

**O ENCONTRO DAS CULTURAS LUSÓFONAS EM
MACAU: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E DO
PLURICENTRISMO DA LÍNGUA PORTUGUESA**



DOI: 10.56515/PLJ562476677

Ana Raquel Carvalho Pereira¹

Macau Anglican College

Daniel Filipe da Silva de Jesus²

City University of Macau

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo a descrição e análise de um projeto desenvolvido pelo Instituto Português do Oriente (IPOR) em conjunto com a Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude de Macau (DSEDJ) para aprendentes chineses adolescentes de Macau, entre os 12 e os 17 anos. O projeto Dias de Campo da Língua Portuguesa teve como finalidade primordial o ensino, aprendizagem e reforço das competências em língua portuguesa em contexto extraescolar, através da realização de atividades em torno da língua portuguesa e das culturas dos países de língua portuguesa, de forma a promover o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes. A escolha do tema visou, por isso, proporcionar a consciencialização do português como língua pluricêntrica, integradora e veículo de expressão de diferentes culturas, abordando de igual modo a importância das relações de amizade entre a China, Portugal e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Todas as atividades foram organizadas segundo metodologias lúdicas, estimulando a criatividade dos participantes e a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira e da sua cultura. O artigo explora também o impacto que este tipo de atividades tem no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, competência intercultural, língua pluricêntrica, Macau, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Abstract: The main objective of this article is to describe and analyze a project developed by Instituto Português do Oriente (IPOR) and the Macao Youth Education and Development Service for Chinese Teenage Learners (DSEDJ), aged between 12 and 17. The project *Dias de Campo da Língua Portuguesa* had as its primary purpose the teaching, learning, and reinforcement of Portuguese language skills in an extra-school context, through activities around the Portuguese language and the cultures of Portuguese-speaking countries, in order to promote the development of learners' intercultural competence. The choice of the theme aimed, therefore, to provide an awareness of Portuguese as a pluricentric language, integrating and expressing different cultures, equally addressing the importance of friendly relations between China, Portugal and the Community of Portuguese Speaking Countries. All activities were organized according to playful

¹ Ana Raquel Carvalho Pereira concluiu, em 2015, a licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos, e, posteriormente, em 2017, o Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desde setembro de 2021, é professora de Português Língua Estrangeira no ensino secundário, no Colégio Anglicano de Macau, onde trabalha com crianças e adolescentes dos 11 aos 15 anos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6151-8124>

² Daniel Filipe da Silva de Jesus - Licenciou-se em Estudos Portugueses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Na mesma instituição de ensino, frequentou o mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Língua Estrangeira/Língua Segunda. Atualmente, é aluno de doutoramento em Ciência da Cultura na Universidade do Minho. Atualmente, é docente universitário na Universidade da Cidade de Macau. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7389-8892>

methodologies, stimulating the participants' creativity and motivation to learn a foreign language and its culture. The article also explores the impact that this type of activities has on the teaching and learning of Portuguese as a foreign language.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language, intercultural competence, pluricentric language, Macau, Community of Portuguese Speaking Countries

1. Introdução: pensar a *Língua e a Cultura*

O projeto “Dias de Campo da Língua Portuguesa” foi perspetivado como um projeto de intervenção para o desenvolvimento de competências em língua portuguesa, em ambiente extraletivo e multidisciplinar, cujo objetivo passou por oferecer um programa de ensino-aprendizagem de tópicos no contexto do português como língua estrangeira (PLE), com envolvência complementar de temas de cidadania ativa, educação para a cultura e valorização do património de Macau e das suas características de centro de encontro de culturas.

Sendo uma das prioridades do projeto supracitado o desenvolvimento da competência intercultural em contexto de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, por constituir uma valência educacional na construção de uma visão mais tolerante e aberta do Outro, torna-se necessário compreender primeiramente a conexão estabelecida entre os conceitos de Língua e Cultura. Kramsch (1996, p.4) diz-nos que “Material culture is constantly mediated, interpreted and recorded — among other things —through language.”. Desta forma, a língua protagoniza uma função crucial não só na construção da noção de Cultura, mas também na troca cultural. Bizarro (2012, p. 122) sublinha ainda que:

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

Portanto, na relação entre Língua e Cultura, a língua não constitui apenas um código linguístico arbitrário que se aplica a uma determinada realidade cultural. Basicamente, sem a língua, aquilo a que chamamos cultura constituiria apenas realidades observáveis e não fenómenos culturais (Kramsch, 1996, p.63). Para adquirir a classificação de cultural, é necessário que essas realidades possuam significado. Atribuir significado a essas realidades implica, por isso, criar, no espaço de ensino-aprendizagem de uma língua, as condições necessárias para que realidades distintas convivam e vão ao encontro do mesmo objetivo: o de aprender uma língua estrangeira.

Deste modo, a relação entre língua e cultura torna-se indissociável, visto que uma e outra se implicam mutuamente. Neste sentido, o estudante desenvolverá a sua competência intercultural tendo em conta a compreensão da relação entre a sua cultura e a cultura-alvo, sendo a partir dessa reflexão que surge a consciência e comparação de ambas. Assim, para desenvolver a competência intercultural ou capacidades inerentes à mesma, o docente deve usufruir das realidades com que se depara por forma a enriquecer e a valorizar o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a entrada para uma nova dimensão, a dimensão intercultural, é garantida e validada por diálogos que se estabelecem entre alunos ou entre professor e alunos:

“An intercultural dimension involves learners in sharing their knowledge with each other and discussing their opinions. There need to be agreed rules for such discussions based on an understanding of human rights and respect for others. Learners thus learn as much from each other as from the teacher, comparing their own cultural context with the

unfamiliar contexts to which language learning introduces them.” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 26)

2. Pressupostos teóricos

2.1. O desenvolvimento da competência intercultural em ambientes propícios à aprendizagem de língua estrangeira

Considerando o fenómeno da “interculturalidade” como o contacto e o diálogo entre várias culturas em situação, o aluno terá o papel de mediador entre ambas as culturas (Sequeira, 2007, p. 33).

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

Na aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira, segundo o QEGR, a dimensão cultural surge como parte integrante e fundamental na educação de um indivíduo num mundo plural como o atual. O ensino da cultura é, por isso, uma realidade presente nas aulas de língua estrangeira fazendo parte de uma dimensão integral da educação e do ser humano como ser inserido num mundo plural. A língua estrangeira, enquanto elemento enriquecedor do indivíduo, permite o desenvolvimento da sua personalidade através do contacto com o Outro, com a diferença. Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo não só a compreensão de perspetivas e características específicas de outra cultura, mas também a aprendizagem de estratégias de interpretação e atuação de forma adequada e o desenvolvimento da identidade individual e coletiva proporcionada pelo diálogo entre culturas distintas.

