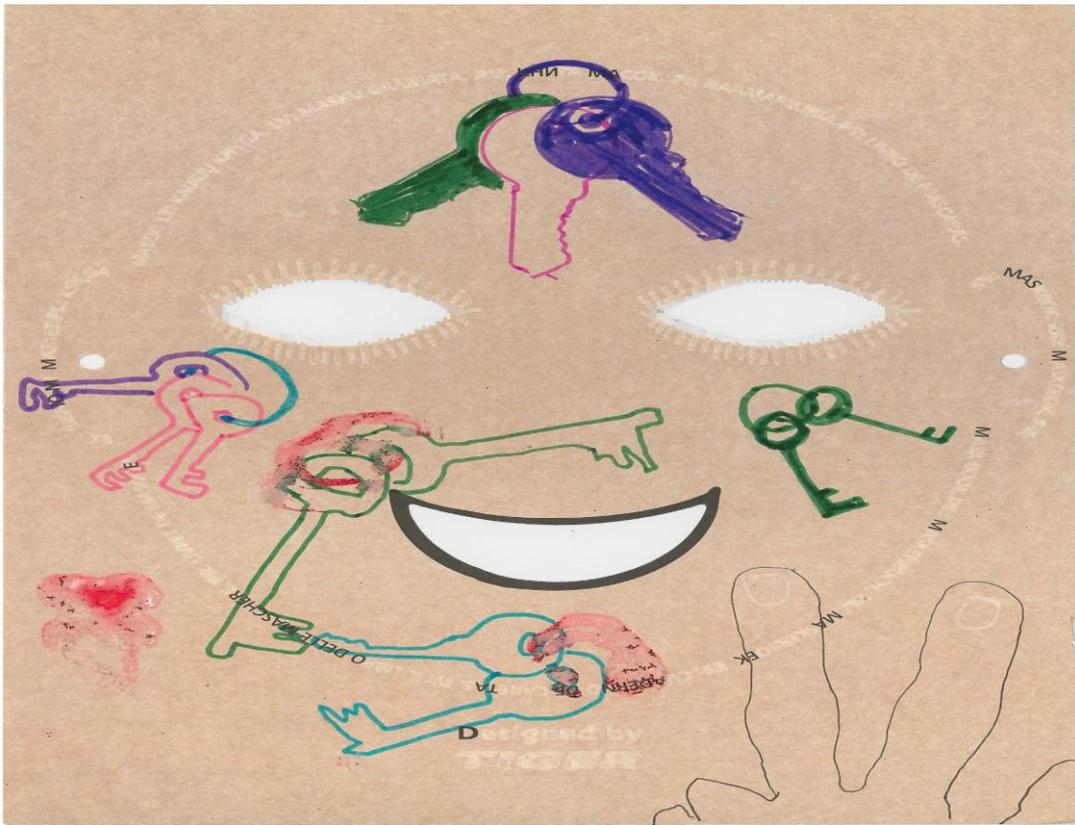
Na Rússia a festa do
Ano Novo é muito importante.
Toda a gente se prepara
antecipadamente.
Compram presentes para toda
a sua família e amigos.
Decoram a árvore de Natal.
A ~~de~~ meia-noite no dia 31
de dezembro bebem champanhe
e alegremente festeja a
um Ano Novo.
Prato obrigatório e a salada
russa e tangerinas
frost. A meia-noite, de
frente para a rua ^{na rua}
fogos de artifício ^{de fogos de artifício} lançar
e ^{se} felicitam ^{com} vizinhos todos
reconvenção ^{de} as pessoas um
Feliz Ano Novo.



NIIVA FERNANDEZ

A Holanda tem muitos feriados,
Como Portugal. O meu feriado
Favorito é o dia da Libertação.
É a Cinco de Maio. É o dia da
Comemoração do ~~FIM~~ FIM da
Segunda Guerra Mundial. Este dia
é celebrado em todas as cidades.
Em Rotterdam há o Festival da
Libertação, com muita música.
A única coisa que é pena é que
este dia só é comemorado uma
vez em cada cinco anos.
Eu acho que é importante refletir
sobre a ideia de liberdade e eu
vou todos os anos para o
Festival com os meus amigos
e as minhas amigas.





Feriados e datas comemorativas em Portugal em 2017

1. Da seguinte lista de dias coloque aqueles que considera ser feriados ou datas comemorativas em Portugal no presente ano:

01 DOM - Dia de Ano Novo	14 TER – Dia de São Valentim/Dia dos Namorados	
07 DOM – Dia da Mãe (1º domingo de maio)	15 TER - Assunção de Nossa Senhora	
29 QUI – São Pedro	16 DOM – Páscoa	06 SEX – Dia de Reis
25 TER - Dia da Liberdade (25 de Abril)	28 TER – Carnaval	14 SEX - Sexta-Feira Santa
01 QUA - Dia de Todos os Santos	10 SÁB - Dia de Portugal	24 SAB – São João
01 SAB – Dia das Mentiras	19 DOM – Dia do Pai	25 SEG - Natal
05 QUI - Implantação da República	01 SEG - Dia do Trabalhador	13 TER – Santo António
15 QUI - Corpo de Deus	02 QUI – Dia dos Fiéis Defuntos	
01 SEX - Restauração da Independência	08 SEX - Dia da Imaculada Conceição	

Feriados	Datas comemorativas

<https://www.calendarr.com/portugal/feriados-2017/> (02/03/2017)

2. Associe cada data ao mês correspondente:

janeiro

fevereiro

março

abril

maio

junho

julho

agosto

setembro

outubro

novembro

dezembro

3. Associe cada imagem a um dos feriados portugueses indicados abaixo. Dois estão a mais.

1. Natal
2. Dia do trabalhador
3. Corpo de Deus
4. 25 de Abril
5. Páscoa
6. Dia de Todos os Santos
7. São João
8. Implantação da República
9. Dia de Portugal
10. Dia de Ano Novo

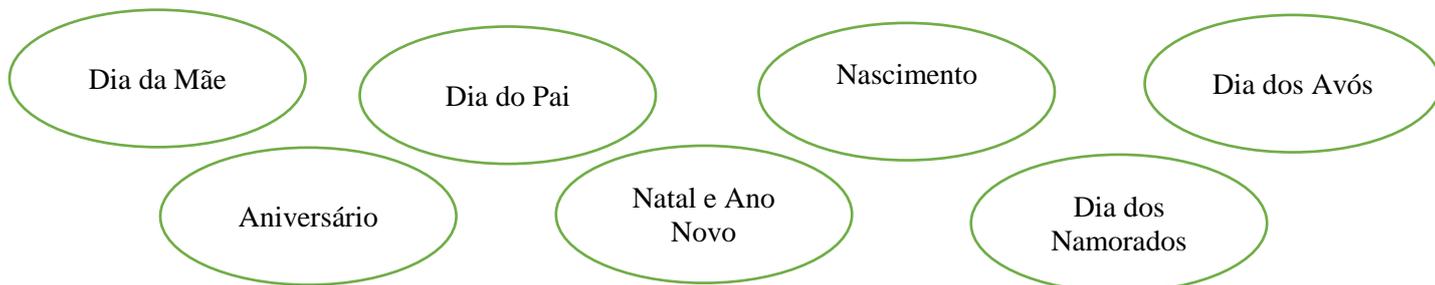


<https://pt.wikipedia.org/wiki/Natal>
<https://www.almostlocals.com/sao-joao-no-porto/>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_do_Trabalhador
<http://padeirinhadevalongo.blogspot.pt/2012/04/pascoa-tradicao-em-portugal.html>
<http://anamargaridapalmeiraebomeugosto.blogs.sapo.pt/revolucao-de-25-de-abril-de-1974-dia-7323>
<https://osminorcasvvr.wordpress.com/2009/06/10/diaporugal/>
<https://aventar.eu/2016/11/01/faz-algum-sentido-eliminar-o-feriado-de-todos-os-santos/>
<https://revistadeciframe.com/2009/12/28/como-surgiu-o-ano-novo/>

4. Nas datas especiais é costume comprar presentes, escrever postais ou enviar mensagens.



4.1. Relacione os textos com as ocasiões.



Postal A:	Postal B:
Postal C:	Postal D:
Postal E:	Postal F:
Postal G:	

4.2. Escolha um feriado ou data especial e escreva um postal a alguém.

Labels for the postcard template:

- (Data)
- (Vocativo)
- Mensagem
- (Saudação final)
- Nome

The main area contains several horizontal lines for writing the message.

Adaptado de: Dias, Ana Cristina (2009). *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes - Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel, p.

Anexo 9

Material A1.1



Apresentar-se

- Cumprimentar: Olá! / Bom dia!
- Apresentação: Eu sou o/a...(nome)
 - Tenho... anos (Idade)
 - Sou...(nacionalidade) e sou ...(estado civil).
 - Sou... (profissão).
 - Falo ... (línguas)
 - Gosto de
- Despedida: Muito obrigado/a.
 - Adeus!/Xaul/Até à proxima!

Posso apagar o quadro?
Não tenho a certeza...
Pode repetir?
Pode responder?

COMUNICAR NA SALA DE AULA



(O) ALUNO
(a) ALUNA
(OS) ALUNOS



(O) PROFESSOR
(A) PROFESSORA

PARA PERGUNTAR, PEDIR E DIZER

- Como se diz XX em português?
- Como se pronuncia XX em português?
- Como se escreve XX em português?



- Pode repetir?
- Pode falar mais devagar?
- Pode escrever (XX) no quadro?
- Pode explicar outra vez?
- Pode falar mais alto/baixo?



- Não me lembro.
- Não sei.

PARA PERGUNTAR, PEDIR E DIZER

- Como se diz XX em português?
- Como se pronuncia XX em português?
- Como se escreve XX em português?



- **Pode** repetir, **por favor**?
- **Pode** falar mais devagar, **por favor**?
- **Pode** escrever (XX) no quadro, **por favor**?
- **Pode** explicar outra vez, **por favor**?
- **Pode** falar mais alto/baixo, **por favor**?

- Não me lembro.
- Não sei.



NA AULA (ENTRE COLEGAS)



- Podes emprestar-me um lápis?
- Tens um lápis (que me emprestes)?
- Podes emprestar-me uma caneta?
- Podes emprestar-me corretor?
- Podes emprestar-me um marcador?
- Podes emprestar-me uma borracha?
- Podes dar-me uma folha?



COMO TE CHAMAS?

○ Ele **chama-se** Pablo.

○ Ela **chama-se** Ana.

E tu?

Eu chamo-**me** Inês

Tu chamas-**te** João.

Ele chama-**se** André.

Ela chama-**se** Ana.

Você chama-**se** Paula.

OS PRONOMES PESSOAIS

- Eu
- Tu
- Ele/Ela/Você*
- Nós
- Eles/Elas/Vocês**

○ *O senhor/ A senhora (+ formal)

○ **Os senhores/ As senhoras (+ formal)

A. Complete as frases com a forma correta do verbo *chamar-se*.

1. Ele *chama-se* Eduardo Sousa.
2. _____ Jorge. (*eu*)
3. O senhor _____ Nuno Pires?
4. _____ Raquel? (*tu*)
5. Ela _____ Mafalda Raposo.

o Regra geral:

Os pronomes reflexos *me*, *te* e *se* vem **depois** do verbo.

Exemplo: Eu chamo-**me** Maria.

MAS:

O pronome reflexo vem **antes** do verbo depois dos pronomes interrogativos.

Exemplo: **Como** *te* chamas?

B. Complete as frases com *me*, *te* ou *se* antes ou depois do verbo.

1. Ela _____ chama-se Maria Lopes.
2. Como _____ chamas _____?
3. _____ chamo _____ Joaquim.
4. Como _____ chama _____?
5. _____ chama _____ Teresa Alves?

VERBO SER

- Eu chamo-me Inês = Eu **sou** a Inês
- Eu chamo-me Pedro = Eu sou o Pedro.

Eu **sou** a Maria.

Tu **és** português.

Ele/Ela/Você **é** professor.

Nós **somos** casados.

Eles/Elas/Vocês **são** felizes.



Alfabeto português

A (á)	B (bê)	C (cê)	D (dê)	E (é)	F (éfe)	G (gê)	H (agá)	I (i)
J (jota)	K (kapa)	L (éle)	M (éme)	N (éne)	O (ó)	P (pê)	Q (quê)	R (érre)
S (éссе)	T (tê)	U (u)	V (vê)	W (duplo vê; dablio)	X (xis)	Y (i grego; ípsilon)	Z (zê)	

Números

Números		Quantificadores numerais (numerais cardinais)	Adjetivos numerais (numerais ordinais) *
Árabicos	Romanos		
1	I	um/uma	primeiro
2	II	dois/duas	segundo
3	III	três	terceiro
4	IV	quatro	quarto
5	V	cinco	quinto
6	VI	seis	sexto
7	VII	sete	sétimo
8	VIII	oito	oitavo
9	IX	nove	nono
10	X	dez	décimo
11	XI	onze	décimo primeiro
12	XII	doze	décimo segundo
13	XIII	treze	décimo terceiro
14	XIV	catorze	décimo quarto
15	XV	quinze	décimo quinto
16	XVI	dezasseis	décimo sexto
17	XVII	dezassete	décimo sétimo

18	XVIII	dezoito	décimo oitavo
19	XIX	dezanove	décimo nono
20	XX	vinte	vigésimo
21	XXI	vinte e um/uma	vigésimo primeiro
30	XXX	trinta	trigésimo
40	XL	quarenta	quadragésimo
50	L	cinquenta	quingentésimo
60	LX	sessenta	sexagésimo
70	LXX	setenta	septuagésimo
80	LXXX	oitenta	octogésimo
90	XC	noventa	nonagésimo
100	C	cem	centésimo
200	CC	duzentos(as)	ducentésimo
300	CCC	trezentos(as)	tricentésimo
400	CD	quatrocentos(as)	quadrigentésimo
500	D	quinhentos(as)	quingentésimo
600	DC	seiscentos(as)	seiscentésimo
700	DCC	setecentos(as)	septigentésimo
800	DCCC	oitocentos(as)	octigentésimo
900	CM	novecentos(as)	nongentésimo
1000	M	mil	milésimo

* Variam em género e número.

Nota:

101 - cento e um

1900 - mil e novecentos **mas** 1980 - mil novecentos e oitenta

Adaptado de:
 Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1996) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa, pp.370-371.
 Dicionário Terminológico <http://dt.dge.mec.pt/> [08/10/2015]

Os números

1. Escreva a data do seu nascimento por extenso.

Exemplo: 1994 (mil novecentos e noventa e quatro)

2. Escreva o ano atual por extenso.

3. Leia e escreva por extenso os números de telefone:

João: 21 654 21 48 _____

Rita: 91 302 86 09 _____

Marta: 22 415 71 33 _____

Mariana: 93 912 44 94 _____

António: 21 130 25 86 _____

Miguel: 23 475 81 42 _____

4. Faça as contas e escreva a soma por extenso:

1. $23 + 52 = 75$ vinte e três mais cinquenta e dois são setenta e cinco

2. $31 + 67 =$ _____

3. $44 + 45 =$ _____

4. $17 + 54 =$ _____

5. $68 + 26 =$ _____

Material de escritório

Leia as frases a seguir apresentadas e preencha os espaços com a palavra correta e que corresponde à imagem dada.

a) O João Carlos vai comprar _____



para a



dele.

b) A _____



serve para apagar o que escrevemos com a

lapiseira e com o _____



c) Com o _____
ou seja, posso aguçá-lo.



posso fazer a ponta do lápis mais fina,

d) Quando me engano a escrever com uma das minhas _____



, uso _____



corretor

canetas

minas

lapiseira

borracha

lápis

afiador

e) Utilizo muitas vezes o meu _____ para sublinhar coisas importantes que estou a ler.



caderno

f) Quando quero guardar ficheiros em suporte informático e transportá-los comigo uso

uma _____



clipes

g) Os _____



são úteis para manter papéis juntos.

elásticos

régua

h) Para manter coisas juntas posso usar _____



pen

i) A _____



serve para medir.

marcador

j) Escrevo apontamentos com a minha caneta no meu _____



Adaptado de: Material didático de Ângela Carvalho

Presente do Indicativo

Verbo Ser

Ser	
<ul style="list-style-type: none">• Eu <u>sou</u>• Tu <u>és</u>• Ele/ela/ você <u>é</u>• Nós <u>somos</u>• Eles/elas/vocês <u>são</u>	<ul style="list-style-type: none">• Eu não <u>sou</u>• Tu não <u>és</u>• Ele/ela/você não <u>é</u>• Nós não <u>somos</u>• Eles/elas/vocês não <u>são</u>

1. O verbo ser é utilizado para nos referirmos a certas características, possui vários sentidos e usos.

1.1. Complete os espaços com as formas corretas do verbo ser na coluna A e, de seguida, associe a frase às palavras da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
1. Eu _____ português, mas ele _____ chinês.	A – Estado civil
2. A Joana _____ professora.	B – Origem (ser de + nome (local))
3. Nós _____ solteiros.	C – Matéria (ser de + nome)
4. Eles _____ do Brasil.	D – Posse (ser de + nome)

5. O Caderno _____ da Maria.	E – Localização espacial (sujeito fixo)
6. Hoje _____ sexta-feira. _____ 9h10.	F – Qualidade ou característica permanente.
7. A mesa _____ de madeira.	G – Adjetivo
8. Amesterdão ____ na Holanda. _____ a capital da Holanda.	H - Nacionalidade
9. Eu e o Ricardo _____ amigos.	I - Profissão
10. O Diogo ____ alto.	J – Tempo Cronológico (horas; dias da semana; datas)

1-____/2-____/3-____/4-____/5-____

6-____/7-____/8-____/9-____/10-____

O verbo ser é utilizado para nos referirmos a:

- **Qualidades ou características permanentes**

Exemplo: Sou muito organizado.



- **Localização espacial/temporal (sujeito fixo)**

Exemplo: Paris é a capital de França.



- **Tempo cronológico (horas; dias da semana; datas)**

Exemplo: Hoje é dia 9.

São 7 horas.

Hoje é Sábado.



- **Profissões**

Exemplo: Sou professora.

O meu pai é médico e a minha mãe é advogada.



- **Nacionalidades**

Exemplo: Eu sou portuguesa e eles brasileiros.



são



- **Origem (ser de + nome (local))**

Exemplo: - És do Porto?

