

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

SOL, SARDINHAS E SAUDADE: QUESTÕES CULTURAIS E ESTEREÓTIPOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

ABSTRACT

This article deals with the fact that cultural background knowledge plays a key role in the process of language acquisition. In order to understand complex linguistic phenomena, such as idiomatic expressions or ironic texts that play with supposedly typical characteristics, it is fundamental to have profound information about cultural items of the language that someone is learning. Yet, frequently, the contents presented in manuals of teaching Portuguese as a Foreign Language tend to paint Portugal in a quite simplistic manner reduced to stereotypes. Therefore, the teacher should act as a cultural mediator in class that should provide open spaces for debate about socio-cultural issues related to national identity, as well as historical-political aspects. Based on the experience of working with students learning Portuguese, the intention is to elaborate examples of adequate texts and exercises with which the students will be able to develop not only linguistic skills but also cultural competencies for questioning and deconstructing stereotypes.

Keywords: Teaching Portuguese as a foreign language, stereotype, cultural mediation, didactic material

RESUMO

Na aprendizagem de uma língua, a compreensão do *background* cultural é, sem dúvida alguma, imprescindível. Para entender fenômenos linguísticos mais complexos, como expressões idiomáticas ou textos irônicos, que brincam com assuntos e características supostamente típicos ou tradicionais, é fundamental ter conhecimentos culturais mais profundos da língua que se

aprende. No entanto, muitas vezes os conteúdos apresentados nos manuais de PLE retratam Portugal de um modo demasiado simplista e limitado a estereótipos. Por este motivo, as aulas de língua, nas quais o professor deveria desempenhar um papel de mediador cultural, teriam de ser enriquecidas por espaços abertos ao debate sobre conceitos socioculturais relacionados com a identidade nacional, além de assuntos político-históricos. A partir da experiência do trabalho com os alunos, o presente artigo debruçar-se-á sobre a questão referida, com a intenção de propor exemplos de materiais, nomeadamente textos e outros enunciados adequados para que os alunos possam adquirir competências, tanto linguísticas como culturais, que problematizem e desconstruam estereótipos.

Palavras-chave: Ensino de Português Língua Estrangeira, estereótipo, mediação cultural, material didático

Ao partilhar a nossa experiência, como professora de PLE¹ e estagiária em 2015/16, na Universidade de Johannes Gutenberg, em Mainz, o presente artigo debruçar-se-á sobre questões culturais relacionadas com o recurso, mais ou menos consciente, a estereótipos nos manuais de PLE. Optámos por escolher o título acima mencionado, ao estilo dos “três efes”, com a intenção de enfatizar de forma irónica fenómenos alegadamente “típicos” portugueses apresentados pela generalidade dos manuais. Ao folhear vários manuais, poderíamos ter escolhido outros termos com o mesmo efeito, sendo diversas as características, os usos e costumes que são apresentados sob lemas generalizantes como “Portugal! Portugal! Portugal!”, “À nossa maneira”, “Será que somos assim?” (*Aprender Português 3*, B2, 2014), “Já foste a uma tourada?” (*Português XXI 1*, A1, 2014), etc. Transversal a todos os níveis, é revelada, a partir da generalidade dos textos dos manuais de PLE, a dificuldade de transmitir de forma crítica aos alunos estrangeiros, que se encontram no processo de aprendizagem de língua, informações de cariz cultural e histórico e por isso torna-se evidente a fragilidade da ténue fronteira entre uma representação de imagens coletivas de forma objetiva e um discurso tendencialmente estereotipado.

É possível observar que, quanto ao ensino de PLE fora de instituições portuguesas, no nosso caso no âmbito de falantes de língua alemã, é habitual o recurso a um manual como principal instrumento na sala de aula: “Assim sendo, podemos assumir, de certa forma, que os manuais se apresentam como protagonistas no palco educacional, ocupando um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem” (Guerreiro, 2012, pp, 13-14).

¹ A seguir, será aplicada a sigla PLE: Português Língua Estrangeira.

Parece-nos relevante mencionar que, devido ao espaço limitado deste artigo, a análise dos manuais de PLE a qual focará os níveis B1/B2 poderá ser realizada apenas de maneira sucinta e seletiva. O *corpus* é constituído pelos seguintes manuais de PLE: *Avançar em Português* (B2); *Aprender Português 1* (A1/2), 2 (B1), 3 (B2)²; *Portugal XXI 1* (A1), 2 (A2), 3 (B1)³. Através de três exemplos serão analisadas, com base nas orientações da política linguística ao nível europeu (*QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Conselho da Europa, 2001), a compatibilidade do conteúdo conforme o domínio linguístico visado, a adequação cultural e a intenção didática. Neste contexto, focar-nos-emos no papel do professor de PLE, nas medidas e no modo como este poderá lidar didaticamente com imagens e ideias demasiado estereotipadas apresentadas pelos manuais. A finalidade desta análise não consistirá apenas em evidenciar estes estereótipos, mas também em trazê-los para o centro do debate aberto e crítico durante as aulas de PLE. O objetivo didático, que é simultaneamente um desafio, visa o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e culturais, acompanhado pelo despertar de uma consciência crítica. Em seguida, a presente abordagem pretende propor alguns exemplos de materiais didáticos, nomeadamente textos e exercícios adequados, através dos quais os alunos possam adquirir sensibilidade e entendimento interculturais para assim problematizarem e desconstruírem estereótipos.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a compreensão do *background* cultural é imprescindível. A língua e a cultura afirmam-se, intrinsecamente relacionadas, como partes de um todo e não podendo agir de modo independente, estas influenciam-se reciprocamente: “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 25). A cultura, sendo *per se* um conceito complexo e vasto, manifesta-se em todos os bens, tanto matérias quanto imateriais, i.e., os saberes, valores, crenças, artes, sobretudo literatura, tradições, costumes, leis e habilidades de um determinado grupo, em geral uma comunidade linguística, com pontos de referência comuns, mas não necessariamente limitada a um determinado estado-nação ou território. Dinâmica, híbrida e heterogênea a cultura está constantemente sujeita a mudanças, sobretudo pelo facto de os indivíduos, enquanto portadores e transmissores dessa cultura, interagirem uns com os outros: “Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is

² A primeira edição dos três volumes é de 2006-2007. Os exemplos apresentados no presente artigo provêm das edições mais recentes de 2012-2014.