O desenvolvimento da competência intercultural implica, portanto, um processo de reflexão consciente do Eu em relação ao Outro sobre os pontos que os unem e distanciam e um possível repositionamento de si próprio mediante o confronto dessas cosmovisões. Neste processo, promove-se o desenvolvimento da descentração como veículo comportamental para a tolerância, o respeito e aceitação da diferença em relação ao Outro.

Deste modo, conclui-se que os aspectos linguísticos não são suficientes para o domínio de uma língua estrangeira, sendo que a dimensão cultural é um contributo crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Por isso, favorecer o desenvolvimento de uma competência comunicativa que englobe a competência intercultural é necessário para uma melhor aprendizagem da língua estrangeira, a qual envolve não só a compreensão crítica da cultura que se aprende, mas também o saber intercultural, a relação entre culturas. Benito (2008, pp. 494-495) salienta que “comunicarse consiste en algo más que intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente” e que, por isso, “aprender una lengua es algo más que adquirir unos hábitos lingüísticos y unas estructuras gramaticales. Se trata de ir al encuentro de una realidad diferente y para comprenderla es necesario aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estamos aprendiendo.”

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

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

Assim, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. Para além de desenvolver o raciocínio lógico dos aprendentes, o estímulo da competência intercultural serve de treino para a capacidade argumentativa e fortalece laços interpessoais (no caso de exercício de tarefas em equipas), revelando-se uma dimensão que motiva e suscita interesse aos aprendentes na medida em que culmina na partilha de certos aspetos socioculturais, o que apela ao seu lado mais afetivo. Corredoira (2013, p. 411) defende que os atos de “comparar”, “inferir”, “interpretar” e “discutir” são exercícios que intervêm na educação intercultural e tornam-se, por isso, um “fator positivo de capacitação de aprendizagens, como uma mais-valia cultural, e logo, humana, que interessa entender e viabilizar na construção de um conhecimento recíproco de uns e de outros.” (Bizarro & Braga, 2013, p. 159). No processo de esbater as diferenças perante o Outro, é fulcral incrementar exercícios onde seja possível criar situações verosímeis e próximas de modelos reais, nas quais a discussão e aceitação das distinções culturais seja concretizada, sem que, no entanto, deixem de parte aquilo que cada um é e aquilo em que acredita.

2.2 Perspetivar o português como língua pluricêntrica

Num contexto como o da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), uma sociedade marcada oficialmente pelo encontro de duas culturas distintas (a portuguesa e a chinesa), torna-se importante considerar a língua portuguesa como veículo de outras variedades da língua que, por sua vez, também representam outras culturas. Isto não significa que estas variedades estejam presentes linguisticamente, dado a norma padrão adotada formalmente ser a europeia. Porém, o possível vínculo que a língua portuguesa representa entre as demais culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa é de índole particularmente interessante.

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

De facto, esta questão levanta algumas dificuldades dadas as variedades existentes da língua. Deste modo, para a autora, a melhor opção será ensinar de acordo com a variedade de origem, “procurando, sempre que possível, referir características de outras variedades, e expondo, dentro da medida da sensatez, as diferenças mais notórias entre elas.” (p. 218). Assim, o professor de língua estrangeira deve sobretudo ter em conta que ele próprio constitui um “utilizador especializado dela” e, por isso, deve ensiná-la contemplando os fenómenos de variação e mudança de forma intencional e programada. O facto de ser, por princípio, a variante normativa ensinada, não impede que não se aborde a sua variedade pelo que o professor “pode e deve permitir o contacto dos estudantes com outras variantes (...) que se afastam da norma.” (p. 219).

Ora, sabendo que o português é atualmente uma das línguas mais faladas no mundo, “com tendência para se expandir nas próximas décadas” (p. 219), novas perspetivas e abordagens de ensino devem ser pensadas, tendo em conta a diversidade das variedades do português no mundo.

A variedade decorre, por isso, do contacto do português com outras línguas, “quer as que eram faladas quando os portugueses chegaram aos diferentes pontos do globo onde ela hoje se fala, quer as que estão ao lado e com ela conviveram e convivem (substratos e adstratos).” (pp. 220-

221). Desta forma, “os fenómenos de interferência linguística português/outras línguas vão resultar em mudanças, evoluções e especificidades que configuram diferentes variedades, umas estabilizadas e outras em formação, ou semivariedades.” (p. 221). Contudo, é de sublinhar que o português como língua constitui “um conjunto de vivências identitárias e até históricas” (p. 222), ou seja, através, por exemplo, da música e da literatura, existe um sentimento de partilha e identidade entre os falantes da língua. Todavia, “há quem pense que a língua é pertença de um só povo, mesmo quando ela é, como o português, falada por diferentes povos, obviamente com uma forte ligação histórica, mas com origens e especificidades muito próprias e distintas.” (p. 225) Duarte considera ainda que “A arrogância ignorante dos que pensam que a língua é deles esbarra com a evidência de que o português se vai tornando, cada vez mais, a língua de milhões de outros falantes.” (p. 225)

Para além da variedade e da mudança da língua portuguesa, convém também ter em conta, entre os tópicos que promovem uma conceção da língua mais correta, “uma atitude intercultural de abertura ao outro” (p. 226) de modo a poder pensar a língua numa perspetiva mais aberta e tolerante. Da mesma forma, Oliveira e Jesus (2018, p. 1047) enaltecem esta preocupação no ensino do português como língua estrangeira:

“Observamos que a aprendizagem de uma língua não materna é um processo de contato com uma cultura ainda não totalmente conhecida por quem aprende. No caso da língua portuguesa, presente em quatro continentes de forma oficial, aprender o idioma é uma oportunidade de transitar em muitas culturas do mundo. Essa possibilidade, porém, só pode ser aproveitada se a abordagem de quem ensina encarar como recurso tamanha diversidade, isto é, a língua portuguesa como pluricêntrica e pluricultural”

Deste modo, apesar de as variedades do português mais estabilizadas normativamente serem o Português Brasileiro e o Português Europeu, o professor de português língua estrangeira não deve cair no erro de esquecer as restantes variedades. Por isso, apesar de existirem desafios relativos à total contemplação da variedade da língua, o professor deve, sobretudo, ensinar de acordo com aquela que aprendeu tendo em conta sempre que “é preferível apresentar logo as alternativas, de modo contrastivo” (Duarte, 2016, p. 228), ou seja, demonstrar as diferenças entre as variedades sempre que for oportuno e os conteúdos lhe permitirem. Duarte evidencia também que “Se esta questão é controversa, tem havido alguns exemplos práticos que demonstram as vantagens de expor os pontos centrais de distanciamento logo desde os níveis iniciais (...)” (p. 228). Estes contrastes e diferenças podem, por isso, ser demonstrados através de documentos autênticos ou outro tipo de materiais subjacentes às variedades em questão, nomeadamente, “canções, entrevistas, literatura, material da internet, excertos de telenovelas, blogues, etc.” (p. 229) Estes instrumentos possibilitam “mostrar como a língua é rica e variada e são inúmeras as suas formas de expressão” (p. 229) e fomentar o contacto dos alunos com variedades culturais linguísticas que permitem perspetivar o português como língua pluricêntrica.

