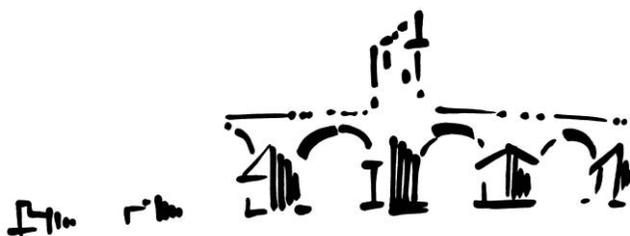


Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL. 15 / 2021



2021

Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía

Revista científica de carácter anual sobre estudios portugueses y lusófonos, promovida por el Área de Filologías Gallega y Portuguesa (UEX) en colaboración con la SEEPLU.
<http://www.revistalimite.es>

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director – Juan M. Carrasco González: direccion@revistalimite.es

Secretaría – María Luísa Leal / M^a Jesús Fernández García: secretaria@revistalimite.es

VOCALES

Carmen M^a Comino Fernández de Cañete (Universidad de Extremadura)

Christine Zurbach (Universidade de Évora)

Julie M. Dahl (University of Wisconsin-Madison)

Luisa Trias Folch (Universidad de Granada)

M^a da Conceição Vaz Serra Pontes Cabrita (Universidad de Extremadura)

Iolanda Ogando (Universidad de Extremadura)

Salah J. Khan (Universidad Autónoma de Madrid)

Teresa Araújo (Universidade de Lisboa)

Teresa Nascimento (Universidade da Madeira)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ana Luísa Vilela (Universidade de Évora)

Ana Maria Martinho (Universidade Nova de Lisboa)

António Apolinário Lourenço (Universidade de Coimbra)

Antonio Sáez Delgado (Universidade de Évora)

Cristina Almeida Ribeiro (Universidade de Lisboa)

Dieter Messner (Universität Salzburg)

Gerardo Augusto Lorenzino (Temple University, Philadelphia)

Gilberto Mendonça Teles (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

Hélio Alves (Universidade de Lisboa)

Isabelle Moreels (Universidad de Extremadura)

Ivo Castro (Universidade de Lisboa)

José Augusto Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra)

José Camões (Universidade de Lisboa)

José Cândido Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

José Muñoz Rivas (Universidad de Extremadura)

Maria Carlota Amaral Paixão Rosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

M^a Filomena Candeias Gonçalves (Universidade de Évora)

M^a da Graça Sardinha (Universidade da Beira Interior)

M^a Graciete Besse (Université de Paris IV-La Sorbonne)

Maria Helena Araújo Carreira (Université de Paris 8)

Nuno Júdice (Universidade Nova de Lisboa)

Olga García García (Universidad de Extremadura)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto)

Otília Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa)

Paulo Osório (Universidade da Beira Interior)

Xosé Henrique Costas González (Universidade de Vigo)

Xosé Manuel Dasilva (Universidade de Vigo)

EDICIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura

Plz. Caldereros, 2. C.P. 10071 – Cáceres. Tfno. 927 257 041 / Fax: 927 257 046

<http://www.unex.es/publicaciones> – e-mail: publicac@unex.es

© Universidad de Extremadura y los autores. Todos los derechos reservados.

© Ilustración de la portada: Miguel Alba. Todos los derechos reservados.

Depósito legal: CC-973-09 . I.S.S.N.: 1888-4067

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

VOL.15 – Año 2021

Caminhos do lirismo contemporâneo na Península Ibérica

Coordinación
Sérgio Guimarães de Sousa



Bases de datos y sistemas de categorización donde está incluida la revista:

ISOC y DICE (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Dialnet, Latindex, CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas).



Juan M. Carrasco González, director de la revista, tiene el placer de anunciar que *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía* ha sido aceptada para su indexación en el Emerging Sources Citation Index, la nueva edición de Web of Science. Los contenidos de este índice están siendo evaluados por Thomson Reuters para su inclusión en Science Citation Index Expanded™, Social Sciences Citation Index®, y Arts & Humanities Citation Index®. Web of Science se diferencia de otras bases de datos por la calidad y solidez del contenido que proporciona a los investigadores, autores, editores e instituciones. La inclusión de *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía* en el Emerging Sources Citation Index pone de manifiesto la dedicación que estamos llevando a cabo para proporcionar a nuestra comunidad científica con los contenidos disponibles más importantes e influyentes.