³ A primeira edição dos três volumes é de 2003-2005. Os exemplos apresentados no presente artigo provêm das novas edições de 2012-2014

embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind” (UNESCO, 2001, p. 4).

Embora a identidade cultural nacional, que reúne “caraterísticas supostamente típicas” de um determinado país, seja (apenas) uma construção discursivamente realizada, é indubitável que cada cultura disponha de um léxico marcado pela carga cultural compartilhada que possa causar equívocos e interferências para indivíduos não pertencentes a esse grupo:

Se levarmos em conta que o léxico não é transparente e nem unívoco, mas opaco e polissêmico, o seu uso mostra, aos poucos, ao aprendente de uma língua estrangeira, as possibilidades de utilização de uma mesma palavra, por exemplo, no sentido denotativo ou conotativo. Nessa mesma perspectiva, é possível apreender que há palavras mais carregadas de referências culturais que outras, cuja significação nem sempre é acessível a falantes de outras línguas. (Barbosa, 2008/2009, p. 33)

Para decifrar e interpretar fenômenos linguísticos e pragmáticos mais complexos, como expressões idiomáticas, enunciados humorísticos ou textos irônicos, que tratam de assuntos e caraterísticas supostamente típicos, é fundamental ter conhecimentos culturais mais profundos da língua que se aprende. Essa dimensão intercultural no ensino de PLE exige que o professor desempenhe o papel de mediador cultural:

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. [...] The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country. (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, pp. 10, 13)

A par de capacidades linguísticas, o professor deve ajudar o aluno a desenvolver, com igual destaque, competências interculturais: entender a complexidade de culturas, despertar curiosidade sobre a alteridade e interesse em estabelecer relações entre a própria cultura e a cultura alvo. É quase impossível evitar, principalmente quando se inicia a aprendizagem de uma nova língua, que certas imagens estereotipadas sejam evocadas. Porém, o objetivo do professor é desconstruir mitos e estereótipos em vez de os criar ou incentivar, uma vez que o recurso a estereótipos nas aulas de PLE revela os seguintes problemas e até perigos: estereótipos simplificam, reduzem e esquematizam a complexidade de uma cultura, mas não a refletem. Funcionam como uma estratégia cognitiva, inconscientemente aplicada, para uma percepção seletiva e categorizada de comportamentos e caraterísticas complexos, referindo-se a peculiaridades superficiais e visíveis. Assim,

estereótipos projetam uma característica específica (de um indivíduo) para o coletivo (supostamente homogêneo) o que conseqüentemente resulta em generalizações como: “Todos os alemães são louros. Todos os portugueses gostam de ouvir fado. Todos os portugueses gostam de futebol. Portugal é o Algarve”, etc.:

There is a danger of culture being limited to the all-too-familiar stereotypical icons of the target culture – the instantly recognisable pictures of the clichéd sights mentioned in a popular guidebook. There is also a danger of believing that there is one authoritative account of another country and its cultures, that there is a ‘real’ account which only the native speaker can know. (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p. 15)

Para evitar generalizações deste género no âmbito da aprendizagem de uma língua, torna-se necessário estabelecer uma correlação com a categoria da alteridade, como afirma Rosa Bizarro, e de abdicar de valorizações ao nível cultural. O professor de PLE deve criar, entre a cultura à qual pertence o aluno e a da língua-alvo, uma interligação e não uma situação de concorrência:

[...] 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. O objetivo da aula de Língua não é criar mitos. Trata-se, isso sim, de os desconstruir, de os desmontar, na certeza de que configuram visões (parcelares e parciais) da realidade, promovendo a interação entre os diferentes sujeitos. E, nessa tarefa, urge combater o simplismo, o reducionismo [...]. (Bizarro, 2012, p. 122)

Portanto, os objetivos do ensino de PLE devem visar o desenvolvimento de competências interculturais dos aprendentes, e além disso, a consciencialização sobre os saberes “implícitos”:

[...] 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. (Marandon, 2001, apud Bizarro, 2012, p. 120)

Mostra-se claro que um dos grandes desafios que se coloca ao professor nas aulas de PLE é o trabalho de forma crítica com o manual que deve ser encarado apenas como um ponto de partida e não como meta, uma vez que este não pode ser recurso único na medida em que as metodologias utilizadas devem ser adaptáveis ao público alvo e aos objetivos no desenvolvimento das múltiplas competências. Qualquer manual “deve constituir um auxílio, visando uma maior eficácia durante a aprendizagem” (Guerreiro, 2012:, p. 14). Quanto aos textos e exercícios existentes portadores de carga cultural

associada, dever-se-ia tomar um certo cuidado na seleção e introdução dos mesmos, como destaca Maria Teresa Araújo na sua tese de mestrado sobre manuais de PLE em França:

Na apresentação da cultura da língua-alvo, os autores dos manuais devem ter cuidado na representação da mesma e sobretudo na representação daqueles elementos considerados estereótipos, na sua maioria identificados como aspectos de nível folclórico e que facilmente são encontrados nos livros de ensino para crianças. À luz do QECR estes são, na sua maioria, os elementos que de uma maneira ou de outra acabam por corresponder à imagem que cada povo tem de si mesmo, mas em nada correspondentes à vida quotidiana da população. Desta forma, deverão os autores de manuais de língua estrangeira ter atenção redobrada na seleção destes elementos e nunca descuidarem o equilíbrio necessário aos mesmos, em função dos objectivos de aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento da competência cultural. (Araújo, 2010, p. 84)

Mas na realidade, i.e., na prática, verifica-se frequentemente que os textos apresentados nos manuais de PLE:

- abordam assuntos desatualizados com informações entretanto ultrapassadas;
- se afiguram inapropriados e com diálogos que soam artificiais e forçados;
- retratam Portugal de um modo demasiado simplista e limitado a estereótipos.

Não nos parece conveniente, portanto, numa edição de 2014, continuar a tratar da questão da imigração para Portugal à base de excertos de jornais de 2003 (*Português XXI 3*, B1, 2014, pp. 40-41), ou debater o uso de meios de comunicação, como o telemóvel ou a internet, em Portugal a referir-se a estatísticas de há dez anos como se representassem os dados mais recentes (*Português XXI 3*, B1, 2014, p. 118).

