

# ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

PROPOSTAS DIDÁTICAS



Organizadoras

Isabel Duarte

Maria de Lurdes Gonçalves

Sónia Rita Melo

**Título:** Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica

**Organizadores:** Isabel Duarte, Maria de Lurdes Gonçalves, Sónia Rita Melo

**Conceção gráfica:** Ana Sofia Meneses da Silva

**Edição:** Centro de Linguística da Universidade do Porto

**Ano de Edição:** 2023

**ISBN:** 978-989-9082-81-6

**DOI:** <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-81-6/ens>

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

**CENTRO LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

Via Panorâmica s/n

4150-564 Porto, Portugal

(+351) 226 077 144

[www.clup.pt](http://www.clup.pt)

**CAMÕES, INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA**

Coordenação do Ensino Português na Suíça

Weltpoststrasse 20, 3015 Berna, Suíça

(+41) 31 351 68 56

[www.epesuica.ch](http://www.epesuica.ch)

## **CONTEÚDOS**

<b>PREFÁCIO</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA</b>	<b>17</b>
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA E</b>	<b>27</b>
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>27</b>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES POR PAÍSES</b>	<b>33</b>
<b>ANGOLA</b>	<b>35</b>
GRUPO 1	35
GRUPO 2	43
<b>BRASIL</b>	<b>46</b>
GRUPO 1	46
GRUPO 2	49
GRUPO 3	56
<b>CABO VERDE</b>	<b>60</b>
GRUPO 1	60

<b>MOÇAMBIQUE</b>	<b>67</b>
GRUPO 1	67
<b>PORTUGAL</b>	<b>71</b>
GRUPO 1	71
GRUPO 2	74
GRUPO 3	81
GRUPO 4	84
GRUPO 5	88
<b>TIMOR-LESTE</b>	<b>96</b>
GRUPO 1	96
GRUPO 2	104
<b>AUTORES</b>	<b>106</b>
<b>NOTAS FINAIS</b>	<b>107</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>109</b>

## PREFÁCIO

Começo este prefácio situando o leitor no ecossistema sociolinguístico cabo-verdiano, com base na investigação linguística que venho desenvolvendo. Cabo Verde é um caso de contacto de duas línguas, a cabo-verdiana (LCV) e a portuguesa (LP). Ambas são aprendidas no país: a LCV como língua materna (LM), pela quase totalidade da população residente, e a LP como língua segunda (L2), ou seja, após a idade escolar, em contexto formal, com professores cabo-verdianos que também aprenderam essa língua como L2.

Em função da taxa de alfabetização do país (98% da população entre os 15-24 anos, em 2010, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE)) e da distribuição hierarquizada de uso e das funções sociais exercidas pelas duas línguas em contacto, a situação pode ser tipificada como sendo de bilinguismo com diglossia, fundamentalmente modal, caracterizada pela relação linguística escrita/fala formal VS. fala informal. Contudo, a proficiência nas duas línguas não é equilibrada: a LP é a língua dominante do modo escrito e a LCV a da oralidade, e a falada com mais autoconfiança e à-vontade, mesmo por parte de alguns falantes adultos bilingues.

Em termos simbólicos, e sem que haja sinais de biculturalismo, a LCV configura-se como a língua de coesão e solidariedade nacionais, e a mais valorizada como meio de identidade cultural e de expressão da cultura tradicional. A generalidade defende que a LP deve ser mantida, ao lado da LCV, ambas com o estatuto de línguas oficiais e para serem usadas para as funções sociais de

ensino e de escrita, na comunicação social e na literatura, e que a LP apresenta vantagens como língua de comunicação mais ampla, com os países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP), e internacional. Para muitos, a LP é, também, um fator de identidade nacional, um património também nosso.

Portanto, as funções sociais atribuídas à LP no pós-independência bem como a democratização e a expansão do ensino monolíngue em LP vêm tendo repercussões importantes, entre elas, a ampliação do bilinguismo individual, a alteração do estatuto simbólico da LP e a instabilidade da diglossia, mediante o deslocamento no uso e nas funções em que, tradicionalmente, as duas línguas predominavam. Com efeito, é evidente alguma extensão da LP para os domínios menos formais e uma mais importante da LCV para os domínios mais prestigiados, dantes reservados à LP. Essa extensão alcança a escrita que ocorre fora do contexto escolar e associada ao uso das novas tecnologias por parte dos jovens, a produção literária pelos falantes adultos, e mesmo o sistema de ensino, tanto pelos estudantes como pelos professores, ainda que de forma clandestina e a científica. Note-se que apenas no ano letivo 2022/2023, foi institucionalizada a disciplina de Língua e Cultura Cabo-Verdianas de natureza optativa e experimental, a partir do 10.º ano de escolaridade.

É de ressaltar que no que concerne às atitudes normativas para com a LP, e em franca contradição com a situação sociolinguística, vigora, de um modo geral, uma conceção purista de língua, na base da qual se defende um modelo ideal, que leva os jovens a não aceitarem uma variedade cabo-verdiana do Português (PCV) e os adultos a dividirem-se quanto a essa possibilidade. Os adultos têm uma atitude favorável a uma pronúncia e também a um léxico local, mas rejeitam as regras gramaticais divergentes da norma padrão europeia. Em decorrência, ocorre uma atitude generalizada de intolerância linguística face ao

“erro”, uma postura inibidora do uso da língua, porque geradora de insegurança, timidez e complexo de inferioridade.

Essas atitudes e o baixo contacto com o português europeu (PE) e a variação que lhe é inerente estão na base da estigmatização de ocorrências diferentes da norma do PE que eles próprios realizam e que consideram erradas. Na verdade, e como mais um sinal de alteração da diglossia, têm sido apontadas modificações na forma das duas línguas, sinalizando a descrioulização da LCV e a emergência de uma variedade não-nativa da LP (PCV), como resultado das mudanças linguísticas devidas ao impacto de fatores linguísticos, sociais e culturais inerentes a este contexto linguístico. Efetivamente, não está em curso em Cabo Verde um processo de mudança de língua, uma vez que a LCV mantém grande vitalidade, evidenciada pela sua extensão para novos domínios e funções e pela continuidade da sua transmissão como língua materna. Nessas circunstâncias, a influência mútua é previsível, o que contribui para a formação do português cabo-verdiano (PCV), que não será, assim, em sentido estrito, uma variedade formada em situação de mudança de língua.

De facto, ao fenómeno de contacto de línguas e à apropriação da LP pelos cabo-verdianos juntam-se outros fatores que estão na origem das marcas linguísticas específicas que o português vem ganhando no país: i) o baixo contacto com o PE (a norma de referência), ainda que a LP possa ser ouvida, de falantes não nativos, pelos aprendentes sobretudo em domínios institucionais, com predominância da comunicação social e dos locais de culto; ii) a aquisição da LP como L2, num contexto de não imersão linguística, e tendo como modelos linguísticos (língua de *input*) jornalistas e professores que também aprenderam a LP como L2, no país, ou seja, que não dominam a variedade europeia e afirmam dominar melhor a LCV na oralidade e sentir-se mais à vontade no uso dessa língua;

e iii) a alfabetização e a escolarização em LP, ainda que as crianças entrem na escola sem saber essa língua e sem um conhecimento linguístico consciente, robusto, da sua LM que lhes permitiria separar a gramática das duas, evitando as influências mútuas.

Por isso, para determinar o grau de institucionalização do PCV impõem-se estudos que, por um lado, expliquem a origem das variantes inovadoras, seja no quadro da abordagem generativista, seja de uma perspetiva de interferência. Por outro lado, e não menos importante, são necessários estudos estatisticamente fundamentados que forneçam padrões coletivos do comportamento linguístico dos falantes (frequências de uso) que permitirão concluir sobre a difusão das mudanças no uso (alterações das frequências) e a implantação (ou não) das variantes inovadoras na língua e na comunidade. Só esses estudos, complementares, proporcionarão fundamentar a tomada de posição sobre o estatuto ontológico do emergente PCV, o seu grau de institucionalização, e a opção didática de convergência ou não com a norma europeia.

Em Cabo Verde, a tensão entre a prática dos falantes, as atitudes linguísticas e a política linguística oficial de subalternização da LCV, legalmente instituída desde a Constituição da República, vem refletindo, negativamente, no ensino/aprendizagem do português, ao provocar nas crianças e jovens cabo-verdianos atitudes negativas face ao uso da LP e à sua aprendizagem, e ao gerar, nos professores, insegurança na gestão dos desvios em relação à norma europeia, pondo em evidência a urgente necessidade da oficialização e do ensino da LCV, por um lado, e a delimitação duma norma objetiva do PCV, mediante critérios seguros, acompanhados de um trabalho de alteração das atitudes dos falantes em relação às duas línguas.

Por tudo isso, esta obra constitui, sem sombra de dúvidas, um instrumento relevante para os professores de LP em Cabo Verde, os ainda em formação e os já em exercício, e ousaria dizer, para os dos países membros da nossa comunidade plurilingue e pluricultural, em que a LP convive com as línguas autóctones, e em que as variedades nacionais da LP, vão sendo, cada vez mais, descritas e reconhecidas, mas continuam a ser menos prestigiadas do que a europeia e a brasileira, pelos seus próprios falantes mesmo quando as têm como LM. São Tomé e Príncipe é o caso paradigmático nesta matéria: devido a um processo de mudança de língua para a LP, com abandono dos crioulos autóctones, o português (de São Tomé e Príncipe) é a única língua da grande maioria das pessoas com menos de 20 anos, e o português (europeu) é ensinado como L2 nas escolas.

O mérito deste livro resulta do triplo papel que está em condições de desempenhar: i) na formação teórico-linguístico em matéria do pluricentrismo, mediante o conhecimento partilhado nos textos introdutórios; ii) na mudança de atitudes face à assunção da LP como língua pluricêntrica, à hierarquização das variedades da LP, e à possibilidade de exploração didática da pluralidade dessa língua, por via da experiência vicária em função da leitura das reflexões dos professores participantes da inovadora experiência de formação em boa hora divulgada; e ainda iii) no âmbito didático-pedagógico, pela demonstração, exemplar e variada, de como pode ser exercida, na prática, a pedagogia do pluricentrismo, matéria que dá os primeiros passos no processo de didatização.

E nesta publicação, a exploração didática da pluralidade da nossa língua comum é feita de modo integrado: de um lado, alcança todas as modalidades de uso da língua (oralidade, leitura, produção escrita) e a reflexão sobre a língua nos diferentes domínios gramaticais; e, de outro, associa o ensino da língua à

literatura, fonte da maior parte dos materiais autênticos utilizados como recursos nas sequências didáticas, favorecendo a construção da consciência intercultural. Além de que associa pelo menos uma língua autóctone africana, o crioulo de Cabo Verde, contribuindo para a construção do respeito por todas as línguas presentes nos diferentes ecossistemas linguísticos que caracterizam a comunidade, condição para o alargamento da exploração didática das vantagens da metodologia de educação bilingue, à semelhança do que vem sendo efetivado em Moçambique.

Pelo que fica dito, termino por onde deveria ter começado: agradecendo o muito honroso convite para escrever o prefácio deste livro e a rica vivência proporcionada pela sua leitura, dando os meus parabéns aos seus autores e organizadores pelo tratamento de um tema tão atual e pertinente e fazendo votos de que os professores de LP o aproveitem bem, para o sucesso da ressignificação do aprender e do ensinar a LP nos nossos países.

*Amália Melo Lopes*

Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa/Uni-CV

## INTRODUÇÃO

### *Des-portuguesar o português: caminhos do português plural*

Não posso traduzir os meus sonhos em outra língua. Só posso traduzir numa língua que eu chamo “língua desportuguesa”, porque é a Língua Portuguesa, mas com influência das modalidades, do ritmo, da loucura que é a Língua Portuguesa de Angola. Então, eu acho que é isso. Eu não poderia escrever em outra língua.

Entrevista a Ondjaki (2016)

A realidade pluricêntrica do português tem vindo a tomar forma nos últimos anos espelhando, paralelamente, o reconhecimento da diversidade do ensino-aprendizagem de uma língua mundial, acompanhada de um número crescente de expressões a ela hifenizadas - Estrangeira, de Herança, Segunda, Adicional, de Acolhimento - que recobrem uma panóplia de contextos e de aprendentes dispersos por vários continentes.

Neste cenário múltiplo, exigente de adaptação e imerso numa mutabilidade constante, o perfil do professor de Português tem sido apreendido a partir de prismas diferentes que atestam da sua necessária natureza camaleónica: “reconhece-se, portanto, que o perfil do professor de português, em diferentes contextos e junto a diversos públicos-alvo, não pode ser moldado num formato único” (Calvo del Olmo *et al.*, 2022: 18).

Se Portugal não é o “dono da língua portuguesa” e se a sua política linguística internacional o situa como “um parceiro que, ciente das suas particulares responsabilidades históricas para com a língua, está igualmente ciente do lugar que ela ocupa à escala planetária” (Velo, 2020: 168), a verdade é que a formação de professores de Português só nos últimos anos se tem preocupado com uma questão fulcral: que português ensinar?

A entrevista de Paulo Feytor Pinto a Edleise Mendes (2021), coordenadora do Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino, foca, precisamente, o busílis da questão: que norma ensinar? Como lidar com a mudança e variação intrínsecas de toda e qualquer língua?

Ao longo desta entrevista, Mendes retoma os pontos que certificam o pluricentrismo do português, embora a pluralidade se reflita apenas em duas normas - europeia e brasileira -, e aponta algumas direções no sentido de (re)configurar o perfil do professor de Português agora consciente da imensidão da língua que ensina.

Com efeito, o ensino de Português como língua pluricêntrica requer do professor uma abertura e flexibilidade ancoradas num espaço intercultural e na figura de um professor mediador. No quadro atual de uma educação intercultural e plurilingue, “o professor de línguas é chamado a desempenhar o papel de mediador / ator social, monitorando o aluno neste processo de se tornar Homem, preparando-o para a vida, para o exercício pleno da sua cidadania (...) Espera-se, ainda, que, enquanto investigador, paute a sua prática com base num espírito reflexivo, questionante e atento, tendo como fim último a educação plena e integral dos seus alunos” (Bastos, 2014: 5).

Nesta perspetiva, os professores de línguas devem localizar-se no espaço interativo da mediação interlinguística, intercultural e encarar a língua como um idioleto em contínua transformação.

Mas não é um espaço onde eu faço uma colagem do que eu sou e do que você é, como se fosse um corta e cola. Não é uma sobreposição, é uma interação, é um espaço de negociação, onde a minha identidade se abre para dialogar com o outro e com as diferenças. (...) Na formação de um professor para o trabalho com as línguas pluricêntricas é necessário construir uma outra concepção do que seja a língua, porque, se eu penso em língua numa perspectiva apenas sistêmica, formal, eu vou conduzir a minha ação para o corte: estabeleço uma norma e, a partir daí, tudo aquilo que não é aquela norma, eu desconsidero. Mas, se eu penso a língua como prática social, como atividade situada social e historicamente, se eu penso a língua de modo flexível, a partir do uso, a partir do modo como as pessoas existem, e essa existência tem diferentes modos de viver e de se dizer no mundo, eu vou mudar o meu comportamento, a começar por não ter uma atitude negativa de querer conhecer tudo para tomar uma decisão. (Mendes, 2021: 21)

O espaço dialógico esboçado por Mendes remete-nos para o conceito de “écart”, afastamento, tal como o expõe François Jullien. Com efeito, para o filósofo francês, o conceito de diferença reduz-se à simples classificação, não promovendo a diversidade e riqueza culturais. Em consequência, Jullien sugere substituí-lo por um outro término, o de “écart”, afastamento, desvio e explicita por que razões filosóficas, éticas e culturais, é preferível falar de afastamentos em detrimento de diferenças culturais (Jullien, 2012: 24, tradução nossa). Se o

próprio da identidade cultural é a sua indefinição plasmada na transformação e mutação contínuas, o conceito de “*écart*” desenha um espaço reflexivo e fecundo onde vemos, de forma recíproca, um e outro, um a partir do outro: “*où l’un se découvre lui-même en regard de l’autre, à partir de l’autre, se séparant de lui*” (*ibid*: 33). É neste espaço aberto, de diálogo fecundo, que devemos perspetivar o pluricentrismo da língua portuguesa e o seu lugar no mundo.

