

*Múltiplos olhares em torno  
de uma experiência de  
ensino-aprendizagem de  
Português Língua Não Materna  
A perspetiva da (inter)  
culturalidade e a Competência  
Comunicativa Intercultural dentro  
e fora da sala de aula*

**Idalina Camacho**

Universidade da Madeira

**idalina.camacho@staff.uma.pt**

**RESUMO**

*Enforma o presente artigo um projeto de ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), designado Português em (Inter)ação, direcionado para o campo socio-comunicativo-interacional. Pretendemos promover o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural, junto de alunos de Português Língua de Herança (PLH). Na esteira desta competência estará a Consciência Cultural Crítica que se almeja num mundo cada vez mais global e interdependente, onde urge a convivência sã e pacífica.*

*Pretendemos analisar a evolução da Competência Comunicativa Intercultural nos alunos, quer face à língua que herdaram dos seus antepassados, a Língua de Herança (LH), quer face à imagem que lhes foi passada da cultura que a sustenta (estereótipos*

e crenças). *Visa-se, assim, promover uma maior Consciência Cultural Crítica, assim como examinar a otimização destas aprendizagens na sequência de interações verbais reais, em contexto intra e extra-aula. Nesse sentido, ao longo deste artigo, daremos ênfase a algumas teorias que estão na base da temática da Competência Comunicativa Intercultural, à medida que formos esquadrinhando algumas das práticas pedagógicas implementadas para a promover. Com o objetivo de desenvolver estas competências e tendo em consideração o contexto social de imersão linguística dos alunos, observamos um conjunto de atividades integradas num módulo a que chamamos Português em (Inter)ação, que inclui atividades de sala de aula e atividades de campo, ou Trabalho de Campo (TC). As atividades de campo surgem como recurso didático de excelência, ajudando os alunos a desenvolverem estratégias de observação e interação autênticas. Tal como a(s) competência(s) linguística(s) e a(s) comunicativa(s) a desenvolver no processo de aquisição/aprendizagem da língua, o aluno precisa desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural. Esta consiste na capacidade de negociar significados culturais e adotar comportamentos comunicativos eficazes em face dessas negociações, tendo por base a consciência informada desse fenómeno: a Consciência Cultural Crítica (CCC). Globalmente, este estudo contribui para a exploração da relação intrínseca entre identidade, aprendizagem cultural e Competência Comunicativa Intercultural (CCI), num exercício de “vigilância epistemológica”.*

Palavras-chave: ***Português Língua de Herança; consciência cultural crítica; competência comunicativa intercultural; lusodescendentes madeirenses; migrações.***

## ABSTRACT

*This article forms a teaching-learning project of the Portuguese Non-Maternal Language (PLNM), designated Portuguese in (Inter)action, directed to the socio-communicative-interactive field. We intend to promote the development of Intercultural Communicative Competence, together with students of Portuguese Heritage Language (PLH). In the wake of this competence will be Critical Cultural Awareness, that aims at an increasingly global and interdependent world, where healthy and peaceful coexistence is urgent.*

*We intend to analyze the evolution of Intercultural Communicative Competence in*

*students, either in view of the language they inherited from their ancestors (Heritage Language), or in view of the image that has been given to them of the culture that sustains it (stereotypes and beliefs). We aim to promote a greater Critical Cultural Awareness and to examine the optimization of these learnings following real verbal interactions, in and out of the classroom context.*

*In this sense, throughout this article, we will emphasize some theories underlying the theme of Intercultural Communicative Competence, as we scan some of the pedagogical practices implemented to promote it. In order to develop these competencies and taking into account the social context of linguistic immersion of students, we observed a set of activities integrated in a module that we call Portuguese in (Inter)action, which includes classroom activities and field activities – Field Work. Field activities emerge as a teaching resource of excellence, helping students to develop authentic observation and interaction strategies.*

*As well as the linguistic competence(s) and communicative skills(s) to be developed in the process of language acquisition/learning, the student needs to develop Intercultural Communicative Competence. This is the ability to negotiate cultural meanings and to adopt effective communicative behaviors following these negotiations, based on the informed awareness of this phenomenon: Critical Cultural Awareness. Globally, this study contributes to explore the intrinsic relationship between identity, cultural learning and Intercultural Communicative Competence, in an exercise of “epistemological surveillance”.*

**Keywords:** *Portuguese Heritage Language; critical cultural awareness; intercultural communicative competence; madeiran lusodescendants; migrations.*

## **INTRODUÇÃO**

São consideráveis as políticas de língua empreendidas pelo mundo que se materializam em programas interculturais, incluindo ou não a aprendizagem formal da Língua de Herança (designação de Flores, 2011, *in* Flores, 2013) e que visam sobretudo fortalecer os laços entre as comunidades de origem e as comunidades locais ou de acolhimento. A maioria dessas políticas é implementada em contexto de desenvolvimento linguístico nas pequenas comunidades locais, rodeadas de

uma outra língua dominante que não a Portuguesa. Porém, pouco se tem falado das comunidades em mobilidade e de regresso à terra dos seus antepassados e da capacitação destes indivíduos para se integrarem na comunidade local e lidarem com as diferenças encontradas.