- Não, não sou do Porto. Sou de Lisboa.



- **Estado Civil**

Exemplo: Ela é casada.



O Renato e a Liliana são divorciados.



A D. Helena é viúva.



O Miguel é solteiro.



- **Adjetivo (ser + adjetivo)**

Exemplo: O Cláudio não é simpático.

Eles são muito divertidos.



- **Posse (ser de + nome)**

Exemplo: A borracha é do Joaquim.



- **Matéria (ser de + nome)**

Exemplo: A garrafa é de plástico.

O copo é de vidro.



Verbo Chamar-se

(verbo reflexo)

Chamar-se	
<ul style="list-style-type: none">• Eu chamo-<u>me</u>• Tu chamas-<u>te</u>• Ele/ela/você chama-<u>se</u>• Nós chamamo-<u>nos</u>• Eles/elas/vocês chamam-<u>se</u>	<ul style="list-style-type: none">• Eu não <u>me</u> chamo• Tu não <u>te</u> chamas• Ele/ela/você não <u>se</u> chama• Nós não <u>nos</u> chamamos.• Eles/elas/vocês não <u>se</u> chamam

1. Preencha os espaços com o verbo *chamar-se* conjugado no número e pessoa adequados.

a) - (eu) _____ Paula. E tu?

- _____ Gustavo. Muito Prazer!

b) O meu irmão _____ Pedro e a minha irmã _____ Isabel.

c) - Como te _____?

- _____ Emanuel.

d) Os meus amigos _____ Luís e Inês.

Adaptado de: Coimbra,
Olga Mata & Coimbra,
Isabel (2011) *Gramática
Ativa I*, Lisboa: Lidel;
Arruda, Lígia (2014)
*Gramática de Português
Língua Não Materna*,
Porto: Porto Editora

Anexo 10

Material A1.2.

A Páscoa

1. Complete o texto com as palavras corretas.

Domingo da Ressurreição	coelho da Páscoa	cristãos
Compasso (Visita Pascal)	caça aos ovos	Quaresma
	Semana Santa	

A Páscoa, também conhecida como _____, é uma festa religiosa que celebra a ressurreição de Jesus. É precedida pela _____, um período de quarenta dias de jejum, orações e penitências, durante o qual os cristãos preparam a celebração da Páscoa.

Os costumes pascais variam muito entre os _____ de todo o mundo (missas matinais, ovos de Páscoa e a saudação pascal). Na semana anterior à Pascoa (_____) são feitas diversas procissões. Atualmente, outros costumes estão associados a esta época festiva tais como a _____ ou o _____.

Em Portugal, nesta altura, é costume limpar-se muito bem as casas para receber o _____, que é uma visita do padre a cada casa para abençoar o lar de todos os que lá vivem e dar a beijar a cruz, que representa a entrada de Jesus Cristo no lar.



<http://www.onoticiasdatrofa.pt/index.php/ultimas-noticias/edicao-papel/105-edicao-470/11918-familias-trofenses-receberam-visita-pascal>



<http://www.ideiacriativa.org/2016/02/como-fazer-ovos-de-pascoa-decorados-e.html>



<http://www.hojedescobri.com/2012/03/porque-motivo-se-oferecem-ovos-amendoas.html>



<http://www.retratos-pt.xyz/live-wallpaper-pscoa-2.html>

Domingo de Páscoa	borrego ou cabrito	padrinhos e madrinhas
peixe	afilhados	batata, arroz e salada
folares	amêndoas	ovos de chocolate
carne		pão-de-ló

É também uma altura especial para os _____, pois é tradição oferecer aos _____ presentes: às crianças dão-se _____ ou _____ (símbolo da vida). Os afilhados devem entregar, no Domingo de Ramos, um ramo de oliveira ao padrinho ou um ramo de violetas à madrinha. Também se oferece o _____ e os _____. O folar tem vindo a ser substituído, no entanto, por dinheiro. Estes doces costumam estar também em cada casa numa mesa para a receção do Compasso pois é visto como um sinal de hospitalidade.

<http://lifestyle.sapo.pt/sabores/receitas/folar-da-pascoa-4>



<https://ni.pt/buzzfood/restaurantes/cabrito-borrego-grandola>

No _____, após o jejum da Quaresma onde se come _____ às sextas-feiras por respeito a Jesus Cristo que foi crucificado nesse dia, volta-se a comer _____. Normalmente, o almoço de família, é composto por leitão assado, cordeiro (sul) ou _____ (norte) acompanhado por _____. Neste dia, sobretudo nas aldeias, a família fica reunida à espera do Compasso na sua casa, o que pode,

dependendo da dimensão dos lugares, ficar para segunda-feira ou mesmo para o domingo seguinte.

Texto adaptado de: <http://pt.blastingnews.com/sociedade/2015/04/tradicoes-da-pascoa-em-portugal-00334933.html>; <http://blog.toprural.pt/comidas-tipicas-da-pascoa/>; <https://www.online24.pt/4-tradicoes-da-pascoa-em-portugal/>

2. Procure na sopa de letras 10 palavras relacionadas com a Páscoa.

As palavras estão na vertical ↓, horizontal → e diagonal ↘.

Folar
Semana santa
Compasso
Amêndoas
Ressurreição
Sexta-feira
Ovos
Quaresma
Coelho
cordeiro

	U	C	Ê	N	F	O	L	A	R	U	S	Q
R												
E	C	A	O	Ã	O	H	I	P	Ó	P	E	O
S	A	M	Q	R	L	Z	U	M	H	J	X	V
S	C	E	U	Ç	D	O	M	I	N	G	T	O
U	O	O	J	Ã	O	E	L	A	J	R	A	S
R	E	P	E	O	I	Ã	I	J	E	A	F	X
R	L	Á	S	L	S	O	Q	R	S	N	E	Q
E	P	S	U	Q	H	Ç	U	E	O	D	I	U
I	E	C	S	E	T	O	A	J	N	L	R	A
Ç	S	E	M	A	N	A	S	A	N	T	A	R
Ã	Ê	O	U	F	Q	B	R	U	A	F	C	E
O	C	O	M	P	A	S	S	O	M	O	O	S
X	R	A	J	G	Ç	V	E	J	Ê	L	E	M
A	U	M	Ã	H	R	E	S	E	N	A	L	A
L	Z	I	A	M	Ê	N	D	O	A	S	H	X

Adaptado de: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ficha-da-pc3a1scoa-a2-catarina-lourenc3a7o.pdf>

3. Assinale com X as suas respostas acerca das tradições da Páscoa em Portugal e no seu país.

Tradições da Páscoa	Páscoa no seu país			Páscoa em Portugal		
	sim	não	não sei	sim	não	não sei
Visita do Compasso						
Caça aos ovos						
Comer folar						
Comer amêndoas						
Pintar ovos						
Comer ovos de chocolate						
Ir à missa						

Adaptado de: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ficha-da-pc3a1scoa-a2-catarina-lourenc3a7o.pdf>

4. Descreva a celebração da Páscoa no seu país partilhando algumas das tradições mais importantes.



Descrição de Pessoas

1. O Luís e o António estão a conversar sobre a nova rapariga que o Luís conheceu.

Complete o diálogo com as perguntas adequadas.

Luís: Acho que estou apaixonado...

António: A sério? Quem é ela? É gira?

Luís: Conheci-a no Facebook... É mesmo linda.

António: _____?

Luís: É alta e morena. Tem um sorriso maravilhoso.

António: _____?

Luís: Azuis.

António: _____?

Luís: É comprido, castanho e ondulado.

António: Parece-me muito bem. Já te encontraste com ela?

Luís: Não... Mas estou ansioso!

António: Ah, é verdade... _____?

Luís: Marlene.



<https://br.pinterest.com/pin/33777065934057623/>

2. Descreva uma das seguintes imagens.



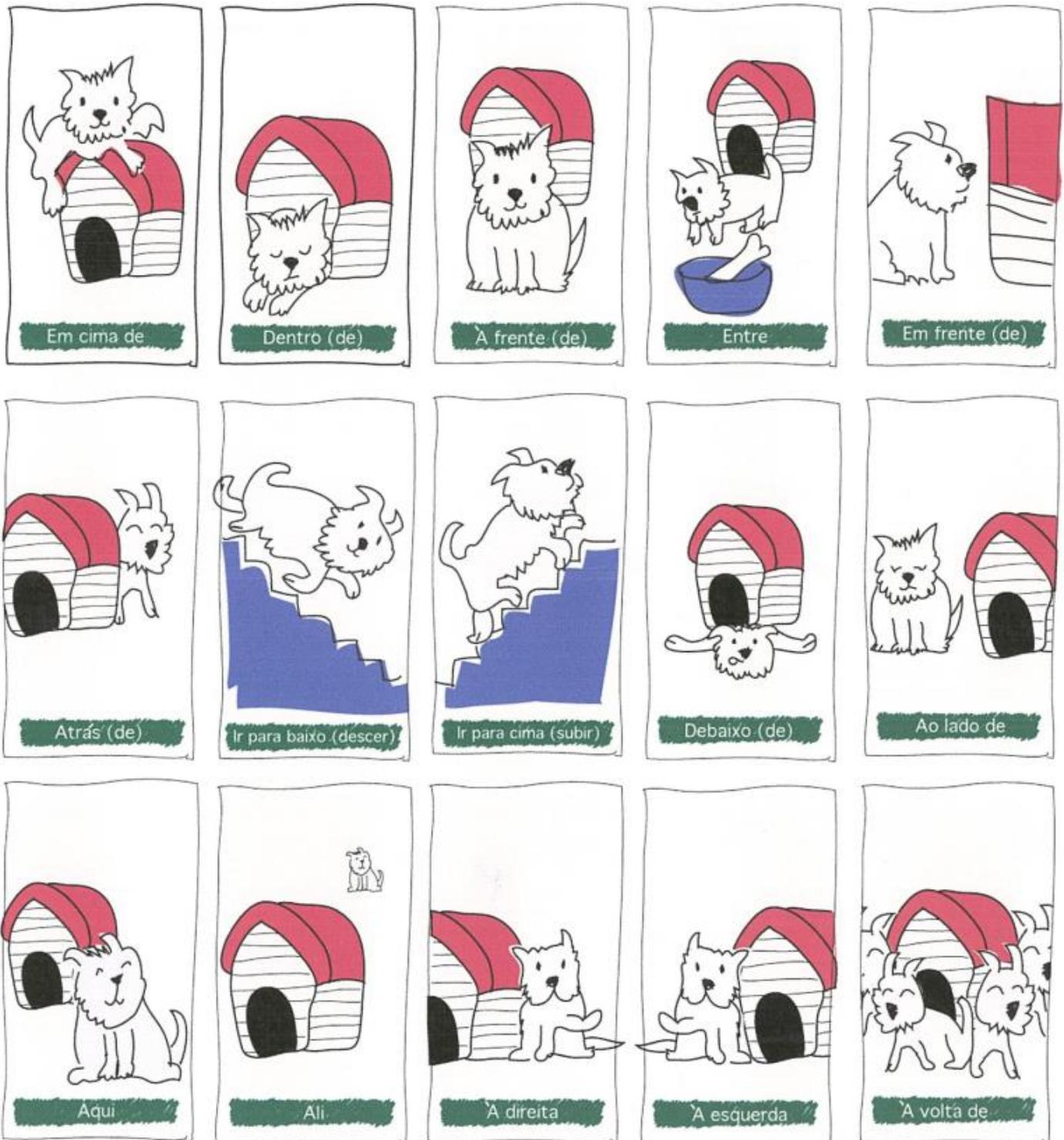
<http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/sistema-cotas-universidades-estaduais.htm>



<http://br.depositphotos.com/83779474/stock-photo-bearded-man-with-cool-mustache.html>

3. Faça uma descrição física e psicológica de si próprio. Descreva o que mais gosta de fazer, o que menos gosta e o que faz nos seus tempos livres.

4. Preposições e locuções prepositivas de lugar



Desenhos de Diana Costa

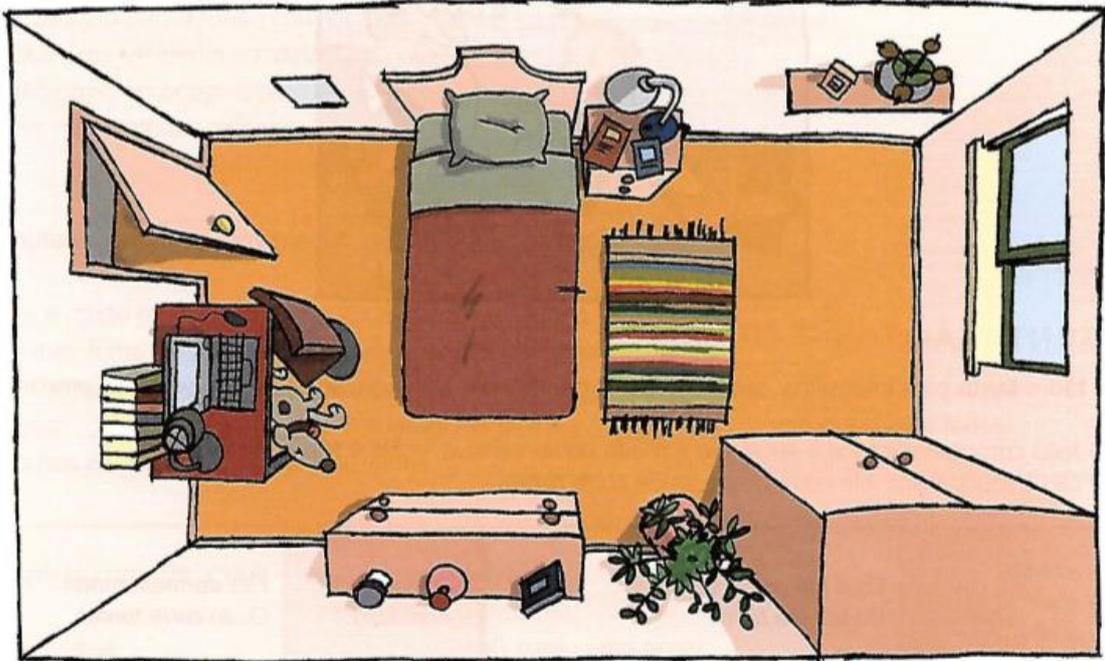
<http://www.facebook.com/iliketheartstudio>

1. Observe a fotografia deste grupo de amigos e complete as seguintes frases com as respetivas preposições/locuções prepositivas de lugar (contraídas com o artigo ou não): **à direita, à esquerda, em cima de, entre, atrás de, debaixo de, à frente de, junto a, ao lado de, dentro de.**



- a) A Marta está _____ a Joana e o Zé Diogo.
b) A Rita está _____ Joana e da Marta.
c) A Lídia e o Eduardo estão _____ do João.
d) A Inês está _____ e o João está _____.
e) O braço do Eduardo está _____ Lídia.
f) A Inês está _____ um cachecol que diz “Portugal”.
g) A bandeira de Portugal está _____ Marta.
h) O Miguel está _____ Inês.
i) O champanhe está _____ garrafa.

2. Observe a imagem e responda às perguntas com as preposições/locuções prepositivas de lugar: **em frente de, ao lado de, entre, debaixo de, em cima de, perto de, longe de.**



- a) Onde está a cama? (cômoda)

- b) Onde está a planta? (cômoda e roupeiro)

- c) Onde está a o cão? (mesa)

- d) Onde está a mesa de cabeceira? (cama)

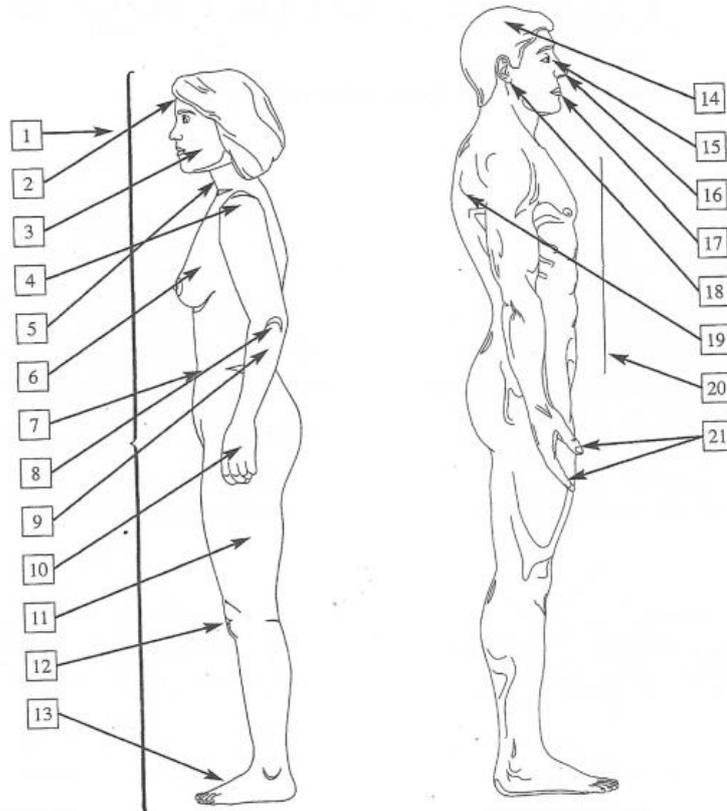
- e) Onde estão os livros e o candeeiro? (mesa de cabeceira)

- f) Onde fica a janela do quarto? (porta)

- g) Onde estão os livros? (candeeiro)

Adaptado de: Oliveira, Carla & Coelho, Luísa (2007) *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B1*, Lisboa: Texto Editores.