Assim, e como relembra Duarte, “a formação contínua de professores de português poderá ser uma ocasião propícia para a reflexão sobre o lugar do português ao lado das outras línguas” (Duarte, 2022: 9) ao dar ênfase aos espaços desviantes, aos interstícios entre sistemas linguísticos. Neste âmbito, ensinar e aprender português como língua pluricêntrica acompanha uma nova abordagem da língua portuguesa, multicentrada e rica em ligações *rizomáticas* “que operam em prol da justiça social, fazendo com que a diversidade linguística não seja vista como um problema ou obstáculo (...)” (Severo & Silveira, 2020, p.39). Em suma, o português é *des-portuguesado* ao certificar-se a sua natureza plural.

Neste quadro, o ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança (PLH) assume especial relevo na conceptualização do português pluricêntrico, dado o estatuto fronteiriço que a Língua de Herança (LH) ocupa no leque pedagógico-didático do Ensino das Línguas. A reflexão em torno da LH sustém, de facto, uma revisão do ensino das línguas em geral e, no caso presente, do ensino-aprendizagem da língua portuguesa (Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020). Ao encarar a LH como uma língua de fronteira, em contacto permanente com outras realidades linguísticas, atestamos que a LH habita também um espaço intermédio e desviante, em diálogo e tensão permanentes. João Paulo Silvestre destaca a diversidade e conectividade da LH ao afirmar que “uma cultura de herança é

complexa e em evolução, porque é transnacional, intergeracional, intercultural e, inevitavelmente, interlinguística” (Silvestre, 2020: 22).

Problematizar a língua que ensinamos, destacando a sua pluralidade são tarefas complexas, no entanto inevitáveis. O professor intercultural que pretendemos deve reconhecer a individualidade linguística de cada falante de português, marca da sua identidade peculiar. Aceitando que o projeto lusófono possa ainda apresentar restos de um imperialismo colonial que a língua obviamente personifica, é urgente apoiarmos a nossa reflexão sobre a língua portuguesa no conceito aberto e desviante de pluricentrismo, revisitando a história e as suas reescritas possíveis, partindo de outros olhares e mundividências até então silenciadas. Não o fazemos de forma a desfigurar o passado ou obliterar a memória, mas sim de maneira a ocupar o espaço do hoje e agora e evitar a propagação das desigualdades e discriminações que as línguas acarretam.

Por consequente, a “língua desportuguesa” é equivalente às “línguas em português” que correm pelo mundo e pelos seus falantes únicos. Vinicius Terra, no último episódio do projeto sincrético “Meu Bairro, Minha Língua”<sup>1</sup> sintetiza a ideia da seguinte forma: “O tempo todo a língua está em constante mudança. E de quem é a língua? A língua é nossa. A língua é da criança que acabou de nascer” (Terra, 2021).

---

<sup>1</sup> Descolonizar o idioma, conectar pessoas; “Meu Bairro, Minha Língua {...}” é a redescoberta de nossas raízes, heranças culturais e relações históricas, por intermédio da música, a partir da aproximação de artistas da língua portuguesa. “Meu Bairro, Minha Língua {...}” nos dá, por intermédio da história de cada artista (suas cores, vozes, nações e origens), a oportunidade de mostrar uma língua democrática, descentralizada, descolonizada e cada vez mais alinhada ao nosso tempo. ([https://youtu.be/Ae7tk6i\\_cVQ](https://youtu.be/Ae7tk6i_cVQ), consultado a 13 de julho de 2023).

Na sala de aula, torna-se imperativo confrontar os alunos com a diversidade linguística e todas as variações próprias à língua e aos seus falantes, ou seja, mostrar-lhes mundos, línguas, enquanto configuradoras e, concomitantemente, portas de acesso à realidade. Abrir o espaço para os diálogos fecundos em que os “afastamentos” produzem sentido e nos (trans)formam.

Portugal e o Instituto Camões, promotor da língua portuguesa além-fronteiras, entende o Português como língua pluricentrada, refletindo as cores e identidades dos países onde é língua oficial. É nesta construção do mapa da língua portuguesa que se desenham as línguas plurais dos falantes de português. E é nesse mapa que cada um deve encontrar o seu caminho, distinto e plural, indubitavelmente, seja qual for o seu ponto de partida.

1

## PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA

Uma língua não tem outro sujeito senão aqueles que a falam, nela se falando. Ninguém é seu proprietário...

Eduardo Lourenço (1999)

O português obedece aos critérios de Clyne (1991) e Muhr (2012) para ser considerado uma língua pluricêntrica, como Baxter (1991) e Augusto Soares da Silva (2014a, 2014b, 2017, 2018) mostraram. Seria até, segundo o último autor, uma língua pluricêntrica equilibrada, se tivermos apenas em conta as duas variedades mais estabilizadas: o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB). Equilibrada porque o Brasil tem cerca de 214 milhões de habitantes, mas Portugal foi o país em que a língua primeiro se constituiu. Cada uma destas duas variedades corresponde a um país diferente, tem a sua própria variedade *standard*, descrições linguísticas abundantes, gramáticas e dicionários, Academias e, além disso, os falantes de cada uma são capazes de identificar e reconhecer os falantes da outra. Mas há, como sabemos também, outras variedades emergentes, nomeadamente as de Angola, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. Tais variedades carecem, no entanto, de mais estudos, necessários para termos descrições mais pormenorizadas e completas, de modo a ser possível definir normas próprias. No entanto, mesmo sem essas normas *standard*, falar do pluricentrismo do português exige que se tenha em conta, desde já, muito mais

do que PB e PE. Sinal da atenção recente ao carácter pluricêntrico da língua portuguesa é a publicação, entre 2020 e 2022, em diferentes países e contextos, de pelo menos quatro obras volumosas que sobre ele, de forma mais ou menos central, se debruçam: Döll *et al.* (2022); Kuhn *et al.* (2023); Souza & Melo-Pfeifer (2021) e Salomão (2020).

O primeiro motivo pelo qual o ensino do português (tenha a língua que se ensina o estatuto que tiver no espaço em que é ensinada) deve considerar o carácter pluricêntrico da língua portuguesa é, justamente, o facto de o português ser uma língua pluricêntrica e, portanto, ser inconcebível não referir esse traço definidor quando se ensina a língua. Nos países em que o português é a Língua Materna (LM) da quase totalidade da população, o Brasil e Portugal, os documentos oficiais reguladores do ensino (Programas, Aprendizagens Essenciais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), etc.), os manuais escolares e os professores devem atentar nesse pluricentrismo, falar dele e usar materiais autênticos de várias proveniências para dele darem conta. Não sei se os manuais de língua portuguesa no Brasil e os PCN dão espaço ao carácter pluricêntrico da língua portuguesa.<sup>2</sup> Os de Portugal têm referências ao tema, em consonância com os documentos orientadores mas, tanto quanto pudemos observar, por um exame rápido a manuais de língua materna, quando o assunto é tratado de forma explícita, é-o de modo excessivamente introdutório e esquemático.<sup>3</sup> A outra forma de o abordar, via contacto com textos literários ou não e autores dos vários países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), é um pouco mais

---

<sup>2</sup> Nos manuais de PLE, haveria mais referências ao PB nos de Portugal do que ao PE nos do Brasil (Johnen, 2019).

<sup>3</sup> Análise mais detalhada foi feita por Natalia Djajarahardja (2023).

animadora, mas não suficiente, a nosso ver. Pelo menos já desde os Programas de Português do Ensino Básico de 1991 que, em Portugal, o cânone de leituras prevê obras brasileiras a par de portuguesas (*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino, por exemplo) e inúmeras obras africanas são incluídas quer nos manuais portugueses quer nas listas do Plano Nacional de Leitura, como livros de Mia Couto, Ondjaki, *Quem Me Dera Ser Onda*, de Manuel Rui, *A Girafa que Comia Estrelas*, de José Eduardo Agualusa e tantos outros.

A necessidade óbvia de estudar os autores das várias literaturas em português em todos os países da CPLP tem a ver, não com uma mítica intenção de perpetuar atitudes neocoloniais (difíceis de vislumbrar quando se advoga que o Português de Angola ou o Português de Moçambique devem ter tanto espaço e atenção como têm o PB ou o PE), mas com o respeito que todas as variedades, estabilizadas ou não, devem merecer a qualquer falante de português. Seria, aliás, ilógico que um dos países da CPLP dispensasse o convívio com as restantes formas de falar português e sonegasse aos seus cidadãos, na escola, o contacto com a enorme riqueza das literaturas em português.

## **1. Diferentes estatutos de português no mundo**

A língua portuguesa não tem, como sabemos, idêntico estatuto em todo o mundo. É, em Portugal e no Brasil, a LM da esmagadora maioria dos cidadãos. Está, em S. Tomé e Príncipe, em adiantado estado de nativização (Gonçalves, 2016), sendo, assim, a LM de cada vez mais são tomenses. Também em Angola o português é, cada vez mais, a LM das camadas jovens, urbanas e escolarizadas, sobretudo no litoral (Inverno, 2018). Segundo o jornalista angolano João de Melo

(2020), “De acordo com o censo de 2014, a língua portuguesa é o primeiro idioma falado em casa pelos angolanos (um pouco mais de 71%)<sup>4</sup>, seguido do umbundo (quase 23%). A tendência será continuar a crescer, à medida que o processo de urbanização, que já ultrapassou os 60%, se for alargando, combinando isso com o aumento do número de jovens e a mobilidade territorial dos angolanos”. Por ser a única língua de comunicação nacional, tornou-se, aquando da independência, a língua oficial de Angola, tal como aconteceu em Moçambique. Por nacional entendemos aqui presente em todo o território. O português é, além disso, em Angola, a língua de maior prestígio e a única para a qual existem gramáticas descritivas e normativas. Com a expansão da educação nos diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o português alargou-se a franjas cada vez maiores da população. Falando de Angola, João de Melo continua: “as autoridades nacionais fizeram pela expansão da língua portuguesa muito mais do que os colonizadores em cinco séculos de presença no território angolano. Os números são claros: Angola é hoje o segundo maior país de língua portuguesa do mundo, depois do Brasil.”

Em Moçambique, apesar de um crescente número de pessoas falar português (frequentemente, como L2, mantendo-se a comunicação numa grande diversidade de línguas nativas), o ensino bilingue, ensaiado nos anos noventa e cada vez mais em expansão, trouxe reconhecimento e dignidade às línguas maternas dos moçambicanos e um convívio talvez mais saudável com o português. Em muito menor percentagem do que em Angola, também em Moçambique o português é, cada vez mais, a LM da população jovem e urbana. Não, obviamente, o português *standard* de Portugal (a norma vigente nos PALOP),

---

<sup>4</sup> Cerca de 84,4%, se tivermos em conta a população urbana.

mas uma língua com características próprias, aliás já razoavelmente bem descritas do ponto de vista linguístico. Acresce que, na situação multilingue moçambicana, a relação da língua portuguesa com as línguas locais é bastante diferente da de Angola, em resultado das políticas linguísticas adotadas (ou das que, não sendo adotadas explicitamente, também são políticas linguísticas). O facto de Moçambique ter, desde os anos noventa, experiências cada vez frequentes e mais bem-sucedidas de ensino bilingue, com alfabetização em línguas nativas e manuais adequados a essa alfabetização, revoluciona, obviamente, a relação entre o português e essas línguas tornando-a mais saudável, justa e equilibrada.

Tal como em outros países africanos que foram colónias portuguesas, o português regista, em Moçambique, um aumento assinalável do número de falantes que o têm como língua materna: de 1.2% da população, em 1975, para aproximadamente 13%, em 2017. Em termos institucionais, o português é língua de unidade nacional, já que nenhuma das línguas bantu é falada por todos os moçambicanos. A que tem maior número de falantes é o Emakhuwa com 25%. A Constituição da República de Moçambique, nos seus artigos 9.º e 10.º, sugere este pluralismo, ao afirmar que, apesar de o português ser a única língua oficial do país, o Estado moçambicano valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como veículos de comunicação e na educação dos cidadãos.

O português moçambicano tem características lexicais, morfossintáticas e semânticas particulares, com destaque para a entrada de novas palavras (provenientes das línguas bantu e do inglês, entre outras) e, por vezes, o calque de algumas estruturas sintáticas dessas línguas. Há cada vez mais pessoas que

falam o português: cerca de metade da população, em 2017<sup>5</sup>. Mesmo que tenham uma outra LM, uma língua bantu das muitas faladas em Moçambique, cada vez mais habitantes deste país falam também português, como L2. Assim, poder-se-á falar da nativização e/ou moçambicanização e padronização do Português de Moçambique.

Vale a pena referir, mais demoradamente, os casos de Angola e Moçambique porque são países em franco crescimento demográfico, contrariamente a Portugal e ao Brasil e, pelas previsões dos estudos coordenados por Reto (2012)<sup>6</sup>, será em África que estará a maioria dos falantes de português nos próximos 50 anos, o que irá mudar bastante a atual paisagem linguística da língua portuguesa.

O panorama, como dissemos, varia de país para país, entre outros motivos históricos e linguísticos, também porque diversas são as políticas linguísticas adotadas por cada um. Sem querer percorrer todos os países da CPLP, refira-se o caso de Cabo Verde em que, apesar de o cabo-verdiano ser a língua materna dos habitantes do jovem país, o ensino decorre em português, que tem estatuto de língua oficial. Veja-se, a propósito, o que Amália Melo Lopes escreve no Prefácio a esta publicação. São decisões complexas, mas que dependem das políticas linguísticas dos respetivos países e que a eles dizem respeito.

Não nos detivemos nos casos da Guiné-Bissau, de Timor-Leste e de ainda de Macau, por a situação linguística ser mais complexa ainda, mas merecem, obviamente, também, atenção, o que se comprova por termos sugerido, como

---

<sup>5</sup> Ver <https://www.ine.gov.mz/web/guest/d/quadro-24-populacao-de-5-anos-e-mais-por-condicao-de-conhecimento-da-lingua-portuguesa-e-sexo-segundo-area-de-residencia-e-idade-mocambique-2017> (consultado a 30/07/2023).

<sup>6</sup> Ver também Reto *et al.* (2018).

material para trabalho dos professores em formação, documentos audiovisuais, por exemplo, de Timor-Leste. Pretendemos que ressalte, desta breve referência ao pluricentrismo da língua portuguesa, por um lado, a ideia de que não há um português genuíno, correto, superior, de que todas as outras variedades seriam desvios a evitar e, pelo outro, que a língua portuguesa deve manter uma relação de “irmandade” com as outras línguas com as quais convive. Assim, do ponto de vista linguístico, todas as variedades do português são legítimas e o contacto dos alunos com essa multiplicidade é um inegável enriquecimento linguístico e cultural. Também do ponto de vista ético é vantajoso, porque mais conhecimento gera mais tolerância e a língua do outro passa a ter tanto valor como a minha. Por outro lado, terá de ser saudável e de companheirismo a relação do português com as diferentes línguas que os seus falantes usam, mesmo que entrem em concorrência com ele.