Damos seguimento, neste estudo, a uma linha de pesquisa específica sobre o ensino/aprendizagem de PLH junto de Lusodescendentes, provenientes essencialmente da Venezuela, e que frequentam o Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes – Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses (doravante CIVLD), na Universidade da Madeira, durante o mês de julho (Camacho & Nunes, 2019; Camacho, 2018; Nunes & Camacho, 2017). Este curso teve em 2019 a sua VII edição. O programa do curso tem vindo a ser elaborado a partir de um guião de uma entrevista para relato das histórias de vida dos estudantes. O material didático utilizado tem sido construído com o objetivo de preparar o aluno para essa entrevista e contempla estratégias direcionadas para a promoção da interação comunicativa, através de um projeto a que chamamos “Português em (Inter)ação” (PI). Tendo em conta o contexto privilegiado de imersão linguística, o curso combina a prática docente com a participação em Trabalho de Campo (TC). Este materializa-se em atividades extra-aula, vulgo visitas de estudo, por diversos pontos de interesse social e cultural na ilha da Madeira, que se traduzem em experiências ao vivo, onde os alunos descobrem novas formas de se posicionar no mundo.

Um dos objetivos da implementação do PI é descobrir, analisar e assimilar os usos socioculturais da língua, que incluem normas sociais, valores, rituais, comportamentos e até crenças que diferem das que se havia aprendido e julgado normais, naturais e universais. Partimos do princípio de que aprender uma língua é uma forma de (re)construção identitária e, portanto, um processo dinâmico e transformador. Quem aprende uma nova língua (re)nasce para outra realidade. À habilidade que permite a gestão eficaz dos constrangimentos daí decorrentes, Byram definiu como Competência Comunicativa Intercultural – CCI (Byram, 1997; Byram & Wagner, 2018).

## **QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Este estudo tem por base duas grandes questões de investigação. Em primeiro lugar, pretendemos verificar se o Projeto Português em (Inter)ação assume um papel promotor da Competência Comunicativa Intercultural. Complementarmente, pretendemos observar se os conteúdos de cultura e civilização, trabalhados neste formato de ensino-aprendizagem, desencadeiam atos promotores de uma melhor Consciência Cultural Crítica.

Assim, pretendemos refletir sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem da CCI nos alunos frequentadores do curso, quer face à LH, quer no que diz respeito à imagem sociocultural que detêm da cultura madeirense a ela subjacente. Pretendemos ainda aferir de que maneira a CCC contribui para a plena abertura destes falantes, ao mundo e ao outro.

## **METODOLOGIA**

Este artigo incorpora um estudo qualitativo, incidindo na análise, descrição e explicação de um fenómeno, neste caso, a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da LH. Essa análise é feita a partir da perspetiva dos atores envolvidos e insere-se num formato investigação-ação. Os dados para a investigação mais geral em que se insere este estudo foram colhidos através de dois inquéritos, aplicados no início e no final do curso: a Ficha de Caracterização Sociolinguística e o Questionário de Avaliação do Curso. Para o presente artigo foram utilizados apenas os dados relativos a este último documento. As respostas aos inquéritos foram codificadas para garantir o anonimato dos informantes, sendo os códigos constituídos por uma sequência de números, M para mulher e H para homem, com a indicação do país de naturalidade de forma abreviada, seguindo o modelo das normas ISO 3166<sup>1</sup>. Os enunciados escritos pelos alunos nos questionários foram transcritos mantendo as formas linguísticas usadas, com todos os seus desvios e interferências. Procedemos à articulação dos dados recolhidos, tendo em conta padrões repetitivos nas respostas apresentadas e respetivas categorizações e, posteriormente, encetamos a discussão dos resultados, fazendo as devidas inferências com base na experiência e na revisão da literatura. Esta incluiu os normativos legais europeus, nacionais e

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://kirste.userpage.fu-berlin.de/diverse/doc/ISO\\_3166.html](http://kirste.userpage.fu-berlin.de/diverse/doc/ISO_3166.html).

regionais, que regulam o desenvolvimento das competências referidas. A análise teve sempre como objetivo condutor a procura de evidências acerca do grau de eficácia das estratégias implementadas no CIVLD, com vista à promoção da CCI.

### **DESCRIÇÃO DA AMOSTRA**

Na edição do curso de 2019, participaram 23 alunos, provenientes de vários locais da diáspora: Brasil (1), França (1), Filipinas (1), Estados Unidos (1), mas sobretudo, alunos provenientes da Venezuela (19), de entre os quais se destacam três discentes com ligações familiares a Itália (famílias trilingues, portanto).

Muitos destes discentes têm nacionalidade portuguesa e buscam a ilha – terra dos seus antepassados e onde ainda, em muitos casos, têm familiares – para fugir à situação de crise humanitária que dizem viver na Venezuela, ou simplesmente para conhecerem as suas raízes<sup>2</sup>. O nível de proficiência linguística deste grupo, relativamente ao Português, situa-se entre o A2 e o B1 do quadro Europeu Comum de Referência (QEER), segundo a autoavaliação dos discentes, e de acordo com a posterior confirmação realizada em aula.

Os alunos são unânimes em referir a mais-valia da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) para as suas vidas, quer por necessidades laborais, quer como forma de ligação cultural a Portugal, aos seus familiares e a toda a comunidade lusófona no mundo.

As principais dificuldades sentidas por estes alunos à chegada à ilha centram-se na interação social em LP, quer na conversação presencial quer através de chats<sup>3</sup>.