Corpo Humano



Escreva o número correspondente de acordo com as imagens.

barriga		dedos		costas	
perna		ombro		nariz	
braço		cabeça		mão	
olhos		peito		cara	
cabelo		pé		orelha	
boca		tronco		pescoço	
corpo		joelho		cotovelo	

Partes do corpo



A CABEÇA



OS DENTES



**A CARA /
O ROSTO /
A FACE**



**O OLHO /
OS OLHOS**



A TESTA



A BOCA



O NARIZ



**A SOBRANCELHA /
AS SOBRANCELHAS**



O PESCOÇO



O CABELO



**A ORELHA /
AS ORELHAS**



AS COSTAS



O CALCANHAR



A MÃO / AS MÃOS



O DEDO / OS DEDOS



A UNHA / AS UNHAS



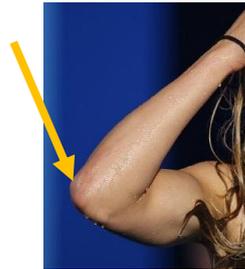
O PULSO



O BRAÇO



O OMBRO



O COTOVELO



A BARRIGA



O UMBIGO



O PEITO



O SEIO / OS SEIOS



A CINTURA



A PERNA



O JOELHO

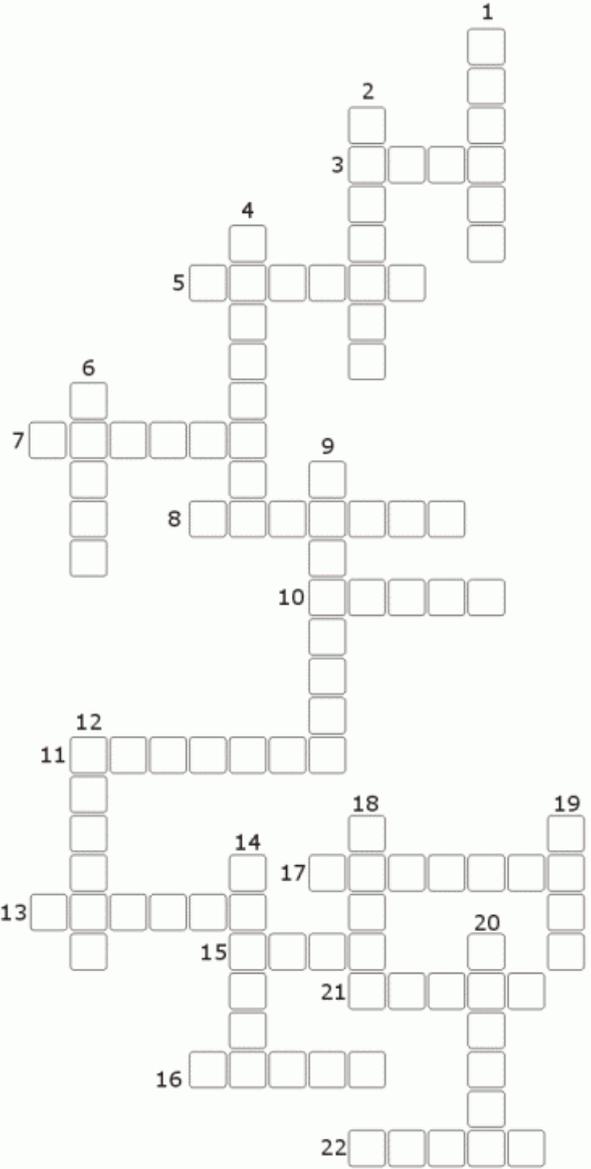
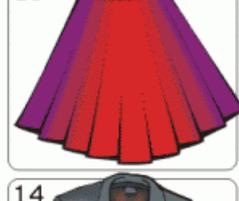


O PÉ / OS PÉS



O TORNOZELO

Vestuário

1 	22 	21 	20 	19 
2 				18 
3 				17 
4 				16 
5 				15 
6 				14 
7 				13 
8 				9 

Vestuário

(peças de roupa, calçado e acessórios)

- **PÔR / TIRAR:**





UM CHAPÉU



UMA MALA /
UMA CARTEIRA/
UMA BOLSA



UMA GRAVATA

• CALÇAR / DESCALÇAR:



UMAS PANTUFAS



UNS SAPATOS



UMAS LUVAS

UMAS SAPATILHAS



UMAS
SANDÁLIAS



UMAS MEIAS



UMAS BOTAS

• VESTIR / DESPIR:



UNS CALÇÕES

UMAS CALÇAS



UM BIQUINI



UMA CAMISOLA



UMA BLUSA



UMA CAMISA



UMAS CUEGAS
UMA T-RT

SAIA



UM CASACO



UM VESTIDO

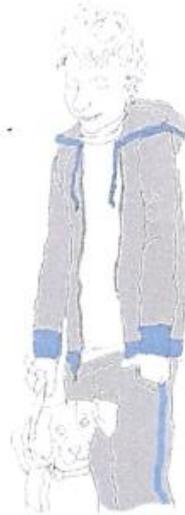
UM FATO



UM SUTIÃ



UM PIJAMA



M FATO DE TREINO

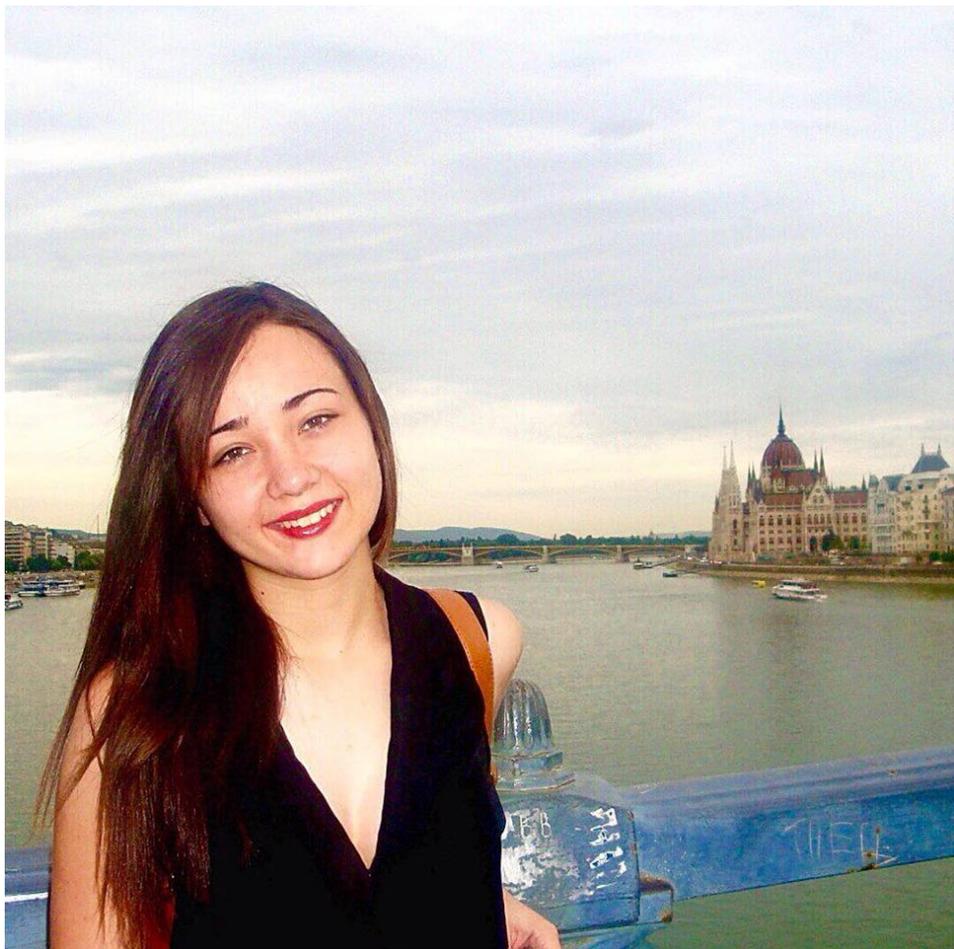


UM FATO DE BANHO

• **ABRIR/FECHAR:**



UM GUARDA-CHUVA





Nível A1.1

Faça um texto sobre a pessoa da imagem dada. O seu texto deve contemplar os seguintes aspetos:

- Nome (“Ele/Ela chama-se...”)
- Idade e data de nascimento (“Ele/Ela tem ... anos.” / “Ele/Ela nasceu ...”)
- Nacionalidade (“Ele/Ela é...”)
- Origem (“Ele/Ela é de ...”)
- Estado civil (“Ele/Ela é...”)
- Habilitações literárias / académicas
- Profissão – descrição do trabalho
- Rotina diária – à semana e ao fim de semana
- Descrição física e psicológica
- Tipo de vestuário preferido (justificação: porque, uma vez que, dado que,...) (“Ele/Ela gosta de usar ... porque ...”)
- Descrição da imagem (lugar e o que está a fazer) (“Ele/Ela está ... e está a ...”)

Bom trabalho! 😊

Nível A1.2

Faça um texto sobre a pessoa da imagem dada. O seu texto deve contemplar os seguintes aspetos:

- Nome
- Idade e data de nascimento
- Nacionalidade
- Origem
- Estado civil
- Habilitações literárias / académicas
- Profissão – descrição do trabalho
- Rotina diária – à semana e ao fim de semana
- Descrição física e psicológica
- Tipo de vestuário preferido (justificação: porque, uma vez que, dado que,...)
- Descrição da imagem (lugar e o que está a fazer)

Bom trabalho! 😊

Anexo 11

Material A1.1.

Determinantes artigos definidos

Singular		Plural	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
<u>o</u>	<u>a</u>	<u>os</u>	<u>as</u>

- O artigo definido precede o nome e concorda com ele em género e número.
- Indica o ser/objeto designado pelo nome, individualizando-o. Determina seres/objetos que conhecemos e com os quais estamos familiarizados.

Exemplo: A Ana é tua amiga.



Os rapazes são futebolistas.



A avó é idosa.



Usamos o artigo definido com:

- **Nomes próprios:** A Carolina e o Diogo são amigos.
- **Estações do ano:** O verão é a estação mais quente do ano.
- **Datas festivas:** Eles passam o Natal e a Páscoa com a família.
- **Continentes:** A Europa fica a norte de África.
- **Nomes de países:** O Brasil, os Estados Unidos da América, a Guiné-Bissau, a Suíça...
- **Alguns nomes de cidades:** O Rio de Janeiro, o Porto, o Funchal, a Guarda, a Régua...
- **Possessivos:** Este é o meu livro, o teu está ali.

Não usamos o artigo definido com:

- **Meses:** Estamos em Dezembro.
- **Datas:** É dia 12 de Janeiro.
- **Vocativos:** Olá, Pedro!
- **Alguns nomes de países e regiões:** Portugal, Angola, Aragão, Castela, Leão, Moçambique, Cabo-Verde, Cuba, São Salvador, São Tomé e Príncipe, Macau, Marrocos, Israel...
- **Nomes de cidades, localidades e a maioria das ilhas:** Lisboa, Paris, Londres, Madrid, Maputo, Luanda, Faro, Braga, Portalegre, Nova Iorque...
- **Enumerações:** Lista de compras: leite, batatas, cenouras...

1. Complete com os artigos definidos

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. ____ lápis | 9. ____ janelas |
| 2. ____ canetas | 10. ____ porta |
| 3. ____ borracha | |
| 4. ____ livros | 11. ____ homem |
| 5. ____ pasta | 12. ____ mulher |
| 6. ____ cadeiras | 13. ____ senhor |
| 7. ____ mesa | 14. ____ senhora |
| 8. ____ quadro | 15. ____ rapaz |

16. ____ rapariga
17. ____ menino
18. ____ menina
19. ____ amigo
20. ____ amiga
21. ____ pai
22. ____ mãe
23. ____ filho
24. ____ filha
25. ____ Alemanha
26. ____ Japão
27. ____ China
28. ____ México
29. ____ Brasil
30. ____ Portugal
31. ____ Estados Unidos da América
32. ____ República Checa
33. ____ Rússia
34. ____ Venezuela
35. ____ Janeiro
36. ____ Lisboa
37. ____ Moscovo
38. ____ Porto
39. ____ Natal
40. ____ América

Adaptado de: Coimbra, Olga Mata & Coimbra, Isabel (2011) *Gramática Ativa I*, Lisboa: Lidel;
Arruda, Lígia (2014) *Gramática de Português Língua Não Materna*, Porto: Porto Editora

VERBO FICAR = SER

- Ficar em + nome de lugar = situar-se, estar situado

Exemplo: Portugal fica na Europa = Portugal é na Europa

Onde fica...?

- Onde é/fica Lisboa?
 - Lisboa fica **em** Portugal.
 - Lisboa é **em** Portugal.
- Onde é/fica Berlim?
 - Berlim é **na** Alemanha.
 - Berlim fica **na** Alemanha.
- Onde é/fica Tóquio?
 - Tóquio fica **no** Japão.
 - Tóquio é **no** Japão.

Preposição em

A preposição *em* indica localização:

Lisboa é em Portugal.

em + o = no	em + os = nos
em + a = na	em + as = nas

Quando falamos da localização geográfica usamos os verbos *ser* ou *ficar*.

E. Complete com *em, no, na, nos* ou *nas*.

1. Munique é *na* Alemanha.
2. Sintra é _____ Portugal.
3. Chicago é _____ Estados Unidos.
4. Manila é _____ Filipinas.
5. Guadalajara é _____ México.

Apresentação

1. Leia atentamente os textos que se seguem.

Bom dia! Eu chamo-me Martha. Tenho 18 anos e sou suíça. Falo alemão, francês, italiano e português. Gosto muito dos portugueses, são muito simpáticos.

Olá! Eu sou o Hans e sou alemão. Tenho 25 anos e moro em Frankfurt, na Alemanha. Tenho família em Portugal. Sou uma pessoa ativa e simpática.

2. Diga se as afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

	V	F
1. A Martha é alemã.		
2. A Martha diz que os portugueses são antipáticos.		
3. O Hans é da Alemanha.		
4. O Hans tem 18 anos.		

3. Responda às seguintes questões sobre os textos.

3.1. Quantos anos tem a Martha?

3.2. Qual é a nacionalidade da Martha?

3.3. A Martha fala inglês?

3.4. Como é que se chama o rapaz alemão?

3.5. O Hans tem família em Portugal?

3.6. Como é o Hans?

4. Construa as seguintes frases.

a) Eu / Portugal / de / ser.

b) Eles / alemães / ser.

c) Ela / simpática / ser.

d) Você / João / chamar-se.

e) Como / ele / é que / chamar-se?

f) Tu / espanhol / ser?

g) Eu / português / ser // e / Lisboa / em / morar.

h) Amanhã / sábado / ser.

i) Agora / 11h20 / ser.

j) Eu / Tiago / chamar-se // e / muito alto /ser.

5. Complete o seguinte diálogo.

Martha: _____, Hans! Tudo _____?

Hans: _____! De onde é que és?

Martha: Eu _____ da Suíça e falo francês. E tu?

Hans: Eu _____ da Alemanha. Falo _____ e também
_____ francês.

Martha: Quantos anos tens?

Hans: Tenho 18 (_____), e tu?

Martha: Eu tenho 25 (_____). Olha, agora tenho aulas. _____
logo!

Hans: _____!

Nacionalidades

País	Masculino/Singular	Feminino/Singular	Masculino/Plural	Feminino/Plural
A Alemanha	Alemão	Alemã	Alemães	Alemãs
Angola	Angolano	Angolana	Angolanos	Angolanas
A Áustria	Austríaco	Austríaca	Austríacos	Austríacas
A Bélgica	Belga	Belga	Belgas	Belgas
A Bielorrússia	Bielorrusso	Bielorrussa	Bielorruços	bielorrussas
O Brasil	Brasileiro	Brasileira	Brasileiros	Brasileiras
A Bulgária	Búlgaro	Búlgara	Búlgaros	Búlgaras
Cabo Verde	Cabo-verdiano	Cabo-verdiana	Cabo-verdianos	Cabo-verdianas
A China	Chinês	Chinesa	Chineses	Chinesas
(a) Espanha	Espanhol	Espanhola	Espanhóis	Espanholas
Os Estados Unidos da América	Norte-americano	Norte-americana	Norte-americanos	Norte-americanas
(a) França	Francês	Francesa	Franceses	Francesas
A Geórgia	Georgiano	Georgiana	Georgianos	Georgianas
A Grécia	Grego	Grega	Gregos	Gregas
A Guiné-Bissau	Guineense	Guineense	Guineenses	Guineenses
A Índia	Indiano	Indiana	Indianos	Indianas
(a) Inglaterra	Inglês	Inglesa	Ingleses	Inglesas
O Irão	Iraniano	Iraniana	Iranianos	Iranianas
(a) Itália	Italiano	Italiana	Italianos	Italianas
Marrocos	Marroquino	Marroquina	Marroquinos	Marroquinas
Moçambique	Moçambicano	Moçambicana	Moçambicanos	Moçambicanas
Montenegro	Montenegrino	Montenegrina	Montenegrinos	Montenegrinas
A Polónia	Polaco	Polaca	Polacos	Polacas

País	Masculino/Singular	Feminino/Singular	Masculino/Plural	Feminino/Plural
Portugal	Português	Portuguesa	Portugueses	Portuguesas
A Roménia	Romeno	Romena	Romenos	Romenas
A Rússia	Russo	Russa	Russos	Russas
São Tomé e Príncipe	São-tomense/santomense	São-tomense/santomense	São-tomenses/santomenses	São-tomenses/santomenses
A Suécia	Sueco	Sueca	Suecos	Suecas
A Suíça	Suíço	Suíça	Suíços	Suíças
Timor-Leste	Timorense	Timorense	Timorenses	Timorenses
A República Checa	Checo	Checa	Checos	Checas
A Venezuela	Venezuelano	Venezuelana	Venezuelanos	Venezuelanas

Nota: 1. A **língua** do país diz-se, normalmente, da mesma forma que a nacionalidade no masculino/singular.

2. Alguns nomes de países, como **Espanha, França, Inglaterra, Itália**, podem apresentar-se **com** ou **sem** artigo, é opcional.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa



<http://bidaempresa.pt/pt/cplp-promoveu-1a-edicao-de-encontros-empresariais>



<http://noticias.sapo.cv/info/artigo/1078037.html>

A CPLP foi criada a 17 de Julho de 1996 por: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, após conquistar independência, Timor-Leste, foi acolhido como país integrante. Atualmente, são oito os países integrantes da CPLP.