## **2. O Português Língua de Herança**

Iremos aqui considerar, apenas, aquele PLH cujo ensino é tutelado pelo Camões Instituto de Cooperação e da Língua (CICL), no denominado Ensino Português no Estrangeiro (EPE), modalidade especial de educação escolar, prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 115/97, de 17 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto. Com efeito, a Constituição Portuguesa no seu artigo Art. 74.º prevê o direito ao ensino da língua portuguesa aos filhos dos seus emigrantes.

(2. Na realização da política de ensino incumbe ao estado:

- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos emigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino.)

Claro que o Brasil também tem experiências de ensino de PLH no exterior, nomeadamente nos EUA e na Europa, em Itália<sup>7</sup>, na Suíça, na Alemanha, mas, por desconhecer a extensão e o enquadramento legal de tais experiências, não nos vamos debruçar sobre elas. Há, ainda, a experiência da Suécia, onde o ensino das línguas de herança, nomeadamente do PLH, é pago pelo próprio governo e faz parte de políticas de acolhimento.

Quem temos nas aulas de PLH tuteladas pelo IC? Os alunos não são, apenas, crianças originárias de famílias portuguesas. Há outras que vêm de outros contextos familiares, com origem em outros países da CPLP. Isso justificaria, só por si, que os docentes de PLH respeitassem e valorizassem as diferentes variedades do português presentes nas aulas, porque o ensino da LH tem sobretudo a ver com questões de identidade e de pertença. Por isso, salientamos o respeito que merecem todos os falantes da sala e os outros que lá não estão, mas também falam português. Nesse convívio inter e intralinguístico, faz sentido reter o conceito de competência variacional recetiva de Reimann (2017), que propõe que, nas línguas pluricêntricas, cada falante se exprima na sua variedade, mas seja capaz de compreender a variedade do outro: “A competência de variedades recetiva é a capacidade de descodificar variedades diatópicas e normas-padrão regionais na perceção auditiva (aqui: a compreensão do oral de variedades regionais do português)” (Koch & Reimann, 2019: 11).

---

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, De Rosa e Casseb-Galvão (2022).

Cada um deve reconhecer que o outro fala uma variedade diferente, que vale obviamente tanto, do ponto de vista linguístico, como a sua. Essa intercompreensão deverá ser treinada, porque as dificuldades advêm, geralmente, das diferenças fonéticas e fonológicas e menos das lexicais e morfossintáticas. Assim, cabe ao professor combater qualquer tipo de preconceito linguístico quer segregue uma variedade nacional de português, quer também, no português europeu, quer diminua um traço regional (como o uso de vós como plural de tu, típico de algumas regiões do Norte de Portugal, reprimido por docentes de outras zonas e mesmo pelos livros didáticos de PLE que ignoram o pronome e a conjugação verbal da segunda pessoa do plural).

Mas o principal motivo para ensinarmos PLH como língua pluricêntrica é que ela é uma língua pluricêntrica. Aliás, será com certeza uma motivação afetiva para os aprendentes o facto de saberem que partilham uma das línguas mais faladas no mundo, e que, além disso, somando com o espanhol, permite que se comunique em vastíssimas zonas do globo. Falar esta língua deve constituir-se em motivo de orgulho e de melhoria da autoestima em falantes que dela precisam, muitas vezes, por questões identitárias. Se as crianças sentem que fazem parte de uma comunidade discriminada ou menos valorizada dentro de um país, talvez necessitem de conhecer a extensão da língua de origem. Por isso faz sentido um projeto como o *Native Scientist*<sup>8</sup>, que tem por um dos objetivos melhorar a relação da criança e do adolescente com o país e a língua de origem, mostrando-lhes que há portugueses, no país onde vivem, que estão em lugares invejáveis, por exemplo, ao nível da investigação científica e são, por isso, motivo de orgulho. Para os professores, trata-se de fazerem um esforço extra de modo a

---

<sup>8</sup> <https://www.nativescientist.com/> (consultado a 13 de julho de 2023)

mudarem representações e autorrepresentações dos seus alunos, que podem ser penalizadoras para o falante de PLH.

Claro que quando se propõe que o caráter pluricêntrico da língua portuguesa tenha espaço nas aulas e outras atividades de crianças e jovens falantes de PLH, deve ter-se em conta a necessidade de adequar essa temática à idade, ao grau de ensino e de proficiência dos vários aprendentes: ouvir e ler textos de várias origens, saber falar dos países da CPLP, conhecer melhor a literatura e as culturas dos outros (gastronomia, hábitos, música, filmes, etc.) pode ser suficiente para uns alunos, enquanto que outros lucrarão em conhecer, mais a fundo, algumas características linguísticas das diferentes variedades do português.

É nossa convicção que este é o único caminho aceitável para encarar o ensino da língua portuguesa. Porque é o único caminho para encarar a língua portuguesa: José Eduardo Agualusa e Paulina Chiziane têm tanto direito a falar da língua e a chamá-la sua como os escritores do Brasil ou de Portugal. Como escreve Agualusa (2019):

A língua portuguesa é uma construção conjunta de todos aqueles que a falam - e é assim desde há séculos. A minha língua - aquela de que me sirvo para escrever -, não se restringe às fronteiras de Angola, de Portugal ou do Brasil. A minha língua é a soma de todas as suas variantes. É plural e democrática. A sua imensa riqueza está nessa diversidade e na capacidade de se afeiçoar a geografias diversas, na forma como vem namorando outros idiomas, recolhendo deles palavras e emoções.

2

## FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Professional development is generally defined as a process that begins with teachers' college; continues throughout a teacher's professional life; and is affected by a teacher's characteristics, teaching contents (what they teach), and teaching strategies / methods / approaches (how they teach).

Sancar et al. (2021: 8)

A diversidade terminológica que encontramos na literatura sobre formação contínua docente remete para diferentes conceções de formação, às quais subjazem diferentes entendimentos sobre o que é ensinar, ser professor, sobre o que é o conhecimento profissional dos professores, às quais se alia o tipo de conhecimento considerado válido e os seus modos de produção e desenvolvimento. No âmbito desta diversidade terminológica, em 1993, Rodrigues e Esteves destacaram três grupos semânticos - 1. "treino, educação e desenvolvimento"; 2. "professor, pessoal"; 3. "exercício, contínua" - que apontam para diferentes teorias sustentadoras de perspetivas diferentes da formação. No primeiro, a formação é considerada um momento de aperfeiçoamento da técnica; ou seja, o docente é visto como alguém que aplica um determinado conhecimento através de técnicas que se vão aperfeiçoando e somando umas às outras. O segundo centra a formação nos recursos humanos para crescente

enriquecimento e alargamento do conjunto de conhecimentos que estes detêm, cabendo-lhes uma atitude passiva e recetora do conhecimento transmitido. O terceiro vê a formação como um processo de crescimento pessoal e profissional contínuo e abrangente, prevendo uma atitude ativa do sujeito na (des/re)construção de conhecimento, integrando-o na sua matriz de conhecimento teórico, prático, pessoal, emocional.

É nesta última perspetiva que se inscrevem as propostas de formação contínua da CEPE Suíça apoiadas num entendimento de desenvolvimento profissional (DP) que situa o docente e a sua ação profissional no quadro de uma prática partilhada pela comunidade dos seus pares, prática essa que produz saber próprio e atribui um papel ativo ao docente, quer na construção e gestão do seu conhecimento profissional (CP), quer na gestão do currículo e, ainda, na análise da sua prática (Gonçalves, 2011). Por conseguinte, o processo de DP inscreve-se no contexto de trabalho e constrói-se no quotidiano docente. A formação contínua é um caminho de operacionalização do DP que expande, aprofunda e constrói conhecimento profissional, pelo que os processos de formação contínua e DP andam de mãos dadas.

Tendo em conta a especificidade do ensino de língua de herança (LH), um espaço afetivo de mediação entre línguas e culturas, no qual os professores gerem o equilíbrio entre “cuidar” e “ensinar” (Gonçalves, 2022) tem-se vindo a percorrer um caminho formativo ancorado nas dificuldades e desafios contextuais, sempre com o objetivo de apoiar as práticas quotidianas e de promover a construção de conhecimento através da reflexão, ação e investigação em interação entre os contextos e os seus atores (alunos, professores e investigadores) tendo em conta as características do público-alvo, os falantes de herança (Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020).

A procura de configurações para a formação em ensino de LH adequadas aos contextos educativos específicos, cada vez mais diversos, multilingues e multiculturais, implica que para além de serem capazes de dar resposta aos problemas que preocupam os docentes, sejam simultaneamente flexíveis, autonomizadoras do processo formativo e conferidoras de empoderamento aos docentes, porque fortalecedoras do seu saber fazer profissional.

Neste sentido, os caminhos formativos propostos pela CEPE Suíça desenvolvem-se em torno de três eixos fundamentais: 1. o conhecimento profissional contextual dos professores, 2. a investigação em didática de línguas, mas também em linguística e em outras áreas relevantes do conhecimento que possam contribuir para e enriquecer o ensino de LH, 3. a colaboração entre docentes. Fundamental também é a garantia de monitorização supervisiva por parte das equipas de formadores ao longo de todo o processo formativo, de modo a garantir o apoio constante, sobretudo na preparação da operacionalização de propostas didáticas para a implementação em sala de aula.

Estas bases têm originado diferentes propostas de formação, ou seja, *alfaiatarias de formação* na aceção de Gonçalves e Melo-Pfeifer (2020), planeadas para determinados contextos, incluindo estratégias e espaço necessários para a construção de conhecimento pelos vários atores. É este o enquadramento da formação que deu origem a esta publicação.

Partindo do interesse demonstrado pelos docentes em aprofundar conhecimento no âmbito da linguística, especificamente no âmbito da variação linguística, e na sequência da conferência *Conhecimento da língua e ensino de PLH / PLE como um continuum: mudança e variação* da responsabilidade de Isabel Duarte, no âmbito das IV Jornadas EPE-Suíça em 2021, foi proposta a

formação intitulada *Ensinar Português Língua de Herança como língua pluricêntrica*.

Como referiu na altura a conferencista, “no continuum que vai do ensino de uma língua de herança até ao ensino de uma língua estrangeira, as questões de variação não se colocam do mesmo modo”. A formação proposta teve como finalidade ajudar os docentes a conhecer os contornos da especificidade destas questões no âmbito do ensino de LH e ainda a desenvolver uma aprofundada compreensão da língua portuguesa que lhes permitisse selecionar opções mais adequadas, ou seja, as que cuidam a relação afetiva e identitária dos aprendentes com a língua que aprendem e que façam com que se tornem mais competentes nos seus desempenhos e no conhecimento da língua portuguesa. Contemplou também a inclusão de um espaço de reflexão e de experimentação da planificação do ensino, tendo em conta o carácter pluricêntrico da língua portuguesa.

**Selecionaram-se os seguintes conteúdos:**

1. Português como língua pluricêntrica;
2. Variação linguística e ensino do português;
3. Vantagens do uso de materiais autênticos para o ensino do português;
4. Português em contexto de EPE: Português Língua de Herança;
5. Planificação de atividades para as diferentes competências, tendo em conta o pluricentrismo da língua portuguesa.

**Foram enunciados os seguintes objetivos:**

1. Compreender o pluricentrismo da língua portuguesa;
2. Relacionar o ensino do português em contexto de EPE com a noção de variação;

- 3.** Selecionar materiais adequados ao ensino do português como língua pluricêntrica;
- 4.** Preparar atividades de ensino do português que valorizem o pluricentrismo da língua portuguesa.

A configuração da formação garantiu o diálogo teoria prática e o equilíbrio entre trabalho individual e trabalho colaborativo (Gonçalves, 2011, 2021) e dividiu-se em 3 partes:

- 1.** Atividade prévia de leitura orientada de um texto de referência da bibliografia selecionada (trabalho individual);
- 2.** Input da formadora e tarefa durante a formação (trabalho colaborativo);
- 3.** Tarefas decorrentes do input:
  - 3.1.** Elaboração de proposta de atividade incluída numa sequência didática, com apoio superviso da formadora (trabalho individual ou colaborativo);
  - 3.2.** Implementação das propostas de atividades (trabalho individual);
  - 3.3.** Resposta às questões seguintes:
    - 3.3.1.** Tendo em conta a proposta apresentada pelo grupo, explicita a forma como é tratada e/ou desenvolvida a abordagem do carácter pluricêntrico da LP na planificação e nas tarefas pensadas para os alunos (até 250 palavras);
    - 3.3.2.** Reflexão sobre o conhecimento adquirido na formação e sua inclusão na sua prática letiva, na sequência da formação frequentada (até 250 palavras).

Nas fases 1 e 2 da formação participaram 57 docentes da CEPE Suíça, o que corresponde a uma taxa de participação de 76% (57/75). Destes, 28 docentes (49%) continuaram o trabalho e passaram à fase 3. Quanto à avaliação da formação, os formandos destacaram a elevada qualidade, riqueza, diversidade e atualidade dos materiais apresentados para trabalhar uma abordagem pluricêntrica da língua portuguesa. O trabalho colaborativo realizado e a partilha de ideias foram também aspetos muito positivos. Referiram-se ainda à motivação presente nas mensagens da formadora, salientando não só o seu profundo conhecimento da temática, como as suas excelentes capacidades de comunicação. Referiram que a apresentação teórica inicial foi precisa, concisa, necessária e eficaz e as respostas às questões colocadas pelos professores na tarefa de preparação da formação foram consideradas muito esclarecedoras.

Porém, os professores consideraram preferir o formato presencial e gostariam de ter tido mais tempo para a execução das tarefas. Por conseguinte, os professores sugeriram a continuidade da formação em formato presencial. Salientaram ainda que a formação foi muito ligada à prática letiva e que proporcionou novas ideias, permitindo-lhes gizar atividades de ensino do português que valorizem o pluricentrismo da língua portuguesa, uma mais-valia a aproveitar em benefício de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de português língua de herança.

São estas as atividades que agora partilhamos nesta publicação.

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES POR PAÍSES

Elencamos, em seguida, os materiais e os países alvo. Todos os materiais multimédia poderão ser encontrados em: <https://clup.pt/recursos-multimedia-ensinar-portugues-lingua-de-heranca-como-lingua-pluricentrica-propostas-didaticas/>.

### Angola

- “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, conto de Ondjaki em *Os da minha rua* (2007).

### Brasil

- “O Lixo”, crónica de Luís Fernando Veríssimo, em *O analista de Bagé* (2002).
- “Uma mulher fantástica”, crónica de Luís Fernando Veríssimo, em *Amor veríssimo* (2013).

### Cabo Verde

- *A Estrelinha Tlim-Tlim*, conto de Dina Salústio (1998).

### Moçambique

- “O rio das Quatro Luzes”, conto de Mia Couto em *O Fio das Missangas* (2004).

## Portugal

- “O caldo de pedra”, conto popular<sup>9</sup>;
- “Portugal vale a pena!”, crónica de Nicolau Santos (2007);
- *A casa da Mosca Fosca*, de Eva Mejuto: [https://youtu.be/4V530npY\\_S8](https://youtu.be/4V530npY_S8)<sup>10</sup>.

## Timor-Leste

- Vídeo promocional: Turismo de Timor-Leste: <https://youtu.be/cSn-OxORXY4><sup>10</sup>.
- Depoimento de ministro de Timor-Leste: <https://youtu.be/QcyZqFQ4HTo><sup>10</sup>.

A apresentação das propostas didáticas far-se-á seguindo a mesma ordem. Em primeiro lugar, constará a grelha de planificação das sequências didáticas, em segundo, e quando houver, os materiais construídos pelos docentes.