Foi tendo em conta estas características que surgiram as primeiras planificações deste projeto que, tal como Duarte menciona, teve tanto de desafiante como de incitante:

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

3. *Dias de Campo da Língua Portuguesa: uma proposta didática*

Em entrevista ao jornal *Hoje Macau*, Joaquim Coelho Ramos (2018), ex-diretor do Instituto Português do Oriente, refere que “O português é uma língua pluricêntrica e, neste contexto, é fundamental ter as diversas visões das culturas que lhe estão associadas.” Ora, esta dimensão intercultural precisa de estruturas adequadas que permitam a expressão e o reconhecimento das diferenças culturais.

Sendo Macau palco de encontro das culturas de língua portuguesa, tornou-se, como já vimos, pertinente assumir como principal temática das atividades do projeto “Dias de Campo da Língua Portuguesa” a exploração dessas mesmas culturas, através de diversas áreas. Esta atividade promoveu, por isso, um melhor conhecimento da língua portuguesa e desta diversidade de culturas. O projeto teve também como finalidade a formação cívica e pessoal dos participantes, relacionando a aprendizagem da língua portuguesa com temas de proteção do ambiente, do combate ao desperdício, do conhecimento e a valorização do património de Macau, da motivação dos jovens para as indústrias criativas e da promoção da atividade física e da saúde. Todas as atividades foram organizadas segundo metodologias lúdicas, estimulando a criatividade dos participantes e a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira e da sua cultura.

O projeto foi realizado em dois momentos diferentes, para dois grupos de alunos também diferentes. O primeiro momento foi de 22 a 24 de julho e o segundo momento de 26 a 28 de julho de 2021, na escola Oficial de Seac Pai Van, em Macau. No final da atividade, todos os aprendentes receberam um certificado de participação “Dias de Campo da Língua Portuguesa”.

3.1 As instituições

O projeto descrito neste artigo resultou de uma proposta do Centro de Difusão de Línguas, pertencente à Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude de Macau, ao Instituto Português do Oriente, cujo vínculo se tem vindo a celebrar já com a existência de outras propostas de trabalho, visando sempre o ensino e divulgação da cultura e da língua portuguesa.

O Instituto Português do Oriente, fundado a 19 de setembro de 1989, tem como sócios maioritários a Fundação Oriente e o Instituto Camões, objetivando contribuir para a promoção da língua e cultura portuguesas. Isto significa que, sendo o Centro de Língua Portuguesa em Macau, compete-lhe o planeamento, a execução e a monitorização de cursos de PLE destinados a aprendentes do centro de língua, mas também a aprendentes das organizações parceiras, sendo estes, normalmente, de carácter mais específico. Cabe-lhe, ainda, o desenvolvimento de projetos de formação dirigidos aos docentes do IPOR, bem como aos do sistema educativo da RAEM ou de instituições que ensinem português na China. O IPOR tem como função também a promoção de eventos que divulguem a língua portuguesa e a produção de materiais didáticos adequados às formações oferecidas e aos programas de PLE aprovados por instituições de referência nessa matéria, bem como a produção de conteúdos para as plataformas de informação desenvolvidas pelo IPOR. Esta instituição é também um Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) para obtenção de certificação internacional do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) executando todas as tarefas de preparação, organização e aplicação dos exames do CAPLE que lhe estão associadas.

Por sua vez, o Centro de Difusão de Línguas tem a função de promover, coordenar e realizar atividades de ensino, com vista à difusão do mandarim e do português. Este trabalho de difusão passa pela organização de cursos de mandarim para adultos e, também, de acordo com pedidos de escolas particulares, pela nomeação de professores para o ensino da Língua Portuguesa. O Centro de Difusão de Línguas (CDL) investe constantemente e de igual modo na formação dos seus professores, assegurando atividades de intercâmbio, e na revisão e reformulação dos seus cursos, por forma a melhorar a qualidade do ensino. O CDL organiza ainda ações dirigidas ao público através da rádio promovendo a língua e a respetiva cultura.

3.2 Objetivos do projeto

Tendo em conta sempre o desenvolvimento da competência intercultural e do ensino-aprendizagem do português como língua pluricêntrica, os objetivos deste projeto tiveram como foco o ensino e a promoção da cultura e da língua portuguesas, neste caso da norma europeia (por ser a norma adotada e veiculada em Macau). Não obstante, em algumas atividades realizadas, promoveu-se a integração de certos aspectos culturais e linguísticos dos países de língua portuguesa, de forma a espelhar a visão da língua portuguesa como língua pluricêntrica e pluricultural.

Os objetivos preconizados foram, por isso, os seguintes:

- desenvolver competências comunicativas em contexto, através de referências e referentes específicos;
- desenvolver o conhecimento da língua portuguesa em ambientes de menor formalidade, promovendo, sempre que possível, uma aprendizagem baseada em desafios;
- fomentar o gosto pela língua e cultura portuguesas e valorizar as diferentes matizes da(s) cultura(s) dos países de língua portuguesa;
- incentivar o desenvolvimento de sentimentos de cidadania e responsabilidade social no contexto do grupo, reforçar a autoconfiança no desempenho de funções específicas e promover o uso informal da língua portuguesa em ambientes funcionais determinados;
- gerar efeito multiplicador e pontos de motivação para a aprendizagem adicional, nomeadamente motivando os participantes a aprenderem receitas, canções e outros conteúdos que possam depois ser reproduzidos em ambientes diversos, como, por exemplo, o ambiente familiar.

Assim, no final de toda a atividade, os participantes foram capazes de:

- compreender e usar o léxico e as estruturas gramaticais adequadas aos contextos trabalhados;
- compreender as ideias essenciais contidas em textos de língua portuguesa (receitas de culinária, canções...);
- contribuir para processos construtivos de objetivo comum, utilizando essencialmente a língua portuguesa (seguir e cozinhar uma receita gastronómica, por exemplo);
- perceber a língua portuguesa como um veículo integrador de outras culturas.

3.3 Programa

Como referido previamente, o programa do projeto foi desenhado e pensado para dois momentos distintos (de 22 a 24 de julho e de 26 a 28 de julho de 2021), tendo em conta a disponibilidade das organizações e dos monitores convocados para a realização das atividades. Desta forma, como se verifica nos quadros abaixo (**imagens 1 e 2**), a ordem das atividades não foi a mesma para os dois grupos de aprendentes. De um modo geral, ao longo de três dias os dois grupos participaram em sessões com duração de uma a duas horas e meia da parte da manhã e uma sessão de quatro horas com intervalos da parte da tarde, após o almoço em conjunto. As atividades tiveram início às nove e meia da manhã e terminaram por volta das seis horas da tarde (à exceção do último dia, que terminou às cinco horas da tarde).