### **O CONCEITO DE LÍNGUA DE HERANÇA (LH)**

O que se entende por LH e quem são os seus falantes?

O conceito de LH apresenta múltiplas facetas, assumindo contornos difíceis de precisar. Para alguns autores é uma Língua Materna (LM), na medida em que a aprendizagem da língua se desenvolve maioritariamente de forma natural, por força da convivência com familiares próximos, falantes de Português. Neste

2 Veja-se o artigo de Melo-Pfeifer (2014), “O que significa ter raízes portuguesas, hoje?”.

3 Competência prevista nos QEER – novos descritores (2018).

contexto, o Português é adquirido como língua mãe, em contexto informal e desde tenra idade.

ALH pertence, assim, ao grupo de línguas transmitidas intergeracionalmente, de pais para filhos, de avós para netos e assim sucessivamente. Em alguns casos, será a primeira língua apreendida e com a qual a criança estrutura os seus primeiros pensamentos e visões de mundo (Pinker, 2007).

Porém, existirão diferenças entre a LM, tal como a entendemos tradicionalmente, e a LH. A principal diferença prende-se com o grau de exposição à LP. Dependendo do nível de imersão na língua, estaremos perante um falante com proficiência linguística em LP semelhante à de um nativo, e nesse caso, estamos perante um falante bilingue perfeito. Porém, na maior parte das vezes, a LH refere-se àquela forma de LP que se desenvolve em círculos restritos, geralmente familiares, mas imersa numa outra realidade linguística dominante. Neste contexto, a proficiência linguística pode ficar reduzida a apenas um conhecimento rudimentar de algum vocabulário (Flores, 2013).

Em Portugal, dois dos vultos mais proeminentes do estudo da LH serão as investigadoras Flores e Melo-Pfeifer. De acordo com a primeira, a LH é aquela língua adquirida em fase precoce, usada em contextos muito restritos, com os pais e com a comunidade emigrante portuguesa, e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores da sociedade em que se vive (Flores, 2013). Ou seja, a LH desenvolve-se num contexto sociológico de minoria linguística (Flores *et al.*, 2019). Ou, se quisermos, de forma muito simplificada a “HL [Língua de Herança] is a no hegemonic minority language, within a majority language-environment” (Costa-Waetzold & Melo-Pfeifer, 2020: 2).

Nós acrescentamos que o nível de proficiência linguística dependerá de fatores como a afetividade, o *status* da língua, o contexto (formal e informal) da aprendizagem, a qualidade e quantidade de *inputs*<sup>4</sup> recebidos e tantas outras variáveis que influenciam aquilo que se entende por LH (Camacho, 2018).

Nesta exposição à LP, interagem dois aspetos importantes e decisivos para o nivelamento da proficiência linguística – a aquisição naturalista da língua e a instrução formal nessa mesma língua. Estes dois aspetos entram em estreita

---

<sup>4</sup> Inputs – estímulos ou incentivos recebidos, contactos verbais em LP.

correlação com a natureza **socio-cultural-identitária** que subjaz a qualquer sistema linguístico. Esta proficiência tem, portanto, uma “natureza tripartida” (Botura & Melo-Pfeiffer, 2019). Assim, o conceito LH é fruto da estreita relação entre língua, identidade e cultura, na medida em que não se trata apenas de um legado linguístico, mas também de um legado cultural – costumes, valores, formas de entender o mundo – que migra juntamente com os nossos emigrantes.

Em qualquer das situações, estamos na presença de falantes que contactam com, pelo menos, duas línguas durante a sua infância: a língua dos seus pais e a língua do seu país de acolhimento. A manutenção deste legado linguístico faz deste indivíduo um falante bilingue<sup>5</sup>.

### ***O FALANTE BILINGUE***

Será o bilinguismo uma mais-valia ou um entrave no desenvolvimento de um indivíduo?

O neurolinguista Steven Pinker refere que a língua é “uma janela para o mundo”. Através dessa janela vemos o mundo e interagimos com ele de forma particular. Significa isto que diferentes linguagens despertam ações distintas, de e para o mundo. Na senda destes entendimentos da relação língua-mundo, vêm confirmações de falantes bilingues que referem se sentirem pessoas diferentes ao falarem num ou noutro idioma. A neuropsicologia afirma que é possível distinguir indivíduos bilingues de outros que não o são através da observação dos seus cérebros, com apenas recurso a algumas tecnologias avançadas. Refere-se que o cérebro funciona como um músculo e que este se caracteriza pela sua neuro-plasticidade. Quanto mais exercitado é, maior flexibilidade apresenta (Pinker, 2007).

Sendo assim, percebemos que o cérebro de um bilingue é alvo de uma maior estimulação ao incorrer num exercício acrescido para reconhecer e negociar significados em ambos os sistemas. Além disso, o cérebro bilingue lida constantemente com a questão da adequação ao contexto e às normas, suas e do outro, saindo fortalecidas as questões envolvendo mudança, seja de paradigma, seja de perspectiva. O facto de se questionar a relevância das comunicações, tendo em

---

<sup>5</sup> Para uma análise mais detalhada dos conceitos de LM, L2, LE, LH, PLNM e bilinguismo, veja-se o trabalho de Flores (2013).

conta a perspectiva do outro, torna mais fácil o processo de salientar determinadas trocas que para um não bilingue poderiam resultar em choque intercultural.