Por fim, destacaremos excertos das reflexões dos mesmos, de acordo com as duas perguntas veiculadoras anteriormente referidas:

**A. Tendo em conta a proposta apresentada pelo grupo, explicita a forma como é tratada e/ou desenvolvida a abordagem do carácter pluricêntrico da LP na planificação e nas tarefas pensadas para os alunos (até 250 palavras).**

**B. Reflexão sobre o conhecimento adquirido na formação e sua inclusão na prática letiva, na sequência da formação frequentada (até 250 palavras).**

<sup>9</sup> Versão de Teófilo Braga (2013: 209).

<sup>10</sup> Consultado a 13 de julho de 2023.

## ANGOLA

### GRUPO 1

Andrea Alexandre, Marília Fontela, Nicole Matias



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"Nós chorámos pelo Cão Tinhoso", Ondjaki (texto + leitura áudio)
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	A1 ao B1 multinível (contexto dos cursos do Camões, IP)
Justificação para a escolha do documento	Experiência prática em Angola; Desafio: construção de atividades pedagógicas num contexto de paisagens linguísticas - variedades de português.
Proposta de 3 tarefas	<p><b>Tarefa antes de abordar o documento:</b></p> <p>Explorar o mapa mundo dos países lusófonos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Contexto geográfico de Angola:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Localizar Angola;</li><li>b) Explorar o mapa e a bandeira angolanos.</li></ul></li><li>→ Audição do texto para sensibilização à pronúncia e léxico do português de Angola:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Identificação das sensações provocadas nos alunos;</li><li>b) Levantamento da rede de ideias de perceção linguísticas e da variedade linguística ouvida.</li></ul></li></ul> <p><b>Tarefa usando o documento:</b></p> <p><b>A1/A2:</b> Pintar o mapa e a bandeira;</p> <p><b>A1:</b> Desenhar da parte favorita da história;</p> <p><b>A2:</b> Fazer banda desenhada do excerto selecionado usando a ferramenta <i>Storyjumper</i>;</p>

**B1 (5.º e 6.º anos):**

- Preencher um texto lacunar diferenciado;
- Confrontar a audição com a leitura do excerto selecionado;
- Escrever um final diferente para a história, partido do excerto em estudo;

**B1 (7.º, 8.º e 9.º anos):**

- Gravar as suas próprias leituras do excerto selecionado;
- Identificar palavras com pronúncias diferentes dentro grupo/turma;
- Identificar expressões e léxico do português de Angola e o seu correspondente em português europeu.

**Tarefa posterior ao uso do documento**

Fazer uma apresentação oral, em grupo, dos trabalhos realizados:

**A1/A2:** Bandeira, mapa e desenhos realizados;

**B1 (5.º e 6.º anos):** Apresentar oralmente os diferentes finais da história produzidos;

**B1 (7.º, 8.º e 9.º anos):** Apresentar as diferenças linguísticas encontradas (léxico, fonética e semântica).

## Materiais

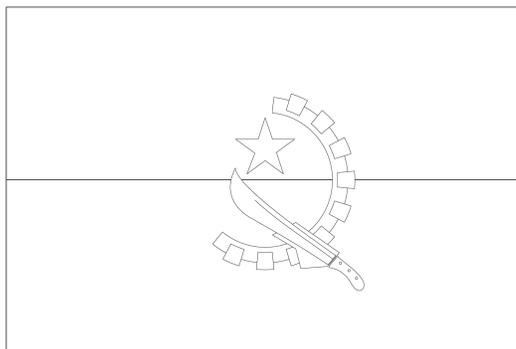
### Língua e Cultura Portuguesas - **A1 e A2**

Nome - \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### 1. No mapa africano, identifica e pinta o país Angola



#### 2. Pinta a bandeira de Angola.



#### 3. Ilustra a tua parte favorita da história: "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso".

Língua e Cultura Portuguesas - **B1**

Nome - \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Texto lacunar** - Nível B1 - Ano escolar **5.º e 6.º anos**

**1. Ouve, novamente, parte da gravação e preenche os espaços em branco.**

“No início, o texto ainda tá naquela parte que na **a)**\_\_\_\_\_ perguntam qual é e uma pessoa diz que é só **b)**\_\_\_\_\_. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a **c)**\_\_\_\_\_ do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para **d)**\_\_\_\_\_ o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar a **e)** \_\_\_\_\_ ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha umas **f)** \_\_\_\_\_ penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.”

**Texto lacunar** - Nível B1 - Ano escolar **9.º ano**

**1. Ouve, novamente, parte da gravação e preenche os espaços em branco.**

“No início, o texto ainda tá naquela parte que na **a)**\_\_\_\_\_ **b)**\_\_\_\_\_ qual é e uma pessoa diz que é só **c)**\_\_\_\_\_. Os nomes dos **d)**\_\_\_\_\_, a situação assim no geral, e a **e)**\_\_\_\_\_ do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para **f)**\_\_\_\_\_ o **g)**\_\_\_\_\_. Os miúdos tinham ficado **h)**\_\_\_\_\_ com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar a **i)** \_\_\_\_\_ ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha umas **j)**\_\_\_\_\_ penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Língua e Cultura Portuguesas

**B1 - 9.º ano**

Nome - \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- A)** Formar grupos de 4 elementos;
- B)** Cada elemento do grupo, lê e grava em áudio o parágrafo 6 “os outros começaram a ler a parte deles (...) mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.” (l. 21 a 27)
- C)** Ouvir as gravações dos colegas e:
- 1.** Identificar as palavras onde constam diferenças de pronúncia. Escrevê-las na tabela abaixo;
  - 2.** Identificar e escrever o vocabulário desconhecido e seu possível correspondente em PE (tentativa). Escrevê-lo na tabela abaixo;
  - 3.** Identificar algo que seja diferente para o aluno;

<b>Pronúncia/ Variedades linguísticas</b>				
Exemplo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>Introdução</i>				

<b>Vocabulário</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
maka				
bondar				
Tinhoso				

## Reflexão das docentes

*Tendo em conta que os grupos são heterogéneos, torna-se muito importante pensar em temas a serem tratados e depois elaborar um conjunto de atividades diferenciadas, por forma que todos os alunos possam desenvolver as suas aprendizagens. O caráter pluricêntrico da LP é abordado não só com a audição da história, onde é possível identificar a diferenciação fonética, lexical e mesmo semântica do português de Angola para o português europeu, como também com as próprias gravações dos alunos, onde será igualmente possível constatar e analisar diferenças linguísticas dentro do próprio grupo/turma. Apesar da grande maioria dos nossos alunos ser de nacionalidade portuguesa, também há alunos que não o são e analisar as diferentes leituras dos alunos é uma estratégia muito interessante para constatação do português como língua pluricêntrica.*

“ Assumir a existência de um português plural, da pluralidade de gramáticas, é assumir que, em tantos e tão particulares territórios e sociedades, ‘o português são muitos’, afirmação talvez polémica mas, acreditamos, com fundamento linguístico (Mota, 2018: 20). ”

*Refletir sobre a citação de Maria Antónia Mota é, sem dúvida, estabelecer um ponto de partida para a inclusão das variantes de língua portuguesa na nossa prática pedagógica. Talvez por ter vivido muitos anos em Angola, o*

*meu ouvido esteja mais “formatado” para esta realidade/cadência/sonoridade/pronúncia do português de Angola. Por este motivo, sempre que surge a oportunidade em contexto de sala de aula de valorizar, dar a conhecer, despertar o interesse e curiosidade nos nossos alunos para esta variante e para esta cultura, eu faço-o. Sempre que surge a oportunidade de ter formação na área, faço-a. Faço-a por compreender que me acrescenta sempre e que é bom, muito bom! Considero uma mais-valia o conhecimento/uso de outras variantes de português. É importante alertar os nossos alunos para as diferenças, aumentando assim o conhecimento lexical e, sobretudo, saber lidar e compreender outras variedades, outras influências que nos tornam seres mais ricos, mais multiculturais, multilingues, ao fim e ao cabo, mediadores da nossa própria língua, a língua portuguesa.*

*O conhecimento adquirido com esta formação teve dois aspetos que considero muito importantes: 1. a perfeita harmonia entre o conhecimento teórico (a leitura prévia dos textos indicados pela formadora) e 2. a prática (a dinâmica das partilhas em pequeno grupo e os materiais elaborados).*

## ANGOLA

### GRUPO 2

Manuela Santos, Paula Rodrigues, Sílvia Coelho,

Teresa Küffer



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"Nós chorámos pelo Cão Tinhoso", Ondjaki (texto + leitura áudio)
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	Alunos entre os 11 e os 15; Nível B1 (1.1 e 1.2); Cidadania e desenvolvimento: Bem-estar animal. (Passível de ser usado no nível A2 com adaptações)
Justificação para a escolha do documento	Tema incluído no nosso programa; Título apelativo.
Proposta de 3 tarefas	<p><b>Tarefa antes de abordar o documento:</b></p> <p>Visualização de imagens previamente selecionadas (eventualmente um vídeo) sobre alguns dos temas referidos a seguir.</p> <p>Exemplos online de imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ <a href="#">cão triste no canil</a></li><li>→ <a href="#">experiência laboratorial</a></li><li>→ manual <i>Português ConVida</i> (p.85)</li></ul> <p>Discussão à volta do tema (possível mapa conceptual no quadro).</p> <p><b>Tarefa usando o documento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Audição do conto;</li><li>→ Preenchimento de texto lacunar (diferenciado para os dois subníveis);</li><li>→ Exercício de vocabulário (procurar o significado das palavras ou termos mais pertinentes no</li></ul>

dicionário online e ligar os termos entre o PE e PA);

- **A2:** Ficha com nomes de animais e ficha de identificação de um animal: características de um animal; Manual *Bonecos & CA. 2*, unidade 5.

### **TPC**

Releitura gravada pelos alunos de diferentes partes do texto com o léxico do PE e pronúncia de PE.

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

Início de aula com ferramenta digital [Kahoot!](#):

#### **B1.1:**

- Procurar a declaração dos direitos dos animais e identificar quais os direitos que são desrespeitados no conto;

#### **B1.2:**

- Continuar a história com a reação dos colegas e do narrador durante o intervalo.
- (Expressões com a palavra cão: vida de cão, cão que ladra não morde, etc.) Ilustrar e fazer um *pictionary* com as mesmas expressões; explicação do seu significado.

## **Reflexão das docentes**

*Em primeiro lugar o grupo escolheu a proposta de leitura de áudio e do texto “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso” do escritor Ondjaki, por apresentar uma oralidade diferente do PE e do PB com palavras e expressões características do país em causa, Angola. A proposta de trabalho foi exatamente pensada para acentuar a consciência pluricêntrica da língua*

*portuguesa e valorizar a variação da mesma. Os textos lacunares focam as palavras a que queremos dar mais ênfase e atenção e a ligação que têm com o PE. Encontrar expressões idiomáticas com a palavra “cão” em PE e PA seria uma proposta para finalizar e retratar de forma mais clara, objetiva e lúdica o tão falado pluricentrismo da língua portuguesa.*

*Claro que a proposta tem um propósito não só referente à língua, mas também de desenvolvimento para a cidadania - Bem-estar animal - na qual ainda serão referidos os direitos dos animais e será feita uma reflexão sobre determinados problemas, ou violações dos direitos, em Portugal, comparando com Angola. A proposta de atividade para o B1.2 de continuar a história também seria um reforço para continuarem a utilizar alguns novos termos aprendidos.*

*O pluricentrismo da língua portuguesa deve tornar-se um tópico das aulas de língua de herança, até porque temos também alunos originários das PALOP e do Brasil.*

## BRASIL

### GRUPO 1

*Catarina Correia, Cláudia Pereira, Helena Novais,*

*Maria da Luz Silva, Patrícia Matias*



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"Uma mulher fantástica", Luís Fernando Veríssimo
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	B1.2.; 12/15 anos; Países CPLP e o papel da mulher (importância da sua emancipação na sociedade).
Justificação para a escolha do documento	Questões culturais e linguísticas nos diferentes países CPLP.
Proposta de 3 tarefas	<p><b>Tarefa antes de abordar o documento:</b></p> <p>Apresentação de dois vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ excerto de uma entrevista à embaixadora da ONU, Catarina Furtado: <a href="https://media.rtp.pt/anossatarde/artigos/catarina-furtado-papel-das-mulheres-portugal-no-mundo/">https://media.rtp.pt/anossatarde/artigos/catarina-furtado-papel-das-mulheres-portugal-no-mundo/</a></li><li>→ curta-metragem "A Vida de Maria": <a href="https://youtu.be/yFpoG_htum4">https://youtu.be/yFpoG_htum4</a></li></ul> <p>Interação oral sobre os dois vídeos, para debater a importância do papel de cada uma destas figuras na sociedade onde se inserem.</p> <p><b>Tarefa usando o documento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura e exploração oral do texto: "A mulher Fantástica" de Luís Fernando Veríssimo;</li><li>- Levantamento de expressões linguísticas de PB;</li><li>- Pesquisa sobre a correspondência em PE.</li></ul>

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

A turma dividida em grupo deverá escolher um país da CPLP, e abordar o papel da mulher nessa sociedade e apresentá-lo à turma.  
Discussão de ideias.

## **Reflexão das docentes**

*Através da resolução das atividades gizadas, os alunos contactam com as variedades do português, o português de Angola, de Moçambique e dos restantes países lusófonos, reforçando, desta forma, a consciência de que o português não é falado de forma uniforme nos diversos espaços, estando a sua enorme riqueza presente nessa diversidade.*

*Esta planificação, para além de trabalhar a variedade linguística da língua portuguesa, dá a conhecer o papel da mulher nas sociedades dos diferentes países proporcionando o aprofundamento dos conhecimentos culturais dos alunos sobre cada país CPLP. O objetivo final é reconhecer a diversidade e a interculturalidade inerente à língua portuguesa.*

*Atendendo ao facto de ter alunos oriundos do Brasil e de Moçambique, a participação ativa nesta ação de formação revelou ser de extrema importância. Se por um lado, esta, veio reforçar ainda mais a importância e riqueza das diferentes variedades da língua portuguesa, por outro lado, permitiu-me ter uma outra visão acerca do processo de ensino -*

*aprendizagem, no que diz respeito a esta temática. Visão esta, mais abrangedora, permitindo-me contemplar no espaço de aula, as variedades da língua sempre que elas vão surgindo, proporcionando aos demais intervenientes a apresentação e eventual comparação entre elas, levando-os a entender, que é precisamente esta diversidade que torna a língua mais valiosa e rica.*

*Comunicar em português não é só comunicar em PE e, enquanto professora, tenho consciência das variedades do português, entendendo que esta variedade não deve esmagar as outras, mas sim, caminhar com elas. O pluricentrismo da nossa língua é um dado adquirido desde que se começa a lecionar português no estrangeiro, no entanto até esta formação parecia não haver espaço para reflexão e para tirar partido dessa característica tão rica. Para os nossos alunos que nasceram fora de Portugal aprender português é preservar a sua cultura, a sua identidade, mas de acordo com a abordagem pluricêntrica é também a oportunidade de conhecerem melhor a pluralidade do mundo lusófono. Ensinar uma língua é ensinar também a sua cultura e, no caso da língua portuguesa que está presente em vários continentes, é a oportunidade de ensinar várias culturas do mundo. Portanto, a meu ver, o que esta formação trouxe de mais importante foi a visão plural/global da língua e a sensibilização do corpo docente EPE-Suíça (onde me incluo) para a utilização da mesma na sua prática pedagógica.*

## BRASIL

### GRUPO 2

Carla Carneiro

#### Descrição e fundamentação da proposta didática



Documento(s) selecionado(s)	"O Lixo", Luís Fernando Veríssimo
Público-alvo: idade, nível do QEQR, contexto de aprendizagem	Nível B1 12-13 anos Unidade temática: O ambiente
Justificação para a escolha do documento	O diálogo é muito interessante por diversas razões: <ul style="list-style-type: none"><li>→ Podemos trabalhar as variações entre PE /PB;</li><li>→ Podemos trabalhar o tema da reciclagem;</li><li>→ Permite desenvolver o espírito crítico e cívico dos alunos;</li><li>→ Permite alargar o tema aos países lusófonos.</li></ul>
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <b>A reciclagem</b> A introdução ao tema do texto seria feita através da atividade seguinte: <ul style="list-style-type: none"><li>→ Mostrar imagem duma lixeira com resíduos todos misturados;</li><li>→ Pedir aos alunos que façam uma descrição e comentário crítico da imagem.</li><li>→ Levar os alunos a debater sobre a temática da reciclagem.</li></ul> <b>Perguntar, por exemplo:</b>

- Se eles fazem reciclagem?
- O que reciclam? (papel, garrafas plásticas, matérias orgânicas, etc.)
- Que outros bons gestos para o Planeta têm?
- Se poupam água e /ou a luz? Que meios de transporte utilizam para se deslocarem para a escola?