Dia 1 (sessão 1) - 22 de julho			Dia 2 (sessão 1) - 23 de julho			Dia 3 (sessão 1) - 24 de julho		
HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
9:30 – 10:00	Acolhimento / Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Chegada e acolhimento dos participantes. - Organização das equipas: <ul style="list-style-type: none"> • 5 equipas de 6 alunos; • preenchimento de um cartão de identificação com nome pessoal e nome da equipa. - Apresentação do programa e das regras gerais. 	9:30 – 10:30	Folclore	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Combatemos o sedentarismo com alegria". - Oficina de folclore. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 6º andar - Salão de dança	Atividade lúdica	Jogos tradicionais portugueses
10:00 – 12:30	Quebra-gelo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e dinâmica de grupos. Tema: "A riqueza da biodiversidade" <ul style="list-style-type: none"> - Introdução de algum vocabulário sobre biodiversidade. - Recolha de dados de espécies de animais locais. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 7º andar - Casa do Português	Visita ao Pavilhão dos Pandas		12:00 – 13:30	Almoço	- Almoço adquirido externamente.
12:30 – 14:00	Almoço	<ul style="list-style-type: none"> - Almoço adquirido externamente. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 6º andar			14:00 – 16:30	Atividade artística	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Expressões de artesanato português". - Pintura de azulejo.
14:00 – 18:00	Atividade musical	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Viagem musical pelos países lusófonos". - Atividade lexical preparatória: introdução de algum léxico sobre as músicas que vão ser trabalhadas. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 4º andar – auditório R561 e R562	Atividade de produção video-musical	<ul style="list-style-type: none"> 1º parte: <ul style="list-style-type: none"> - Arranjo musical. 2º parte: <ul style="list-style-type: none"> - Ensaio geral e vídeo. - Pedipaper. 	14:00 – 18:00	Atividade artística	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Amizade China – Países de Língua Portuguesa". - Oficina de pintura em grafito.
7º andar	Atividade de preparação para a aula de culinária		Escola Oficial de Seac Pai Van 7º andar			18:00 – 19:00	Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do dia e preparação logística e pedagógica do dia seguinte.
18:00 – 19:00	Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do dia e preparação logística e pedagógica do dia seguinte. 						

Imagem 1: Programa do 1º grupo de aprendentes, de 22 a 24 de julho de 2021

Dia 1 (sessão 2) - 26 de julho			Dia 2 (sessão 2) - 27 de julho			Dia 3 (sessão 2) - 28 de julho				
HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	HORA / LOCAL	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO		
9:30 – 10:00	Acolhimento / Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Chegada e acolhimento dos participantes. - Organização das equipas: <ul style="list-style-type: none"> • 5 equipas de 6 alunos; • preenchimento de um cartão de identificação com nome pessoal e nome da equipa. - Apresentação do programa e das regras gerais. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 6º andar	Atividade lúdica	Jogos tradicionais portugueses	9:30 – 10:30	Folclore	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Combatemos o sedentarismo com alegria". - Oficina de folclore. 		
10:00 – 12:30	Quebra-gelo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e dinâmica de grupos. Tema: "A riqueza da biodiversidade". <ul style="list-style-type: none"> - Introdução de algum vocabulário sobre biodiversidade. - Recolha de dados de espécies de animais locais. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 7º andar - Casa do Português	Visita ao Pavilhão dos Pandas	12:00 – 14:00	Almoço	- Almoço adquirido externamente.	10:30 – 12:30	Atividade de culinária	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Portugal à mesa". - Preparação e confecção de um prato e sobremesa portugueses.
12:30 – 14:00	Almoço	<ul style="list-style-type: none"> - Almoço adquirido externamente. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 6º andar			14:00 – 16:30	Atividade artística	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Expressões de artesanato português". - Pintura de azulejo. 		
14:00 – 18:00	Atividade musical	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Viagem musical pelos países lusófonos". - Atividade lexical preparatória: introdução de algum léxico sobre as músicas que vão ser trabalhadas. 	Escola Oficial de Seac Pai Van 4º andar – auditório R561 e R562	Atividade de produção video-musical	<ul style="list-style-type: none"> 1º parte: <ul style="list-style-type: none"> - Arranjo musical. 2º parte: <ul style="list-style-type: none"> - Ensaio geral e vídeo. - Pedipaper. 	14:00 – 18:00	Atividade artística	<ul style="list-style-type: none"> Tema: "Amizade China – Países de Língua Portuguesa". - Oficina de pintura em grafito. 		
7º andar	Atividade de preparação para a aula de culinária		Escola Oficial de Seac Pai Van 7º andar			18:00 – 19:00	Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do dia e preparação logística e pedagógica do dia seguinte. 		
18:00 – 19:00	Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do dia e preparação logística e pedagógica do dia seguinte. 								

Imagem 2: Programa do 2º grupo de aprendentes, de 26 a 28 de julho de 2021

4. Caracterização do público-alvo

Os aprendentes de ambos os grupos pertenciam a várias instituições de ensino da RAEM e possuíam pelo menos um ano de aprendizagem de língua portuguesa, sendo esperado apresentarem conhecimentos de nível A1 ou A2, de acordo com o QECR. Todos os aprendentes eram de nacionalidade chinesa, residentes em Macau ou nas cidades chinesas próximas a Macau.

O primeiro grupo de aprendentes, que participou nas atividades de 22 a 24 de julho, constituiu-se por 30 elementos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo a média

de idades dos elementos deste grupo de 13 anos. O conhecimento da língua portuguesa deste grupo enquadrou-se no nível A1³.

Por sua vez, o segundo grupo de aprendentes, que participou nas atividades de 26 a 28 de julho, constituiu-se por 24 elementos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, sendo a média de idades dos elementos deste grupo de 13 anos também. Este grupo revelou-se mais heterogéneo ao nível do conhecimento da língua portuguesa, enquadramento-se maioritariamente no nível A1, com alguns participantes de nível A2.⁴

4.1 Planificação das atividades

4.1.1 Quebra-gelo

Cada uma das sessões foi iniciada com uma atividade de quebra-gelo, após a divisão dos aprendentes em cinco grupos (os subgrupos tiveram os nomes dos países e regiões pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Assim sendo, no 1º grupo de aprendentes, os subgrupos foram: Brasil, Cabo Verde, Portugal, Angola e Timor-Leste; e, no 2º grupo de aprendentes, foram São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e Macau. Após a divisão dos grupos, procedeu-se à distribuição e apresentação do programa e respetiva explicação do sistema de pontuação. A partir daquele momento, os grupos teriam de executar as tarefas de cada atividade em equipa, sendo que cada atividade tinha o valor de cinquenta pontos, prefazendo um total de trezentos pontos divididos por seis atividades.