O conteúdo de textos e expressões escolhidos nos manuais, muitas vezes, é altamente questionável no que diz respeito à sua efetiva utilidade. Neste contexto, os próprios alunos costumam manifestar a sua opinião crítica, o seu descontentamento em relação a alguns textos para a compreensão oral e auditiva, p. ex., sobre os preparativos para a festa de aniversário de um rapaz de nove anos (*Português XXI 1*, A1, 2014, p. 144) ou sobre cirurgias plásticas, lipoaspiração e outros tratamentos de beleza (*Português XXI 3*, B1, 2014, pp. 140-142). O desagrado do lado dos alunos também é expresso, via de regra, perante um diálogo entre um estudante estrangeiro e o seu amigo português sobre touradas em Portugal através do qual é introduzido, ao nível gramatical, o uso do pretérito perfeito simples (*Português XXI 1*, A1, 2014, p. 130):

Estudante estrangeiro: Não, em Portugal nunca fui. Quando estive em Espanha, fui com a minha namorada, mas não achámos muito interessante. Tivemos de sair antes do final da tourada porque ela ficou bastante impressionada.

- Amigo português: Não, mas olha que em Portugal não é assim. Também é um espetáculo com muita tradição, mas é diferente. Aqui é proibido matar o touro na arena. Em Espanha mataram o touro, não foi?
- Estudante estrangeiro: Mataram. Para mim, essa foi a parte menos interessante. [...]
- Amigo português: [Em Portugal], o cavaleiro tem bandarilhas que tem de espetar no touro.
- Estudante estrangeiro: Que horror! O touro deve sofrer imenso.
- Amigo português: Há pessoas que dizem que não, mas eu sinceramente acho que sim. Ah! Mas depois disso, vem a parte mais gira: são os forcados. [...]

Embora o diálogo termine com a conclusão da existência de uma grande polémica acerca das touradas em Portugal, consideramos inadmissível o tom banalizante e até apoloético ao longo da argumentação articulada pelo amigo português.

Passaremos à análise de alguns textos exemplificativos de assuntos “tipicamente portugueses” cujos conteúdos se revelam, do nosso ponto de vista, como significativamente estereotipados. A seleção dos textos apresentados não pretende ser, de maneira alguma, uma crítica pessoal aos manuais referidos, mas figura como resultado interpretativo de resultados da nossa experiência de trabalho com os alunos.

No exemplo 1 (*Avançar em Português*, B2, 2012, p. 12), são-lhes apresentadas várias imagens que exibem, entre outras, o Big Ben, um prato de esparguete à bolonhesa, o Corcovado e o Pão de Açúcar, uma bailarina de Flamenco, o galo de Barcelos, uma posta de bacalhau, sardinhas e uma guitarra portuguesa. O enunciado da proposta de trabalho consiste em questionar: “Quais destas fotografias se relaciona com Portugal? Que outras imagens poderiam ser relacionadas com Portugal?”. Na resposta a esta proposta de trabalho, os alunos não deveriam apenas indicar as imagens que, supostamente, simbolizam Portugal, mas, sobretudo, questioná-las, explicar e justificar a escolha. Precisamente porque a intenção didática aqui não passa de uma abordagem superficial, cabe ao professor em contexto de aula levantar a questão do “porquê?”. Em conformidade com os critérios elaborados no âmbito do QECR, o aprendente com nível de proficiência B2 dispõe de competências linguísticas para exprimir e defender argumentativamente a sua opinião:

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de â-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado

sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-184)

Como proposta de exercício seria viável criar uma colagem de imagens que mostrem, além do obrigatório Galo de Barcelos e da guitarra portuguesa, o castelo de Guimarães, uma estátua de Camões, o Padrão dos Descobrimentos e um cravo vermelho. Para que os alunos se tornem capazes de questionar fontes, perspectivas, argumentos, vocabulário, conotações e nomes, a tarefa de trabalho não seria apenas descrever as imagens, mas explicar e justificar a escolha.

Verifica-se que o Estado Novo e o 25 de Abril, em termos gerais, parecem ser conceitos excluídos do leque temático dos manuais do PLE. É incompreensível, tendo em conta o peso histórico do primeiro e a relevância do segundo quanto a mudanças decisivas na História portuguesa contemporânea.

No próximo exemplo 2 (*Aprender Português 3*, B2, 2014, p. 28), de estilo guia ou reclame turístico usando o dêitico pessoal “você” para se dirigir diretamente ao destinatário, encontram-se frases que serviriam de referência para o uso do presente do conjuntivo depois de verbos performativos expressivos, incorporadas numa breve abordagem histórica aos Descobrimentos portugueses, acompanhada por uma imagem da Torre de Belém:

Portugal, país com uma história feita de heróis, deu ao mundo novos mundos e, apesar de hoje em dia ser geograficamente menor do que era no passado, continua a ser o responsável pela grande influência que teve noutras terras, culturas e gentes. Durante a nossa viagem pela História, deixámos importantes raízes na Índia (Goa, Damão e Diu), em Timor, em África e no Brasil.

Para conhecer Portugal, é preciso que você conheça o seu presente, mas também o seu passado.

Conhecer Portugal é conhecer a alma do seu povo, as suas tradições, as suas festas, os seus usos e costumes.

Conhecer Portugal é conhecer as pessoas que tornaram o país conhecido pelo mundo fora.

Devido ao seu espírito aberto, os portugueses **gostam que** os estrangeiros **visitem** o seu país, **conheçam** a sua cultura, **provem** a sua comida. [*Enfãse no original*]

Se você conhece Portugal, ou se já o visitou, então sabe que os portugueses estão sempre prontos para ajudar um visitante em dificuldades. Os portugueses são amigos do seu amigo e esperam que os demais tenham o mesmo sentimento para com eles. Não é à toa que se diz «quem meu filho beija, minha boca adoça». Se você gostar do nosso «Portugalinho», então cairá nas boas graças dos portugueses. E, como «amigo verdadeiro vale mais do que o dinheiro», terá para sempre amigos fiéis e dedicados que lhe pregarão dois beijinhos e muitos abraços como qualquer bom português.