1. Qual é a palavra correta para referir homens naturais dos Estados Unidos da América?
 - A) americanos
 - B) norte-americanos
 - C) americano

2. Qual é a palavra correta para referir um homem natural de São Tomé e Príncipe?
 - A) são-tomense
 - B) principense
 - C) são-principense

3. Qual é a palavra correta para referir uma mulher natural da Polónia?
 - A) polena

- B) polaca
- C) polonense

4. Qual é a palavra correta para referir um homem natural de Portugal?
- A) portugalo
 - B) portugueses
 - C) português
5. Qual é a palavra correta para referir uma pessoa, homem ou mulher, natural da Bélgica?
- A) belga
 - B) belgicos
 - C) belgino
6. Qual é a palavra correta para referir uma mulher natural da Roménia?
- A) roménia
 - B) romena
 - C) romenas
7. Qual é a palavra correta para referir homens naturais da Alemanha?
- A) alemãos
 - B) alemanos
 - C) alemães
8. Qual é a palavra correta para referir uma mulher natural da China?
- a. A) chinesa
 - b. B) china
 - c. C) chinense
9. Qual é a palavra correta para referir mulheres naturais da Grécia?
- A) grécias

B) greninas

C) gregas

10. Qual é a palavra correta para referir um homem natural da Austrália?

a. A) australianense

b. B) australiano

c. C) austríaco

11. Qual é a palavra correta para referir um homem natural do Brasil?

A) brasileiro

B) brasileno

C) brasilino



Entre Nós

O Português no Mundo



34. Antes de ler o texto, assinale se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

O português...

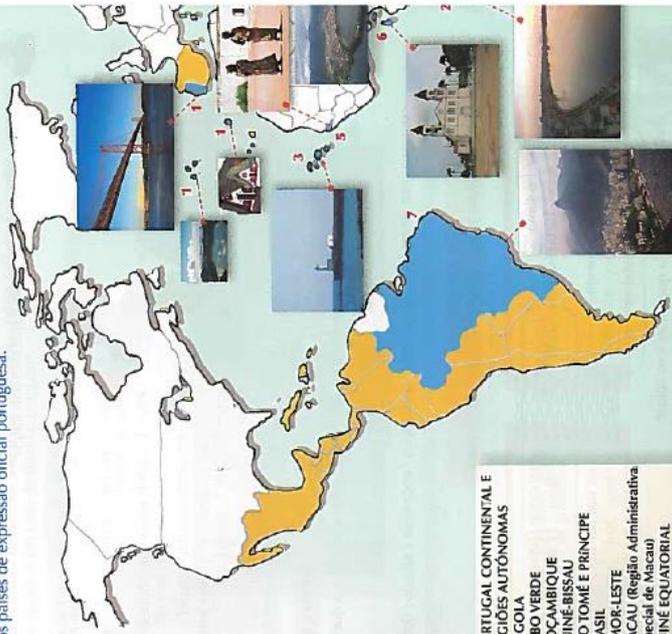
V

1. é falado por 250 milhões de pessoas.
2. é uma língua românica.
3. é a terceira língua europeia mais falada no mundo ocidental, depois do inglês e do espanhol.
4. é a língua oficial de Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Brasil e Goa.

F



35. No mapa estão assinalados a amarelo os países de expressão oficial espanhola. Identifique os países de expressão oficial portuguesa.



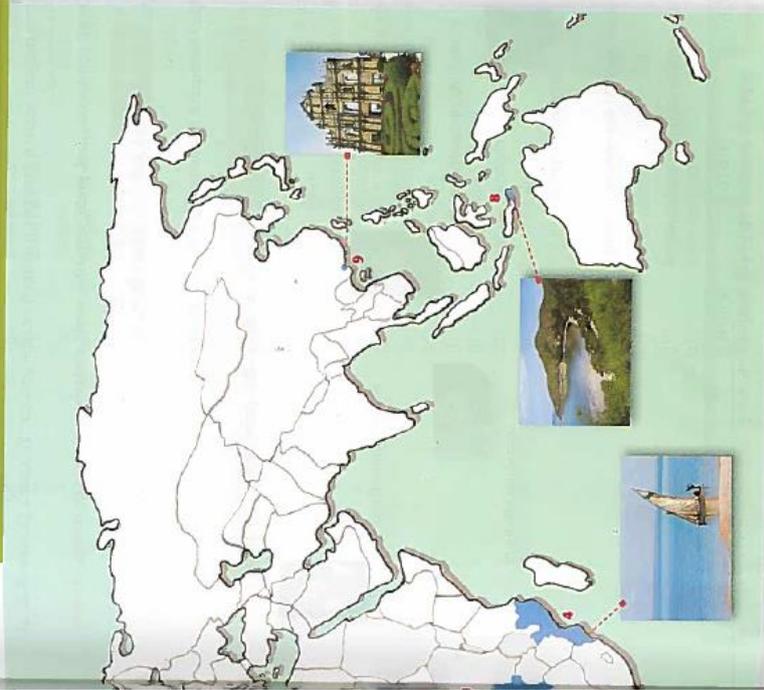
30 vinte



36. Leia o texto e confirme as suas respostas.

O português é a língua oficial de Portugal Continental e das Regiões Autónomas (Ilha da Madeira e Açores), do Brasil, de Angola, de Cabo Verde, de Guiné-Bissau, de Moçambique e de São Tomé e Príncipe. O português partilha ainda o estatuto de língua oficial com o chinês em Macau, com o télum em Timor e com o espanhol e o francês na Guiné Equatorial. Também é usado em Goa, Damão e Diu (territórios da antiga Índia Portuguesa).

O português é uma língua românica e é falado por cerca de 240 milhões de pessoas. É a terceira língua europeia mais falada no mundo ocidental, depois do inglês e do espanhol.



vinhe e um 31

Anexo 12

Material A1.2.

Liberdade

1. Desenhe, no material que a professora lhe vai entregar, um símbolo do conceito “Liberdade” que esteja relacionado com o seu país.
 - 1.1. Após desenhar, misture as peças do puzzle e entregue-as ao seu colega para ele montar o puzzle do seu símbolo.
 - 1.2. Monte o puzzle do seu colega e, no final, faça-lhe questões adequadas de modo a conseguir explicar o seu significado à turma.

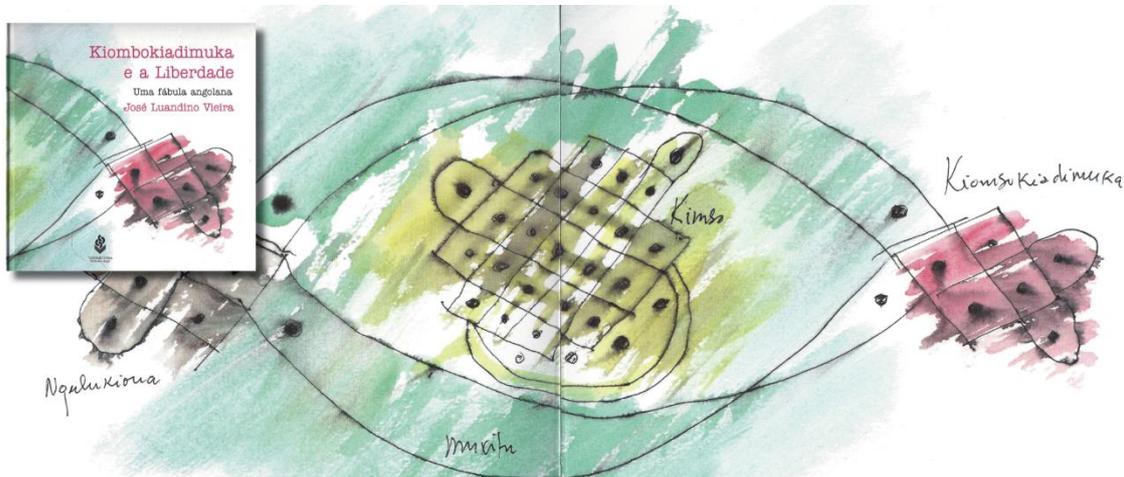
Exemplo: Porque é que utilizaste estas cores?
O que significa este elemento/símbolo?
O que representa na história do teu país?
...
 - 1.3. Faça anotações.
 - 1.4. Apresente o símbolo do seu colega oralmente utilizando as informações que obteve.

Kiombokiadimuka e a Liberdade

Uma fábula Angolana

José Luandino Vieira

<http://www.redelangola.info/especiais/o-fabulador-landino/>



Vou contar:

Dois irmãos,

O javali Kiombokiadimuka e o porco Ngulukioua vivem no *muxito*¹.

Vem uma grande seca. Dá-se a fome.

Então, Ngulukioua diz:

- Vou para o *quimbo*², morar com os homens!

O irmão avisa-o:

- Não vás! No quimbo não gostam dos do muxito.

Ngulukioua ateuima:

- Vou! Como sempre. Dão-me comida de pessoa.

Kiombokiadimuka corrige:

- A comida é que é a tua comida!

- *Cassau-sau*³ é que é a minha comida? – refila Ngulukioua.

E viaja.

No quimbo dos homens recebem-no muito bem. Casa com curral⁴, comid: de-acúcar, mulher. Tudo-tudo.

Quando faz filhos, levam-no para o matar e comer. Hoje, ouvimos semp: lamentos⁵:

- Morro! Vou morrer! O doce é amargo!

Glossário:

1. **muxito:**
bosque, floresta, selva
2. **quimbo:**
povoado; casa ou conjunto de casas
3. **cassau-sau:**
urtigas
4. **curral:**
lugar onde se recolhe o gado
5. **lamentos:**
queixa, gemido
6. **Cassau-sau!**
Amarga na boca
Cassau-sau!
Adoça o coração...

in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

Bem faz Kiombokiadimuka. No muxito, quando anda a procurar comida, canta:

- *Kasau-sau!*

Uangangama bu kanu...

Kasau-sau!

*Uatoula ku muxima...*⁶

Em liberdade, mesmo o que amarga na boca é doce no coração.

Tenho dito.

Texto adaptado por Raquel Pereira para fins pedagógicos: VIEIRA, Luandino (2008), *Kiombokiadimuka e a Liberdade*, Porto, Letras e Coisas

2. Leia com atenção a fábula de Luandino Vieira e selecione as opções corretas.

2.1. Este texto é:

- a) Um diálogo
- b) Um texto narrativo
- c) Uma fábula

2.2. As línguas presentes no texto são o:

- a) Português e chinês
- b) Português e quimbundo
- c) Português e inglês

2.3. *Muxito* é uma palavra do quimbundo. Qual acha que é a melhor tradução para ela, tendo em conta o contexto da história?

- a) Floresta
- b) Selva
- c) Bosque

2.4. Relativamente ao espaço da ação, *quimbo* opõe-se a:

- a) *Muxito*
- b) *Cassau-sau*
- c) *Ngulukioua*

2.5. O texto fala de:

- a) Traição
- b) Liberdade
- c) Sabedoria

3. Ordene as frases que retratam os acontecimentos da história.

- Depois de se reproduzir (fazer filhos), os homens matam-no e comem-no.
- Kiombokiadimuka avisa-o e diz que no *quimbo* não gostam dos que vêm do *muxito*.
- Dois irmãos viviam no *muxito*: um porco, Ngulukioua, e um javali, Kiombokiadimuka.
- Ngulukioua viaja para o *quimbo* onde o recebem bem.
- Ngulukioua anuncia que vai para o *quimbo*, morar com os homens porque quer comida de pessoa e não *cassau-sau* (urtigas).
- Ngulukioua é feliz no *quimbo* porque tem tudo o que deseja.
- No fim, Kiombokiadimuka continua no *muxito* a comer *cassau-sau*, feliz com a sua liberdade.

4. Responda agora às seguintes questões.

4.1. Quais são os dois animais representados na fábula e quais são os seus nomes?

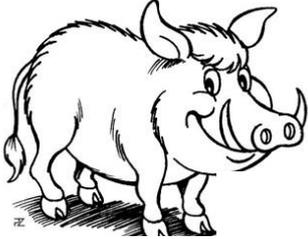
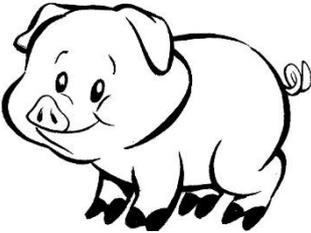
4.2. Onde é que Ngulukioua deseja viver?

4.3. O irmão avisa-o para não ir. Qual é a justificação que utiliza?

4.4. Porque é que Ngulukioua quer morar no *quimbo*?

4.5. Existem dois espaços distintos: o *muxito* e o *quimbo*. Acha que podemos associar o *muxito* aos animais e o *quimbo* aos homens? Porquê?

4.6. Preencha o seguinte quadro com as expressões retiradas do texto e coloque-as na coluna adequada.

<i>Muxito</i>		<i>Quimbo</i>		Expressões
Quem vive? <hr/>		Quem vive? <hr/>		
				
http://www.espacoeducar.net/2012/08/fabula-o-leao-e-o-javali-com.html		https://br.pinterest.com/pin/275845545904837171/		
Vantagens 	Desvantagens 	Vantagens 	Desvantagens 	

				k) “procurar comida” l) “cassau-sau” m) “O doce é amargo.” n) “Em liberdade, mesmo o que amarga na boca é doce no coração.”
--	--	--	--	--

4.7. Compare as vantagens e desvantagens de cada um dos espaços: *muxito* e *quimbo*. Se tivesse que optar, qual seria o local que mais gostaria de viver? Justifique a sua resposta.

4.8. O que acontece a Ngulukioua no final?

4.9. Para si, qual é a moral da história? Qual a frase presente no texto que a expressa? Explique-a por palavras suas.

4.10. Faça um pequeno texto onde descreva o que Liberdade significa para si e qual o valor histórico e atual que esta tem no seu país. Relacione o seu texto com o símbolo que desenhou no puzzle.

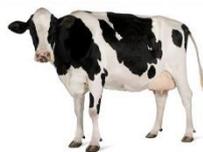
5. Esta fábula apresenta-nos dois animais: o porco (animal doméstico) e o javali (animal selvagem).

Associe as palavras às imagens para conhecer mais animais em português!

Animais domésticos:























Animais selvagens:













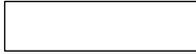






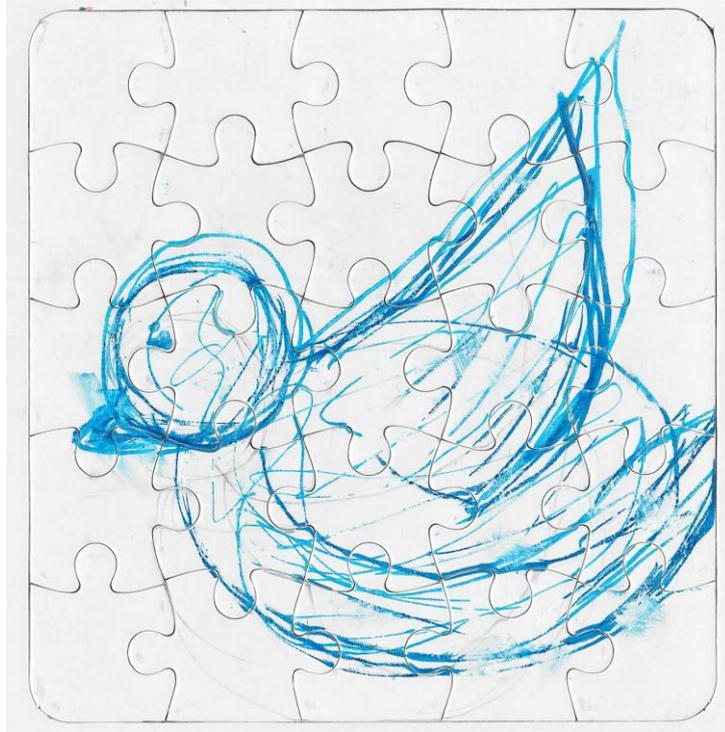


Cão
Gato
Pássaro
Vaca
Ovelha
Aranha
Galinha
Cabra
Leão
Tigre
Elefante
Macaco
Rato
Tartaruga
Cobra
Peixe
Rã
Esquilo
Abelha
Mosca
Urso
Cavalo
Coelho
Pato



Fontes das imagens

<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/05/cacadores-de-marfim-usam-veneno-para-matar-elefantes.html>
<https://luciah-lopezpoesia.blogspot.pt/2015/05/o-macaco.html>
<http://www.centralphotoshop.com/2012/10/ClipartPngfundotransparenteesquilos.html>
<https://pixabay.com/pt/selvagem-brown-urso-animal-1280151/>
<http://voxatenas.blogspot.pt/2016/08/fique-por-dentro-tigre.html>
<http://entretenimento.r7.com/mulher/caso-do-leao-cecil-tem-novo-suspeito-de-matar-o-animal-28072015>
<http://entretenimento.r7.com/mulher/caso-do-leao-cecil-tem-novo-suspeito-de-matar-o-animal-28072015>
<http://sonharcomcobra.blogspot.pt/>
<http://marta-omeucanto.blogs.sapo.pt/aqui-ha-rato-391664>
<http://www.exterminseto.com.br/moscas/>
http://beira.pt/coolkids/pais-e-professores/tudo-sobre-insetos/tipos-de-insetos/abelha-de-mel/?doing_wp_cron=1493336405.8960371017456054687500
<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/por-que-as-aranhas-nao-ficam-presas-em-suas-teias.html>
<http://bemfacilpng.blogspot.pt/2015/05/passaros-png.html>
http://www.pliniocorreadeoliveira.info/DIS_731207_galo_pato_ocidente.htm#.WQKBwojytPY
<http://www.fnac.pt/Peixe-Palhaco-Figuras-e-Estatuetas-Animais/a697183>
<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=55627&picture=&jazyk=PT>
http://www.arcadenoe.pt/raca/tartaruga_hierogl_fica/326
<http://oficina-do-gif.blogspot.pt/2011/03/gifs-de-ovelhas-sheep.html>
<http://snack.comedycentral.com.br/2016/05/10-gifs-que-provam-que-as-cabras-sao-melhores-que-a-gente/>
<http://expressotemetudo.blogspot.pt/2015/05/teoriadavaca.html?m=0>
<http://tudosobrecachorros.com.br/fases-da-vida-de-um-cao/>
<http://www.gatosmania.com/racas>
<http://www.vitagema.com.br/produtos>
http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-691568291-mini-coelho-ano-holandes-apenas-para-retirar-no-local--_JM



Anexo 13

Material A1.1.