De seguida e de uma forma muito breve, a temática dos países de língua oficial portuguesa foi introduzida com uma apresentação em PowerPoint (**imagem 3**), seguida de um jogo onde os participantes tinham de colocar, no menor tempo possível, a bandeira, o nome e a nacionalidade de cada país no local correto (**imagem 4**). Após a verificação das respostas e a contabilização dos pontos, podiam responder a um *quiz* na plataforma *Kahoot* (**imagem 5**), sobre a cultura dos países de língua oficial portuguesa.



Imagen 3: Apresentação dos países de língua oficial portuguesa



Imagen 4: Jogo dos mapas

³ O nível de proficiência de cada grupo está de acordo com as informações fornecidas pelas respetivas instituições de ensino no momento de inscrição dos aprendentes, o que permitiu desenhar e planificar adequadamente as atividades.

⁴ Ver nota 1.



Imagen 5: Código QR do quiz no *Kaboot*

4.1.2 “A riqueza da biodiversidade”

Nesta atividade, foram exploradas as espécies autóctones de animais de Macau e do Sudeste asiático com uma visita ao Pavilhão do Panda Gigante de Macau⁵.

No momento anterior à visita de estudo, a exploração do léxico foi iniciada com uma apresentação em PowerPoint com as espécies autóctones de animais e com as principais causas da extinção das mesmas. De seguida, os participantes tinham de associar as imagens das espécies de animais aos seus nomes e cores e completar um exercício de cartões na plataforma *Learning Apps*, ao qual podiam aceder através de um código QR (**imagem 6**). Em grupo, os alunos tinham também de preencher uma ficha com as principais informações dos pandas (**imagem 7**) que habitam o Pavilhão do Panda-Gigante de Macau.



Imagen 6: Código QR de jogo de cartões

⁵ O Pavilhão do Panda Gigante de Macau situa-se no Parque Natural de Seac Pai Van e foi concebido como abrigo para pandas-gigantes, onde os seus visitantes podem aprofundar os seus conhecimentos e sensibilização para a conservação e proteção ambiental.

 Os pandas-gigantes de Macau 

Consultar o site e preencher com a informação correta. 

1. Como é que ele se chama? _____ 

2. Qual é a data de nascimento? _____

1. Como é que ela se chama? _____ 

2. Qual é a data de nascimento? _____

1. Como é que ele se chama? _____ 

2. Qual é a data de nascimento? _____

1. Como é que ele se chama? _____ 

2. Qual é a data de nascimento? _____

Imagen 7: Ficha sobre os pandas-gigantes de Macau

 Pavilhão do Panda-Gigante de Macau 



 Pavilhão de animais raros  Pavilhão do panda-gigante de Macau  Jardim Zoológico

1. Como se chamam os pandas-pequenos? _____ 

2. Como é o Luo Luo? _____ 

3. Como é a Tong Tong? _____ 

4. Onde estão os macacos dourados de Sichuan? _____ 

1. Como se chamam os pandas-gigantes? _____ 

2. Como é o Kai Kai? _____ 

3. Como é a Xin Xin? _____ 

4. O que comem os pandas? _____ 

5. Quais são as outras espécies de animais em vias de extinção? _____

6. Porque é que estas espécies estão em vias de extinção? _____

Imagen 8: Ficha da visita ao Pavilhão do Panda-Gigante de Macau

Durante a visita, como se pode observar na **imagem 8**, cada grupo tinha de preencher uma ficha de compreensão da leitura de acordo com as informações expostas no Pavilhão.

4.1.3 “Viagem musical pelos países lusófonos”

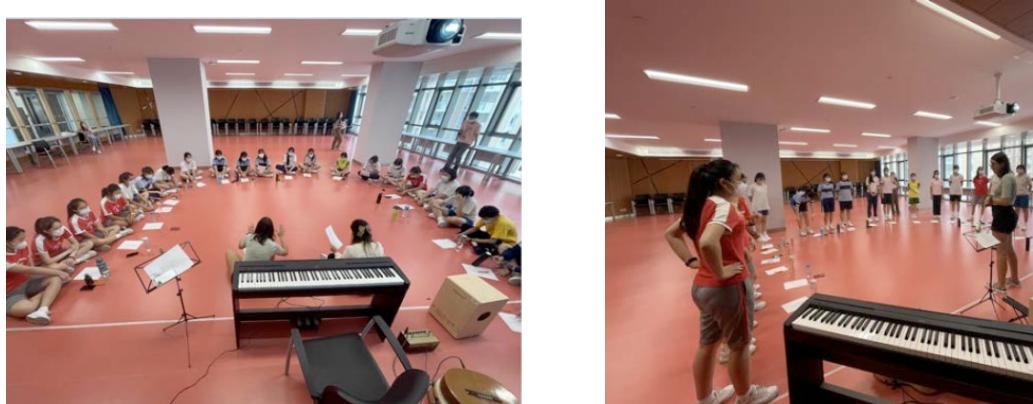
A atividade musical, como necessitou de mais tempo para a sua realização, ocupou, em ambas as sessões, o bloco da tarde.

No início da atividade, foram distribuídas as letras das canções pelos respetivos subgrupos, para que fosse realizado um exercício de preenchimento de espaços com os vocábulos mais relevantes das letras.

As canções abordadas, escolhidas de acordo com o nível de proficiência e de forma a representar os diferentes países de língua portuguesa, foram, para o primeiro grupo de aprendentes: *Desfado*, de Ana Moura; *Mas que nada*, de Sérgio Mendez; *Amor di Mundo*, de Cesária Évora; *Amar Angola*, de Matias Damásio; e *Timor*, de Resistência. Por sua vez, o segundo grupo de aprendentes explorou, *Mas que nada*, de Sérgio Mendez, e *Cheira a Lisboa*, de Amália Rodrigues. Através da análise destas canções os alunos puderam experienciar não só os diferentes ritmos inerentes às culturas das variedades da língua, mas também, de uma forma superficial (devido aos

níveis de língua presentes), o vocabulário distinto (desde o crioulo cabo-verdiano às particularidades fonéticas e lexicais da norma brasileira) bem como as temáticas presentes em cada uma delas.

Após uma primeira fase de introdução às versões originais das canções, procedeu-se ao aquecimento musical e à prática melódico-rítmica das mesmas (**imagens 9 e 10**), sob orientação de um monitor especializado. O resultado final do arranjo e ensaio musical foi posteriormente gravado em conjunto com todos os grupos.



Imagens 9 e 10: Ensaio melódico-rítmico dos subgrupos

4.1.4 “Combatemos o sedentarismo com alegria” e “Jogos tradicionais portugueses”

Na tentativa de criar atividades que privilegiassem o exercício físico e hábitos de vida mais saudáveis, introduziram-se, em dias diferentes, danças tradicionais portuguesas e alguns jogos tradicionais portugueses.