#### **Visionamento de vídeos:**

- Mostrar imagens ou vídeos nos quais se vê a importância da reciclagem, as consequências da poluição para o planeta.

#### **Tarefa usando o documento:**

Audição da gravação e leitura (em simultâneo).

#### **Questões orais:**

- As personagens têm boas práticas no tratamento do lixo?
- O que deve ser feito com o que não foi reciclado na vossa opinião?
- O que se fazia antigamente com o lixo, quando não existia a reciclagem?

#### **Compreensão (Atitudes e valores):**

- Desenvolver o espírito crítico e cívico dos alunos, pedindo as suas opiniões sobre mexer no lixo do vizinho (uma vez que está na rua é domínio público).

#### **Interpretação do texto:**

- O que o vizinho viu no lixo e o que sabemos sobre as personagens?

Exemplo: Lenços > acabou o namoro

Exercício de associação de metades de frases.

<https://wordwall.net/pt/resource/28852248>

- Qual é origem destas pessoas?
- Como conseguiram descobrir?

(os alunos deverão indicar o que lhes permitiu descobrir a nacionalidade das personagens: o sotaque, o vocabulário, a construção das frases, etc.).

### **Atividade de audição:**

- Sotaques diferentes: os alunos ouvem várias pessoas originárias dos PALOP e de diferentes regiões de Portugal a falar;
- Identificar a origem dos falantes.

[https://youtu.be/giWL43k\\_dwU](https://youtu.be/giWL43k_dwU) OU

[https://youtu.be/T\\_jDLPVZ70g](https://youtu.be/T_jDLPVZ70g)

[https://youtu.be/\\_QJ3cscL7Ak](https://youtu.be/_QJ3cscL7Ak)

## **AULA 2**

**Análise da língua:** diferenças entre PE /PB

- Análise da construção das frases, do vocabulário no texto e da colocação dos pronomes:

Exemplos:

“Na área de serviço”

“Me chame de você”

“Tranqüilizantes”

“Há tempos não nos víamos”

“carteiras de cigarros”

“você brigou com o namorado”

“estava limpando umas gavetas”

“me enganei”

“estaria roubando”

“Está indo”

### **Ficha de trabalho**

- Levar os alunos a pesquisar os exemplos que aparecem no texto (segue-se a Ficha de Trabalho);
- Pedir para transpor para o PE (ou outra variante se houver alunos dos PALOP).

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

#### **Alargar a outras variantes**

- **Variações regionais da mesma palavra:** em Portugal ou noutros Países Lusófonos.
- Ficha com tabela indicando algumas palavras regionais para os alunos preencherem (fazer em trabalho de grupo).
- Ver o vídeo:  
<https://tvi.iol.pt/noticias/videos/expresso-es-do-norte-vs-sul-descubra-as-diferencas/6078250c0cf2b0de202a6a23>

### **AULA 3**

Pesquisa e apresentação dos Países Lusófonos e dos respetivos símbolos.

**Expressão escrita:** Mostrar imagem /imagens de lixo e pedir para escrever um texto (tal como o deste autor), e determinar o que passamos a conhecer sobre as pessoas graças ao lixo de cada uma.

## Materiais

### FICHA DE TRABALHO

- I. **Analisa a construção das frases, do vocabulário no texto e a colocação dos pronomes. Depois reescreve as frases em português europeu.**

No texto	Em português europeu
Na área de serviço	
Me chame de você	
Há tempos não nos víamos	
carteiras de cigarros	
você brigou com o namorado	
estava limpando umas gavetas	
me engane	
estaria roubando	
Está indo	

**II. Conheces alguma palavra típica da tua região ou país, que é totalmente diferente noutra região ou país? (indica a zona onde é usada).**

Vê o vídeo: <https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/expressoes-do-norte-vs-sul-descubra-as-diferencas/6078250c0cf2b0de202a6a23>

Palavra	Equivalente noutra região	Equivalente noutro país
Aguça (Minho)	Afia	
Basqueiro (Minho)	Barulho	
Trigo	Pão / papo seco	Cacetinho (Brasil)
Bica (Lisboa)	Café	Cafézinho (Brasil)
Bicha (Minho)	Fila	

## Reflexão da docente

*Como docentes temos o dever de dar oportunidade aos nossos alunos de contactarem com textos diferentes e variados: orais e escritos, com origens diversas (diferentes países, diferentes zonas do mesmo país, de diferentes classes sociais e mais ou menos formais) em momentos adaptados e pedagogicamente planeados para que eles possam ter noção que a língua portuguesa é pluricêntrica.*

## BRASIL

### GRUPO 3

Maria Conceição Santos



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"O Lixo" de Luís Fernando Veríssimo
Público-alvo: idade, nível do QEQR, contexto de aprendizagem	Nível B1 12-13 anos Unidade temática: O ambiente
Justificação para a escolha do documento	Este texto levanta curiosidades e dúvidas. O diálogo torna-se útil porque leva a pesquisas e suscita outras questões como se de um ciclo vicioso se tratasse! <b>Este texto orienta o trabalho sobre português Língua de Herança como língua pluricêntrica.</b> Desenvolve o tema da reciclagem, orienta o estudo sobre as alterações climáticas / poluição.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <b>A reciclagem</b> Visualização de um vídeo de animação " <a href="#">Mudança Climática</a> ": <ul style="list-style-type: none"><li>→ Mostrar imagem duma lixeira com resíduos todos misturados;</li><li>→ Pedir aos alunos que façam uma descrição e comentário crítico da imagem;</li><li>→ Levar os alunos a debater sobre a temática da reciclagem.</li></ul> <b>Perguntar, por exemplo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Se eles fazem reciclagem?</li></ul>

- O que reciclam? (papel, garrafas plásticas, matérias orgânicas, etc.)
- Que outros bons gestos para o planeta têm?
- Se poupam água e /ou a luz? Que meios de transporte utilizam para se deslocarem para a escola?

#### **Tarefa usando o documento:**

Leitura do diálogo e da respetiva gravação. Audição da gravação com leitura silenciosa em simultâneo.

#### **Questões orais:**

- As personagens têm boas práticas no tratamento do lixo? (O que fazer com o que não foi reciclado?)
- O que se fazia antigamente com o lixo, quando não existia a reciclagem?

#### **Ficha de Compreensão e Atitudes e Valores:**

- Questionário com escolha múltipla de interpretação do texto.
- Desenvolver o espírito crítico e cívico dos alunos, pedindo as suas opiniões sobre o facto de o vizinho mexer no lixo do outro vizinho (uma vez que está na rua é domínio público).

#### **Interpretação do texto:**

- Exercício de associação de metades de frases:  
O que o vizinho viu no lixo e o que sabemos sobre as personagens?  
Exemplo: Lenços > acabou o namoro
- Qual é origem destas pessoas?

## **AULA 2**

**Análise da língua:** diferenças entre PE /PB

→ Análise da construção das frases, do vocabulário no texto e da colocação dos pronomes: levar os alunos a pesquisar as diferenças que aparecem no texto.

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

Alargar a outras variantes.

### **AULA 3**

Pesquisa e apresentação em artes visuais dos países lusófonos com os seus respetivos símbolos.

## Materiais

### FICHA DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Crónica "O Lixo" de Luís Fernando Veríssimo

**Exercício:** Neste texto, a partir dos objetos encontrados no lixo, passamos a conhecer algo da vida pessoal das personagens.

Liga de acordo com o que leste.

Resíduos encontrados	
Pouco lixo	•
Come enlatados	•
Tem resto de comida no lixo	•
A caligrafia nos envelopes	•
Os envelopes encontrados	•
Maços de cigarros	•
Ramo de flores e lenços	•
O telegrama amarrotado	•
Frasquinhos vazios	•
Fotografia de mulher	•
Poemas	•

O que ficamos a saber?
• cozinha demasiado e não consegue comer tudo.
• a mãe é professora.
• não sabe cozinhar.
• falecimento do pai.
• o vizinho voltou a fumar.
• toma calmantes.
• a família é reduzida.
• a vizinha tem família em Espírito Santo.
• final da relação amorosa.
• ela gosta de escrever poemas.
• era da ex-namorada.

### Imagem de lixeira



Pixabay

## CABO VERDE

### GRUPO 1

*António Carvalho, Cláudio Arrais, Eduarda Lopes,*

*Elisabete Moreira, Filomena Capa*



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	<i>A Estrelinha Tlim-Tlim</i> , Dina Salústio
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	B1.1 11-13 anos
Justificação para a escolha do documento	Adaptado à faixa etária e à temática, permitindo várias abordagens: importância da chuva nos territórios, desenvolvimento de aspetos linguísticos, gramaticais, (inter)culturais entre Europa e África (literatura, religiosidade e crenças).
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Localização de Cabo Verde no mapa-mundo;</li><li>→ Constituição do arquipélago;</li><li>→ O clima;</li><li>→ Música típica cabo-verdiana - visualização de vídeos musicais cabo-verdianos, influências do crioulo cabo-verdiano no panorama musical lusófono.</li></ul>
	<b>Tarefa usando o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Audição do texto;</li><li>→ Leitura orientada do texto;</li><li>→ Levantamento vocabular e explicitação do conteúdo do texto;</li></ul>

- Especificidades do léxico geográfico no quadro da lusofonia;
- Aula de exploração em termos de funcionamento da língua: classes e subclasses do nome e do adjetivo.

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

Elaboração de um texto com base no documento inicial, em banda desenhada/texto narrativo, referindo a importância da neve no contexto suíço.

## Materiais

### Documento de Apoio - CULTURA: Localização geográfica/Identificação

#### *Cabo Verde*



1. Identifica, com uma cruz (X), no mapa mundo, a localização de Cabo Verde.



## 2. Identifica/Legenda as diferentes ilhas que constituem o arquipélago\*

\*grupo de ilhas mais ou menos próximas entre si.



## 3. Compara as tuas respostas com o mapa que se segue.



#### **4. Ouve a música que se segue e presta atenção à letra em crioulo de Cabo Verde.**

[Fitiço di Funana - Lura](#)

#### **5. Como sabes, Cabo Verde é um país lusófono que, no entanto, utiliza o crioulo cabo-verdiano como língua de comunicação, principalmente na comunicação quotidiana. Alberto Rui Machado, cabo-verdiano radicado em Lisboa e autor de 5 discos temáticos sobre a música cabo-verdiana, escreveu:**

“Câ tem ôte moda Lisboa. Nôs terra d’adoçon.”, cuja tradução é: Não há outra igual a Lisboa. É nossa terra de adoção.

##### **5.1. Tenta traduzir para português europeu, a música *Fitiço di Funana*.**

#### **FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA - CLASSES GRAMATICAIS**

<https://wordwall.net/play/7169/735/344>

#### **EXPRESSÃO ESCRITA**

No texto *A Estrelinha Tlim-Tlim* ficámos a saber que esta estrelinha, com a sua festa de aniversário cheia de alegria no Céu, fez com que chovesse em Cabo Verde, um país onde a chuva é muito preciosa.

**Agora, vais imaginar que a Estrelinha Tlim-Tlim veio morar “num certo lugar do céu” sobre a Suíça, onde vives.**

**Hoje, a Estrelinha faz de novo anos. Cria uma história em que no seu aniversário caia neve no país onde vives.**

**No teu texto, debes incluir:**

- o parágrafo inicial com referência à festa de anos da Estrelinha Tlim-Tlim;
- o envio dos convites pelo Senhor Cometa e o Senhor Vento;

- os presentes de aniversário da França, da Alemanha, da Itália, de Portugal;
- os “parabéns a você” e o final da festa;
- o parágrafo final em que descreves a neve a cair e a alegria das pessoas.

80 a 120 palavras



## Reflexão dos docentes

*A língua portuguesa é uma língua viva, evoluindo nos seus diferentes contextos, sendo uma construção inacabada. Uma das nossas maiores dificuldades será, provavelmente, a abertura de espírito para a recetividade e a necessária atualização dos conhecimentos que vão surgindo. A atualização do conhecimento profissional implica estudar, ler, contactar com colegas, viajar, conceptualizar, para poder conceber práticas originais e enriquecedoras.*

*Temos de ser modestos e abertos e aceitar a diversidade de outras culturas a fim de recriarmos e desenvolvermos o nosso imaginário para as práticas letivas. A minha língua é melhor com a soma de todas as suas variantes e variedades, devido à imensa riqueza patente na sua diversidade e capacidade de se afeiçoar e moldar a geografias diversas.*

## MOÇAMBIQUE

### GRUPO 1

Anabela Carvalho, Elisa Aeschimann,

Maria de Fátima Barbosa, Paula Alegre

### Descrição e fundamentação da proposta didática



Documento(s) selecionado(s)	"O rio das Quatro Luzes", Mia Couto
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	B1.2, B2 e C1 14 - 17 anos PLH na Suíça
Justificação para a escolha do documento	Inserção no tratamento do tema CPLP ou no tratamento do português enquanto língua pluricêntrica: aspetos linguísticos, culturais e sociais.
Proposta de 3 tarefas	<p><b>Tarefa antes de abordar o documento:</b></p> <p>Atividade prévia de TPC: pesquisa sobre o autor com o preenchimento de uma ficha sobre a sua vida e obra.</p> <p><b>AULA 1</b></p> <p>→ Apresentação oral do TPC; → Visualização do vídeo (ou excertos) "Sou o meu nome" (RTP play) <a href="https://www.rtp.pt/play/p9043/e555762/sou-autor-do-meu-nome-mia-couto">https://www.rtp.pt/play/p9043/e555762/sou-autor-do-meu-nome-mia-couto</a>, com registo simultâneo de algumas diferenças linguísticas identificadas (fonológicas, morfosintáticas, lexicais e</p>

- semânticas) no discurso de Mia Couto consoante os diferentes interlocutores;
- Comentários sobre o vídeo e debate sobre as diferenças linguísticas identificadas.

### **Tarefa usando o documento:**

#### **AULA 2**

- Leitura expressiva do texto (narrador e diferentes personagens) “O rio das Quatro Luzes”;
- Compreensão do tema do texto através de uma conversa em plenário;
- Leitura silenciosa do texto para marcação a cores dos diálogos a reescrever em português europeu e para levantamento das figuras de estilo utilizadas (comparação e eventualmente metáfora ou personificação);
- Trabalho coletivo: apresentação das partes sublinhadas com sua reescrita em português europeu e compreensão das figuras de estilo identificadas.