Diálogo

Paulo: Olá! Tudo bem?
Maria: Sim e contigo?
Paulo: Tudo bem! Como te chamas?
Maria: Eu sou a Maria. E esta é a Joana, uma amiga minha. E tu?
Joana: Olá! Sou a Joana, muito prazer.
Paulo: Eu sou o Paulo. Qual é a tua profissão, Maria?
Maria: Sou professora, gosto muito de ensinar. E tu? O que fazes?
Paulo: Eu sou engenheiro. E tu, Joana? Qual é a tua profissão?
Joana: Sou enfermeira. Qual é a tua nacionalidade, Paulo?
Paulo: Sou brasileiro e vocês?
Maria: Eu sou portuguesa, sou de Lisboa.
Joana: Eu sou espanhola, mas trabalho em Portugal. Paulo, de onde és?
Paulo: Sou do Rio de Janeiro.
Joana: Eu sou natural de Barcelona. És casado?
Paulo: Não, sou solteiro. E tu, és casada?
Joana: Não, sou divorciada.
Maria: Eu sou solteira. O que gostas de fazer nos teus tempos livres, Paulo?

Paulo: Gosto de conversar com os meus amigos de diferentes nacionalidades e de passear.
Maria: A serio? Quantas línguas sabes falar?
Paulo: Falo português, inglês, francês, espanhol e um pouco de russo.
Joana: Hum... Muito bem! Eu só falo espanhol e português.
Maria: Eu também só falo português e inglês.
Paulo: E vocês, o que gostam de fazer?
Maria: Eu gosto muito de ler e de escrever.
Joana: Eu gosto mais de tirar fotografias e de ir ao cinema.
Maria: Paulo, qual é o teu contacto?
Paulo: É o 912 546 793.
Maria: Muito obrigada. Bem, eu e a Joana temos de ir. Foi um prazer conhecer-te, Paulo!
Joana: Xau!
Paulo: O prazer foi todo meu. Adeus!

PERGUNTAS SOBRE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

	Informal	Formal
Cumprimentos	Como estás?	Como está?
Nome	Como te chamas?	Como se chama?
Idade	Quantos anos tens?	Quantos anos tem?
Nacionalidade	Qual é a tua nacionalidade?	Qual é a sua nacionalidade?
Origem	De onde és?	De onde é?
Profissão	Qual é a tua profissão?	Qual é a sua profissão?
Estado Civil	Qual é o teu estado civil?	Qual é o seu estado civil?
Línguas (estrangeiras)	Que línguas (estrangeiras) falas?	Que línguas (estrangeiras) fala?
Passatempos/hobbies	O que gostas de fazer nos tempos livres?	O que gosta de fazer nos tempos livres?
Preferências	Qual é a tua comida preferida? Quem é o teu ator preferido?	Qual é a sua comida preferida? Quem é o seu ator preferido?

2

Interrogativos

Quem	<i>Quem é ele?</i>	Refere-se a pessoas É invariável.
Quando	<i>Quando voltas?</i>	Refere-se ao tempo. É invariável.
Onde	<i>Onde vais?</i>	Refere-se a lugar. É invariável.
Quanto	<i>Quantas maçãs compraste?</i>	Refere-se a quantidades. É variável: quanto, quanta, quantos, quantas
Qual	<i>Qual é a tua profissão?</i>	Refere-se a alguma coisa escolhida ou eleita dentro de uma lista de opções. É variável: qual, quais
Que	<i>Que camisola vais comprar?</i>	Refere-se a alguma coisa (subtipo). Normalmente se guido do nome do tipo genérico. É invariável.
O que	<i>O que estas a comer?</i>	Refere-se a alguma coisa. É invariável.
Como	<i>Como se faz o pudim?</i>	Refere-se normalmente a um processo, a uma descrição. É invariável.
Por que	<i>Por que motivo não saís de casa?</i>	Refere-se à razão ou motivo. É invariável.
Porque	<i>Porque queres umas calças?</i>	Refere-se à razão ou motivo. É invariável.

1. Associe cada interrogativo à ideia que transmite.

1. Pessoas

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

2. Quantidade

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

3. Lugar

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

4. Tempo

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

5. Processo, modo, descrição

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

6. Elemento

“escolhido/selecionado”

- a) Qual?
- b) Como?
- c) Quando?
- d) Quanto?
- e) Onde?
- f) Quem?

Adaptado de: Material didático de Ângela Carvalho

Interrogativos II

1. Encontre o interrogativo adequado para cada frase e associe às perguntas e às respostas. Uma ou mais palavras pode repetir-se.

quantos	qual	quando	que
porque	quem	onde	como
A. A _____ horas começa o filme?		1. Porque discutiu com o baterista.	
B. _____ anos tem o João?		2. É o professor de Português do Manuel.	
C. _____ é aquele homem de casaco azul?		3. No fim do mês de Maio.	
D. _____ é a tua faculdade?		4. Sei lá! É difícil responder a uma pergunta dessas!	
E. _____ horas são?		5. Às dez e cinco.	
F. _____ vais faltar ao trabalho?		6. Porque não gosto do José, que está a organizá-la.	
G. Por _____ razão não vens à festa?		7. É grande, colorida e tem muitos espaços verdes.	
H. _____ é que o Daniel saiu da banda?		8. São dez menos cinco.	
I. _____ é o teu autor preferido?		9. Em Gondomar.	
J. _____ moras?		10. 25. E tu?	

A. -	B. -	C. -	D. -	E. -
F. -	G. -	H. -	I. -	J. -

Adaptado de: Lemos, H. (2004). *Praticar Português*. Lisboa: Lidel

Perguntas de Identificação pessoal / Apresentações

1. Associe as seguintes categorias a cada uma das questões:

Categorias	Questões
A. Cumprimentos	Como te chamas?
B. Nome	Como estás?
C. Idade	Qual é a tua comida preferida? Quem é o teu ator preferido?
D. Nacionalidade	Qual é a tua profissão?
E. Origem	Que línguas (estrangeiras) falas?
F. Profissão	Qual é a tua nacionalidade?
G. Estado Civil	O que gostas de fazer nos tempos livres?
H. Línguas (estrangeiras)	De onde és?
I. Passatempos/hobbies	Qual é o teu estado civil?
J. Preferências/Gostos	Quantos anos tens?

A: _____

B: _____

C: _____

D: _____

E: _____

F: _____

G: _____

H: _____

I: _____

J: _____

2. Leia agora o diálogo que construiu.

Paulo: Olá! Tudo bem?

Maria: Sim e contigo?

Paulo: Tudo bem! Como te chamas?

Maria: Eu sou a Maria. E esta é a Joana, uma amiga minha. E tu?

Joana: Olá! Sou a Joana, muito prazer.

Paulo: Eu sou o Paulo. Qual é a tua profissão, Maria?

Maria: Sou professora, gosto muito de ensinar. E tu? O que fazes?

Paulo: Eu sou engenheiro. E tu, Joana? Qual é a tua profissão?

Joana: Sou enfermeira. Qual é a tua nacionalidade, Paulo?

Paulo: Sou brasileiro e vocês?

Maria: Eu sou portuguesa, sou de Lisboa.

Joana: Eu sou espanhola, mas trabalho em Portugal. Paulo, de onde és?

Paulo: Sou do Rio de Janeiro.

Joana: Eu sou natural de Barcelona. És casado?

Paulo: Não, sou solteiro. E tu, és casada?

Joana: Não, sou divorciada.

Maria: Eu sou solteira. O que gostas de fazer nos teus tempos livres, Paulo?

Paulo: Gosto de conversar com os meus amigos de diferentes nacionalidades e de passear.

Maria: A serio? Quantas línguas sabes falar?

Paulo: Falo português, inglês, francês, espanhol e um pouco de russo.

Joana: Hum... Muito bem! Eu só falo espanhol e português.

Maria: Eu também só falo português e inglês.

Paulo: E vocês, o que gostam de fazer?

Maria: Eu gosto muito de ler e de escrever.

Joana: Eu gosto mais de tirar fotografias e de ir ao cinema.

Maria: Paulo, qual é o teu contacto?

Paulo: É o 912 546 793.

Maria: Muito obrigada. Bem, eu e a Joana temos de ir. Foi um prazer conhecerte, Paulo!

Paulo: O prazer foi todo meu. Adeus!

Joana: Xau!

2.1. Escolha a opção correta:

a) Quem são as amigas/amigos do diálogo?

1. Paulo e Maria
2. Maria e Joana
3. Paulo e Joana

b) O que faz a Maria?

1. É Engenheira
2. É Enfermeira
3. É Professora

c) O Paulo é:

1. Brasileiro
2. Espanhol
3. Russo

d) Quem é de Lisboa?

1. O Paulo
2. A Maria
3. A Joana

e) A Joana é:

1. Casada

Anexo 14
Material A1.2.

Presente do Indicativo (revisão)

1. Complete as frases com os verbos ser ou estar.

- a) A Cecília _____ professora e, neste momento, _____ na escola.
- b) Lisboa _____ a capital de Portugal.
- c) Eu _____ portuguesa, mas agora _____ na Holanda.
- d) A sopa _____ fria.
- e) A mesa e as cadeiras _____ de madeira.
- f) A nossa casa _____ limpa.
- g) O cinema _____ ao lado do restaurante japonês.
- h) Os cadernos _____ dentro da mala.
- i) Nós _____ com fome.
- j) Ele _____ com dor de cabeça.
- l) Os meus amigos _____ a estudar na sala de aula.
- m) Tu _____ cansado?
- n) Eles _____ muito simpáticos.

2. Faça as frases com os verbos na forma correta.

ser / estar / ter / haver / estudar / falar / trabalhar / morar / jogar / comprar

- a) Eles _____ portugueses.
- b) A Joana _____ de Lisboa.
- c) Ele _____ vinte e dois anos.
- d) Eu _____ doente.
- e) Na sala _____ muitos alunos.
- f) Tu _____ em Lisboa ou no Porto?
- g) Ela _____ futebol com o amigo.
- h) Eu _____ um dicionário.
- i) Ele _____ um café e um bolo.
- j) Vocês _____ nos Correios.
- l) Os alunos chineses _____ português.

3. Complete os textos com os verbos.

O Pedro _____ (ser) um estudante de Medicina. Ele _____ (estudar) Medicina no Hospital de Santa Maria, em Lisboa.

O Pedro _____ (ser) de fora de Lisboa, do Alentejo. Como ele _____ (querer) estudar Medicina, _____ (estar) em Lisboa. No Alentejo não _____ (haver) Faculdade de Medicina.

Quando _____ (ter) tempos livres, o Pedro _____ (ir) até ao Bairro Alto e _____ (encontrar) lá os amigos.

O Nuno _____ (ter) vinte e sete anos e _____ (ser) do Porto. Ele _____ (ser) estudante em Lisboa e _____ (morar) com dois colegas num apartamento. O apartamento _____ (ficar) no centro de Lisboa. O apartamento _____ (ser) pequeno, mas _____ (estar) sempre muito arrumado.

Durante a semana, ele e os colegas nunca _____ (estar) em casa porque não _____ (ter) tempo. Eles _____ (almoçar) na cantina ao meio-dia e depois _____ (estudar) na biblioteca da Universidade.

Antes de voltar para casa, o Nuno _____ (ir) ao supermercado e _____ (comprar) comida.

Quando _____ (chegar) a casa, o Nuno _____ (fazer) o jantar e _____ (jantar) com os colegas.

Depois do jantar, eles _____ (arrumar) a cozinha, _____ (tomar) um café e _____ (ver) televisão.

O Nuno _____ (deitar-se) sempre às onze e meia.

4. Complete as frases com os verbos no Presente do Indicativo.

A Maria _____ (gostar) de visitar novas cidades. Quando ela _____ (viajar), _____ (preparar) a viagem antes.

Ela _____ (andar) nas ruas para conhecer um pouco as pessoas. Ela _____ (visitar) os museus e assim _____ (conhecer) a história e a cultura do país.

Ela _____ (comer) a comida tradicional do país e _____ (beber) as bebidas típicas, porque a comida _____ (ser) uma parte importante da tradição de um povo. Ela _____ (descobrir) sempre pratos interessantes.

Normalmente ela _____ (conseguir) sempre trazer boas recordações das suas viagens.

Ela _____ (preferir) viajar sozinha. Ela _____ (conhecer) outras pessoas e _____ (arranjar) sempre amigos novos. A Maria é muito simpática e extrovertida, por isso _____ (receber) mensagens de todo o mundo.

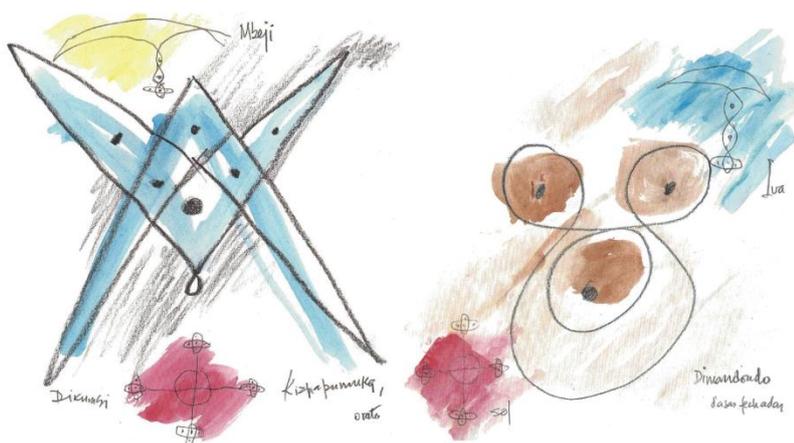
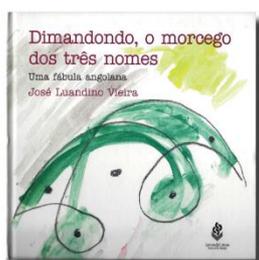
4.1. Passe os verbos do exercício anterior para a 1ª pessoa do singular.

Dimandondo, o morcego dos três nomes

Uma fábula Angolana (excerto)

José Luandino Vieira

Falo muitas vezes sobre Nga Dimandondo, o Morcego.



(Era uma vez.)

Nga¹ Dimandondo vive no *quimbo*² dele, não gosta de pagar imposto.

Então o *Soba*³ dos Animais chama os *cipaios*⁴ dele e manda:

- **Vão** ao Dimandondo! Tem de pagar imposto. Ele é animal como os outros!

Os cipaios vão, chegam, chamam:

- Senhor 'Ndondo! Vimos para receber o imposto!

Nga Dimandondo para de comer a goiaba⁵ e responde:

- Ih?! Imposto? **Vão** dizer ao Soba que não pago imposto.

Vivo na minha terra, moro na minha casa, não sou animal para pagar imposto. Já viram? Um como eu, de asas⁶ e tudo, ando no ar, não piso o caminho e querem cobrar-me imposto? **Voltem!** Sou o pássaro Kingengêmbua!

O Soba dos Animais *fituca*⁷. Pensa, pensa, escreve. Manda:

- **Levem** esta carta ao senhor Soba dos Pássaros.

No dia seguinte...

Glossário:

1. **Nga**: senhor (forma de tratamento)
2. **quimbo**: povoado; casa ou conjunto de casas
3. **soba**: chefe de um grupo ou de um pequeno Estado africano
4. **cipaios**: soldados
5. **goiaba**: fruto
6. **asas**: membro do corpo das aves com penas e que permite o voo
7. **fituca>fitucar**: zangar-se, irritar-se

in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

(...)

1. Leia com atenção o excerto da fábula e responda às seguintes questões:

1.1. Qual é o animal desta fábula e qual o seu nome verdadeiro?

1.2. Onde é que ele vive?

1.3. Porque é que o *Soba* dos Animais chama os *cipaios* dele?

1.4. Qual é a sua ordem?

1.5. Qual é o fruto que Dimandondo está a comer quando os *cipaios* chegam a casa dele?

1.6. Porque é que Dimandondo diz que não tem de pagar imposto?

1.7. Qual é o novo nome de Dimandondo?

2. Atente agora nas palavras destacadas no texto:

- **Vão** *ao Dimandondo!*
- **Vão** *dizer ao Soba que não pago imposto.*
- **Voltem!**
- **Levem** *esta carta ao senhor Soba dos Pássaros.*

2.1. Estas frases são:

- Ordens
- Pedidos
- Conselhos

2.2. Quais são os verbos das frases no infinitivo?

- Vir, ser e levar
- Ir, voltar e levar
- Ver, ser e levantar

2.3. Qual é o modo em que se encontram as formas verbais?

- Modo Indicativo
- Modo Conjuntivo
- Modo Imperativo

3. Em baixo, encontram-se algumas imagens com formas verbais no Modo Imperativo. Identifique-as e diga para cada uma delas a forma do infinitivo, pessoa (1ª, 2ª, 3ª) e o número (plural ou singular).



<https://br.pinterest.com/pin/436708495099813447/>



<https://pt.slideshare.net/paulomathaus/publicidade-presentation>



<http://megahits.sapo.pt/detalhe.aspx?fid=1&did=1374>



<http://estruturalpublicidade.blogspot.pt/2010/04/analise-do-anuncio-do-oticario-sob.html>

Modo Imperativo

O Modo Imperativo serve para:

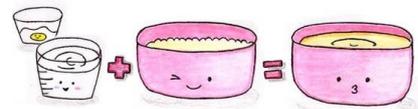
- Dar ordens e instruções

<http://joaoalexandre.com/torna-o-teu-cliente-mais-difícil-no-teu-maior-fa/>

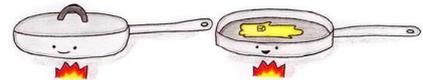


Calem-se!

Façam o exercício!



SEPARE OS INGREDIENTES LÍQUIDOS DOS SÓLIDOS, E AOS POUCOS, MISTURE OS DOIS.



AQUEÇA A FRIGIDEIRA E DEPOIS DERRETA UM

<http://doceexpressoes.blogspot.pt/2013/08/receita-de-panquecas-americanas.html>

- Fazer sugestões

Apanhem um táxi.
É mais rápido e seguro.



<http://www.danigarlet.com.br/tag/taxi-em-florianopolis/>

- **Dar conselhos**



https://pixabay.com/p-1103879/?no_redirect

Veste o casaco.
Está frio Tiago!

- **Fazer pedidos**



<http://www.sheelamasand.com/blog/autentic-service-leads-to-new-clients-a-simple-2-step-plan/>

Chegue aqui, por favor! Traga-me um café.

Imperativo dos verbos regulares

Pessoas	1ª conjugação (cantar)	2ª conjugação (comer)	3ª conjugação (partir)
tu ¹	canta <u>́</u>	come <u>́</u>	parte <u>́</u>
tu (negativo) ²	nã<u>o</u> cante <u>s</u>	nã<u>o</u> coma <u>s</u>	nã<u>o</u> parta <u>s</u>
você ² o senhor a senhora	cante <u>́</u>	coma <u>́</u>	parta <u>́</u>
nós ²	cante <u>́mos</u>	coma <u>́mos</u>	parta <u>́mos</u>
vocês ² os senhores as senhoras	cante <u>́m</u>	coma <u>́m</u>	parta <u>́m</u>

¹ A 2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo (tu) é igual à 2ª pessoa do singular do Presente do Indicativo (tu), apenas retiramos o -s.