No que diz respeito à atividade referente ao folclore português, procedeu-se novamente à análise de letras de canções tradicionais portuguesas que viriam a ser posteriormente cantadas, ritmadas e dançadas de acordo com o património cultural português e com auxílio de um monitor da área (**imagens 11 e 12**).



Imagens 11 e 12: Aula de danças tradicionais

Por sua vez, na atividade destinada à abordagem de alguns jogos tradicionais portugueses, começou-se por apresentar em PowerPoint as regras de cada jogo com especial ênfase na aplicação dos verbos associados às diferentes ações no presente do indicativo (atirar, saltar, contar...). Os jogos tradicionais abordados foram: o jogo da macaca, o jogo do berlinde, o jogo da cabra-cega, o jogo “derruba latas”, a corrida de sacos e a dança das cadeiras (**imagens 13, 14 e 15**).



Imagens 13, 14 e 15: Aplicação dos jogos tradicionais

4.1.5 “Portugal à mesa”

A atividade “Portugal à mesa” consistiu em preparar os aprendentes para a confeção dos pratos planeados e na posterior aula de culinária. Para tal, novamente com recurso a uma apresentação em PowerPoint, foram identificados os alimentos, verbos e ingredientes que seriam mais tarde utilizados. Nesta atividade, por limitações a nível de recursos humanos e materiais, não foi possível representar a gastronomia de outros países de língua portuguesa, sendo a cozinha portuguesa a mais acessível e divulgada na RAEM.

De seguida, dentro das instalações do edifício, foi realizado um pedipaper com quatro postos diferentes por onde os subgrupos tinham de passar e realizar as tarefas solicitadas: no primeiro posto, referente aos ingredientes, os participantes tinham de recolher os ingredientes (em papel) escondidos; no segundo posto, relativo aos utensílios, os participantes tinham de identificar, através da leitura de um código QR, o utensílio da imagem; no terceiro posto, associado aos verbos de cozinha, os participantes tinham de completar um exercício de palavras-cruzadas apresentado por um código QR que daria ligação ao exercício na plataforma *Learning Apps* (**imagem 16**); e, finalmente, no quarto posto, destinado novamente à exploração lexical dos ingredientes da receita, os participantes tinham de resolver uma sopa de letras também apresentada por um código QR (**imagem 17**).



Imagen 16: Código QR das palavras-cruzadas



Imagen 17: Código QR da sopa de letras

No final do pedipaper e após a contagem dos pontos de cada subgrupo, teve lugar a aula de culinária (**imagem 18**) orientada pelos docentes presentes e por um monitor convidado para confeccionar um prato principal, bitoque, e uma sobremesa, crepes de chocolate (**imagem 19**). Cada prato foi preparado em pares ou trios que teriam de trabalhar em equipa e ouvir as instruções em português para cozinar a receita.



Imagen 18: Aula de culinária



Imagen 19: Prato principal e sobremesa cozinhados pelos alunos

4.1.6 “Amizade China – Países de Língua Portuguesa” e “Expressões de artesanato português”

A atividade “Amizade China – Países de Língua Portuguesa” teve especial destaque em ambas as sessões, na medida em que se recorreu à arte do *graffiti* para representar os principais símbolos/elementos das culturas dos países e regiões de língua oficial portuguesa. Desta forma, no início da atividade, foi igualmente apresentado léxico e imagens inerentes às diferentes culturas dos países de língua oficial portuguesa, seguido de uma breve introdução à arte do *graffiti* e das técnicas de pintura por monitores convidados (**imagens 20 e 21**).



Imagens 20 e 21: Introdução à arte do *graffiti*

Posteriormente, foi dado aos subgrupos de ambas as sessões um período de tempo para realizarem um esboço e uma composição artística dos símbolos/elementos culturais relativos aos respetivos países e regiões. Os resultados finais dos projetos de cada subgrupo foram os seguintes (**imagens 22 a 31**):



Imagen 22: Macau



Imagen 23: Angola



Imagen 24: Brasil



Imagen 25: Cabo Verde



Imagen 26: Guiné-Bissau



Imagen 27: Guiné Equatorial



Imagen 28: Moçambique



Imagen 29: Portugal



Imagen 30: São Tomé e Príncipe



Imagen 31: Timor-Leste

Numa tentativa de justapor uma forma de arte mais moderna e recente (*graffiti*) e uma forma de arte mais antiga (pintura de azulejos), foi também planeada a atividade “Expressões de artesanato português”, onde os participantes puderam contactar com técnicas de pinturas de azulejos e criar os seus próprios azulejos com motivos tradicionais portugueses (imagens 32 e 33).



Imagens 32 e 33: Aula de pintura de azulejos

5. Metodologia

5.1 Aplicação dos questionários

No início do projeto foi pedido aos participantes que respondessem a um questionário⁶ simples na sua língua materna (chinês), considerando a idade e o nível de português em que se enquadravam. O questionário (**imagem 34**) foi aplicado com recurso ao *Google Forms* e objetivou compreender o perfil dos participantes quanto aos seguintes aspectos:

- o conhecimento do português enquanto língua pluricêntrica
- a consciência das diferentes variedades do português
- o conhecimento da língua associado a uma forma de expressão artística
- a consciência do português enquanto espaço de oportunidades em diferentes partes do mundo
- a consciência da dimensão cultural nas suas múltiplas expressões enquanto aspecto intrínseco a uma melhor aprendizagem da língua

A que países ou regiões associas a língua portuguesa? *

Sua resposta

Existem várias línguas portuguesas?

Sim

Não

Quantas canções conheces cantadas em português?

Sua resposta

No final desta atividade, passaste a achar que aprender português é aprender a língua de várias culturas?

Sim

Não

Consideras que em Macau é possível contactar com as diferentes culturas e variedades da língua portuguesa?

Sim

Não

Imagina que tens a oportunidade de estudar durante um ano num país de língua oficial portuguesa. Para onde gostarias de ir?

Sua resposta

Consideras que o teu conhecimento da língua portuguesa seria melhor se tivesses oportunidade de aprender mais sobre a variedade da língua e da cultura nos diferentes países que têm português como língua oficial?

Sim

Não

Talvez

Imagen 34: Questionário de entrada

Imagen 35: Questionário de saída

O questionário de saída, aplicado no final do projeto, visou medir em que medida os aspectos do questionário de entrada (**imagem 35**) haviam sido positivamente afetados depois do projeto.