**TPC:** Criação de três comparações inéditas e apelativas.

### **Tarefa posterior ao uso do documento**

#### **AULA 3**

- Apresentação oral das comparações criadas (TPC);
- Trabalho de grupo: Constituição de grupos com atribuição de um link diferente a cada, com um extrato de um

programa do canal RTP África (telenovelas, telejornal, anúncios publicitários, etc.) para análise das diferenças linguísticas, segundo tarefa apresentada pelo professor: registo de expressões diferentes do português padrão europeu, a sua reformulação oral em português europeu e apresentação à turma.

**Quiz para consolidação de conhecimentos:**

<https://quizizz.com/admin/quiz/61eab0fb6fabd4001de007cc>

## Reflexão das docentes

*Eu ansiava por esta formação sem o saber. Fiquei realmente muito mais aliviada por verificar que não é “errado” levar para a aula outros materiais audiovisuais ou escritos, se os analisarmos com os alunos para verificar a diferença existente entre estes e a norma-padrão europeia.*

*Com esta formação, fiquei convencida de que poderei mostrar aos alunos que a nossa língua tem uma identidade, sim, mas também muita variedade, além das variações que temos em Portugal ou entre nós, nas aulas, algo que eles já observam, verificam e discutem.*

*Ao incluir o carácter pluricêntrico da língua portuguesa na minha prática letiva, levarei os alunos a tomarem consciência da diversidade linguística, observando alternativas à norma-padrão, desconstruindo estereótipos sobre outros registos, concluindo que, qualquer coisa diferente da norma, não significa ser inferior ou que não se saiba falar português.*

## PORTUGAL

### GRUPO 1

*Maria Judite Correia, Helena Guerreiro,*

*Sandra Miranda*



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"O caldo de pedra", conto popular
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	Nível A2.1 e A2.2 PLH Suíça
Justificação para a escolha do documento	Uma vez que estamos a trabalhar o tema da alimentação, achamos interessante trabalhar este texto/conto. Os contos e as histórias são bastante apreciados nesta faixa etária.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Breve abordagem da região de Portugal onde se passa a história (Ribatejo, nomeadamente Almeirim);</li><li>→ Visualização do vídeo do Youtube "O caldo de pedra";</li><li>→ Realização do jogo lúdico do verdadeiro ou falso para trabalhar a compreensão oral: o professor faz uma afirmação sobre o conto que acabaram de ver e os alunos têm que levantar a bandeira com a resposta "verdadeiro" ou "falso";</li><li>→ O professor elabora um quadro com os nomes/equipas para atribuir os pontos e atribuir o prémio à equipa vencedora;</li></ul>

- Resolução de uma ficha de trabalho com os ingredientes visualizados no conto. Por exemplo, sopa de letras e jogo da memória (imagem e palavra).

<https://learningapps.org/watch?v=pqzhqh3xn22>

#### **Tarefa usando o documento:**

- Leitura dialogada do texto;
- Identificação e registo dos ingredientes da receita e passos da receita;
- Elaboração da receita do “caldo de pedra”;
- Ilustração a seu gosto da receita.

#### **Tarefa posterior ao uso do documento**

- Pesquisar uma receita a seu gosto da região dos pais (Portugal ou outro país);
- Registrar a receita no caderno tendo como modelo aquela elaborada na sala de aula.
- Realizá-la em casa e tirar uma fotografia do produto final;
- Elaboração de um livro de receitas de Portugal da turma.

## Reflexão das docentes

*A língua portuguesa, assim como todas as línguas, tem como propriedade variações e mudanças. Estas podem observar-se contemporaneamente (variedade dialetal ou sociolinguística) ou historicamente (mudança linguística). O fato de ter alunos provenientes de várias regiões de Portugal e não só (oriundos de outros países da CPLP), ocasiona turmas ricas em variações da língua nos registos orais dando um caráter distinto às turmas do EPE. Através desta formação tomei consciência da importância de não só trabalhar textos escritos variados de diferentes proveniências quanto à sua origem (dos diferentes países da CPLP), como também, trabalhar textos orais que muitas vezes ignoramos na sala de aula. No momento de planificar a aula, vou estar mais atenta ao caráter pluricêntrico da língua e criar momentos onde poderemos abordar essa temática e não ignorar e/ou evitar os traços sociolinguísticos existentes só porque não estão presentes na língua padrão.*

## PORTUGAL

### GRUPO 2

*Henrique Estevinho, Jorge Lopes, Raquel Rocha*

*Sílvia Coutinho*



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	“O caldo de pedra” (texto e vídeo) / “Apelo”, música de António Zambujo e Toquinho
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	10 aos 15 anos B1
Justificação para a escolha do documento	A audição da música e a visualização do conto funcionam como estratégia de motivação e permitem trabalhar competências linguísticas e culturais. A história funcionará como atividade para trabalhar a competência “interlinguística” em PE e PB.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> → Audição do tema “Apelo” na variedade do PB (Toquinho) e do PE (A. Zambujo); → Identificação das diferenças entre as duas variedades.
	<b>Tarefa usando o documento:</b> → Roda de leitura (leitura dramatizada do conto “O caldo de pedra”, na versão PE e PB); → Visualização do conto: <a href="https://youtu.be/pFZ9IHkNyfM">https://youtu.be/pFZ9IHkNyfM</a> → Exploração oral e escrita do conto.
	<b>Trabalho de grupo:</b>

- Distribuição das versões escritas do conto em PE e PB.
- Distribuição de tarefas nos grupos.
- Elaboração da história sequenciada do conto, na ferramenta digital *Storyjumper*.

#### **Tarefa posterior ao uso do documento**

- Apresentação da história à turma e discussão.
- Resolução de um questionário para autorregulação das aprendizagens.

### **Guião de trabalho:**

#### **Aula 1** - tarefas

- Audição das músicas “Apelo” interpretadas por Toquinho e António Zambujo;
- *Brainstorming* sobre as variedades do PE/PB (diferenças morfossintáticas, fonéticas e lexicais);
- Visualização do conto “Caldo de Pedra” nas duas variedades da língua portuguesa;
- Roda de leitura de duas versões do conto “Caldo de Pedra”;
- Resolução de um guião de leitura.

#### **Aula 2** - tarefas

- Formação de grupos de trabalho;
- Orientação aos alunos (construção de uma história sequenciada em PE/PB);
- Elaboração da história sequenciada do conto na ferramenta digital *Storyjumper*.

#### **Aula 3** - tarefas

- Apresentação multimédia dos trabalhos;
- Avaliação em *plenum dos* trabalhos apresentados;
- Questionário de autorregulação das aprendizagens.

## Materiais

### O caldo de pedra

*Hummm! Este caldinho deve estar uma delícia!*

**Mas a quem se deve, afinal, esta iguaria? És capaz de responder?**

**1.** O que andava a fazer o frade?

---

**2.** Cheio de fome, o frade bateu à porta de...

- um ferreiro
- um carpinteiro
- um lavrador

**3.** Como reagiu a gente da casa à proposta do frade?

---

**4.** Refere, por ordem, os ingredientes que o frade adicionou na panela de barro, para fazer o caldo de pedra.

---

---

---

**5.** Reconta, por palavras tuas, o final do conto.

---

---

---

---

**6.** E tu, será que irias gostar deste caldinho de pedra? Porquê?

---

---

**7.** Como pudeste ver, a história dos dois contos não é exatamente igual.  
Refere, brevemente, o que as distingue.

<b>Conto português europeu</b>	<b>Conto português do Brasil</b>

**8.** Procura, no dicionário ou na internet, o significado de palavras ou expressões do PB que não conheças.

Exemplo: <b>caipira</b>	Que ou quem mora no campo, na roça. Que ou quem é tímido, pouco sociável.

# Autoavaliação

Nome: \_\_\_\_\_

- Indica as tuas respostas com uma (X).

		Sim	Nem sempre	Não
1.	Participei, com interesse, nas atividades.			
2.	Participei de forma organizada.			
3.	Estive atento quando o professor e os colegas falavam.			
4.	Estive atento quando realizava as tarefas pedidas.			
5.	Gostei das atividades propostas.			
6.	Consegui realizar as tarefas com facilidade.			
7.	Consegui trabalhar de forma organizada			

- Indica uma ou mais respostas com uma (X).

8.	As atividades que realizei ajudaram-me a...	Conhecer novas palavras e expressões.
		Ler melhor.
		Escrever melhor.
		Refletir sobre a língua.
		Organizar melhor as ideias.
		Identificar a variedade do Português do Brasil.

- Responde às perguntas abaixo.

9. O que gostaste mais de fazer?

\_\_\_\_\_

10. O que gostaste menos de fazer?

**11.** O que aprendeste com este(s) conto(s)?

---

## **Reflexão dos docentes**

*A variação linguística é uma área que, enquanto professor de Português, me interessa sobremaneira. Por isso, procuro sempre apresentar aos meus alunos as variedades do português, cuja temática incluo na abordagem das características dos países de Língua oficial portuguesa. Ademais, tento explorar a variação diatópica, uma vez que os meus alunos são provenientes de diferentes regiões de Portugal. Esta abordagem permite aos alunos o contacto com o carácter pluricêntrico da língua e permite-lhes perceber as diferentes variações, a um nível micro.*

*Os conhecimentos adquiridos na formação permitiram-me fomentar um trabalho de projeto de forma que os alunos pudessem aplicar as competências adquiridas sobre o português enquanto língua pluricêntrica. Os alunos elaboraram uma história sequenciada do conto “Caldo de Pedra” na ferramenta digital StoryJumper aplicando as duas variedades da língua portuguesa. Responderam ainda a um questionário de autorregulação das aprendizagens de forma a avaliarem o desafio de conciliarem diversidades linguísticas e culturais com a unidade que estrutura o sistema linguístico do português (Brito, 2013: 53). O pluricentrismo do português, que já era abordado nas minhas aulas de forma muito espontânea, passou, através dos conhecimentos adquiridos na formação, a ser abordado de uma forma mais estruturada, mais consciente e consistente, partindo do imperativo pressuposto da necessidade de se reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas e culturais das variedades e variantes da língua portuguesa. Este reconhecimento significa aceitação e valorização dos diferentes registos linguísticos e das diferenças culturais. A alteridade é um enriquecimento para a língua que falamos, a qual foi buscar sal, açúcar, especiarias, pedras preciosas e novos vocábulos aos vários continentes, tornando-a numa língua viva, rica, brilhante e condimentada conforme as preferências e os usos dos seus falantes.*

## PORTUGAL

### GRUPO 3

Victor Coelho



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"O caldo de pedra", conto popular
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	B1 (PLH)
Justificação para a escolha do documento	Porque é importante dar destaque ao património oral e porque o conto tradicional é rico para explorar várias vertentes.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Identificar a sopa em causa;</li><li>→ Identificar outras sopas conforme a região;</li><li>→ Identificar a sopa preferida.</li></ul>
	<b>Tarefa usando o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Ler e compreender o texto;</li><li>→ Observar a estrutura narrativa;</li><li>→ Identificar as categorias da narrativa.</li></ul>
	<b>Tarefa posterior ao uso do documento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Reflexão sobre a língua: a oscilação entre o imperativo e o infinitivo;</li><li>→ Analisar a estrutura de uma receita e reescrevê-la.</li></ul>

## Materiais

### Questionário sobre o conto “O Caldo de Pedra”

Assinala a opção correta:

- |   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| 1 - <b>A personagem principal deste conto é</b> | A mulher do lavrador                     | <input type="checkbox"/> |
|   | O padre                                  | <input type="checkbox"/> |
|   | O lavrador                               | <input type="checkbox"/> |
|   | O povo                                   | <input type="checkbox"/> |
| 2 - O frade chega a                             | Uma grande cidade                        | <input type="checkbox"/> |
|   | A casa do seu amigo lavrador             | <input type="checkbox"/> |
|   | A uma igreja                             | <input type="checkbox"/> |
|   | A uma estação de comboios                | <input type="checkbox"/> |
| 3 - Quando o Frade fez o seu peditório          | Deram-lhe logo de comer                  | <input type="checkbox"/> |
|   | Deram-lhe logo dinheiro                  | <input type="checkbox"/> |
|   | Não lhe deram nada                       | <input type="checkbox"/> |
|   | Gritaram com ele                         | <input type="checkbox"/> |
| 4 - “O Frade estava a cair de fome” significa   | Que ele estava muito fraco fisicamente   | <input type="checkbox"/> |
|   | Que ele estava muito fraco psiquicamente | <input type="checkbox"/> |
|   | Que ele estava só com fome               | <input type="checkbox"/> |
|   | Que ele estava com muita fome            | <input type="checkbox"/> |
| 5 - “O Frade estava a cair de fome” é uma       | Hipérbole                                | <input type="checkbox"/> |
|   | Aliteração                               | <input type="checkbox"/> |
|   | Metáfora                                 | <input type="checkbox"/> |
|   | Comparação                               | <input type="checkbox"/> |
| 6 - “pucarinho” e “panelinha”                   | São antónimos                            | <input type="checkbox"/> |
|   | São diminutivos                          | <input type="checkbox"/> |

	São sinónimos	<input type="checkbox"/>
	São verbos	<input type="checkbox"/>
7 - A ordem dos ingredientes é	Pedra, água, gordura, sal, couve, chouriço	<input type="checkbox"/>
	Pedra, sal, couve, chouriço, gordura, água	<input type="checkbox"/>
	Pedra, chouriço, água, gordura, sal, couve,	<input type="checkbox"/>
	Água, gordura, sal, couve, chouriço, pedra	<input type="checkbox"/>
8 - No fim, o Frade	Lava a pedra	<input type="checkbox"/>
	Come a pedra	<input type="checkbox"/>
	Deixa a pedra na panela	<input type="checkbox"/>
	Oferece a pedra aos lavradores	<input type="checkbox"/>
9 - Os lavradores são	Inteligentes	<input type="checkbox"/>
	Más pessoas	<input type="checkbox"/>
	Violentas	<input type="checkbox"/>
	Nenhuma das anteriores	<input type="checkbox"/>
10- O Frade é	Manhoso	<input type="checkbox"/>
	Estúpido	<input type="checkbox"/>
	Mau	<input type="checkbox"/>
	Ladrão	<input type="checkbox"/>

## PORTUGAL

### GRUPO 4

Anália Ribeiro, Carla Estevinho, Maria Morcela,

Teresa Silva



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	"Portugal vale a pena!", Nicolau Santos
Público-alvo: idade, nível do QEQR, contexto de aprendizagem	Nível B2 15, 16 anos de idade PLH
Justificação para a escolha do documento	→ Texto incluído no manual dos alunos; texto atual e autêntico, que permite desenvolver as várias competências linguísticas e culturais de Portugal e partir para a descoberta de aspetos culturais dos países de expressão portuguesa; → Contactar com as diferentes variedades da língua portuguesa.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <i>Brainstorming</i> , a partir do vídeo <a href="https://youtu.be/mcehg0LG5J4">https://youtu.be/mcehg0LG5J4</a>
	<b>Tarefa usando o documento:</b>  → Leitura em voz alta do texto; → Registo escrito dos aspetos em que Portugal se distingue; → Apresentação oral à turma.
	<b>Tarefa posterior ao uso do documento</b>

- A partir da imagem apresentada no manual *Português em Foco 3*, construir outra "Made in ...", de acordo com o país (PALOP) selecionado.
- Trabalho de projeto sobre os "Notáveis" desse outro país, nas diferentes áreas (literatura, escultura, pintura...);
- Apresentação à turma de um texto final paralelo ao texto inicial através da ferramenta Padlet.