É importante e imprescindível oferecer aos alunos de domínio PLE de nível B2 alguns factos, dados e acontecimentos da História de Portugal, especialmente em relação à época dos Descobrimentos, mas sem recorrer a este tipo de discurso com tom lusotropicalista e de “livro único”. Do mesmo modo, dever-se-ia, como já foi referido, evitar generalizações e valorizações culturais como acontece no texto acima referido (“[...] os portugueses estão sempre prontos para ajudar um visitante em dificuldades. Os portugueses são amigos do seu amigo [...] como qualquer bom português”).

Segue-se uma proposta para um texto adaptado para nível B2 que combine alguns factos da História portuguesa com o uso do presente do conjuntivo depois de expressões impessoais e verbos performativos expressivos:

Para conhecer Portugal, **é preciso que** você **conheça** o seu presente, mas também o seu passado. É inegável que a História de Portugal está ligada ao mar.

Durante a assim chamada época dos Descobrimentos, os portugueses chegaram à África, à América e à Ásia onde deixaram marcas culturais, nomeadamente a língua portuguesa.

Talvez saiba que em Lisboa dois monumentos conhecidos datam deste período: a Torre de Belém (foto) e o Mosteiro dos Jerónimos.

Para conhecer Portugal, **é importante que conheça** também as suas festividades, as suas tradições e os seus costumes.

Nós últimos anos, o turismo em Portugal tem crescido notavelmente. Os locais preferidos são Lisboa e o Porto, o Algarve e a Madeira. Os turistas estrangeiros **preferem que haja** bom tempo quando passam férias em Portugal. Julho, Agosto e Setembro são os meses de eleição.

Os portugueses **esperam que** ainda mais turistas **visitem** o seu país, **conheçam** a sua cultura, **provem** a sua comida. Venha visitar Portugal!

Segue-se exemplo 3, um excerto de um texto – *Portugueses* – de Miguel Esteves Cardoso (*Aprender Português 3*, B2, 2014, p. 70):

Um bom português é um homem paciente, com uma paciência do tamanho da história. Sabe que Portugal já atravessou períodos piores, e outros melhores, e está perfeitamente consciente de viver hoje num período que é indesmentivelmente assim-assim. Os períodos assim-assim são os mais difíceis de aturar, porque nem se assinalam com o épico das grandes tragédias (Filipes, terramotos, invasões) nem com a glória das grandes epopeias (Afonso, descobertas, impérios). [...] O bom português entristece-se só um pouco com isto. Quando ouve falar os saudosistas, que choram por não viver na Época das Descobertas, ou noutra altura em que Portugal era mais importante do que agora, fica levemente aborrecido. Maçam-no igualmente os políticos apressados que prometem ou ambicionam um Portugal importante a curto prazo. O bom português acha pouco razoável, e não pouco ganancioso, que um português tenha a impertinência de exigir um Portugal grande durante o breve espaço da vidinha dele. Satisfaz-se com pensar que talvez daqui a 200 ou 300 anos Portugal esteja bastante melhor, consolando-se com a consciência de Portugal já ter estado bastante melhor há 200 ou 300 anos atrás. (Miguel Esteves Cardoso, *A Causa das Coisas*, 1986, Assírio & Alvim, *Aprender Português 3*, 2014, p. 70)

No último exemplo referido, o autor retoma o conceito do “bom português”, mas, desta vez, com intenção irónica, mais precisamente auto-irónica. Porém, as propostas de trabalho relacionadas com o texto acima citado, parecem interpretá-lo literalmente (*Aprender Português 3*, B2, 2014, pp. 70, 71):

1. Consulte um dicionário de Língua Portuguesa e escreva os sinónimos:

consciente – _____ atuar – _____
assinalar – _____ épico – _____
epopeia – _____ saudosista – _____
maçar – _____ apressado – _____
ambicionar – _____ ganancioso – _____
impertinência – _____ consolar – _____
indesmentivelmente – _____

2. De acordo com o texto, o que é um período assim-assim?

3. Registe algumas das características do bom português, segundo o autor.

Um bom português é um homem paciente.

4. Qual é a grande época histórica referida pelo autor?

5. Na sua opinião, que tipo de pessoa é o bom português?

Um professor de PLE, na circunstância de trabalhar com um qualquer manual e de encontrar um texto ou exercício que represente uma cultura (portuguesa ou outra) de forma reducionista e generalizadora (como é possível observar no exemplo número 2 citado neste artigo) pode, em vez de evitar estas propostas de trabalho, abordá-las.

A mediação intercultural beneficia a formação de cidadãos, o espírito crítico e o desenvolvimento autónomo do aprendente, que segundo Bizarro (2012, pp. 117-118), constituem aspetos fundamentais para a missão essencial do ensino de línguas. Os tópicos culturais merecem protagonismo no diálogo em sala de aula, pois proporcionam um debate aberto que desmistificará estigmas, evitando a possível formação de preconceitos, fontes de xenofobia e segregação e favorecerá o despertar de consciências para a empatia e compreensão do outro. Todavia, para que tal ocorra, o professor deve estar informado e sensibilizado para estas questões desde a sua formação, a qual aliás deverá ser contínua ao longo da carreira docente. Surge assim o conceito do professor reflexivo (Alarcão, 1996, p. 5), que define um professor que reflete sobre a sua atividade e transmite a importância dessa mesma atitude reflexiva e com sentido crítico perante o mundo ao público alvo:

Se o conceito de professor reflexivo vem tomar a actividade e a função do professor como objecto de reflexão, eu diria, transpondo-me agora para o aluno, que o objecto de reflexão é para este a língua que está a aprender e os processos que utiliza na sua aprendizagem bem como as atitudes que toma em relação a ela. Isto é, mantendo o paralelismo, o aluno reflecte sobre o que faz (a sua actividade) e o que é como aprendente de língua (a sua função) Tal

como no caso do professor, o foco é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo. (Alarcão, 1996, p. 5)

O caso particular do excerto do texto de Miguel Esteves Cardoso (1986) por nós aqui referido é apresentado no manual *Aprender Português 3*, B2 (2014, p. 70) de uma forma que induz à interpretação literal do seu conteúdo, quando na verdade o mesmo recorre à ironia e ao sentido de humor para, de forma satírica, suscitar no leitor precisamente o questionamento autocrítico sobre as tipificações e conceitos de ‘identidade portuguesa’. Esta intenção torna-se ainda mais clara na relação intertextual com as restantes crónicas do livro *A Causa das Coisas* (1986), entre as quais destacamos a título de exemplo *Portugalite*. Portanto, o texto apresentado pelo manual é um material com potencial didático válido para o desenvolvimento de competências de interculturalidade, de sentido crítico e reflexivo nas aulas de PLE, simplesmente aparece nas propostas de trabalho do manual interpretado de forma literal. Veja-se que, na primeira proposta de trabalho (1), é recomendada a consulta de um dicionário para a aquisição de léxico. Esta metodologia é, no entanto, bastante limitadora e desadequada, na medida em que esta abordagem parte da significação e amputa a carga de sentido do teor irónico dos enunciados.