5.1.1 Questionário de entrada

Em resposta à primeira pergunta de caráter aberto do questionário de entrada, verifica-se a suspeita do limitado conhecimento dos aprendentes quanto ao português enquanto língua presente em várias partes do mundo, resumindo-se praticamente a Portugal, Brasil e Macau, como se poder ver no **gráfico 1**. Nenhum dos participantes respondeu mais do que quatro países ou

⁶ Abaixo apresenta-se a versão do questionário em língua portuguesa.

regiões. Os países africanos de língua oficial portuguesa e Timor foram os menos referidos, na maioria dos casos sem qualquer nomeação.

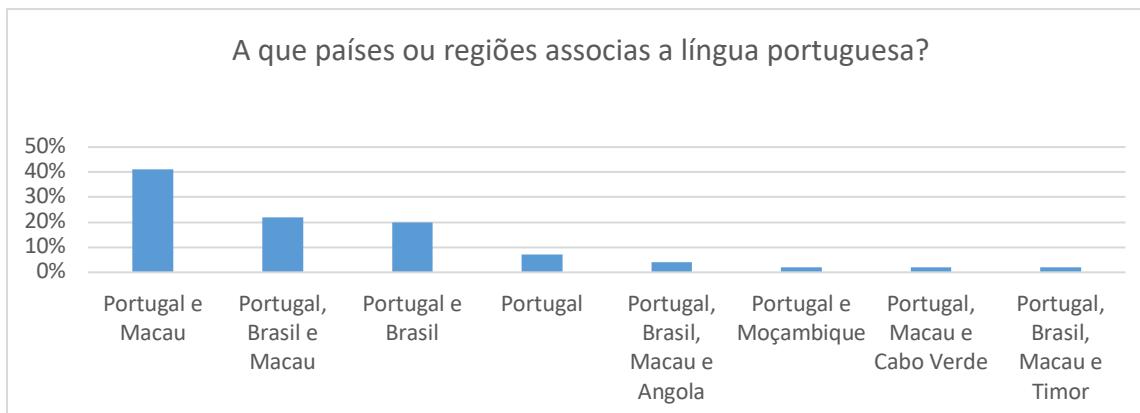


Gráfico 1: Associações

A resposta à segunda pergunta do questionário revelou um resultado inequívoco quanto à consciência das diferentes variedades do português. Apenas 17 % dos participantes consideraram que não existe apenas uma língua portuguesa. Não sendo uma pergunta linear, sobretudo para a faixa etária em questão, as respostas revelam uma falta de familiaridade com uma perspetiva variada da língua (**gráfico 2**). Por conseguinte, reconhece-se as dificuldades concetuais inerentes às respostas que esta questão suscita.

A terceira pergunta do questionário revelou pouco contacto com músicas cantadas em português, como se pode ver no **gráfico 3**. Considerando que se trata de uma forma de expressão artística de fácil acesso cujo caráter lúdico é comum a todas as formas de expressão em língua portuguesa, seria expectável que os alunos pudessem explorá-la nas aulas ou em atividades fora da sala de aula.

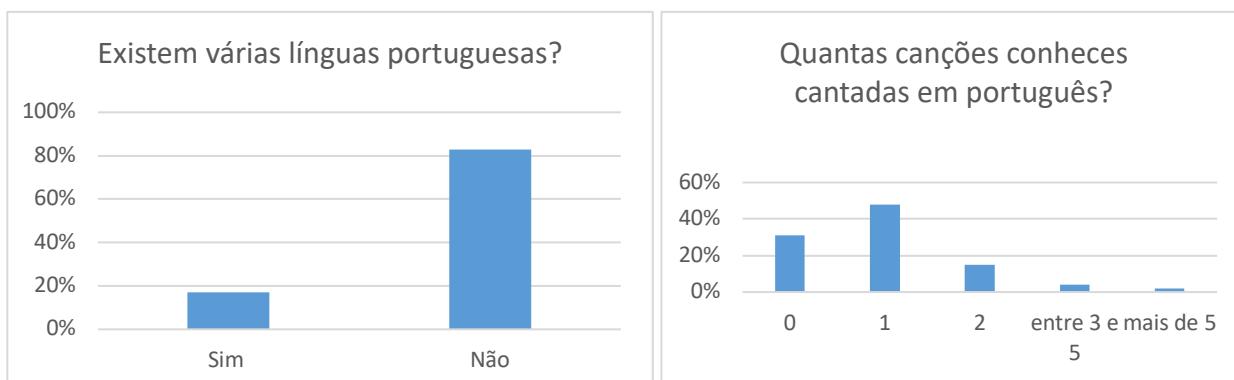


Gráfico 2: Variedades

Gráfico 3: Canções

A última pergunta do questionário demonstra que a maioria dos participantes tem consciência da importância do contacto com as diferentes culturas de expressão em língua portuguesa enquanto aspeto intrínseco a uma melhor aprendizagem da língua. Este resultado é de especial importância na preparação de atividades de aprendizagem, não só pelas vantagens já enunciadas sobre uma aprendizagem integrada das diferentes culturas, mas também pela possibilidade de melhor responder às diferentes expectativas dos aprendentes (**gráfico 4**).

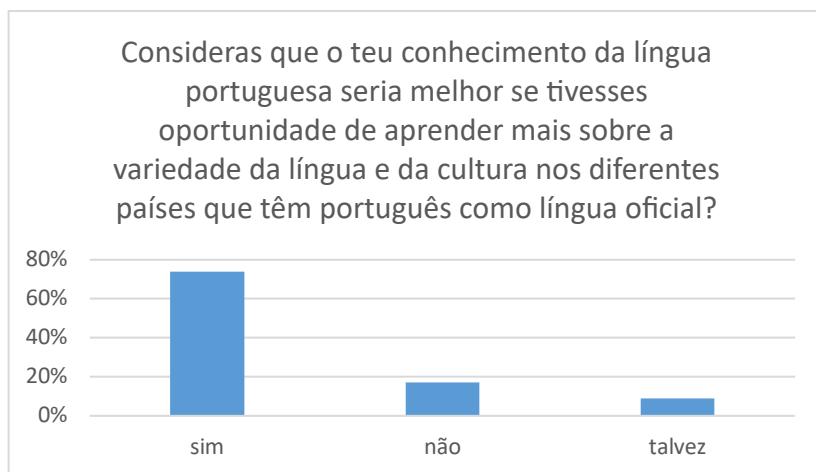


Gráfico 4: Autoavaliação

5.1.2. Questionário de saída

No questionário respondido no final do projeto todos os participantes consideraram a aprendizagem do português como língua de várias culturas, aspeto bem evidenciado ao longo das atividades, tornando-se um facto evidente para todos, como se pode ver no **gráfico 5**.