Por exemplo:

Indicativo	Imperativo
Tu comes a sopa	José (tu), come a sopa!

² A 2ª pessoa do singular do imperativo negativo (tu), a 3ª pessoa do singular (você), a 1ª pessoa do plural (nós) e a 3ª pessoa do plural (vocês) formam-se

a partir da 1ª pessoa do singular do Presente do Indicativo mais as terminações respetivas.

Por exemplo:

Indicativo		Imperativo
cantar – eu canto	→	tu cant + a = canta tu <u>não</u> cant + es = cantes você cant + e = cante nós cant + emos = cantemos vocês cant + em = cantem
comer – eu como	→	tu com + e = come tu <u>não</u> com + as = comas você com + a = coma nós com + amos = comamos vocês com + am = comam
partir – eu parto	→	tu part + e = parte tu <u>não</u> part + as = partas você part + e = parte nós part + amos = partamos vocês part + am = partam

Terminações do Imperativo

Conjugações	Pessoas							
	tu		você		nós		vocês	
	Afirm.	Neg.	Afirm.	Neg.	Afirm.	Neg.	Afirm.	Neg.
-ar	-a	-es	-e	-e	-emos	-emos	-em	-em

-er/-ir	-e	-as	-a	-a	-amos	-amos	-am	-am
----------------	----	-----	----	----	-------	-------	-----	-----

Imperativo dos verbos irregulares

Pessoas	dar	estar	ser	querer	saber	dizer	fazer	trazer	ir
Tu²	dá	está	sê	quer	sabe	diz	faz	traz	vai
tu (negativo)	não dês	não estejas	não sejas	não queiras	não saibas	não digas	não faças	não tragas	não vá
ocê o senhor a senhora	dê	esteja	seja	queira	saiba	diga	faça	traga	vá
nós	dêmos	estejamos	sejamos	queiramos	saibamos	digamos	façamos	tragamos	vamos
ocês os senhores as senhoras	deem	estejam	sejam	queiram	saibam	digam	façam	tragam	vão

1. Complete os espaços com o imperativo.

- Não _____ (tu/atender) o telefone! (tu)
- _____ (ocê/falar) mais alto! (ocê)
- _____ (ocês/visitar) os avós! (ocês)
- _____ (tu/tirar) os selos da carta! (tu)
- Não _____ (ocê/bater) à porta! (ocê)

- f) _____ (tu/fazer) a sopa, por favor.
- g) _____ (você/ser) amável para ele.
- h) _____ (tu/dizer) a verdade. Não _____ (tu/mentir)!
- i) _____ (vocês/dar) isso ao professor já.
- j) _____ (vocês/trazer) os exercícios feitos na próxima aula.

2. Construa as seguintes frases usando o Imperativo. Acrescente, se necessário artigos e/ou preposições.

a) Janela/abrir (tu)

b) Voltar/casa/para/às/20h. (vocês)

c) Tomar conta/crianças/das (você)

d) Não/casa/tarde/a/chegar (vocês)

e) Não/comer/muito (tu)

Anexo 15

3. Ordene as frases que tratam os acontecimentos da história.

- 6 Depois de se reproduzir (fazer filhos), os homens matam-no e comem-no.
- 3 Kiombokiadimuka avisa-o e diz que no *quimbo* não gostam dos que vêm do *muxito*.
- 7 Dois irmãos viviam no *muxito*: um porco, Ngulukioua, e um javali, Kiombokiadimuka.
- 4 Ngulukioua viaja para o *quimbo* onde o recebem bem.
- 2 Ngulukioua anuncia que vai para o *quimbo*, morar com os homens porque quer comida de pessoa e não *cassau-sau* (urtigas).
- 5 Ngulukioua é feliz no *quimbo* porque tem tudo o que deseja.
- 7 No fim, Kiombokiadimuka continua no *muxito* a comer *cassau-sau*, feliz com a sua liberdade.

4. Responda agora às seguintes questões.

4.1. Quais são os dois animais representados na fábula e quais são os seus nomes?

São o javali, chamado-se Kiombokiadimuka e o porco chamado-se Ngulukioua.

4.2. Onde é que Ngulukioua deseja viver?

Ngulukioua deseja viver no quimbo.

4.3. O irmão avisa-o para não ir. Qual é a justificação que utiliza?

Não vás! No quimbo não gostam dos do muxito.

4.4. Porque é que Ngulukioua quer morar no *quimbo*?

Porque vem uma grande seca e da-se a fome no muxito. E também Ngulukioua não gosta comer urtigas de muxito.

4.5. Existem dois espaços distintos: o *muxito* e o *quimbo*. Acha que podemos associar o *muxito* aos animais e o *quimbo* aos homens? Porquê?

*Do you think
No muxito todos membros da natureza são iguais e vivem em liberdade. No quimbo estão os homens que controlam a vida dos animais.*

4.6. Preencha o seguinte quadro com as expressões retiradas do texto e coloque-as na coluna adequada.

<i>Muxito</i>	<i>Quimbo</i>	Expressões
<p>Quem vive? <i>O javali</i></p>  <p>http://www.espaçodibuar.net/2012/08/haha-o-lean-o-javali-com.html</p>	<p>Quem vive? <i>O porco</i></p>  <p>https://br.pinterest.com/pin/27584554990837171/</p>	<p>a) "seca" b) "fome" c) "não gostam dos do muxito" d) "comida de pessoa" e) "recebem-no muito bem." f. "Casa com curral" g) "comida de cana-de-acúcar" h) "mulher" i) "Tudo-tudo." j) "levam-no para matar e comer" k) "procurar comida" l) "cassau-sau" m) "O doce é amargo." n) "Em liberdade, mesmo o que amarga na boca é doce no coração."</p>
<p>Vantagens </p> <p>Desvantagens </p> <p><i>M) "em água doce" mesmo e que amargo na boca é doce no coração</i></p> <p><i>a) "seca" b) "fome" c) "procurar comida" d) "cassau-sau"</i></p>	<p>Vantagens </p> <p>Desvantagens </p> <p><i>recebem-no muito bem" "comida de cana-de-acúcar" "mulher" "Tudo-tudo." "levam-no para matar e comer"</i></p> <p><i>k) mulher l) k m) l n) m</i></p>	

Anexo 16

4. O excerto da fábula que acabou de ler não está completo. *acontecer - príhodiť se, stať se*

Escreva um pequeno texto onde imagine o que terá acontecido no dia seguinte, qual o terceiro nome do Morcego Dimandondo e quais terão sido as consequências da carta enviada ao Soba dos Pássaros. Como acaba história?

No dia seguinte o Morcego ^{acorda} acorda-se muito cedo e vê uma grande águia ~~no~~ ^{na} árvore perto da sua casa. A águia ^{serri} sorri-se para o Morcego e ~~o~~ ^o. Nunca mais os cipaios do Soba dos Animais ^{volta} voltam-se.

O Terceiro nome do Morcego é Esperto Rebel. (rebolde)
O Soba ~~de~~ dos Pássaros não gosta muito do Soba dos Animais. Ele ^{sempre} sempre pensa ^{que} que o Soba dos Animais é um bocadinho estúpido. Quando o Soba de Pássaros recebe a carta dele, ^é ^é muito ^{finalmente} feliz ^{porque} finalmente está aqui um animal rebel, ^{que} que não tem medo ~~de~~ do Soba dos Animais. A Soba dos Pássaros ^{protege} protege o morcego. E, ^{no} no final, ^{os} todos ^{os} animais vivem contentes. ✓

Anexo 17

Material A1.1.

Menina Bonita Ez Special

Quando eu te vejo
Sinto _____
Dos teus dias quentes
E de tempestade.
Para conseguir
Fazer-te feliz
Fico hoje contigo.

[refrão]

_____, passa o dia a correr
Chego a _____ sem a
conseguir ver
_____, há tanto para dizer
Acordo e ainda posso ver o dia
nascer
_____, paro para pensar,
Como seria se vivesse noutro lugar?
Menina bonita, é _____
E vamos vadiar

Não vai levar muito
Para seres _____
De veres em mim
Mais do que um _____
Espero que não seja tarde demais
P'ra levar-te comigo...

_____, passa o dia a correr
Chego a _____ sem a
conseguir ver
_____, há tanto para dizer
Acordo e ainda posso ver o dia
nascer
_____, paro para pensar
Como seria se vivesse noutro lugar
Menina bonita, é _____

Só quero ficar
Todo o meu tempo,
Não estragar
Esse _____
Quando passas perto,
Tão perto de mim...

_____, passa o dia a correr
Chego a _____ sem a
conseguir ver
_____, há tanto para dizer
Acordo e ainda posso ver o dia
nascer
_____, paro para pensar
Como seria se vivesse noutro lugar
Menina bonita, é _____
e vamos vadiar...

_____ passa o dia a correr
Chego a _____ sem a
conseguir ver
_____ há tanto para dizer
Acordo e ainda posso ver o dia
nascer
_____, paro para pensar
Como seria se vivesse noutro lugar
Menina bonita, é _____...

Quando eu te vejo
Sinto saudade
Dos teus _____ quentes...

[https://www.lettras.mus.br/ezspecial/
1016703/](https://www.lettras.mus.br/ezspecial/1016703/)

Ordene os dias da semana:

Sábado

Terça-feira

Quinta-feira

Segunda-feira

Quarta-feira

Sexta-feira

Domingo

Indique os dias correspondentes ao fim de semana:

Presente do Indicativo

Verbo Estar

Estar	
<ul style="list-style-type: none">• Eu <u>estou</u>• Tu <u>estás</u>• Ele/ela/você <u>está</u>• Nós <u>estamos</u>• Eles/elas/vocês <u>estão</u>	<ul style="list-style-type: none">• Eu não <u>estou</u>• Tu não <u>estás</u>• Ele/ela/você não <u>está</u>• Nós não <u>estamos</u>• Eles/elas/vocês não <u>estão</u>

1. O verbo estar indica uma qualidade, um estado ou uma posição **temporários** no espaço e no tempo.

1.1. Complete os espaços com as formas corretas do verbo **estar** na coluna A e, de seguida, associe a frase às palavras da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
11.O Luís não _____ em Lisboa. _____ de férias no estrangeiro.	A – Condição/Estado temporário
12.O bacalhau _____ ótimo.	B – Tempo meteorológico

13.(Eu) _____ doente.	C – Adjetivo (característica temporária)
14. _____ muito frio.	D - Localização espacial temporária (sujeito móvel)
15.Como _____? _____ tudo bem. E contigo?	E – Sensações
16.A Renata _____ com fome. (=tem fome).	F – Cumprimentar

1- ____/2- ____/3- ____/4- ____/5- ____/6- ____

O verbo estar é utilizado para nos referirmos

a:

- **Condições/Estados temporários**

Exemplo: A Joana está grávida.



Ele está doente.



Os alunos estão sentados.



- **Adjetivo (característica temporária) → estar + adjetivo**

Exemplo: Tu hoje estás triste.



A pizza está muito saborosa.



- **Localização espacial temporária (sujeito móvel) → estar em + local**

Exemplo: Eles estão em Coimbra este fim de semana.



- **Tempo meteorológico**

Exemplo: Está Sol.



Está a chover.

- **Cumprimentos**

Exemplo: Está tudo bem?



- **Sensações → estar com + nome (= ter + nome)**

Exemplo: Estou com calor = Tenho calor

Estou com sede = Tenho sede



2. Preencha os espaços com o verbo **estar** conjugado no número e pessoa adequados.

- a) Hoje eu _____ muito cansado.
- b) Rita, _____ toda bonita!
- c) – Como _____, D. Maria?
 - Bem, obrigada. E o senhor?
 - Não _____ lá muito bem. _____ doente...
 - A sério? Doente de quê?
 - Oh, _____ constipado.
- d) – Onde _____ o meu caderno?
 - _____ aqui.
- e) _____ com sono. Não dormi nada ontem.
- f) – Como _____ o Pedro?
 - _____ bem. Agora _____ no estrangeiro.
- g) _____ a chover, mas _____ calor.

3. Assinale o verbo correspondente (**ser** ou **estar**) em cada uma das situações.

1. Que verbo usamos quando falamos de nacionalidades?

- a) Ser
- b) Estar

2. Que verbo usamos quando falamos de profissões?

- a) Ser
- b) Estar

3. Que verbos usamos com o estado civil?

- a) Ser
- b) Estar

4. Que verbo usamos com o tempo meteorológico?

- a) Ser
- b) Estar

5. Que verbo usamos para exprimir origem?

- a) Ser
- b) Estar

6. Que verbo usamos com o tempo cronológico?

- a) Ser
- b) Estar

7. Que verbo usamos para cumprimentar?

- a) Ser
- b) Estar

8. Que verbo usamos com características temporárias?

- a) Ser
- b) Estar

9. Que verbo usamos para indicar uma localização geográfica fixa?

- a) Ser
- b) Estar

10. Que verbo usamos para exprimir posse?

- a) Ser
- b) Estar

11. Que verbo usamos com características permanentes?

- a) Ser
- b) Estar

12. Que verbo usamos para indicar uma localização geográfica não fixa?

- a) Ser
- b) Estar

13. Que verbo usamos para indicar o material de que alguma coisa é feita?

- a) Ser
- b) Estar

4. Construa as frases com o verbo **ser** ou **estar** no Presente do Indicativo.

a) hoje/não/à noite/nós/em casa.

b) eu/cansado.

c) a/professora/mulher.

d) o/fome/João/com.

e) tu/atrasado.

f) esta/escuro/sala/muito.

g) eu/sede/com/não.

h) ela/Lisboa/de.

i) de/frio/manhã/muito.

j) a/no/Ana/estrangeiro.

k) as/mesa/canetas/da/em cima.

l) a/larga/janela.

m) a/cheia/mesa/migalhas/de.

n) o/não/supermercado/hoje/aberto.

o) a/prima/minha/inteligente/muito.

p) o/casa/pai/em/hoje/não/meu.

Conjugação Verbal

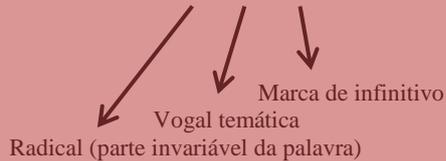
As conjugações verbais dividem-se em **regulares** (mantêm o radical do verbo em todas as conjugações) e **irregulares** (verbos que não mantêm o radical em toda a sua conjugação). Os verbos regulares podem dividir-se em **3 conjugações**:

- **1ª** de tema em **-a** (estudar**ar**, saltar**ar**, cantar**ar**...)
- **2ª** de tema em **-e** (ler**e**, saber**e**, comer**e**...)
- **3ª** de tema em **-i** (partir**i**, sorrir**i**, dormir**i**...)

1ª CONJUGAÇÃO

Vogal temática – a

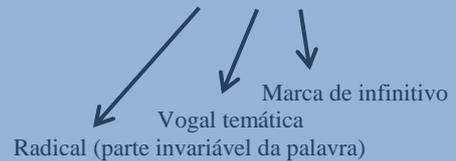
Cant + a + r



2ª CONJUGAÇÃO

Vogal temática – e

Com + e + r



3ª CONJUGAÇÃO

Vogal temática – i

Part + i + r



Presente do Indicativo

Ser	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu <u>sou</u> • Tu <u>és</u> • Ele/ela/você <u>é</u> • Nós <u>somos</u> • Eles/elas/vocês <u>são</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não <u>sou</u> • Tu não <u>és</u> • Ele/ela/você não <u>é</u> • Nós não <u>somos</u> • Eles/elas/vocês não <u>são</u>
Ter	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu <u>tenho</u> • Tu <u>tens</u> • Ele/ela/você <u>tem</u> • Nós <u>temos</u> • Eles/elas/vocês <u>têm</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não <u>tenho</u> • Tu não <u>tens</u> • Ele/ela/você não <u>tem</u> • Nós não <u>temos</u> • Eles/elas/vocês não <u>têm</u>
Verbos reflexos	
Chamar-se	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu chamo-<u>me</u> • Tu chamas-<u>te</u> • Ele/ela/você chama-<u>se</u> • Nós chamamo-<u>nos</u> • Eles/elas/vocês chamam-<u>se</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não <u>me</u> chamo • Tu não <u>te</u> chamas • Ele/ela/você não <u>se</u> chama • Nós não <u>nos</u> chamamos. • Eles/elas/vocês não <u>se</u> chamam
Verbos regulares 1ª conjugação - Morar	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu mor<u>o</u> • Tu mor<u>as</u> • Ele/ela/você mor<u>a</u> • Nós mor<u>amos</u> • Eles/elas/vocês mor<u>am</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não mor<u>o</u> • Tu não mor<u>as</u> • Ele/ela/você não mor<u>a</u> • Nós não mor<u>amos</u> • Eles/elas/vocês não mor<u>am</u>
Verbos regulares 2ª conjugação – Viver	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu vivo<u>o</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não vivo<u>o</u>

<ul style="list-style-type: none"> • Tu <u>vives</u> • Ele/ela/você <u>vive</u> • Nós <u>vivemos</u> • Eles/elas/vocês <u>vivem</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu não <u>vives</u> • Ele/ela/você não <u>vive</u> • Nós não <u>vivemos</u> • Eles/elas/vocês não <u>vivem</u>
Verbos regulares 3ª conjugação – Abrir	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu <u>abro</u> • Tu <u>abres</u> • Ele/ela/você <u>abre</u> • Nós <u>abrimos</u> • Eles/elas/vocês <u>abrem</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não <u>abro</u> • Tu não <u>abres</u> • Ele/ela/você não <u>abre</u> • Nós não <u>abrimos</u> • Eles/elas/vocês não <u>abrem</u>

Verbos regulares da 1ª conjugação – AR

1. Preencha os espaços com os verbos da 1ª conjugação dados, conjugando-os no número e pessoa adequados.

a) (Eu) _____ (morar) em Faro e _____ (gostar) muito de praia.

b) De manhã, o meu irmão _____ (brincar) e eu _____ (cozinhar) para ele.

c) – Nós _____ (falar) português. E vocês? Que língua _____ (falar)?