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 15 – 2021

Caminhos do lirismo contemporâneo na Península Ibérica

SUMARIO / SUMÁRIO

Sérgio Guimarães de Sousa – Prefácio	9-11
Pedro Eiras – De um tom apocalíptico adoptado recentemente na poesia portuguesa	13-27
José Cândido de Oliveira Martins – Tempo cíclico na poesia de Movimento, de João Luís Barreto Guimarães	29-52
Maria Graciete Besse – Caminhos do contemporâneo: a experiência da paisagem na poesia de Manuel Silva-Terra	53-76
Leonor Martins Coelho – <i>O Amoroso</i> de José Viale Motinho: poesia da vertigem e da erotização	77-92
Pablo Núñez Díaz – Poesía española contemporánea en Portugal: las antologías de José Bento y Joaquim Manuel Magalhães	93-116

Testemunhos

Ana Luísa Amaral – Uma navegação por dentro para contactar com o mundo	119-128
Antonio Saez Delgado – Antonio Sáez Delgado: habitar o “entre deux”	129-137
Enrique García Fuentes – La presencia de poetas portugueses en las Aulas Literarias en Extremadura	139-143

Varia

Gil Clemente Teixeira – Não morrerá sem poetas a língua em que cantaste: encontros com Camões na épica portuguesa dos séculos XVII e XVIII	147-165
Miguel Filipe Mochila – Eugénio de Castro, <i>el raro</i>	167-196
Alberto Castellana – Giovanni Verga in Portogallo	197-213
Diego J. González Martín – <i>Manual de pintura e caligrafía</i> . Algo mas que un ejercicio de autobiografía.	215-227

Maria de Fátima Marinho – Fernando Campos: o prestidigitador incorrigível	229-245
Enrique Pérez Sánchez – Geografia e património ao serviço do ensino. Uma reflexão teórico-prática acerca da cultura na didática de LE	247-276

Reseñas / Recensões

Xosé Manuel Dasilva – <i>Obras Completas de Luiz Vaz de Camões. II. Lírica</i> , Silveira, E-Primatur, 2019, 503 pp. Organização, introdução, notas Maria Vitalina Leal de Matos.	279-283
Xosé Manuel Dasilva – Nuno Júdice, <i>Camões – Por Cantos Nunca Dantes Navegados</i> , Lisboa, Sibila Publicações, 2019, 127 pp.	283-287
Guillermo Vidal Fonseca – Pablo Sánchez Vidal, <i>Os idiomas do estado español. Un enfoque sociolingüístico</i> . Anexo 77 de <i>Verba</i> . Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2018, ISBN: 9788416954834, 335 pp.	288-293
José Vieira – Rui Lage, <i>O Invisível</i> , Gradiva, 2018, 281 pp.	294-296
Maria Luísa Leal – Isabel Caetano Leiria, <i>Suportes para pó</i> , Lisboa, Edições Colibri, 2021, 99 pp.	297-301
José Cândido de Oliveira Martins – Francisco de Sá de Miranda, <i>Obra Completa</i> , Lisboa, Assírio & Alvim, 2021 (introdução, fixação do texto e notas de Sérgio Guimarães de Sousa, João Paulo Braga e Luciana Braga), 679 pp.	301-304
Normas de publicación / Normas de publicação	305-309

Limite

Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía

Vol. 15 – 2021

Paths of contemporary lyricism in the Iberian Peninsula

SUMMARY

Sérgio Guimarães de Sousa – Preface	9-11
Pedro Eiras – Of an apocalyptic tone recently adopted in Portuguese poetry	13-27
José Cândido de Oliveira Martins – Cyclical time in <i>Movimento's</i> poetry by João Luís Barreto Guimarães	29-52
Maria Graciete Besse – Contemporary paths: the experience of landscape in the poetry of Manuel Silva-Terra	53-76
Leonor Martins Coelho – <i>O Amoroso</i> by José Viale Moutinho: poetry of rapture and eroticization	77-92
Pablo Núñez Díaz – Contemporary Spanish poetry in Portugal: the anthologies of José Bento and Joaquim Manuel Magalhães	93-116

Reflections

Ana Luísa Amaral – A navigation inside to contact with the world	119-128
Antonio Saez Delgado – Antonio Sáez Delgado: living in the “entre deux”	129-137
Enrique García Fuentes – The presence of Portuguese poets in Extremadura’s literary master classes	139-143