Em Costa-Waetzold & Melo-Pfeiffer (2020), bem como em Almeida & Flores (2017) são assinaladas e discutidas algumas das vantagens e desvantagens da competência bilingue em falantes de LH, inicialmente apelidados de “bilingues imperfeitos ou incompletos”, mas cada vez mais reconhecidos no mundo académico como detentores de uma mais-valia linguística. Num dos seus trabalhos mais recentes, Costa-Waetzold & Melo-Pfeiffer referem muitos dos benefícios da competência bilingue para os seus detentores: “...in many ways a reward in itself.” (Costa-Waetzold & Melo-Pfeiffer, 2020: 2). Trata-se de um falante com um perfil intercultural, aberto e marcado pelo multiculturalismo. A investigação refere que a CCI é uma questão de flexibilidade e de “atitude”. O indivíduo intercultural cria empatia em relação ao outro e dessa forma relativiza valores, práticas e interpretações.

Do ponto de vista linguístico, ele pavimenta um caminho de consciência metalinguística no seu cérebro, deixando portas abertas para a aquisição de estruturas de aprendizagem de novas formas de expressão verbal. Esta plasticidade linguística conduz a uma maior plasticidade do entendimento do mundo, e isso é CCC.

Recuperando a metáfora de *Language As a Window Into Human Nature* (Pinker, 2007), somos levados a corroborar os argumentos em defesa do bilinguismo face à panóplia de conhecimentos advindos desta abertura ao mundo e aos outros.

Esta ideia conduz-nos a duas competências que precisam de ser tidas em consideração no ensino-aprendizagem de línguas. Estas são abordadas em seguida.

#### **1) A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)**

When two people talk to each other, they do not just speak to the other to exchange information, they also see the other as an individual and as someone who belongs to a specific social group [...]. This has an influence on what they say, how they say it, what response they expect and how they interpret the response. In other words, when people are talking to each other their social identities are unavoidably part of the social interaction between them. In language

teaching, the concept of ‘communicative competence’ takes this into account by emphasizing that language learners need to acquire not just grammatical competence but also the knowledge of what is ‘appropriate’ language (Byram *et al.*, 2002: 9).

É este conceito de “appropriate language” que está no cerne da CCI, apropriada em termos linguísticos, mas também socioculturais.

## II) A CONSCIÊNCIA CULTURAL CRÍTICA (CCC)

Consciência cultural crítica é a habilidade para avaliar, criteriosamente, as diferentes perspetivas (a sua e a do outro) e atuar em conformidade, tanto do ponto de vista das produções linguísticas, quanto das formas de se constituir no mundo, evitando desta forma atitudes de intolerância e hostilidade face à diferença (Byram *et al.*, 2002).

## PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM “PORTUGUÊS EM (INTER)AÇÃO

Este projeto visa a consecução de três objetivos principais: (i) ampliar o leque de conhecimentos culturais sobre a comunidade acolhedora; (ii) fortalecer o processo de valorização do património cultural adjacente, contrapondo à ideia de “povo ignorante” transmitido pelo testemunho muitas vezes limitado dos antepassados; (iii) ensinar habilidades de socialização ou consciência sociocultural alternativas da cultura do aprendente, mantendo com ela vínculos afetivos e efetivos.

Como etapas do projeto, identificamos sumariamente em seguida as seqüências letivas e não letivas adotadas para o desenvolvimento da intervenção.

**Trabalho de campo (TC)** – visa promover o contacto dos discentes com os autóctones, os seus modos de estar e entender o mundo. Tais atividades contribuem para o incremento de formas de comunicação autêntica.

**i) Atividades em contexto de sala de aula** – visam proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir com o professor e com os colegas, expor e receber orientações práticas para um melhor desempenho linguístico e sociocultural.

Nestas atividades são incluídas as estratégias e os recursos abaixo elencados.

**Presença do texto literário** – este é simultaneamente um documento autêntico (não foi produzido com intenção didática) e é parte de um legado cultural, na medida em que reflete aspetos da realidade, ainda que ficcionados. No caso em concreto, procuramos apresentar textos representativos de realidades próximas do aluno, nomeadamente alusivos ao tema da migração.

**a) Recurso a canções** – por serem igualmente textos reais, constituem estratégias de reaproveitamento linguístico. Quer o texto literário, quer a música se traduzem em contributos para a posterior exploração linguística, quer dentro, quer fora do contexto de sala de aula.

**b) Jogos de questionamento** – constituem momentos de interação oral e de consequente desenvolvimento linguístico. Complementarmente, emergem como mecanismos de desenvolvimento da competência intercultural, visto que os argumentos de cada um são alvo de escuta-ativa, são objeto de discussão (coletiva e individual) e são, assim, colocados em diferentes perspetivas, contribuindo para a CCI.

**c) A entrevista final** – ao longo das aulas, vão-se assim criando momentos preparatórios para a entrevista, em que os alunos são convidados a partilhar as suas evocações. Estas entrevistas colocam o aluno em situação de projeto e o facto de ele relatar as suas memórias vai fazer com que se interesse mais pelo que está a ser veiculado em cada etapa da aula – apresentar-se; falar da família; relatar acontecimentos passados, num exercício de *self-examination*, que é também uma das etapas da CCC.