## Materiais

<b>Instruções para o trabalho de projeto</b>
<b>Fase I - Planificação</b>
a) Constituição de grupos e divisão de tarefas (plano de trabalho - grupo); b) Seleção do país lusófono. c) O que já sabemos? d) O que queremos saber? e) Onde/como vamos saber a informação?
<b>Fase II - Execução</b>
a) Recolha, seleção e tratamento da informação. b) Como vamos apresentar? c) Apresentação - Padlet comum
<b>Fase III - Avaliação</b>
Quião de autoavaliação:

	I	S	B	MB	E
<b>Participei na seleção do país de expressão portuguesa</b>					
<b>Participei na pesquisa de informações sobre o país selecionado</b>					
<b>Participei no tratamento dos dados/da informação recolhida</b>					
<b>Participei na preparação da apresentação oral</b>					
<b>Realizei as tarefas que me foram distribuídas com empenho e responsabilidade</b>					
<b>Aprofundei os meus conhecimentos sobre a LP enquanto língua pluricêntrica</b>					

**Legenda:**

**I-** Insuficiente    **S-** Suficiente    **B-** Bom    **MB-** Muito Bom    **E-** Excelente

## Reflexão dos docentes

*Em contexto de sala de aula tenho alunos filhos de pais angolanos, brasileiros e guineenses e naturalmente que não há da minha parte nenhuma atitude de tentar normalizar a forma como comunicam. Consigo perceber, também, que talvez não haja na minha prática letiva uma abordagem explícita ao carácter pluricêntrico da LP. Foi muito interessante ouvir e tomar notas das propostas dos trabalhos dos colegas e perceber que há várias abordagens possíveis para trabalhar a língua de forma pluricêntrica nos diferentes níveis.*

*Trabalhar o pluricentrismo da língua portuguesa com materiais adequados aos diversos níveis de proficiência é, por vezes, tarefa difícil, por isso considero o conhecimento aqui adquirido, os materiais e estratégias partilhados, a troca de experiências e sugestões uma mais-valia. A mudança de uma atitude de ensino prescritivo (de certo ou errado) para uma atitude descritiva e reflexiva sobre a língua permite focar as aprendizagens na adequação dos registos ao contexto discursivo, sabendo que os géneros escolares escritos e orais requerem registos mais formais. Levar os alunos a acederem ao português europeu não significa erradicar da aula outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. A adoção de uma atitude intercultural, coerente com uma visão curricular inclusiva, será um caminho para combater a ameaça da radicalização e dos preconceitos sobre o outro, incluindo o preconceito linguístico.*

## PORTUGAL

### GRUPO 5

*Cristina Vaz, Elisa Monteiro, Helena Freitas,*

*Isabel Gregório*



Documento(s) selecionado(s)	Documento audiovisual <i>A casa da Mosca Fosca</i> , de Eva Mejuta: <a href="https://youtu.be/4V530npY_S8">https://youtu.be/4V530npY_S8</a>
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	Público-alvo entre os 6 e os 7 anos; Nível A1 de Proficiência Linguística. Aulas de PLH ou LM na Suíça ou noutros países onde também já lecionei: África do Sul e Namíbia. <i>Aula de 120 minutos (15 min. de intervalo).</i>
Justificação para a escolha do documento	Dos documentos disponíveis, este era o que apresentava o nível de Proficiência Linguística lecionado pelas quatro docentes.
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b>  O professor pergunta aos alunos: → Que histórias conhecem que envolvam animais; → Que animais entram nessas histórias; → Se têm animais em casa.  <b>Tarefa usando o documento:</b>  O professor faz uso do livro: → Mostra, primeiro, as imagens;

→ Lê a história para a turma, como forma de preparar os alunos para o que vão ver e ouvir.

Uso do documento audiovisual:

- Os alunos veem o vídeo do desenho animado;
- Segue-se a clarificação do vocabulário desconhecido;
- Como forma de verificação da compreensão do documento visionado, os alunos contam a história oralmente;

### **Tarefa posterior ao uso do documento:**

A partir da utilização do documento:

I - Introdução dos números ordinais (do 1.º ao 7.º) - os alunos praticam a estrutura estudada, através de jogos como o da *Sardinha*;

II - Introdução ao estudo das rimas - os alunos visualizam o vídeo *O Panda vai à escola - O jogo das rimas*:

<https://youtu.be/riv2adaFKTo> e entoam a canção;

III - De seguida, resolvem uma ficha individualmente, na qual criam rimas com os nomes dos animais, seguindo-se a correção pelo professor;

IV - Os alunos jogam agora o jogo das rimas com animais e objetos, através de cartões;

V - Os alunos autoavaliam-se quanto aos conhecimentos adquiridos, através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação;

VI - A componente lúdica desta tarefa seria a continuação da história através de ilustração e, posterior, apresentação aos colegas e ao professor.

## Materiais

### Os Animais

Nível A1 - 1.º ano

#### 1. Recorta e cola as palavras das etiquetas de modo a rimarem com o verso anterior:

Formigas	Leão	Cegonha	Sapo	Passarinho	Cão
Gato	Elefante	Coelho	Periquito	Jacaré	Pinguim

O \_\_\_\_\_

Mordeu-me no pé.

Já o \_\_\_\_\_

Tem medo do avião.

A \_\_\_\_\_

Fica sempre com vergonha.

O \_\_\_\_\_

Brinca com meu sapato.

O \_\_\_\_\_

É um brincalhão.

O \_\_\_\_\_

gosta de mim.

O \_\_\_\_\_

só gosta de coisa gigante.

O \_\_\_\_\_

Saltou para o meu joelho.

Já o \_\_\_\_\_

Só gosta do mosquito.

As \_\_\_\_\_

Só gostam de coisas antigas.

O \_\_\_\_\_

Está em cima do guardanapo.

E \_\_\_\_\_

## Os Animais

Nível A1 - 2.º ano

### 1. Completa o poema com as palavras que tens nas etiquetas de modo a rimarem com o verso anterior:

Formigas	Leão	Cegonha	Sapo	Passarinho	Cão
Gato	Elefante	Coelho	Periquito	Jacaré	Pinguim

O \_\_\_\_\_

Mordeu-me no pé.

Já o \_\_\_\_\_

Tem medo do avião.

A \_\_\_\_\_

Fica sempre com vergonha.

O \_\_\_\_\_

Brinca com meu sapato.

O \_\_\_\_\_

É um brincalhão.

O \_\_\_\_\_

gosta de mim.

O \_\_\_\_\_

só gosta de coisa gigante.

O \_\_\_\_\_

Saltou para o meu joelho.

Já o \_\_\_\_\_

Só gosta do mosquito.

As \_\_\_\_\_

Só gostam de coisas antigas.

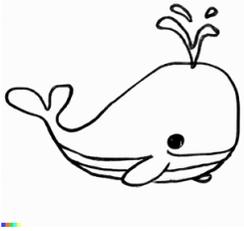
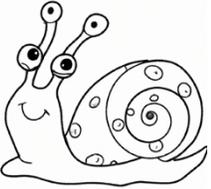
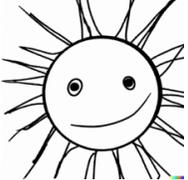
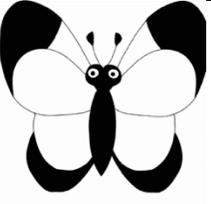
O \_\_\_\_\_

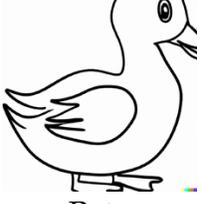
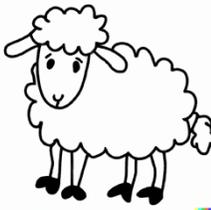
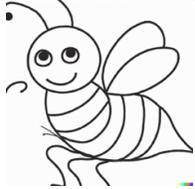
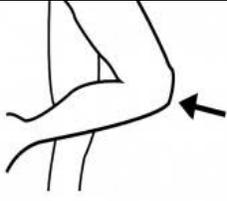
Está em cima do guardanapo

E \_\_\_\_\_

Assiste a tudo do ninho

## As Rimas (cartões)

 <p>Baleia</p>		 <p>Sereia</p>
 <p>Caracol</p>		 <p>Sol</p>
 <p>Leão</p>		 <p>Avião</p>
 <p>Macaco</p>		 <p>Casaco</p>
 <p>Borboleta</p>		 <p>Caneta</p>

 <p>Gato</p>		 <p>Pato</p>
 <p>Ovelha</p>		 <p>Abelha</p>
 <p>Dragão</p>		 <p>Fogão</p>
 <p>Teia</p>		 <p>Meia</p>
 <p>Coelho</p>		 <p>Joelho</p>

\*Imagens geradas pelo DALL-E, à exceção do fogão e do joelho.



## A minha autoavaliação sobre os animais

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



**Pinta de verde a carinha feliz se souberes a resposta. Pinta de vermelho a carinha triste se não souberes a resposta.**

Sei dizer o nome de 5 animais.		
Conheço 3 animais selvagens.		
Não devemos maltratar os animais.		
Digo o nome de 3 animais da quinta.		
Escrevo o nome da mosca da história.		
O urso, o lobo e morcego são insetos.		
Sei dizer uma palavra que rima com sapo.		
Sei dizer o nome de quatro animais que têm pelo.		
A raposa foi o (5º) animal a chegar à casa da mosca.		
O lobo foi o (6º) animal a chegar.		

10 carinhas verdes - Parabéns! Excelente!

7 a 9 carinhas verdes - Muito bem, bom trabalho!

5 a 6 carinhas verdes - Ainda tens que estudar melhor os animais.

5 ou menos carinhas verdes - Vamos continuar a estudar? Acredita, vais conseguir!

## **Reflexão das docentes**

*O apelo a uma maior tolerância e saudável convivência ganha forma através da consciência da diversidade cultural e de modos de estar diferentes daqueles a que estamos habituados.*

## TIMOR-LESTE

### GRUPO 1

Ana Teresa Miotti, Paula Bernardino, Onélia Jorge,

Sónia Melo



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	Depoimento de ministro de Timor-Leste <a href="https://youtu.be/QcyZqFQ4HTo">https://youtu.be/QcyZqFQ4HTo</a>
Público-alvo: idade, nível do QEQR, contexto de aprendizagem	B1 (8.º e 9.º anos), 21 de fevereiro, Dia Internacional da Língua Materna
Justificação para a escolha do documento	O tema interessou-nos porque reenvia para a própria aprendizagem dos alunos. A posição especial deste aprendente como ministro é também de realçar, pois pode servir de exemplo para os nossos aprendentes. Além disso, o português destacado é o de Timor-Leste, isto é, um outro centro da língua portuguesa.
Proposta de 3 tarefas	<p><b>Tarefa antes de abordar o documento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Apresentações dos países lusófonos (EV, <i>Bonecos &amp; Cia 4</i> com os sotaques de cada país);</li><li>→ Localização de Timor-Leste (ficha identificação do país);</li><li>→ Lenda da ilha de Timor (audição e leitura + ficha de leitura diferenciada consoante o nível);</li><li>→ Lusofonia e CPLP (8.º e 9.º anos): o que é? Audição de testemunhos de jovens lusófonos sobre o português.</li></ul> <p><b>Tarefa usando o documento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ B1 (8.º e 9.º anos);</li></ul>

- Transcrição com lacunas e opções consoante os níveis;
- Ficha sobre o áudio (tema da aprendizagem do Português, o que é difícil, se concordam, etc.).

#### **Tarefa posterior ao uso do documento**

- Frases de diferentes variedades do português com utilização diferente do pronome.
- Refletir sobre o uso dos pronomes partindo das variedades para chegarem à sua variedade e refletirem sobre a colocação dos pronomes, em especial as posições especiais (adjacência verbal).
- Vídeo em que digam por que razão aprendem português, quando o usam e as dificuldades que encontram.

## Materiais

### LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS - B1

DIA INTERNACIONAL DA LÍNGUA MATERNA - 21 de fevereiro

**1. Ouve e visiona o testemunho de um ministro de Timor-Leste sobre a sua aprendizagem da língua portuguesa.**

**2. Notas alguma diferença com o português que falas?**

---

**3. Ouve novamente e completa os espaços.**



Eu chamo-me Dionísio Babo Soares, eu sou de \_\_\_\_\_ hummm, eu sou ministro do estado e coordenador dos assuntos da Administração da Justiça e da Administração pública. Como foi-me perguntado\* onde é que eu aprendi o \_\_\_\_\_, eu posso dizer que sim... eu aprendi português logo depois da independência em \_\_\_\_\_. Foi um desafio muito grande por ser novo e com um conhecimento muito \_\_\_\_\_ sobre a língua portuguesa, mas tentei de tal forma aprender, considerando a \_\_\_\_\_ da língua portuguesa que é um bocado difícil, fiz um extra-esforço para poder ajustar-me com o ritmo da língua e também a \_\_\_\_\_ e mais outros aspetos da língua. E graças a Deus, eu hoje já posso pelo menos \_\_\_\_\_ e trabalhar nessa língua e espero que... posso\* contribuir, contribuir melhor para o bem de Timor-Leste e ajudar a disseminar a língua portuguesa pelo \_\_\_\_\_ fora. Obrigado.

In <https://youtu.be/QcyZqFQ4HTo>

**4. Responde agora às seguintes perguntas.**

**a. Que cargo ocupa o senhor Dionísio Babo Soares?**

---

**b. Quando começou a aprender português?**

---

**5. Que dificuldades e vantagens encontrou na sua aprendizagem?  
Preenche a tabela.**

DIFICULDADES	MAIS-VALIAS

**6. E tu, que dificuldades encontras na tua aprendizagem? Como as tens ultrapassado?**

---

---

**7. Assinala com um X as vantagens em aprender línguas que consideras pertinentes. Justifica a tua resposta. Acrescenta, caso consideres importante, uma ou mais alínea(s).**

a. Melhora as capacidades de pensamento e reflexão.	
b. Melhora a atenção.	
c. Promove a autoconfiança e tomada de decisões.	
d. Permite comunicar com outros.	

e. Desenvolve a capacidade de escuta e promove interrelações positivas.	
f. Promove a abertura e compreensão.	
g. Desenvolve as capacidades do cérebro.	
h. Permite conhecer outras culturas.	

**8. As duas expressões assinaladas no texto com um asterisco\* contêm erros.**

1. Reescreve-as corretamente.

Como foi-me preguntado*	
Espero que...posso*	

**9. Lê agora outras frases de falantes de português.**



**Me** chamo Maísa Silva,  
nasci em São Paulo e sou  
atriz e apresentadora.



Para melhorar o meu português  
tenho visto televisão e trocado  
mensagens com amigos de  
Portugal. **Nos** encontramos, às  
vezes, ente amigos de maneira  
virtual.

*Mel Gamboa, atriz, jornalista,  
apresentadora angolana*



A minha prima **me** mandou um dicionário bilingue e eu curto bué!

*Aurélio do Rosário Jr, Youtuber,  
Moçambique*

10. As palavras destacadas a negrito são **pronomes complemento**.

Na variedade de português europeu, onde colocarias estes pronomes?  
Circunda a opção correta.

- Maísa Silva: - **Me** chamo / Chamo-**me** Maísa Silva.
- Mel Gamboa: - **Nos** encontramos / Encontramo-**nos**, às vezes, entre amigos.
- Aurélio do Rosário Jr.: - **A minha prima me mandou** / **A minha prima mandou-me** um dicionário.

Relembra as regras de colocação dos pronomes, consultando o teu manual  
*Português em Foco 2*.

### FICHA - Faz o teu vídeo

1) Vídeo elaborado pelos alunos em que digam por que razão aprendem português, quando o usam e as dificuldades que encontram (segundo o modelo do testemunho do ministro).