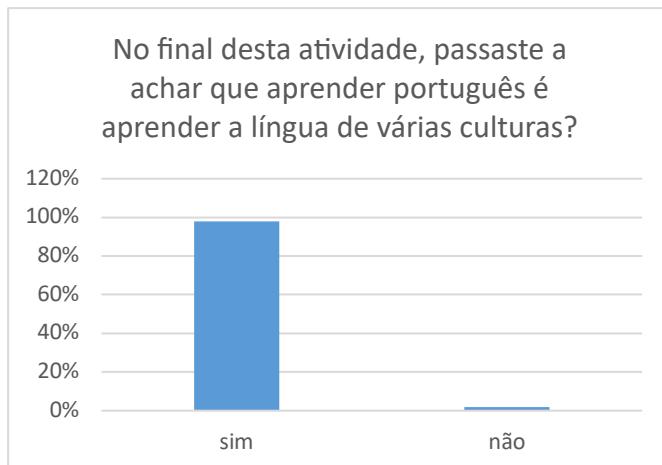


Gráfico 5: Saída 1

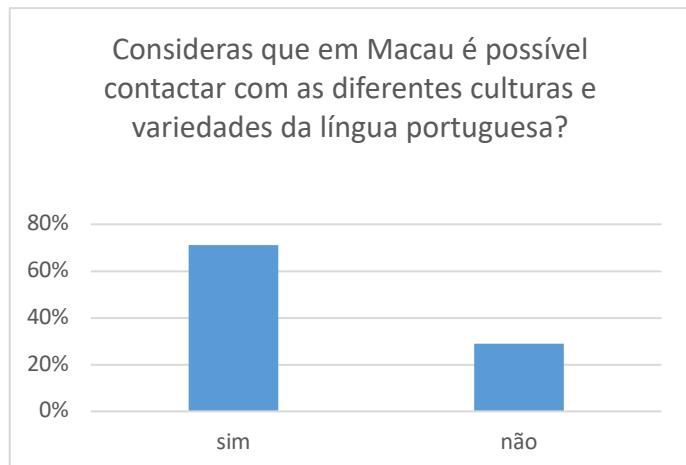


Gráfico 6: Saída 2

A forma como a primeira pergunta do questionário de saída foi formulada revelou ser menos ambígua. Considerando a variedade das atividades desenvolvidas, a possibilidade do contacto com várias culturas de expressão portuguesa em Macau, nomeadamente no âmbito da aprendizagem da língua, verificou-se ser um aspeto sobre o qual a maioria dos participantes passou a ter consciência, validando os principais objetivos do projeto (**gráfico 6**).

6. Considerações finais

O contraste verificado entre o questionário de entrada e de saída deste projeto permite confirmar que a consciência do português enquanto língua de expressão de diferentes culturas é facilmente assimilável pelos aprendentes, que valorizam e fruem de uma aprendizagem mais diversa. Contudo, cabe notar que os resultados obtidos através dos questionários formulados careceram de uma exploração detalhada. Tal limitação justifica-se pela informalidade do contexto das atividades, pela faixa etária onde os aprendentes se situam e pelo tempo que foi concedido à

sua aplicação. Em projetos futuros semelhantes poder-se-á aplicar os questionários em articulação com as instituições de ensino, num ambiente mais propício à obtenção de resultados mais extensos e consistentes.

A diversidade que se propõe nas atividades desenvolvidas não significa necessariamente um encargo maior para o professor. Se, por um lado, é pelos meios de comunicação que as culturas dominantes confirmam a sua supremacia, é exatamente esta a fonte da qual o professor, enquanto mediador, se pode servir para trazer à aprendizagem produtos culturais mais diversos, que propiciem uma aprendizagem da língua na sua forma mais plena. A acessibilidade a diferentes produtos culturais (poemas, canções, fotografias, vídeos...) que a internet oferece de forma cada vez mais livre, deve ser fruída na preparação das atividades de aprendizagem, sobretudo em contextos cujo recurso a expressões culturais na sua dimensão presencial é limitada.

Sendo conhecidas e compreensíveis as razões históricas, económicas, demográficas e políticas que perpetuam uma abordagem de ensino da cultura reduzida a um ou dois países, cabe ao professor, independentemente da norma veiculada, favorecer o contacto com outras variedades e culturas, potencializando a aprendizagem na sua dimensão pragmática e contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural, indispensável nos dias de hoje.

Referências

- Aguiar, A. R. R. C. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorioberto.up.pt/bitstream/10216/53883/2/tesedoutanaaguiar000120940.pdf>
- Bizarro, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R. (2012). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: Reflexões e exemplos. *Lingvarvm Arena*. 3, pp. 117 - 131. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”. In Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito (pp- 57-69). Departamento de Estudos Portugueses e de Estudo Românicos, Secção de Estudos Franceses (org.). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830?locale=pt>
- Bizarro, R.; Moreira, M. A. & Flores, C. (Coords.) (2013). Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino. Lisboa: Lidel.
- Byram, M.; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). “Developing the intercultural dimension in language teaching - A practical introduction for teachers”. In: Council of Europe, Language, Policy Division, Strasbourg. Disponível em: <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- Corredoira, T. (2007). “A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro”. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores
- Duarte, I. M. (2016). “Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira?”. In: Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara (Organizadores). *Memória Discurso E Tecnologia*. São Paulo, Terracota Editora (pp. 217-236). Disponível em: https://www.academia.edu/31296201/Portugu%C3%AAs_L%C3%82%C3%A3oADngua_Pluric%C3%A3oAAntrica_Que_Portugu%C3%AAs_Ensinar_Em_Aulas_De_L%C3%82%C3%A3oADngua_Estrangeira

... In Carlos Augusto Baptista de Andrade Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara Organizadores. Memória da 3ª Discurso sobre Tecnologia. São Paulo: Terra e Encanto Editora, 2016. pp. 217-236

García Benito, A. B. (2008). "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras". In: El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) : Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 / coord. por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 1, 2009, (pp. 493-506). Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf

Kramsch, Claire (1996). "The Cultural Component of Language Teaching". Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1(2), 13 pp. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/741-1457-1-SM%20(3).pdf

Kramsch, Claire (2013). Culture in foreign language teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research 1(1) 57-78. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/KramschcultureinforeignlanguageteachingKramsch.pdf

Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, N.º 21, (pp. 215-226). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>

Ramos, J. C. (10 de outubro de 2018). Joaquim Coelho Ramos, director do Instituto Português do Oriente: "Nunca fechamos portas". Hoje Macau. <https://hojemacau.com.mo/2018/10/10/joaquim-coelho-ramos-director-do-instituto-portugues-do-oriente-nunca-fechamos-portas/>

Sequeira, R. M. (2007). *Fundamentos e Metodologias do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta (E-Book)

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra, Livraria Almedina

Torres dos Santos, D. & Nobre de Mello, A. C. M. R. (2010). "Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE". In: SANTOS, P. & Ortíz, M. L. (orgs.) Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores (pp. 181 a 190).

Oliveira, G. & Jesus, P. (2018). Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE), In: Domínios da Linguagem, Uberlândia, vol.12 nº2 (pp. 1043-1070)