Varia

Gil Clemente Teixeira – The language in which you sang will not die without poets: encounters with Camões in the portuguese epic of the 17th and 18th centuries	147-165
Miguel Filipe Mochila – Eugénio de Castro, the rare one	167-196
Alberto Castellana – Giovanni Verga in Portugal	197-213
Diego J. González Martín – <i>Manual de pintura e caligrafia</i> : Something more than an autobiography exercise	215-227

- Maria de Fátima Marinho** – Fernando Campos: incorrigible prestidigitator 229-245
- Enrique Pérez Sánchez** – Geography and heritage at the service of education. A theoretical-practical reflection on culture in the teaching of FL 247-276

Book Reviews

- Xosé Manuel Dasilva** – *Obras Completas de Luiz Vaz de Camões. II. Lírica*, Silveira, E-Primatur, 2019, 503 pp. Organização, introdução, notas Maria Vitalina Leal de Matos. 279-283
- Xosé Manuel Dasilva** – Nuno Júdice, *Camões – Por Cantos Nunca Dantes Navegados*, Lisboa, Sibila Publicações, 2019, 127 pp. 283-287
- Guillermo Vidal Fonseca** – Pablo Sánchez Vidal, “Os idiomas do estado español. Un enfoque sociolinguístico”. Anexo 77 de *Verba*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2018, ISBN: 9788416954834, 335 pp. 288-293
- José Vieira** – Rui Lage, *O Invisível*, Gradiva, 2018, 281 pp. 294-296
- Maria Luísa Leal** - Isabel Caetano Leiria, *Suportes para pó*, Lisboa, Edições Colibri, 2021, 99 pp. 297-301
- José Cândido de Oliveira Martins** – Francisco de Sá de Miranda, *Obra Completa*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2021 (introdução, fixação do texto e notas de Sérgio Guimarães de Sousa, João Paulo Braga e Luciana Braga), 679 pp. 301-304
- Standards of publication** 305-309

Geografia e património ao serviço do ensino. Uma reflexão teórico-prática acerca da cultura na didática de LE

Geography and heritage at the service of education. A theoretical-practical reflection on culture in the teaching of FL

Enrique Pérez Sánchez

Universidad de Extremadura

enriqueperezsanchez062@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 09-03-2021

Fecha de aceptación del artículo: 30-03-2021

Resumo

O papel da componente cultural na didática de línguas estrangeiras (LE) tem evoluído nos últimos tempos atingindo uma posição de destaque. Alguns manuais recentes de português língua estrangeira (PLE) têm valorizado a componente cultural até ao ponto de esta se tornar o eixo estruturante dos conteúdos apresentados, reflexo de uma tendência que valoriza, gradativamente, o ensino de cultura associado à didática de idiomas. Em consequência, pretende-se assinalar a relação entre cultura, geografia e património assim como os contributos da geografia e do património para a abordagem da componente cultural no ensino de PLE, sendo este o principal objeto de análise deste artigo. Por conseguinte, apresenta-se uma retrospectiva que permite compreender o valor da componente cultural na didática de LE a partir da competência sociocultural e da competência intercultural; identifica-se as relações teórico-práticas entre cultura, geografia e património sem perder de vista os diferentes quadros orientadores para o ensino de LE / PLE. Por fim, elaboram-se duas fichas de atividades com conteúdos geográfico-patrimoniais que visam demonstrar a valência e aplicabilidade de ambas as componentes para o desenvolvimento da competência intercultural e sociocultural em aprendentes hispanofalantes de PLE (nível intermédio).

Palavras-chave: didática de PLE – competência – sociocultural – competência intercultural – geografia – património.

Abstract

The role of the cultural component in the didactics of foreign languages has evolved recently up to achieve a prominent position. Some recent Portuguese textbooks (Portuguese as a foreign language or PFL) have valued the cultural component up to the point it has become the structuring axis of the presenting contents, reflecting the trend that gradually recognise the worth of teaching culture in the didactics of the language. Consequently, it is intended to point out the relationship between culture, geography and heritage as well as the contributions of geography and heritage to the cultural component approach in PFL teaching, that is the main object of analysis of this article. Thus, the value of the cultural component in the didactics of LE is considered from sociocultural competence and intercultural competence perspectives; the theoretical-practical relationship between culture, geography and heritage are identified, keeping different guiding frameworks for FL / PFL teaching. Finally, two worksheets with geographic and heritage contents were designed, in order to demonstrate the value and applicability of both components for intercultural and sociocultural competence development in Spanish-speaking learners of Portuguese as a Foreign Language (intermediate level).