Trata-se de uma pedagogia que se pratica antes, durante e após a sequência de aprendizagem. Facilmente nos apercebemos de uma tríade interligada que faz toda a diferença no processo de interpretação e retenção dos significados: a evocação, a sensação e a diversidade. Estamos convictos, porque a teoria e os factos assim o provam, de que esta gestão diversificada, quer do ponto de vista dos conteúdos e das estratégias, quer do ponto de vista mental, como até dos espaços de aprendizagem, contribui para a formação de indivíduos conscientes, tolerantes e pró-ativos em qualquer comunidade onde estejam inseridos.

## DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS EXPRESSOS NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

### A - VISÃO DA ILHA ANTES DO CURSO

Estes alunos chegam muitas vezes com conhecimentos muito rudimentares da língua e da cultura madeirenses. Trazem a visão de uma ilha pobre do ponto de vista cultural, de brandos costumes, pois foi esta a ilha que os seus antepassados deixaram há muitos anos. Retratam-na como se o tempo tivesse parado e as gentes e até o idioma por essas gentes falado permanecesse estanque e imutável.

Rapidamente se apercebem dos poucos conhecimentos do idioma que lhes foram transmitidos e da falta que esse conhecimento faz na integração, na família e na sociedade, conforme ilustrado no comentário de um dos alunos, abaixo transcrito.

[QA292] “Não conhecia o idioma e foi muito triste ficar separada da minha família. Sentia que não era meu ambiente e fiquei incomoda.” (16M/VE)

Mitigar este “incómodo” é um dos propósitos do curso.

### B - APRENDIZAGEM AO LONGO DO CURSO

Rapidamente, os discentes começam a desenvolver estratégias para colmatar estes constrangimentos. Aquela que mais referem é **aprender a ouvir**.

[QA15] “A interação com os distintos sítios e a imersão ajuda muito a aprender a ouvir” (15H/VE)

Saber ouvir é uma das competências promovidas pela CCI e nessa ótica a participação no curso é vista como uma mais-valia, como uma ajuda que os participantes no curso não se cansam de agradecer.

[QA340] “Melhorou pois já aprendi que **se não prestar atenção posso ser interpretada de forma equivocada**” (18m/BR)

Os alunos apercebem-se também de que, mais do que prestar atenção às formas, urge entender os contextos, os usos e outras formas de se expressar e se constituir.

[QA296] “Habituar-me à maneira das pessoas se expressar. A maneira como falam (**tono de voz**) Algumas palavras e expressões. Algumas vezes não perceber o que estão a falar.” (20M/VE)

Saliente-se a opção por contrastar línguas (dominante e de aprendizagem), do ponto de vista das especificidades linguísticas e culturais, tal como ilustrado abaixo.

[QA75] “**Estruturas básicas** dos verbos; **as leituras, os erros mais comuns** que tem [têm] os venezuelanos, **os regionalismos, a cultura**” (6H/VE)

Desta forma, os alunos mostram ganhar Consciência Cultural Crítica – competência para aprender as diferenças e sanar constrangimentos, como diz este informante:

[QA156] “O fato de ser brasileira, dá a idéia de que não precisamos aprender o português, porém uma palavra pode ter muitos sentidos e mesmo **a maneira de ser e estar são bastante distintas** entre Brasil e Portugal. Diferenças que **causam alguns constrangimentos** e durante o curso são sanadas” (18M/BR).

Resistir à tentação de julgar apressadamente, gerir incompreensões e conflitos são outras das competências promovidas pela comunicação intercultural. Mesmo falando a mesma língua, mas proveniente de uma ‘cultura’ diferente, neste caso a cultura brasileira, o falante intercultural desvia o foco da sua identidade nacional e percebe a cultura do outro, aceita-a e adapta a sua conduta, de modo a “sanar constrangimentos”.

Porém, sem abdicar da sua identidade de origem, ele está a formar-se e a criar outra identidade, que mais não seja, a de um indivíduo tolerante, derrubando preconceitos e estereótipos.

[QA299] “O pre-conceito de ter por ideia que os lusodescendentes provimos de um lugar sem cultura. Eu sempre tive um grande nexos com a Cultura Portuguesa/Madeirense, viste que os meus dois pais são da Ilha” (23H/VE)

## **CARATERÍSTICAS DO CURSO**

No que se refere às características do curso, os estudantes apontaram as qualidades enumeradas nas alíneas que se seguem.

### **a) - Abrangente e focado na prática**

[QA18] “Sim, percebemos facilmente que tudo foi pensado para ser o **mais abrangente possível**, as aulas, as visitas, os guias.” (18M/BR)

[QA21] “Penso que está **bem focado na prática**, visitando muitos lugares e aprendendo sobre a cultura e a língua que queremos conhecer” (21H/VE)

### b) - Com espaço para esclarecimento de dúvidas

[QA63] “Acho que temos uma professora muito boa e profissional que sabe **atender as dúvidas de cada aluno** e explica muito bem.” (17H/VE)

[QA67] “Sim, o conteúdo foi dado da maneira apropriada para obter um aprendizagem e **esclarecer dúvidas.**” (21H/VE)

### c) - Preocupado com diferentes perfis de aprendizagem<sup>6</sup>

[QA51] “**a explicação dos conteúdos** foi adequada facilitando a compreensão com apoio do **conteúdo visual y auditivo**” (5M/VE)

### d) - Interativo

[QA152] “[...] It was terrific when we had **class discussion** [...]” (14M/USA)

Participar no debate e aprender com o outro é outra das competências promovidas pela comunicação intercultural.