- Nós _____ (falar) francês.

d) – Vocês _____ (apanhar) o autocarro todos os dias?

- (Sim,) _____ (apanhar). E tu? Também _____ (apanhar)?

- (Sim,) todos os dias.

Verbos regulares da 2ª conjugação – ER

2. Preencha os espaços com os verbos da 2ª conjugação dados, conjugando-os no número e pessoa adequados.

a) – (Eu) _____ (viver) com os meus pais. E tu? Com quem _____ (viver)?

- (Eu) _____ (viver) com os meus amigos na residência.

b) - _____ (escrever) muitas cartas à tua família?

- Não, mas _____ (escrever) muitos emails.

c) Habitualmente nós _____ (comer) em casa. É mais barato.

d) – Vocês _____ (aprender) português na Faculdade de Letras?

- (Sim,) _____ (aprender).

e) – Gustavo, já _____ (conhecer) o nosso professor?

- Já. _____ (parecer)-me muito simpático!

Verbos regulares da 3ª conjugação – IR

3. Preencha os espaços com os verbos da 3ª conjugação dados, conjugando-os no número e pessoa adequados.

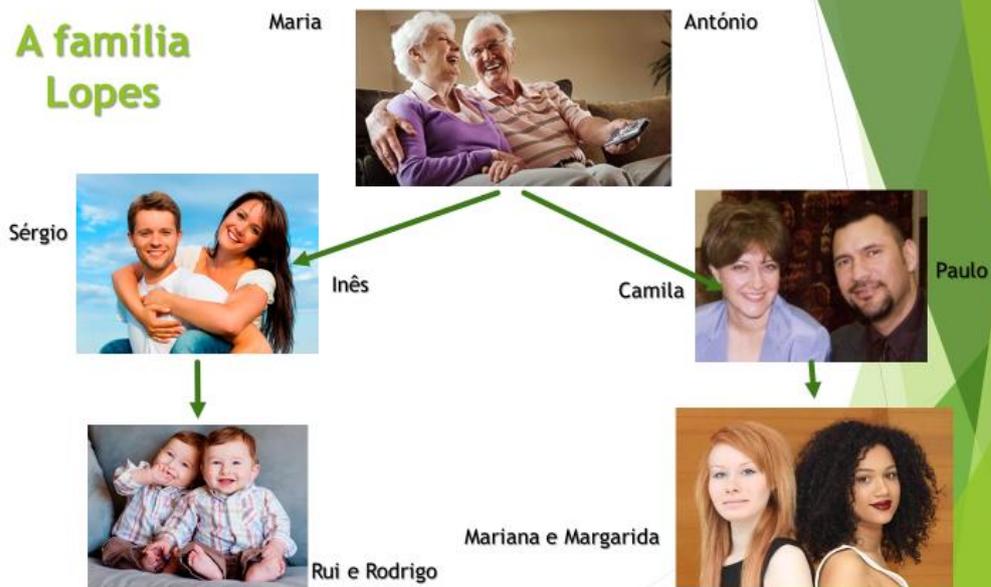
a) (Eu) _____ (partir) muitos pratos quando lavo a louça.

- b) (Nós) já _____ (decidir) para onde vamos de férias: aos Estados Unidos!
- c) Na escola, o meu irmão _____ (dividir) sempre o lanche comigo.
- d) – Joel, quando é que _____ (abrir) uma conta em Portugal?
- e) (Eu) Não te _____ (admitir) que faças barulho aqui! Estamos num hospital!

Bom dia!



A família Lopes



A família

Singular		Plural	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
(o) bisavô	(a) bisavó	(os) bisavôs	(as) bisavós
(o) avô	(a) avó	(os) avós	(as) avós
(o) pai	(a) mãe	(os) pais: pai + mãe (os) pais: dois pais	(as) mães: duas mães
(o) filho	(a) filha	(os) filhos: rapazes (os) filhos: um rapaz + uma rapariga	(as) filhas
(o) neto	(a) neta	(os) netos: rapazes (os) netos: misto	(as) netas
(o) marido	(a) mulher / (a) esposa	o casal	



os avós



os pais
o casal



os netos
os filhos

Singular		Plural	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
(o) irmão	(a) irmã	(os) irmãos: rapazes (os) irmãos: misto	(as) irmãs
(o) tio	(a) tia	(os) tios: homens (os) tios: misto	(as) tias
(o) primo	(a) prima	(os) primos: rapazes (os) primos: misto	(as) primas
(o) sobrinho	(a) sobrinha	(os) sobrinhos: rapazes (os) sobrinhos: misto	(as) sobrinhas
(o) cunhado	(a) cunhada	(os) cunhados: homens (os) cunhados: misto	(as) cunhadas
(o) meio irmão	(a) meia irmã	(os) meios irmãos: rapazes (os) meios irmãos: misto	(as) meias irmãs
(o) padraсто	(a) madraста		



os irmãos



os tios



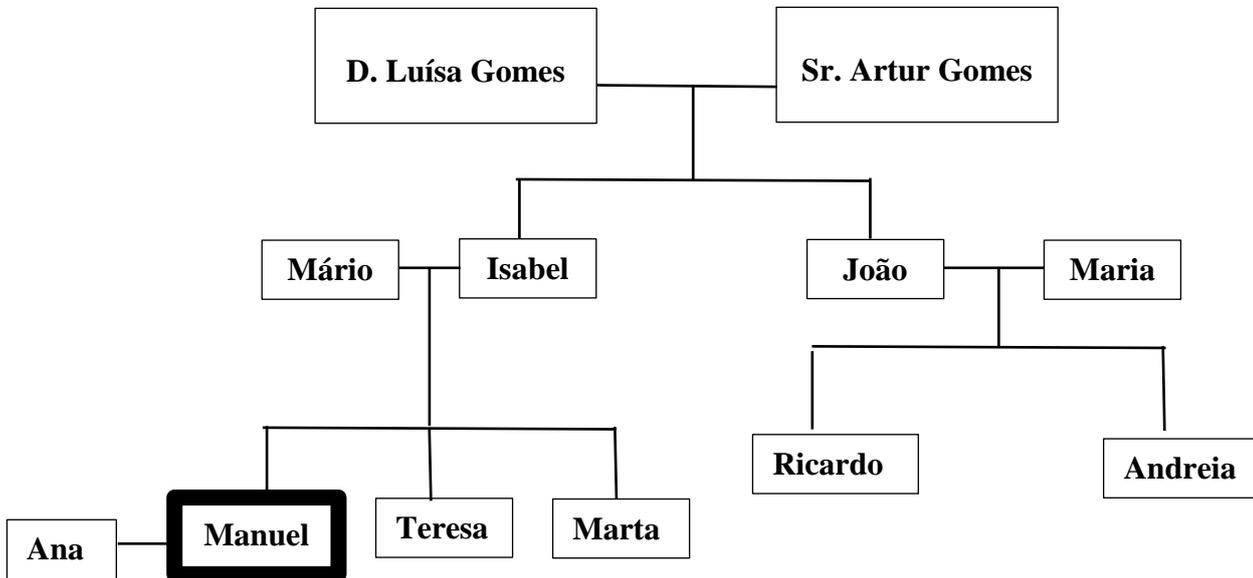
as sobrinhas
as primas

A família

Singular		Plural	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
(o) bisavô	(a) bisavó	(os) bisavôs	(as) bisavós
(o) avô	(a) avó	(os) avós	(as) avós
(o) pai	(a) mãe	(os) pais: pai + mãe (os) pais: dois pais	(as) mães: duas mães
(o) filho	(a) filha	(os) filhos: rapazes (os) filhos: um rapaz + uma rapariga	(as) filhas
(o) neto	(a) neta	(os) netos: rapazes (os) netos: misto	(as) netas
(o) marido	(a) mulher / (a) esposa	o casal	

Singular		Plural	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
(o) irmão	(a) irmã	(os) irmãos: rapazes (os) irmãos: misto	(as) irmãs
(o) tio	(a) tia	(os) tios: homens (os) tios: misto	(as) tias
(o) primo	(a) prima	(os) primos: rapazes (os) primos: misto	(as) primas
(o) sobrinho	(a) sobrinha	(os) sobrinhos: rapazes (os) sobrinhos: misto	(as) sobrinhas
(o) cunhado	(a) cunhada	(os) cunhados: homens (os) cunhados: misto	(as) cunhadas
(o) meio irmão	(a) meia irmã	(os) meios irmãos: rapazes (os) meios irmãos: misto	(as) meias irmãs
(o) padrasto	(a) madrasta		

A família do Manuel



1. Depois de observar a árvore genealógica da família do **Manuel**, complete as frases com as seguintes palavras:

irmão(s) / avó / avô / filho(s) / nora/ neto(s) / tia /
cunhado / tio / genro / sogros / primos / esposa / sobrinho

- a) O Manuel é _____ do Mário e da Isabel.
b) Ele é _____ da Teresa e da Marta.
c) A D. Luísa é _____ do Manuel.
d) O Sr. Artur é _____ do Manuel.
e) A Ana é a _____ do Manuel.
f) A Isabel e o João são _____.
g) O João é o _____ e a Maria é a _____ do Manuel.

- h) O Ricardo e a Andreia são _____ do João e da Maria, por isso, são _____ do Manuel.
- i) O Manuel é _____ da D. Luísa e do Sr. Artur.
- j) A Ana é _____ da Isabel e do Mário.
- k) O Mário é _____ da D. Luísa e do Sr. Artur.

2. A Teresa está a conversar com o seu amigo Pedro sobre a sua família.
Leia o seguinte diálogo.

Teresa: Esta é a fotografia do casamento do meu irmão Manuel. Ele é engenheiro informático. A mulher dele, a Ana, é secretária e trabalha num escritório de advogados.



Pedro: E quem é aquela?

Teresa: É a minha irmã Marta. Tem 20 anos e anda na faculdade. Estuda Direito.

Pedro: Tens sorte... Eu não tenho irmãos, sou filho único... Aqueles são os teus pais?

Teresa: São. A minha mãe tem 48 anos e é enfermeira. O meu pai tem 50 e é arquiteto.

Pedro: Ah... E aqueles são os teus tios?

Teresa: Sim, sim. O meu tio chama-se João e é médico. A minha tia chama-se Maria e é educadora de infância. Eles têm dois filhos. O Ricardo tem 11 anos e a Andreia tem 5 anos.

Pedro: Tens uma família muito bonita!

Teresa: Muito Obrigada!

2.1. Diga se as seguintes afirmações são verdadeiras (V), falsas (F) ou não sabemos(NS).

	V	F	NS
1. A Teresa é irmã do Manuel.			
2. A Ana é mulher do Manuel.			
3. O Pedro tem dois irmãos.			
4. O tio do Manuel não é casado.			
5. O Manuel tem dois primos.			
6. A irmã do Manuel tem um namorado.			
7. A Marta tem um sobrinho.			

2.2. Responda às seguintes questões do texto.

1. Qual é a fotografia que a Teresa e o Pedro observam?

2. Como se chama a mulher do Manuel?

3. Onde trabalha a Ana?

4. Quantos irmãos tem o Pedro?

5. Como se chamam os primos da Teresa?

6. O que é que o Pedro pensa da família da Teresa?

2.3. Construa a árvore genealógica da sua família.

Ficha de revisão de conteúdos

1) Complete o texto com o artigo ou com a contração do artigo com a preposição: o, a, os, as do, da, dos, das, no, na, nos, nas, ao, à, aos, às.

__ Carla é __ minha amiga preferida. __ Carla e eu jogamos basquetebol __ escola __ segundas e quartas e andebol __ terças e quintas __ ginásio __ Rua Luís de Camões. Eu e ela costumamos ir __ café Stop. __ pai __ Carla é amigo __ proprietário. __ café, costuma estar muita gente a estudar, principalmente __ mesas __ primeiro andar.

2) Complete com os artigos definidos ou indefinidos: o, a, os, as, um, uma, uns, umas.

1. Lisboa é _____ cidade bonita.
2. Nunca visitei _____ América do Norte.
3. Tenho _____ bisavô com 90 anos.
4. Espanha é _____ país da União Europeia.
5. Eles têm dois filhos: _____ rapaz e _____ rapariga.
6. _____ rapaz chama-se António e _____ rapariga chama-se Marisa.
7. Hoje vamos a _____ restaurante chinês.
8. Eles foram de férias para _____ Dubai.
9. _____ meu carro é preto.
10. Gosto de beber _____ sumo de laranja de manhã.

3) Escreva os números cardinais por extenso:

- 1) 13 _____
- 2) 85 _____
- 3) 105 _____

4) Escreva os números ordinais por extenso:

- 1) 1º _____
- 2) 7º _____
- 3) 11º _____

5) Escreva as nacionalidades no feminino, no masculino, no plural e no singular conforme o caso.

Masculino		Feminino	
Singular	Plural	Singular	Plural
Inglês			
		Italiana	
	Espanhóis		
			Portuguesas
Belga			
			Gregas
	Chineses		
		Alemã	
Francês			
	Polacos		

6) Complete adequadamente com os verbos *ser* ou *estar* no presente do indicativo.

- O Sr. Medeiros _____ professor.
- O Sr. Medeiros _____ em casa.
- As crianças _____ felizes.
- As crianças _____ portuguesas.
- A cadeira _____ alta.

6. A cadeira _____ partida.

7. _____ bom tempo.

8. _____ duas horas.

7) Complete o texto com o presente do indicativo dos verbos entre parêntesis.

1. A D. Ana _____ (*acordar*) de manhã, _____ (*ligar*) o rádio e _____ (*tomar*) o pequeno-almoço. _____ (*trabalhar*) todo o dia numa escola onde _____ (*dar*) aulas. Ao fim da tarde, _____ (*passar*) com o filho e depois, em casa, _____ (*sentar-se*) e _____ (*descansar*) um pouco. Ao fim-de-semana, _____ (*convidar*) os amigos para pequenas festas.

2. A Marta _____ (*atender*) clientes na sua loja, de manhã. Ela _____ (*sair*) às duas da tarde e, por isso, tem muito tempo livre. À tarde, a Marta _____ (*ir*) passear para o jardim, _____ (*ler*) livros ou revistas, _____ (*correr*) na praia, _____ (*ouvir*) música... À noite, _____ (*comer*) com os amigos. A Marta nunca se _____ (*sentir*) só!

3.

A Teresa (*trabalhar*) _____ numa loja de pronto-a-vestir num centro comercial em Lisboa. (*ser*) _____ casada e (*ter*) _____ um filho de dois anos. Todos os dias, antes de ir para a loja, ela (*levar*) _____ o pequenino para o infantário. (*chegar*) _____ ao centro às 9:50 horas da manhã e (*atender*) _____ os clientes a partir das 10:00. Quando não (*ter*) _____ nada para fazer (*ler*) _____ qualquer coisa ou (*conversar*) _____ com algum amigo. (*almoçar*) _____ normalmente ali perto e (*terminar*) _____ o turno às 6h da tarde.

8) Complete as frases com as seguintes formas verbais.

lê ; leem; vê ; veem ; tem ; têm

1. A biblioteca _____ muitos livros.
2. O Sr. Manuel _____ o jornal todos os dias.
3. Eles _____ muitos livros na faculdade.
4. Eles _____ uma coleção de selos magnífica.
5. Ele _____ mal ao longe!
6. Vocês não _____ sem óculos, pois não?

Anexo 18
Material A1.2.

Vestuário pelo mundo

1. Associe cada imagem ao texto correspondente.

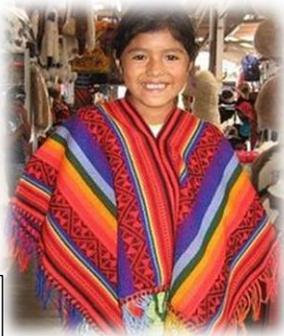


a

<https://pt.aliexpress.com/w/wholesale-traditional-japanese-kimono.html>

A

Olá! Eu sou o Jaakko e tenho 33 anos. Sou casado e engenheiro mecânico. Estou a usar um lederhosen. O **lederhosen** é um traje masculino, composto por uma calça curta feita de couro, suspensórios, meias altas e um chapéu verde de penas. Hoje, a roupa é mais utilizada em festas típicas como a Oktoberfest.



C

<https://www.pinterest.pt/pin/497155246335521121/>



B

https://pt.aliexpress.com/store/product/2015-New-Oktoberfest-Costume-Men-Lederhosen-for-Bavarian-Oktoberfest-Festival-Party-Clothes-Halloween-Costumes-8601/1835158_32438584883.html

Bom dia! Chamo-me Damini e tenho 27 anos. Sou casada. Trabalho numa empresa de contabilidade. Estou a usar um **sári**, um vestido longo azul escuro. Até à atualidade são utilizados por mulheres casadas. É uma peça única, que cobre o corpo da cabeça aos pés.

Bom dia! Sou a Yuan. Tenho 24 anos e sou solteira. Trabalho como tradutora. Estou a usar um quimono florido cor-de-rosa. O **quimono** é um dos símbolos da minha cultura e trata-se de um roupão colorido, que é amarrado por uma corda na cintura.



D

Olá! Sou a Mikella e tenho 9 anos. Estou a usar um poncho colorido. O **poncho** é uma espécie de manto feito de lã, com uma larga abertura no centro para passar os braços e a cabeça.



E

Bom dia! Sou a Li. Tenho 29 anos, sou solteira e sou professora. Estou a usar um cheongsam ou quipao. O **cheongsam** é um vestido longo, que cobre praticamente o corpo inteiro da mulher - do pescoço aos pés. Normalmente, tem cores vivas e desenhos em dourado.



Bom dia! Sou o William. Tenho 38 anos e sou médico. Estou a usar um **kilt**, uma saia típica de lã que servia para proteger o corpo do frio. Apesar de ser um dos maiores símbolos de identidade nacional, o kilt é mais utilizado em festas do que no dia a dia.



F



<http://www.tattoopinners.com/baju-gamris-murah-tattoo/YmfqdsInYW1pcy1ldXJhaC10YXR0b28/>

Olá! Eu sou o José e estou acompanhado por três amigas. Tenho 22 anos e sou estudante. As minhas amigas estão a usar um traje típico do Minho ou “**traje à lavradeira**”. Este traje é composto por uma camisa com bordados azuis, um colete, uma saia rodada, um avental, meias brancas e chinelos (socas). Na cabeça usa-se um lenço florido.