2) Vídeo elaborado pelos/com familiares dos alunos (pais, avós ou tios) onde digam por que razão é importante que os jovens aprendam a língua portuguesa.

## Reflexão das docentes

*Pelo estatuto fronteiriço que ocupa a língua de herança no leque pedagógico-didático do Ensino das Línguas, ela tem servido, como vários pesquisadores vêm sublinhando (Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020, por exemplo) como uma plataforma giratória de reflexão em torno do ensino das línguas em geral e, no caso presente, do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Neste sentido, repensar o ensino das línguas tradicionalmente categorizadas como maternas, estrangeiras, segundas e recentemente de herança, conduz-nos a uma introspeção necessária sobre o próprio objeto de ensino, a língua. Assim, a formação frequentada teve, a meu ver, como objetivo principal problematizar a língua que ensinamos e destacar o pluricentrismo da mesma, alertando, simultaneamente, para a complexidade deste conceito que o termo sulfuroso de lusofonia apresenta de igual modo. Expor os alunos à diversidade linguística e a todas as variações próprias à língua consiste, na verdade, em expô-los ao mundo, ou seja, à língua, enquanto configuradora identitária e, concomitantemente, porta de acesso à realidade.*

*Esta formação fez-me consciencializar de que cabe ao professor conhecer e ter em conta a variação, independentemente do estatuto da língua no local*

*e no tempo em que ensina, e fomentar atividades que conduzam os alunos a respeitar e valorizar a diversidade: nomeadamente: as variedades, os dialetos regionais e sociais, os crioulos, a língua-padrão, as especificidades, a diversidade de estruturas fonéticas, morfossintáticas, lexicais e semânticas, bem como os diferentes registos de língua.*

*Como os alunos provêm de países e regiões diferentes, através da interação, facilmente verificamos e registamos as variedades e o carácter pluricêntrico da LP. Atualmente, estamos a trabalhar os registos de língua formal e familiar através da leitura e escrita de cartas e de diários e da descodificação, dramatização e transformação de textos noutras variedades e da relação de palavras/expressões da gíria e do calão juvenil com a língua-padrão. Futuramente, espero deixar de ouvir: "Isso não é português!", "Isso é brasileiro!".*

## TIMOR-LESTE

### GRUPO 2

Ana Lúcia Barroso, Andreia Neto, Carla Freitas



### Descrição e fundamentação da proposta didática

Documento(s) selecionado(s)	Vídeo promocional: Turismo de Timor Leste <a href="https://youtu.be/cSn-OxORXY4">https://youtu.be/cSn-OxORXY4</a>
Público-alvo: idade, nível do QECR, contexto de aprendizagem	B1 (7.º a 9.º ano); 12 a 14 anos; turma heterogénea
Justificação para a escolha do documento	<ul style="list-style-type: none"><li>→ O turismo é um dos temas do QuaREPE para o B1;</li><li>→ Motivar e estimular o conhecimento do mundo;</li><li>→ Conhecer um país noutra continente e numa outra geografia onde a língua portuguesa é oficial;</li><li>→ Estabelecer relação entre Portugal e Timor.</li></ul>
Proposta de 3 tarefas	<b>Tarefa antes de abordar o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Contextualizar o país relativamente à língua portuguesa / relação com Portugal;</li><li>→ Pesquisa de informações úteis sobre o país: localização, clima, comida, relevo, monumentos, moeda / câmbio, custo de vida.</li></ul>
	<b>Tarefa usando o documento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Visualizar o vídeo;</li><li>→ Fazer o levantamento dos pontos de interesse turístico apresentados no vídeo.</li></ul>
	<b>Tarefa posterior ao uso do documento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Apresentar os vários tipos de turismo existentes em Timor;</li></ul>

- Constituir grupos e atribuir um género de turismo a cada grupo;
- Planear a viagem: como, quando, o que levar, o que visitar tendo em conta o tipo de turismo que escolheu;
- Apresentação do programa da viagem à turma.

## Reflexão das docentes

*Ao longo destes anos todos de ensino, já me deparei com vários alunos oriundos de países cuja língua oficial é o português, incluindo Timor. Aproveitei, também nessas ocasiões, para realizar umas aulas focadas nas semelhanças e/ou diferenças linguísticas dentro da língua portuguesa. Todos os alunos apreciaram muito. Uns porque aprenderam algo novo e outros porque sentiram orgulho e reconhecimento na sua herança cultural.*

## AUTORES

Anália Ribeiro	Jorge Lopes
Ana Teresa Miotti	Lina Rodrigues
António Carvalho	Manuela Santos
Andrea Alexandre	Maria Céu Morcela
Avelino Oliveira	Maria Conceição Santos
Carla Carneiro	Maria da Luz Silva
Carla Estevinho	Maria Filomena Capa
Carla Freitas	Maria Judite Correia
Catarina Correia	Marília Fontela
Catarina Sousa	Nicole Matias
Cidália Carvalho	Onélia Jorge
Cláudia Pereira	Paula Alegre
Cláudio Arrais	Paula Bernardino
Cristina Vaz	Paula Rodrigues
Elisa Aeschimann	Raquel Rocha
Elisa Monteiro	Sandra Miranda
Elisabete Moreira	Sílvia Coelho
Helena Guerreiro	Sílvio Coutinho
Helena Freitas	Sónia Melo
Helena Novais	Teresa Küffer
Henrique Estevinho	Teresa Silva
Isabel Gregório	Victor Coelho
Isabel Patrícia Rodrigues	

## **NOTAS FINAIS**

A presente publicação, que tivemos o privilégio de organizar, convida a abraçar um processo reflexivo contínuo, não só relativo ao pluricentrismo da língua portuguesa, como também ao papel dos professores de línguas na atualidade. Assim, ao longo deste compêndio, acreditamos ter potenciado a reflexão dos leitores sobre:

→ a perspetiva pedagógico-didática no âmbito da educação em línguas e, especialmente, no ensino do português como língua pluricêntrica, impulsionando os professores a questionarem as suas representações, bem como as dos seus alunos, levando-os a refletir sobre a língua, sobre os seus falantes e os seus lugares de fala;

→ a convicção de que reconhecer a pluralidade desigual e expõe diferenças óbvias, salientando a riqueza da diferença. Com efeito, nos múltiplos diálogos encetados na aula de língua portuguesa, as identidades dos aprendentes cosem-se com linhas variadas que criam figuras inusuais, mas em busca de um harmonioso equilíbrio e respeito das diferenças;

→ a importância da formação contínua contextualizada, assente na interação entre a teoria e a prática e coconstruída por formadores e formandos. A colaboração entre todos permite não só encontrar respostas para os desafios do quotidiano, mas também aprofundar e criar conhecimento profissional sustentador de uma vivência mais feliz e realizada do ensino da língua portuguesa.

Esperamos que se sintam motivados para, a partir da diferença e dos vários caminhos percorridos, promover encontros felizes em língua portuguesa.

## **AGRADECIMENTOS**

Sem ordem preferencial, começamos por agradecer aos professores da CEPE Suíça que se disponibilizaram a partilhar o trabalho produzido no âmbito da formação *Ensinar Português Língua de Herança como língua pluricêntrica*. O trabalho colaborativo destes docentes e a riqueza das propostas apresentadas poderão inspirar outros colegas para se aventurarem na exploração dos diferentes matizes da língua portuguesa, dando-lhe mais cor e proporcionando aos respetivos alunos uma vivência rica da sua diversidade.

À Professora Amália Melo Lopes, estamos gratas pela generosidade do seu Prefácio e pela perspetiva localizada, rigorosa e abarcadora da língua portuguesa, em especial na sua convivência com as línguas que a rodeiam e com a diversidade de falantes que a usam.

Agradecemos ainda ao Centro de Linguística da Universidade do Porto, na pessoa do Professor Rui Sousa-Silva, que, amável e entusiasticamente, nos acolheu e viabilizou esta publicação, disponibilizando-a na biblioteca digital da Faculdade de Letras desta universidade.

E, finalmente, à Ana Sofia Meneses da Silva pela sua incansável disponibilidade e preciosas sugestões para a conceção gráfica e estrutural deste livro. O seu ânimo e alegria tornaram esta recolha num retrato vivo da língua portuguesa hoje, uma língua de múltiplas interseções e de olhares cruzados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agualusa, J. E. (2019, junho 10). Por uma irmandade da língua. *Expresso*.  
<https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>

Almeida Bastos, M. S. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro].  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12664/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20professores%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>

Baxter, A. (1991). Portuguese as a pluricentric language. Em M. Clyne (Ed.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 11-44). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>

Braga, T. (2013). O caldo de pedra. Em *Contos Tradicionais do Povo Português I* (1.<sup>a</sup> ed. 1883, p. 209). Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro.  
<https://leitoresdigitais.wordpress.com/2013/10/02/contos-tradicionais-do-povo-portugues-de-teofilo-braga/> 9

Brito, R. (2013). *Língua e identidade no universo da lusofonia: Aspectos de Timor-Leste e Moçambique*. Terracota.

Calvo del Olmo, F., Melo-Pfeifer, S., & Souza, S. (2022). *Português língua não materna: Contextos, estatutos e práticas de ensino numa visão crítica* (1.a edição). Universidade do Porto.

Clyne, M. (Ed.). (1991). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>

Couto, M. (2004). O rio das Quatro Luzes. Em *O Fio das Missangas*. Editorial Caminho.

De Rosa, G. L., & Casseb-Galvão, V. C. (2022). *Heranças gramaticais do português brasileiro. Competências sintático-pragmáticas em manutenção*. Cegraf UFG.

Dजारahardja, N. (2023). *O Português Brasileiro e o Exame Nacional de Português*

[Trabalho inédito realizado para a Unidade Curricular Didática Específica II].

Döll, C., Hundt, C., & Reimann, D. (Eds.). (2022). *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394877>

Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores: Ensinar português como língua pluricêntrica / Teaching Portuguese pluricentric language Continuous teachers training. *Pensares em Revista*, 26, 35-54. <https://doi.org/10.12957/pr.2022.70693>

Feytor Pinto, P. (2021, dezembro 6). *Que norma é essa? Que português ensinar na escola? Entrevista a Edleise Mendes* [Entrevista]. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/132/120>

Gonçalves, M. L. (2022). Ensinar Português Língua de Herança na Suíça. Em C. Döll, C. Hundt, & D. Reimann (Eds.), *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira* (pp. 107-128). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394877>

Gonçalves, M. L., & Melo-Pfeifer, S. (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (pp. 21-24). Lidel.

Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: Potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4330/1/tese.pdf>

Gonçalves, M. L. (2021). Contributos para o crescimento profissional docente: Estratégia formativa da CEPE Suíça. Em M. H. Araújo e Sá & S. Ambrósio (Eds.), *Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa: A presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 103-125). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/31307>

Gonçalves, R. (2016). *Construções ditransitivas no português de São Tomé* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.

Inverno, L. (2018). Angolan Portuguese. Em P. Gonçalves, L. Alvarez, & J. Avelar (Eds.), *The Portuguese Language Continuum in Africa and Brazil* (pp. 111-133). John Benjamins Publishing Company.

Johnen, T. (2019). As variantes do português em manuais de Português Língua Estrangeira. Em C. Koch & D. Reimann (Eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* (pp. 87-101). Narr Francke Attempto.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre: Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité, 8 décembre 2011*. Galilée.

Koch, C., & Reimann, D. (Eds.). (2019). *As variedades do Português no ensino de Português língua não materna*. Narr Francke Attempto.

Kuhn, T. Z., Schoffen, J. R., Perna, C. B. L., Antunes, A. J., & Carilo, M. S. (2023). *Português língua pluricêntrica: Das políticas às práticas* (1.<sup>a</sup> ed.). Pontes Editores. <https://doi.org/10.29327/5195579>

Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro: Seguido de imagem e miragem da lusofonia*. Gradiva.

Melo, J. (2020, julho 4). Português, língua nacional angolana. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/04-jul-2020/portugues-lingua-nacional-angolana-12384404.html>

Mota, M. A. (2018). O português: Uma língua e várias gramáticas. Em Cátedra Eugénio Tavares da Língua Portuguesa (Ed.), *Atas das Jornadas de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino* (pp. 9-21). UNiCV.

Ondjaki. (2007). *Os da minha rua*. Caminho.

Queiroz, C. (2016, julho 25). *Escritor Ondjaki conta sobre sua escrita, influências e relação com a Língua Portuguesa* [Entrevista]. <https://unilab.edu.br/2016/07/25/entrevista-escritor-ondjaki-Conta-sobre-sua-escrita-influencias-e-relacao-com-a-lingua-portuguesa/>

Reimann, D. (2017). Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstsein. Em E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten* (pp. 69-95). Romanische Sprachen und ihre Didaktik.

Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa* (1. ed). Texto Editores.

Reto, L., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2018). *Novo atlas da língua portuguesa* (Segunda edição) [Mapa]. Imprensa nacional - Casa da Moeda.

Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto Editora.

Salomão, S. N. (2020). *Temas da língua portuguesa: Do pluricentrismo à didática*. Edizioni Nuova cultura.

Salústio, D. (1998). *A Estrelinha Tlim-Tlim*. Instituto Camões, Centro Cultural Português.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

Santos, N. (2007, fevereiro 12). Portugal vale a pena! *Expresso*. [https://expresso.pt/blogues/bloguet\\_economia/blog\\_economista\\_poeta/portugal-vale-a-pena=f69676](https://expresso.pt/blogues/bloguet_economia/blog_economista_poeta/portugal-vale-a-pena=f69676)

Severo, G., & Silveira, A. C. (2020). Lusofonia revisitada e a crítica da celebração. Em S. Souza & F. J. Calvo del Olmo (Eds.), *Línguas em português: A lusofonia numa visão crítica* (1.a edição, pp. 25-42). U. Porto Press.

Silvestre, J. (2020). Prefácio. Em M. de L. Gonçalves & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Português língua de herança e formação de professores* (1.a edição, pp. 21-24). Lidel.

Soares da Silva, A. (Ed.). (2014a). *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110303643>

Soares da Silva, A. (2014b). The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. Em *Pluricentricity* (pp. 143-188). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110303643.143>

Soares da Silva, A. (2017). Modelos cognitivos da lusofonia: Romantismo e

racionalismo nas políticas de língua e comunicação de unidade/diversidade do português europeu e brasileiro. Em M. de Lemos Martins (Ed.), *A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas—O Caso das Ciências da Comunicação*. (pp. 319-335).

Soares da Silva, A. (2018). O português no mundo e a sua standardização: Entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. Em H. Barroso (Ed.), *O Português na casa do mundo, hoje* (1ª, pp. 111-132). Húmus. <http://hdl.handle.net/10400.14/33126>

Souza, A., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2021). *Portuguese as a Heritage Language in Europe: A pluricentric perspective*. Pontes Editores.

Terra, V. (2021). *Meu Bairro, Minha Língua—Websérie—EP 08: Trajetória x Travessia*. [https://www.youtube.com/watch?v=Ae7tk6i\\_cVQ](https://www.youtube.com/watch?v=Ae7tk6i_cVQ)

Veloso, J. (2020). Portugal não é o dono da língua portuguesa. Em S. Souza & F. J. Calvo del Olmo (Eds.), *Línguas em português: A lusofonia numa visão crítica* (1.ª edição, pp. 155-168). U. Porto Press.

Veríssimo, L. F. (2002). O Lixo. Em *O Analista de Bagé*. Objetiva.

Veríssimo, L. F. (2013). Uma mulher fantástica. Em *Amor veríssimo*. Objetiva.



Coordenação  
Ensino Português na Suíça