### e) - Promotor da competência leitora/literária<sup>7</sup>

[QA184] “Para a correta aprendizagem da língua portuguesa sinto que e [é] um factor fundamental, ter contacto com a literatura e ler.” (23H/VE)

[QA91] “Gostei mais que tudo da parte de ler os contos na aula, **poder aprender mais lendo.**” (22M/VE)

[QA166] “porquê nos brindaram bons conteúdos literarios. As recomendações literarias foram bastante acertadas **para sentir identificação** e aprender sobre a historia e cultura da Madeira” (5M/VE)

[QA173] “Tivemos muitas oportunidades de conhecer **literatura da diáspora Madeirense**” (12H/VE)

Depreendemos destas palavras que a competência literária lhes concede um bem maior, confere-lhes identidade<sup>8</sup> (Liu, 2019), pois o percurso de formação da identidade é complexo, nunca é unidirecional e está imbuído de múltiplos fatores sociais e relacionais.

Um dos alunos citados destaca algo importante para a seleção dos textos a apresentar: estes devem ser adequados ao propósito das aulas, mas também às realidades dos alunos. Precisam de ser textos com os quais os discentes possam

<sup>6</sup> Perfil auditivo, visual e cinestésico.

<sup>7</sup> Obras de autor em língua vernácula, nativa e genuína (cf. Sequeira, 2019).

<sup>8</sup> “Learners to a varying degree exhibit ICC [CCI] growth, ranging from heightened curiosity to increased deliberation of one’s own identity and intercultural citizenship.” (Liu, 2019: 56).

estabelecer pontes entre as suas experiências e as realidades da cultura de ensino. As leituras de autor apresentadas parecem ter tido o mérito de mostrar cenários que lhes eram familiares e com os quais se identificaram, sentindo maior ligação à terra.

[QA169] “As recomendações de leituras que a professora escolheu **eram cercanas** [próximas de] as nossas realidades” (8M/VE)

Porém, houve quem realçasse, ainda assim, que teria preferido estudar a Literatura considerada mais clássica.

[QA174] “Eu penso que seria muito bom conhecer Histórias com outros temas ou Histórias clássicas que costuma ver nas escolas Madeira.” (13M/VE)

Seria interessante refletir sobre os (pre)conceitos associados a esta reivindicação. Levanta-nos questões sobre “Que literatura propor aos alunos?”. O que será boa literatura, quando se pretende dotar um aprendiz de maior competência linguística numa língua? Este poderá constituir um tema para futura investigação.

#### f) - Focado no exterior da sala de aula

[QA22] “Me parece bem porque se pudo aprender da cultura e **com ás visitas também me parece que se pode aprender o idioma**” (22M/VE)

[QA85] “A maioria dos conteúdos são muito interessantes, é com as visitas muito más [mais].” (16M/VE)

A satisfação foi geral e o sentimento de que a língua vive na cultura e nos seus falantes foi apreendido.

### C - APÓS O CURSO

A seguinte frase escrita por um aluno poderia sintetizar a essência do curso, na medida em que foca aquilo que é o seu objetivo primeiro: despertar para a cultura portuguesa, a qual congrega a língua e, a partir daí, em sã consciência, tomarmos uma posição face à comunidade que a sustenta:

[QA194] “Foi o melhor conteúdo do curso. **Acordó uma paixão [paixão] histórica y política** de Portugal e Madeira” (10H/VE)

Esperamos, assim, com este despertar, contribuir para o acordar de atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão de alguns mecanismos psicossociais e de fatores sociopolíticos, não só capazes de evitar a discriminação, como também e principalmente, promotores da integração social e sã convivência.

E parafraseando Pessoa, um aluno conclui com a afirmação de que estas competências são:

[QA225] “Para a Vida. ‘Minha Pátria é minha Língua’” (18M/BR).

Em termos pedagógicos, vários alunos expressaram a importância do acompanhamento nas visitas de alguém detentor de formação acrescida, como é o caso dos guias e professores:

[QA202] “Tudo o que recebemos foi muito bom, mas **se tiverem uma pessoa que possa acompanhar o grupo como guia**, a cada centímetro desta ilha pode-se aproveitar para mostrar algo.” (18M/VE)

[QA203] “Conheci muitas localidades importantes da ilha e os guias ensinaram-nos muito.” (19H/VE)

[QA200] “Com as visitas aprendi muito da cultura madeirense e é importante, penso **que foram muito bons também com as explicações das professoras.**” (16M/VE).

Podemos concluir que não basta visitar os lugares. É necessário interpretar, desenvolver uma apreciação crítica daquilo que se vê e, dessa forma, desenvolver a CCC: refletir criticamente, verificar ou pedir confirmação face às perceções dos outros e tolerar a diversidade.

Essa tomada de consciência passa por: evitar generalizações, debater os temas, apontar alternativas, mudar de postura e atitude face a estereótipos, contrastar com a própria cultura, apontando pontos convergentes ou divergentes, com argumentos reais e abrangentes.