G



<https://www.mccalls.co.uk/men/kilt-outfit-packages.html>

Olá! Eu sou o Sandip e tenho 42 anos. Sou casado e empresário. Estou a usar uma túnica. A **túnica** é o grande ícone da minha cultura. Trata-se de um vestido largo, que cobre praticamente todo o corpo.



H



https://pt.aliexpress.com/store/product/Adult-Halloween-Costumes-for-Men-White-Arab-Robe-Party-Cosplay-Arabian-Prince-Fancy-Dress-Carnival-Costume/1124117_32249688020.html

2. Após ler os textos, ligue os nomes da coluna A às peças de roupa da coluna B e aos países da coluna C.

1. Yuan
2. Jaakko
3. Mikella
4. Damini
5. José
6. Li
7. William
8. Sandip

poncho
túnica
sári
traje à lavradeira
kilt
quimono
lederhosen
cheongsam

Portugal
Peru
China
Japão
Escócia
Alemanha
Índia
Arábia Saudita

3. Responda às seguintes questões:

- a) No seu país existe algum vestuário / peça de roupa / traje típico(s)?
Como se chama?

- b) Descreva-o.

4. Discuta as suas respostas com as dos seus colegas.

Anexo 19

Material A1.1.

Possessivos

Possuidor	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Eu	(o) meu (primo)	(a) minha (prima)	(os) meus (primos)	(as) minhas (primas)
Tu	(o) teu irmão	(a) tua irmã	(os) teus irmãos	(as) tuas irmãs
Ele	(o) amigo dele	(a) amiga dele	(os) amigos dele	(as) amigas dele
Ela	(o) amigo dela	(a) amiga dela	(os) amigos dela	(as) amigas dela
O senhor	(o) seu livro	(a) sua caneta	(os) seus livros	(as) suas canetas
A senhora				
 você				
Nós	(o) nosso primo	(a) nossa prima	(os) nossos primos	(as) nossas primas
Eles	(o) amigo deles	(a) amiga deles	(os) amigos deles	(as) amigas deles
Elas	(o) amigo delas	(a) amiga delas	(os) amigos delas	(as) amigas delas
Os senhores	(o) vosso irmão	(a) vossa irmã	(os) vossos irmãos	(as) vossas irmãs
As senhoras				
Vocês				

- Colocam-se sempre depois do nome.
- Usam-se normalmente quando se trata *de* *ele/ela/eles/elas*.
- Não concordam em gênero ou número com o objeto possuído. Apenas fazem referência ao possuidor
Exemplo: A casa do João é grande. A casa dele é grande.

- Os possessivos podem ser usados como **determinantes** (antes de um nome) ou como **pronomes**.

Exemplos: O meu carro é preto. (determinante)

- O teu carro é vermelho? (determinante)

- Não, o meu é preto. (pronome)

- De quem é aquele carro preto?

- É meu. (pronome)

Um amigo meu está na China a estudar. (pronome)

- Indicam **um possuidor ou vários possuidores** e concordam em género e em número com o nome a que se refere (*por exemplo: os meus livros são têm histórias bonitas*) e em pessoa com o possuidor do objeto (*por exemplo: os carros dele têm problemas no motor*).

1. Preencha os espaços com o possessivo adequado.

a) – A caneta azul é _____ (tu)?

- Não. A caneta não é _____ (eu). (A caneta) é _____ (ele).

b) – De quem é o carro?

- É _____ (nós).

c) – É o _____ namorado, Ana?

- Não, o _____ está ali.

d) – De quem são as folhas?

- São _____ (vocês).

e) O _____ (tu) cachecol está em cima daquela mesa.

f) Os _____ (as senhoras) filhos estão na escola.

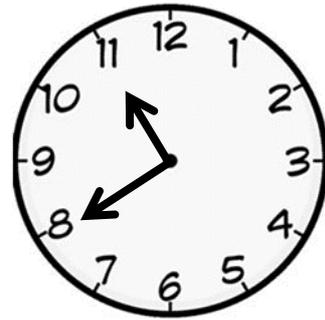
g) A cadeira _____ (ela) está na outra mesa.

Adaptado de: Arruda, Lígia (2014) *Gramática de Português Língua Não Materna*, Porto: Porto Editora

As horas

Podemos dizer as horas de duas maneiras diferentes:

- Em Lisboa diz-se que *são vinte para as onze*, ou seja, faltam vinte minutos até serem onze horas.
- No Porto diz-se que *são onze menos vinte*, isto é, primeiro as horas e depois os minutos.



Perguntar pela hora

- Desculpe, **que horas são?**
- Por favor, pode dizer-me as horas?

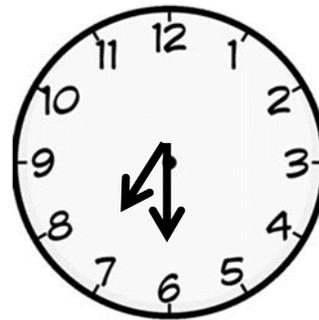


Responder

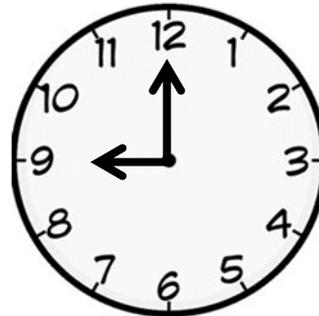
A resposta é sempre **São** ou **É** (no caso de ser 1 hora – singular.) + **as horas**.

Exemplos:

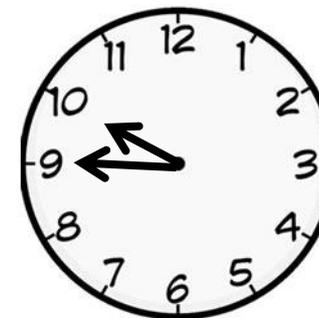
- **São sete** (horas) **e meia** (da manhã/da tarde).
São dezanove (horas) **e trinta** (minutos).



- **São nove** (horas) em ponto (da manhã/da noite).
São exatamente nove (horas) (da manhã/da noite).
São vinte e uma (horas).

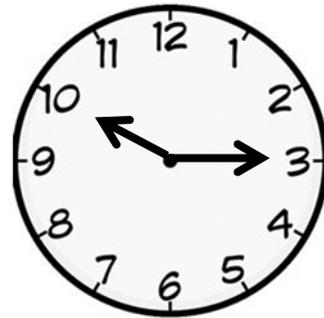


- **É um quarto para as dez** (horas) (da manhã/da noite).
São dez (horas) **menos um quarto** (da manhã/da noite).
São vinte e uma (horas) **e quarenta e cinco** (minutos).



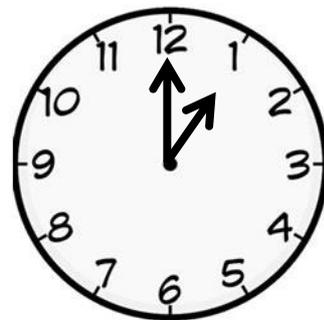
- ***São dez*** (horas) ***e um quarto*** (da manhã/da noite).

São vinte e duas (horas) ***e quinze*** (minutos).



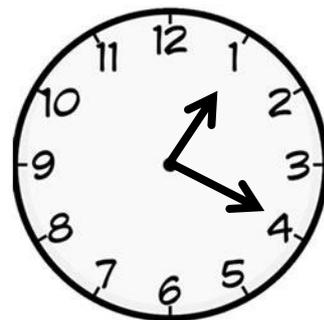
- ***É uma*** (hora) (da manhã, da madrugada/da tarde).

São treze (horas).



- ***É uma*** (hora) ***e vinte*** (minutos) (da manhã, da madrugada/da tarde)

São treze (horas) ***e vinte*** (minutos).



Preposição antes da hora

- **Levantar-se a + hora** → Levantar-se ao (a+o) meio-dia / (a+as) às oito e meia.
- **Almoçar a + hora** → Almoçar à (a+a) uma.
- **Chegar a + hora** → Chegar às (a+as) vinte para as cinco.
- **Ter reunião a + hora** → Ter reunião às (a+as) três.

Nota: Os verbos nos exemplos são verbos preposicionais, isto é, são verbos usados fixamente com uma preposição específica. Por isso, quando se combina a preposição do verbo com os artigos, dá-se a contração da preposição.

1. Responda com as horas corretas.

Que horas são?

Exemplo:

16h10 – São quatro e dez (da tarde). / São dezasseis e dez.

- a) 14h40 - _____
- b) 20h30 - _____
- c) 22h15 - _____
- d) 05h30 - _____
- e) 16h45 - _____
- f) 24h00 - _____

2. Escreva as horas.

a) O Miguel vai para a escola todos os dias às (08h30).

b) As minhas aulas de mandarim são das (21h15) às (22h15).

c) Que horas são?

É (12h10)_____

d) O futebol começa às (15h45).

e) São (07h25)! Já é muito tarde! Ainda vamos perder o autocarro!

f) A festa só começou à (00h05).

g) Já marquei a consulta. O dentista vai-me atender na segunda-feira, às (18h50).

h) No fim de semana vamos a Faro. O Comboio sai de Campanhã às (05h37).

i) É (13h00) em ponto!

Anexo 20

Material A1.2.

No centro comercial

A Luísa e o João estão no centro comercial a passear... Numa montra de uma sapataria, a Luísa vê uns sapatos que lhe agradam muito. Ela decide entrar na sapataria para perguntar o preço e se calhar experimentar os sapatos...



<http://thoughtcatalog.com/kelly-bishop/2014/11/i-hate-when-boyfriends-shop-with-their-girlfriends/>

Empregado: Bom dia! Em que posso ser útil?

Luísa: Eu queria saber o preço daqueles sapatos castanhos que estão na montra, por favor.

João: Não gostas mais dos azuis?

Luísa: Não, acho que estes condizem melhor com o meu fato.

Empregado: Estes aqui?

Luísa: Não, não. São aqueles ali, ao lado dos pretos.

Empregado: Os castanhos são 70€.

João: Que caros!

Luísa: Realmente são um bocadinho caros... Não tem outros, mais baratos?

Empregado: Tenho estes, da mesma cor. São 43€. Estão em promoção.

Luísa: Muito bem! Posso experimentar?

Empregado: Que número calça?

Luísa: Calço o 37.

Empregado: Um minutinho, por favor.

...

Empregado: Aqui estão.

A Luísa experimenta os sapatos.

João: Então? Que tal?

Luísa: Estão apertados... Não sei... Tem o 37,5?

Empregado: Não, só temos o 38, minha senhora.

Luísa: Traga-me o 38, então, por favor.

Empregado: Dê-me só um instante. Com licença.

...

Empregado: Cá está o 38!

A Luísa experimenta novamente os sapatos.

Luísa: Então? Ficam-me bem?

João: Sim, sim, ficam-te muito bem e são mais em conta também.

Luísa: Acho que vou levá-los.

Empregado: Ótima escolha! Assentam como uma luva no seu pé!

Luísa: Posso pagar com cartão multibanco?

Empregado: Claro. Deseja colocar o nº de contribuinte no talão?

Luísa: Sim, é o 279632147.

Empregado: Por favor, marque o seu código.

A Luísa marca o código.

Empregado: Muito obrigado. Aqui está o seu cartão, o seu talão e os seus sapatos novos.

Luísa: Muito obrigada!

João: Boa tarde!

1. Diga se as afirmações são Verdadeiras (V), Falsas (F) ou se Não Sabemos (NS).

	V	F	NS
1. A Luísa e o João são namorados.			
2. A Luísa e o João estão a passear na rua.			
3. Eles entram numa sapataria.			

4. A Luísa quer comprar uns sapatos azuis que custam 70€.			
5. O João acha que os sapatos são baratos.			
6. A Luísa calça o 38.			
7. Os sapatos ficam apertados à Luísa.			
8. A Luísa paga a compra com dinheiro.			

1.1. Corrija as afirmações falsas.

2. Responda às seguintes questões.

1. O que é que a Luísa quer comprar?

2. Qual é a loja que o João e a Luísa entram?

3. De que cor são os sapatos que a Luísa quer?

4. Gosta de ir às compras? Se sim, com que frequência?

5. Que tipo de roupa costuma vestir? Formal, informal, desportiva, conservadora, alternativa...?

3. Atente agora nas frases:

Luísa: Então? Ficam-me bem?

João: Sim, sim, ficam-te muito bem e são mais em conta também.

- O verbo **ficar** é normalmente utilizado com expressões que indicam **localização espacial** ou **lugar** (*Eu fico aqui / Lisboa fica em Portugal*).
- No diálogo anterior o verbo **ficar** indica **um juízo de valor de qualquer pessoa em relação a algo: ficar + bem/mal a alguém** → *Aquela saia fica bem à Rita*.

3.1. Conjugue o verbo de forma adequada.

Os sapatos	_____ - me	bem.
A blusa	_____ - te	mal.
O casaco não	lhe _____	bem.
As botas	_____ - nos	mal.
Os fatos não	vos _____	bem.
Os brincos	_____ - lhes	mal.

4. A Luísa costuma dar conselhos aos amigos sobre o que devem ou não vestir. Leia as mensagens dos amigos e relacione o número com as respostas adequadas.

1. Ai Luísa, não sei o que posso levar para a entrevista de emprego de que te falei. Quando tenho reuniões profissionais sinto-me sempre mal vestida. Para além disso, não gosto de saias. O que é que tu me aconselhas?

Rosa

http://www.posthaus.com.br/moda/macacao-sem-mangas-marinho-e-branco-plus-size_art182261.html



O macacão é sempre uma peça simples de vestir, jovem e fresca. Para um casamento num dia de calor é melhor usar um de algodão sem mangas. Para calçar, umas sandálias a combinar.

2. Tenho um casamento no próximo mês e não sei o que vestir! Acho que vai estar calor. O que me recomendas?

Mariana

3. Luísa, tenho um encontro com uma rapariga que conheci no bar da praia. Ela é surfista e marcámos encontro nesse bar. Como achas que me devo vestir?

Bruno

Eu acho que devias optar por usar um casaco tipo *blazer* e combiná-lo com umas calças de corte direito. Também podes deixar o casaco em casa e vestir uma camisa com uma camisola de malha por cima. Ou simplesmente usar um fato. Sugiro-te modelos de decote em V ou decote redondo. Calça uns sapatos ou sabrinhas.



<https://br.pinterest.com/explore/job-interview-clothes/?lp=true>

Vai descontraído. Talvez uma camisola colorida de manga curta com uns calções floridos. Se o bar é na praia leva uns chinelos e um chapéu de palha!



<https://www.pinterest.pt/explore/men's-beach-outfits/?lp=true>
<http://www.passarela.com.br/vitrine/calçados/chinelos/masculino/N-26xqZ1z13doy>

5. Consulte a ficha de vocabulário “Vestuário” e faça corresponder os verbos aos objetos.

vestir/despir	<ul style="list-style-type: none"> • calças • relógio • óculos 	<ul style="list-style-type: none"> • colar • saia • sandálias
calçar/descalçar	<ul style="list-style-type: none"> • meias • fato • t-shirt • botas 	<ul style="list-style-type: none"> • vestido • anel • calções • biquíni
pôr/tirar	<ul style="list-style-type: none"> • chinelos 	<ul style="list-style-type: none"> • pulseira

5.1. Complete as frases com os verbos adequados.

- a) Tu _____ os chinelos.
- b) Ela _____ a saia.
- c) Elas _____ as luvas no Inverno antes de ir para a escola.
- d) Quando vais para a piscina, _____ o fato de banho.
- e) Quando está a chover, a Maria _____ a gabardina.
- f) O Sr. António, quando entra no café, _____ sempre o chapéu.
- g) A D. Josefa _____ os óculos para ler o jornal.
- h) Quando chego à praia _____ os chinelos e _____ a roupa para ficar em biquíni.
- i) A Margarida _____ o seu vestido preto, _____ os seus sapatos de salto alto e _____ as suas joias.
- j) A Sara _____ a mala ao ombro.
- k) O João está mais magro por isso _____ o cinto nas calças.

Anexo 21

Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) do Norte
Av. de França, 316, Edifício Capitólio

LETTER OF RECOMMENDATION

2017-06-30

Porto, Portugal

With this letter of recommendation, we hereby signed declare our gratitude to the teacher of Portuguese language – Ms. Raquel Pereira and would highly recommend her to continue with her work here at CNAIM as a Portuguese language teacher for migrants.

Ms. Pereira accepted three Lithuanians to be her students and to enrol to the classes in the 20th class she was having with her other students-migrants. Even though the class from then on had people of two very different levels in Portuguese, the teacher was marvellously dividing her time during the class to keep all the parties busy and make their time learning a new language as sufficient as possible.

Ms. Pereira is enthusiastic and well prepared for the classes, the students learn not only the rules of the language, they not only broaden their vocabularies, learn how to pronounce, but also have creative tasks, learn how to tell about their interests and hobbies, are involved in discussions and chats in Portuguese, even the students who know only a couple of words in Portuguese, are successfully encouraged to speak out loud.

As the High Commissioner for Migration Pedro Calado declares, everyone is invited to contribute, in their sphere of everyday actions, so that Portugal would be continued to be made a welcoming, tolerant and inclusive country. In our opinion, Ms. Pereira is doing a great job in this, and it would be very important to let her do this job continuously, integrating new inhabitants of Portugal into the native culture through the language and a welcoming approach.

Students:

Viktorija Ivanova (Lithuania)

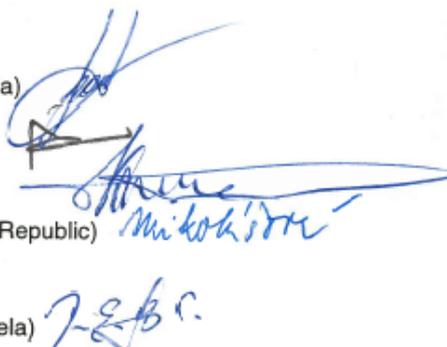
Šalnė Bučiūtė (Lithuania)

Rytis Smailys (Lithuania)

Petra Mikolášová (Czech Republic)

Marina Glazman (Russia)

Dayana Baptista (Venezuela)



Handwritten signatures in blue ink corresponding to the names of the students listed above. The signatures are: Viktorija Ivanova, Šalnė Bučiūtė, Rytis Smailys, Petra Mikolášová, Marina Glazman, and Dayana Baptista.