Segundo Cook (2008, pp. 46-65), a aquisição de léxico não é eficaz através de metodologias mecanicistas que recorrem à consulta de dicionários ou listas de palavras com a respetiva tradução. O léxico só é adquirido de forma plena quando se torna possível conhecer a palavra em todas as suas vertentes: pronúncia e ortografia, as suas propriedades gramaticais (categoria, estruturas possíveis e impossíveis, as concordâncias de número, género, tempo, as possíveis construções com sufixação e prefixação), as propriedades sintáticas e pragmáticas (colocações, grau de formalidade) e significado (geral e específico). Segundo Cook (2008, pp. 50-51), “Acquiring a word is not just linking a form with a translated meaning [...]. It is acquiring a complex range of information about its spoken and written form, the ways it is used in grammatical structures and word combinations, and diverse aspects of meaning.”

Portanto, este método de trabalho proposto pelo manual, além de ter uma eficácia questionável quanto aos seus objetivos que se supõem ser de aquisição de léxico, conduz os alunos a uma leitura literal dos enunciados do texto e mantém na obscuridade outras possíveis interpretações de sentido. As propostas de trabalho seguintes (2, 3, 4 e 5), continuam a mesma linha de orientação e confirmam esta limitação interpretativa.

Ora, perante estas observações, cabe ao professor de PLE estar atento, sinalizar e proceder a uma abordagem alternativa ao material que tem

disponível. Na sua atitude, o professor, deontologicamente, a partir do momento em que há a recomendação do uso do manual, não é obrigado a segui-lo normativamente ou a concordar com todos os conteúdos por ele propostos. Ao mesmo tempo, o professor deve tentar utilizar o material que tem disponível sem uma atitude negativa em relação ao mesmo, a qual poderá transparecer e frustrar também o público alvo. Por isso, processos de análise, questionamento e seleção tornam-se essenciais para a produção de abordagens alternativas que estejam em conformidade com os objetivos de aprendizagem e com o desenvolvimento pleno das variadas competências referidas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-156).

Analisando mais uma vez o excerto do texto de Miguel Esteves Cardoso do exemplo 3, que é proposto pelo manual, é possível, por exemplo, levar a cabo um trabalho que aborde expressões que potencialmente aproximam os alunos da comunicação coloquial em contexto real (como ‘assim-assim’, ‘aturar’) e destacar o recurso a hipérbolos e lítotes que denunciam o tom satírico do discurso.

A importância da abordagem de enunciados de duplo sentido e de conteúdo irónico em língua estrangeira consiste em revelar usos da língua com marcas culturais, na medida em que o uso da ironia varia diatopicamente e diacronicamente, consoante as sociedades e o respetivo percurso histórico. Através das possíveis leituras destes enunciados irónicos, torna-se viável iniciar um debate em sala de aula sobre os estereótipos e símbolos que habitualmente aparecem associados a Portugal. A questão 4 sobre “a grande época histórica referida pelo autor” remete para a apologia do saudosismo relativamente à época das descobertas marítimas portuguesas e a outros mitos nacionalistas. Naturalmente que a identidade cultural é uma narrativa criada a partir de imagens. No entanto, este elogio dos mitos e dos grandes feitos lusitanos de tom propagandístico não representará de modo realista e abrangente a cultura e a atualidade do mundo iconográfico português. Assim como a língua, também a cultura é viva e permeável a mudanças e atualizações, além de que dentro de uma mesma comunidade linguística a cultura que a ela aparece associada pode ser (normalmente é) extremamente heretogénea e o caso português não é exceção.

Outra das características que, de um modo geral, não beneficia os manuais de PLE ocorre quando a especialização numa das variantes da língua portuguesa conduz a uma omissão das restantes e das respetivas culturas e perspetivas da História. No ensino de português é importante a abertura às diferentes variantes da língua e à abrangência cultural dos mundos lusófonos para assim disponibilizar aos alunos as diferentes possibilidades que estão ao seu alcance e lhes facilitar a eficácia comunicativa num contexto real em qualquer país onde se fale português. Nesta perspetiva, é essencial que

o professor de PLE seja um mediador e utilize os materiais disponíveis ao serviço da formação de indivíduos multilíngues, multiculturais e autónomos.

Seguindo ainda o tom da escrita de Miguel Esteves Cardoso, o recurso à ironia e ao humor constitui uma possibilidade válida para a abordagem de estereótipos culturais. Frequentemente, encontramos enunciados que recorrem ao exagero de um *cliché* para obter um efeito cómico. Estes enunciados podem ter as mais variadas formas (crónicas e textos literários, anúncios de publicidade, notícias de jornais, artigos de revistas, publicações em redes sociais, *sketches*, filmes, caricaturas, banda desenhada, etc). O humor torna-se uma ferramenta útil na mediação entre culturas porque ameniza a carga agressiva, minimiza possíveis choques ou ruturas e abre o mote para, de uma forma positiva, desconstruir imagens potencialmente preconceituosas:

Neste sentido, o humor articula-se com a noção de implícito, a ele recorrendo para contornar com astúcia a lei do silêncio que envolve certos objectos discursivos. Vemos assim abalarem-se as censuras de ordem moral, política ou religiosa, conjurando-se a existência dos tabus que rodeiam esses objectos discursivos e que certos contextos impõem como objectos não dizíveis, ou pelo menos não dizíveis directamente. (Mouta, 2007, p. 93)

Nesta linha de pensamento, seguem-se alguns exemplos de propostas para utilização de enunciados humorísticos que podem constituir ferramentas didáticas para a introdução de um debate no âmbito do desenvolvimento de competências interculturais. Numa sociedade contemporânea absorvida no seu quotidiano por tecnologias que divulgam informação globalizada com extrema rapidez, a partilha de enunciados humorísticos que representam ícones culturais e estereótipos nacionais é frequente. Nas redes sociais, por exemplo, é recorrente encontrar enunciados humorísticos deste tipo:



Fig.1

Nas redes sociais bem como em *blogs* e em outras fontes de informação digitais são ricos e frequentes os enunciados de humor relativamente aos estereótipos relacionados com a identidade portuguesa. No caso da figura 1, o enunciado foi divulgado entre o grupo de alunos de PLE, em Mainz, que partilha o entendimento e interesse pelos temas relacionados com a cultura portuguesa e parece encontrar comicidade nestas expressões de tom *Pop*. A utilização de enunciados deste tipo em sala de aula pode revelar-se interessante porque estas são imagens estereotipadas que exageram características e permitem o questionamento e a consequente reflexão crítica sobre a sociedade portuguesa na atualidade, no sentido do debate sobre a construção de uma identidade a partir do olhar do outro. Em vez dos “evitismos” que tornam estas imagens um tabu, ou, pelo contrário, em vez de elevar estes mitos à representação da generalidade dos portugueses, é necessário questionar, problematizar, desenvolver a reflexão e o sentido crítico sobre conceitos identitários mais complexos.

Filmes e *sketches* podem também ser materiais interessantes. A utilização de filmes e outros suportes audiovisuais é considerada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 110, 138) útil no desenvolvimento de competências para a aquisição da língua alvo. Por exemplo os DVD intitulados *Série Lopes da Silva* dos Gato Fedorento (RTP, 2006), constituem materiais audiovisuais que exprimem, mais uma vez através do humor, o exagero dos estereótipos lusos. O grupo de humoristas *Gato Fedorento* recorre a jogos de sentido e usos pragmáticos equívocos da língua portuguesa e, por isso talvez, de nível mais complexo e de maior dificuldade para um aprendente de português enquanto língua estrangeira. Este poderia constituir um material exibível a partir do nível B2 ou superior. Estes *sketches* humorísticos que atingiram grande popularidade em Portugal permitem abordar temas da atualidade e preconceitos internos do país, que carecem da devida contextualização por parte do professor. Outro exemplo seria o filme *A Gaiola Dourada* (de Ruben Alves, 2013), que faz um retrato extremamente estereotipado com um efeito caricatural da imagem generalizada dos emigrantes portugueses em França. Quer se goste do filme quer não, esta imagem relativa aos portugueses que emigraram na década de 70 para França, e não só, subsiste até hoje nos países de acolhimento. Verificamos que a mesma imagem permanece, por exemplo, em algumas cidades da Alemanha. A exibição deste filme, ou de partes deste filme, permite discutir ideias preconcebidas que os alunos poderão ter sobre os portugueses, fruto do contacto com comunidades portuguesas.⁴ Assim,

⁴ No caso de Mainz em particular existe uma ‘rua portuguesa’, assim designada por ter vários restaurantes, supermercados, cafés e bares cujos proprietários e clientes são na sua maioria imigrantes portugueses.

em muitos países onde se ensina PLE, o estigma do emigrante português representado no filme *A Gaiola Dourada* subsiste. É possível a partir daqui abrir o debate a diferentes perspetivas e inclusivamente em contraste com a situação correspondente à emigração atual e ouvir a opinião dos alunos sobre a integração de comunidades portuguesas. Através do humor, a partir de qualquer um destes documentos audiovisuais, é viável construir propostas que não só trabalhem competências linguísticas e de compreensão oral, mas também que fomentem o questionamento de estigmas. Ambas as propostas contêm carga cultural associada que necessita de contextualização por parte do professor e demonstram também um tipo de humor que poderá dar origem à desconstrução de estereótipos e que torna possível uma abordagem contrastiva entre culturas.

Também na publicidade podemos encontrar exemplos como o que se segue:



Fig.2

A publicidade é considerada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 76) um material com potencial didático de domínio público que interage com o domínio privado e cujos conteúdos contêm cargas culturais associadas. Os *slogans* poderão ser contributos para despertar sensibilidades na descodificação de mensagens conotadas e afetivas, ou seja, que por não serem explícitas e por terem carga cultural associada representam fonte de dificuldades na aquisição de português língua estrangeira. O anúncio representado pela figura 2 propõe a abordagem de expressões idiomáticas de uso coloquial. A exclamação “É daqui!”

acompanhada pela postura gestual da atriz ilustra a expressão “de trás da orelha”, que tem o sentido em português “muito bom” ou “magnífico”, “fantástico”, “delicioso”, é também no seu sentido literal um enunciado que tenta vender um licor que se assume como produto nacional de qualidade. O *slogan* “Portugal ainda tem coisas boas” remete para uma convivência entre os sentimentos de orgulho do que é português e, reforçado pela palavra “ainda”, um certo pessimismo coevo decorrente de um contexto económico de crise. Ou seja, este anúncio recorre a um jogo humorístico de duplos sentidos que carece de informações de contextualização para aprendentes de português enquanto língua estrangeira. Também Rita Pereira, a protagonista desta campanha, que de forma jocosa personifica a mensagem do *slogan*, constitui um ícone que representa uma imagem estereotipada e *kitsch* de uma atriz de telenovelas, símbolo de uma cultura popular portuguesa que por sua vez é riquíssima em estereótipos. É possível estabelecer pontes entre fenómenos de cultura popular portugueses e outros semelhantes de outras culturas para construir relações de aproximação ou de contraste através da problematização deste tópico.

Também relacionados com expressões idiomáticas são os hábitos e a cultura de uma sociedade. O entendimento desta carga cultural associada aproxima o aprendente da compreensão de enunciados retirados de redes sociais (a título de exemplo a página do *Facebook Portuguese Sayings*) que traduzem literalmente provérbios e expressões populares como os que apresentamos em seguida: “You can take the little horse out of the rain!” (‘Podes tirar o cavalinho da chuva!’); “It’s too many years turning chickens!” (‘São muitos anos a virar frangos!’). A tentativa de tradução com uma leitura literal de expressões idiomáticas e de provérbios de sentido ambíguo surte um efeito cómico, como se torna evidente nos exemplos citados acima. Os provérbios não são traduzíveis literalmente e muitas vezes não é possível encontrar provérbios ou expressões com sentidos correspondentes noutras línguas. Por outro lado, têm forte carga identitária e possibilitam o contraste entre as diferentes variantes da mesma língua. (Os provérbios em Portugal e no Brasil não são os mesmos, por exemplo). Estes enunciados ajudam os aprendentes a estabelecerem ligações com a cultura da língua alvo, o que lhes vai facilitar a expressão da sua personalidade e estados afetivos nessa língua.