## ***POSIÇÃO DOS ALUNOS FACE AO CONHECIMENTO CULTURAL VEICULADO PELO CURSO***

Os estudantes, nas suas respostas, evidenciam a consciência de que aprender uma língua envolve três domínios de desenvolvimento, sumariados em seguida.

### **a) Tomar consciência**

[QA141] “tambem é conhecer a cultura, os habitos **e como debo fazer-lo**” (3H/VE)

Este aluno refere algo muito importante na aprendizagem de uma língua, que é o “saber fazer”, ou seja, capacitar-se para agir – quer em termos de comunicação, quer em termos da aquisição de conhecimentos vários sobre os

modos de viver em comunidade.

### **b) Respeitar todos os modos de fazer**

Aceitar mudar através do contacto e (re)descobrir-se na nova cultura é também uma das características da comunicação intercultural.

### **c) Agir em cooperação e equidade**

[QA190] “Visitamos sítios que **nem tinha ideia que existiam** e aprendi muitas coisas sobre a nossa cultura” (6H/VE)

Esta descoberta é a fase de abertura à Consciência Crítica Intercultural de que nos falam investigadores como Deardorff (2009) e Sequeira (2020).

## **A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS**

A grande maioria dos alunos vê benefícios na existência de avaliação (18 alunos a favor, 3 contra e 2 indecisos), ainda que sejam divergentes as razões para essa reivindicação. Para uns, trata-se apenas de determinar qual o seu nível de proficiência:

[QA132] “Acho que devemos de **ter conhecimento do nível em que cada um está**” (17H/VE).

Para outros, essa necessidade advém da vontade de “medir os avanços conseguidos”:

[QA121] “Para refletir **em que estamos a falhar**” (6H/VE)

[QA119] “para nos **ter uma ideia do que aprendimos**” (4M/VE)

[QA134] “Para **mider o progresso ....**” (19H/VE)

Alguns alunos referiram o facto de que a existência da avaliação formal levaria os alunos a se esforçarem mais:

[QA123] “considero que seria uma **ferramenta motivacional** para os alunos” (8M/VE)

[QA131] “Eu penso que deveria porque assim **as pessoas podem esforzarse más** [mais] para ter uma boa avaliação” (16M/VE)

[QA134] “Para ... **incentivar o estudo**” (19H/VE)

Um dos inquiridos refere que a avaliação atribuiria um maior grau de formalização ao curso, embora sem especificar o sentido do adjetivo “formal”, neste caso concreto:

[QA138] “Com o fim de **formaliçar mais** [tornar mais formal] o curso” (23H/

VE)(8M/VE)

Os indicadores dos informantes apontam no seu essencial para a necessidade de uma avaliação formativa.

[QA129] “It doesn’t matter to me about formal grades. I think the teacher should use **formative assessment** through the class to check for understanding” (14M/USA)

Embora, ao se pronunciarem sobre qual o tipo de avaliação mais adequada ao curso, tenhamos obtido 8 alunos a reivindicarem uma avaliação quantitativa, 7 optam pela avaliação qualitativa e 3 pelas duas formas de avaliação. Há a referir 5 alunos que não sabem ou não respondem.

## METAS PARA DEPOIS DO CURSO

Quanto às metas para depois do curso, os estudantes fizeram as seguintes observações:

[QA147] “Aprendimos lo básico y **nos dieron las herramientas** [ferramentas] para indagar más [mais] profundamente por nuestra própria cuenta” (9H/VE)

[QA159] “[...] é suficiente para **continuar estudando a língua**” (21H/VE)

Demonstram ter plena consciência de que sem esforço individual, nada será garantido:

[QA161] “Devo **por da minha parte** e melhorar” (23H/VE)

[QA217] “**Esto só foi o início!** Tenho a intenção de falar português com fluidez” (10H/VE).

Destas palavras, depreendemos que ganharam ferramentas e que a intenção é continuar a aprendizagem, sabendo que esse percurso não depende só dos outros, mas também de um ato individual e de escolhas pessoais.

Chegamos, assim, a uma outra competência dos tempos hodiernos: o falante intercultural é alguém que se torna paulatinamente independente do professor (Byram, 1997). A obrigação do professor será a de promover o diálogo intercultural, e nessa atitude dialógica, levar o aluno a questionar as suas próprias crenças, valores e práticas.

## CONCLUSÃO

No tempo atual, em que os indivíduos têm cada vez mais meios de comunicar e interagir com outros seus semelhantes de outras culturas e realidades linguísticas, os programas curriculares, e em particular as aulas de língua para falantes de outras realidades linguísticas, devem prepará-los para essa vivência intercultural, para essa interação verbal e outras formas de interação no seu cotidiano, laboral ou social e pessoal. Para que tal aconteça, os aprendentes da língua não poderão limitar-se a aprendê-la apenas enquanto sistema linguístico, terão de saber usá-la enquanto ferramenta de comunicação em interação, social e culturalmente adequada. Este fenómeno exige uma permanente atualização, nem sempre conseguida em situação de emigração.