Aproveitar os acontecimentos da atualidade para fazer pontes para a interculturalidade constitui também uma abordagem possível que o professor de PLE precisa de efetuar de forma autónoma. Esta abordagem não é viável nos manuais, na medida em que, quando o tentam, a atualidade perde-se e dá origem a documentos datados (como acontece no já citado exemplo cujo tema é a imigração para Portugal (*Português XXI* 3, B1, 2014, pp. 40-41).



Fig.3



Fig.4

A abordagem de temas da atualidade tem enorme importância na contextualização cultural do ensino da língua. Este tratamento de temas, muitos deles polémicos, fomenta a motivação dos estudantes e o seu interesse pela atualidade da cultura alvo. Quando os temas pertencem à esfera global, como é o caso da imigração, estes podem ser abordados no contraste das perspetivas dos diferentes países. Os temas de atualidade política são frequentemente alvo de humor e de sátira em países com liberdade de expressão. A figura 3, apesar de representar um episódio ocorrido em 2007, constitui ainda um tema da atualidade, não só no que diz respeito ao debate nacional sobre o tema imigração mas também relativamente a uma questão muito viva na Alemanha e não só sobre o acolhimento aos refugiados e ao subsequente debate acerca dos direitos humanos. A abertura a este debate pode ser interessante numa abordagem às diferentes perspetivas sobre estes temas polémicos, numa análise contrastiva de *blogs*, notícias e comentários nos diferentes países. Visto que a função comunicativa da língua implica entre outras a capacidade de um aluno ler e interpretar as notícias de jornal ou revistas na língua alvo, esta torna-se uma abordagem pertinente. Também a figura 4, que representa a Chanceler alemã “com um grande melão” na sequência da recente perda de terreno pelo seu partido nas eleições regionais na Alemanha, constitui um enunciado que cita de modo interpretativo uma expressão idiomática portuguesa. Este tipo de humor representa uma dificuldade para os alunos e carece por isso de explicação pelo professor.

É igualmente importante sensibilizar os alunos para o facto de que, dentro da mesma comunidade linguística, há uma enorme heterogeneidade e que existem diferentes regiões e pronúncias. A generalidade dos manuais de PLE aborda uma só variante, e dentro dessa variante a respetiva norma padrão. O despertar da consciência dos alunos para a riqueza e heterogeneidade de variantes da língua alvo é essencial. Os trocadilhos e piadas sobre sotaques não são um fenómeno exclusivamente português. Na Alemanha, este tipo de humor é muito recorrente nomeadamente em relação à pronúncia da Saxónia

(*Sächsisch*) e da Bavária (*Bairisch*), que são diferentes do *Hochdeutsch* (norma padrão), e as duas primeiras são alvos de sátiras recorrentes. Ora, o mesmo acontece em Portugal onde os sotaques que diferem da norma padrão (que nos últimos anos se deslocou de Coimbra para Lisboa) como é o caso dos sotaques do norte do país, do Alentejo, do interior, da Madeira e dos Açores, são frequentemente alvo de caricatura e sátira.

O excerto de texto que se segue, de Ilse Losa (1997, p. 13) constitui um exemplo do que pode ser um documento didático para aulas de PLE, em que se estabelecem elos de ligação e pontes culturais com a língua alvo na questão das diferenças dialetais e dos estigmas regionalistas:

À hora das refeições conversava-se animadamente. Sempre que o Porto e os seus habitantes eram chamados à baila, a dona da pensão, nascida na cidade, escutava atentamente. Se ouvia louvores, mostrava-se satisfeita, mas para as críticas faltava-lhe compreensão. Para ela o Porto era a cidade mais bonita do país, e os portugueses mais dados ao trabalho, bem diferentes dos lisboetas que, na sua opinião, eram preguiçosos, hipócritas e dados a divertimentos levianos. De uma maneira geral os hóspedes concordavam com ela. Só nós, os dois estrangeiros, não nos sentíamos com autoridade para nos pronunciarmos, embora conhecêssemos conflitos semelhantes, por exemplo, entre Berlim e Hamburgo. De resto, cada um deles defendia calorosamente o seu torrão como o mais apetecível para se lá ir viver, conviver, apanhar bons ares e passar férias. Eu compreendia-os bem, pois também tinha a minha terreola de infância como o mais belo poiso do mundo, opinião que, anos mais tarde, cheguei a reconhecer exagerada... Mas, um dos hóspedes, provindo de Chaves, que deu certo dia um «pulo» a Paris, chegou ao cúmulo do bairrismo afirmando que a sua cidade era bem mais bonita do que a capital de França, o que provocou uma grande gargalhada na sala. (Losa, 1997, p. 13)

É positivo e enriquecedor o tratamento dos diferentes sotaques e dos estereótipos regionais, em vez de os omitir, na medida em que os tabus fortalecem os estigmas e a discriminação linguística, que brota da mesma fonte de ignorância fomentadora de todos os tipos de discriminação. É necessário assumir e tratar estes temas no sentido da aceitação da riqueza do património da diversidade linguística. Hierarquizar variantes é uma forma de xenofobia para a qual os alunos devem estar alertados durante a aprendizagem de uma língua nova.

Além de aqui se enumerarem alguns problemas nas propostas de trabalho apresentadas por manuais de PLE por nós consideradas didaticamente inadequadas, foi intenção deste artigo apresentar também possíveis soluções e abordagens alternativas dos materiais que estão ao alcance dos professores. Estes exemplos limitam-se ao caso português, no entanto é pertinente e necessária a abordagem crítica ao tratamento de estereótipos respetivos a variantes da língua noutros países. O Brasil, por exemplo, que suscita grande interesse por parte de muitos dos alunos que querem aprender português, tem uma enorme variedade regional e dialetal, cada uma delas

acompanhada de um estereótipo presente em documentos que permitem fazer o mesmo tipo de tratamento e de ligações. Muitos outros tipos de enunciados humorísticos com carga cultural associada ficam por abordar (a banda desenhada, *podcasts*, canções, entrevistas, programas de rádio, etc.). O humor é um dos caminhos viáveis, entre outros, para a desconstrução de estereótipos e para a não restrição do conteúdo das aulas aos manuais. Como afirma Carvalho (2009, p. 87):

Pelo seu potencial interaccional, pelo grande contributo que pretende dar na constituição de uma competência intercultural e por todas as capacidades de expressão e compreensão que pode conferir ao aluno, o humor constitui-se como um elemento essencial no ensino de uma L2 / LE.

Em todo o caso, o professor de PLE não se deve limitar ao manual, por muito bom que ele seja. A variedade de materiais tratados em aula aumentará o espectro de conhecimentos em relação aos usos da língua pelos aprendentes e desenvolverá as suas capacidades comunicativas num sentido mais pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou mostrar que, por meio de uma limitada escolha de exemplos, se verifica, em muitos casos, um discurso tendencialmente estereotipado nos textos apresentados nos manuais de PLE sobre assuntos de cultura, costumes e História. Neste contexto, o professor, na sua função de mediador cultural, deve ajudar o aluno a desenvolver sensibilidade e competências interculturais para entender a complexidade de culturas e estabelecer relações entre a própria cultura e a cultura alvo.

O objetivo didático visa refletir e desconstruir estereótipos recorrentes nos manuais de PLE, sobretudo relacionados com a suposta identidade nacional, mediante debates críticos em conjunto com os alunos, em vez de os divulgar. O manual nunca deve ser considerado como meta; serve (apenas) como ferramenta de trabalho entre outras, que deveria ser enriquecida por material didático elaborado com maior cuidado relativamente a estes temas.

Metodologicamente, dever-se-iam utilizar textos e exercícios adequados nos manuais de PLE não só para evidenciar estereótipos, mas sobretudo para os questionar. Neste âmbito, o recurso ao humor pode ser um dos instrumentos didáticos através dos quais os alunos podem adquirir competências interculturais e reflexão crítica. Com os enunciados propostos pretendemos oferecer alguns exemplos inspiradores.

Quanto à elaboração e estruturação de manuais de PLE, articular-se-ão sugestões como as que se indicam de seguida:

Uma vez que muitos temas e tópicos se apresentam tremendamente desatualizados (veja-se os exemplos apresentados), não é suficiente, em

casos de reedições, fazer apenas uma nova tiragem, mas seria necessário adaptar os assuntos e conteúdos à respetiva atualidade. Segundo o *feedback* que obtivemos por parte dos alunos, seria útil oferecer textos que se aproximem da comunicação no quotidiano em Portugal, especialmente no âmbito escolar e universitário, enriquecidos por diálogos verosímeis.

Além disso, os textos propostos deveriam apresentar o espaço lusófono (e as inerentes diferenças culturais e linguísticas), sem recorrer a um discurso de tom saudosista ou a classificações culturais.

A longo prazo, o nosso objetivo declarado seria – em conjunto com colegas interessados da área – elaborar o nosso próprio material didático para um público alvo do ensino universitário que tem o português como língua estrangeira, o recurso a textos descritivos de intenção informativa, fichas de trabalho e exercícios gramaticais, que permitam aos alunos de PLE adquirir capacidades linguísticas, mas ao mesmo tempo que desenvolvam competências interculturais, de forma a lidar de modo crítico e reflexivo com conceitos e imagens estereotipados. Poder-se-iam reunir estes textos e exercícios em formato de um manual, uma espécie de portefólio ou, para um acesso facilitado, um *site*. O desafio está lançado.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.

Araújo, M. T. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – um contributo*. (Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).

Barbosa, L. M. (2008/2009). *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. *Filologia linguística portuguesa* 10-11, 31-41. Acedido de <http://www.periodicos.usp.br/flp/article/download/59812/62921>

Bizarro, Rosa (2002). *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS, reflexões e exemplos*. *Linguarum Arena* 3, p. 117-131. Acedido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65303/2/rosabizarrolingua000183118.pdf>

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Guidebook for Teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Acedido de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Carvalho, Â. (2009). *O Humor nas Aulas de Português Língua Estrangeira – contributos para a sua aprendizagem*. (Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Acedido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/18008>

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London & New York: Hodder Education.

Guerreiro, G. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. (Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

Mouta, M. (2007). Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 2, p. 77-102. Acedido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6866.pdf>

Oliveira, Carla / Coelho, Luísa / Ballmann, Maria José (2013). *Aprender Português 1. Português para estrangeiros – Níveis A1/A2 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 5ª edição, Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C; Coelho, L, & Ballmann, M. J. (2014). *Aprender Português 2. Português para estrangeiros – Nível B1 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 4ª edição. Lisboa. Texto Editores.

Oliveira, C, & Coelho, L. (2014). *Aprender Português 3. Português para estrangeiros – Nível B2 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 4ª edição, Lisboa, Texto Editores.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Direcção de José Matias Alves. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Lisboa. Edições ASA. Acedido de http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Tavares, A. (2014). *Português XXI, 1: Livro do Aluno*. Nível A1 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2013). *Português XXI, 2: Livro do Aluno*. Nível A 2 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2014). *Português XXI, 3: Livro do Aluno*. Nível B1 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A., & Tavares, M. (2012). *Avançar em Português. Livro segundo o Novo Acordo Ortográfico*. Nível B2 (QECR). Lisboa: Lidel.

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. General Conference of UNESCO, Paris, November 2, 2001. Cultural Diversity Series No. 1 (pp. 4-15). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf>

Índice de imagens

Fig. 1 Imagem partilhada por grupo de alunos de PLE da Universidade em Mainz através de um grupo de conversação *Whatsapp* em 12.06.2016 a propósito do Campeonato Europeu de Futebol decorrente no mesmo ano.

Fig. 2 Cartaz publicitário da marca *Licor Nacional*.

Fonte: <http://flagra.pt/noticias/nacional/licor-nacional-lanca-nova-campanha-com-rita-pereira-10030> (visto em 07.03.2017).

Fig. 3 Os humoristas *Gato Fedorento* satirizam o Partido Nacionalista Português.

Fonte: <http://parodianacional.blogs.sapo.pt/11546.html> (visto em 12.10.2016).

Fig. 4 Angela Merkel ‘com um grande Melão’. Imagem divulgada pelo blog 77 Colinas. Fonte: http://77colinas.blogspot.de/2016/10/blog-post_5.html?sref=fb (visto em 15.10.2016).