Uma das preocupações do docente será levar o aluno a perceber a diferença entre ambos os sistemas, numa perspetiva contrastiva, sem julgamentos, nem hierarquizações valorativas. Deve fomentar-se uma reflexão conjunta que permita ao discente assistir-se de várias perspetivas, imbuído na sua própria cultura e na do outro. Esta mudança de perspetiva permitir-lhe-á conhecer-se melhor, desmistificar conhecimentos culturais estereotipados em relação ao outro e a si próprio, interiorizar implícitos linguísticos (pressupostos e subentendidos), expressões idiomáticas (provérbios, ditados, máximas e outras imagens cristalizadas na língua), repensar atitudes (rituais e formas de cortesia e até a espontaneidade com que interage) e dessa forma evitar desentendimentos e outros *quid pro quo* que geram conflito. Este exercício analítico resulta numa Consciência Cultural Crítica e do uso dessa consciência surge a adequação linguística à nova realidade – a Competência Comunicativa Intercultural.

Estamos convictos de que a CCC contribui para a plena abertura destes falantes ao mundo e ao outro, e à sua integração numa nova comunidade de acolhimento. Porque todo o ser é um todo em articulação com os seus diversos saberes, de e para o mundo. Que da articulação consciente (com ciência) de todos esses saberes surjam boas escolhas: “Science sans conscience n’est que ruine de l’âme” (Morin, 1999).

**BIBLIOGRAFIA**

Almeida, Leticia & Flores, Cristina, 2017, “Bilinguismo” in Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna – questões gerais e dados de português*, Berlim, *Language Science Press*, pp. 275-304.

Bottura, Eleonora & Melo-Pfeifer, Sílvia, 2019, “Manutenção da Língua de Herança e Letramento – Um estudo exploratório de dois websites nos EUA” in Patrícia Carvalhinhos & Maria Célia Lima-Hernandes (org.), *A Casa, o Sapó e o Baú – Português Língua de Herança*, Rio de Janeiro, *Dialogarts*, pp. 35-50.

Byram, Michael, 1997, “Teaching and assessing intercultural communicative competence”, Clevedon (England), *Multilingual Matters*.

Byram, Michel *et al.*, 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division, in <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (consultado em 8 de março de 2020).

Byram, Michael, & Wagner, Manuela, 2018, “Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue” in *Foreign Language Annals*, Vol. 51 (1), pp. 140-151, in <https://doi.org/10.1111/flan.12319> (consultado em 8 de maio de 2020).

Camacho, Idalina, 2018, *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*, Dissertação de Mestrado, sob a orientação de Carla Aurélia Rodrigues de Almeida, Repositório Aberto da Universidade Aberta [Em linha] in <http://hdl.handle.net/10400.2/7897> (consultado em 8 de maio de 2020).

Camacho, Idalina & Nunes, Naidea, 2019, “Português Língua de Herança e Português Língua Não Materna: (re)construção de identidades através da experiência de ensino-aprendizagem no curso intensivo de verão para lusodescendentes da Universidade da Madeira”, *Revista Diacrítica*, 32(2), pp. 179-210, in <https://doi.org/10.21814/diacritica.32.2> (consultado em 11 de maio de 2020).

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Eds.), 2017, Referencial Camões PLE – Português Língua Estrangeira. [Em linha] in <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple> (consultado em 16 de maio de

2020).

Conselho da Europa, 2018, “Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer – Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs” [Em linha] in <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consultado em 16 de março de 2020).

Costa-Waetzold, J. & Melo-Pfeifer, Silvia, 2020, “How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany, IJBEB”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [Em linha] in <https://www.researchgate.net/publication/339661630> (consultado em 1 de abril de 2020).

Deardorff, Darla, 2009, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC, Sage Publications.

Flores, Cristina, 2013, “Português Língua Não Materna. Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística” in Rosa Bizarro, M<sup>a</sup>. Alfredo. Moreira & Cristina Flores (org.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lisboa, Lidel, pp. 35-46.

Flores, Cristina; Rinke, Esther & Sopata, Aldona, 2019, “Heritage Portuguese and Heritage Polish in Contact With German: More Evidence on The Production of Objects”, [sl], *Language*, Vol. 4 (53), pp.1-16.

Liu, Meng, 2019, “The Nexus of Language and Culture: A Review of Literature on Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education”, *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, Vol. 6, pp. 50–65.

Melo-Pfeifer, Sílvia, 2014, ““O que significa ter raízes portuguesas, hoje?”: perspetivas de adolescentes e jovens lusodescendentes na Alemanha, Conferência apresentada num colóquio sobre Identidades e imagens – posições e visões, Colónia (Alemanha), [Em linha] in <https://www.academia.edu/6419254/> (consultado em 8 de abril de 2020).

Morin, Edgar, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

Nunes, Naidea & Camacho, Idalina, 2017, “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses. Testemunho da Experiência do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes na Universidade da Madeira”, *Translocal. Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas*, número 1, out. | dez., Edição online, Funchal,

UMa-CIERL / Câmara Municipal do Funchal, in <http://translocal.cm-funchal.pt/wp-content/uploads/2018/01/CursoLusodescendentes.pdf>. (consultado em 2 de maio de 2020).

Pinker, Steven. (2007) *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. New York: Viking.

Sequeira, Rosa, 2019, “Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global” in *Boletín Virtual*, Vol 7 (7), pp. 129-136, [Em linha] in [https://www.researchgate.net/publication/332705566\\_Da\\_consciencia\\_critica\\_intercultural\\_a\\_educacao\\_para\\_a\\_cidadania\\_global](https://www.researchgate.net/publication/332705566_Da_consciencia_critica_intercultural_a_educacao_para_a_cidadania_global) (consultado em 8 de maio de 2020).