Keywords: didactics of PFL – sociocultural competence – intercultural competence – geography – heritage.

Introdução

A Geografia constitui uma disciplina ampla que, além de estudar as relações homem-meio (Geografia Humana), estuda a superfície terrestre do ponto de vista físico-natural (Geografia Física). No âmbito dos estudos em Geografia Humana, ramo que aqui nos interessa, têm relevância conceitos como património cultural ou património natural. De uma perspetiva holística, é possível afirmar que geografia e património são conceitos irmãos que andam de mãos dadas e fazem parte duma categoria mais abrangente, a cultura. Por isso, apresentar-se-á como objetivo principal analisar e compreender os contributos da geografia e do património artístico-cultural e natural para o ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) e, nomeadamente, de português língua estrangeira (doravante PLE).

Hoje em dia, não parece arriscado falar em cultura quando nos referimos ao processo de ensino / aprendizagem de LE, contudo, nem sempre foi assim. No ensino de línguas prévio à abordagem comunicativa considerava-se que para que o estudante aprendesse uma língua estrangeira, devia conhecer o sistema formal desta; isto é, devia adquirir competência linguística ou competência gramatical. Em consequência, ficavam de fora, ou pelo menos numa posição secundária, os códigos culturais da língua-alvo e as considerações sobre o uso real desse sistema formal aprendido (Navarro 2009). Contudo, tal como refere Cenoz (2004), primeiro Hymes (1979) com o desenvolvimento da competência comunicativa, depois Canale e Swain (1980) com a aplicação da competência comunicativa ao ensino de LE e finalmente Van Ek (1986), acrescentando a competência sociocultural, vão mudar essa visão.

É neste ponto que vai surgir uma questão interessante: *como é que se aborda a cultura na didática de LE?* Após a II Guerra Mundial, começa a considerar-se a abordagem da componente cultural partindo de uma perspectiva modernista de tradição humanista, que a entendia como um produto canónico de conhecimento literário e artístico, isto é, Cultura em maiúscula ou *big C* (Kramsch 2013). Conforme Richards e Rodgers, “em 1940 e 1950 dominou o método Gramática e Tradução tendo como objetivo a aprendizagem de LE para a leitura de obras literárias na língua-alvo e o desenvolvimento intelectual” (*apud* Salomão 2015: 373). Kramsch assinala que a perspectiva modernista tem evoluído nas últimas décadas, sendo que, a partir de 1980 a tradição humanista “deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura como modo de vida, isto é cultura em minúsculas ou *little c*” (*apud* Salomão 2015: 373). Este conceito de cultura em minúsculas ou *little c* deu lugar à abordagem comunicativa da cultura no ensino de línguas e constitui “the most relevant concept of culture since 1980s” (Kramsch 2013: 65). Quanto à cultura *little c*, Georgieva (2003) sublinha que esta se foca nos aspetos antropológicos e sociológicos que implicam o modo de vida, valores sociais e premissas culturais de uma sociedade.

Partindo destas afirmações, reflete-se, ao longo deste artigo, acerca do papel da cultura na didática das LE e analisam-se os (possíveis) contributos da geografia e do património, na abordagem cultural, para o ensino / aprendizagem de LE, em geral, e PLE, em particular.

I. Um olhar sobre a evolução da componente cultural no processo ensino / aprendizagem de LE

A competência comunicativa foi desenvolvida por Hymes na década de 1970 e define-se (Centro Virtual Cervantes 1997-2020) como a capacidade de uma pessoa para adotar um comportamento adequado e eficaz numa determinada comunidade de fala. Determina-se a necessidade e importância de conhecer e respeitar tanto as regras gramaticais, lexicais, fonéticas e semânticas quanto as regras do uso da língua, relacionadas com o contexto histórico e sociocultural em que tem lugar essa conversa.

De entre todos os modelos de competência comunicativa apresentados por Cenoz (2004), considerou-se o mais completo o de Celse-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995) pelo facto de apresentar a competência sociocultural independente, mas complementar, da competência sociolinguística.



Quadro I. Componentes da competência comunicativa

Fonte: Cenoz 2004

A competência sociocultural, atribuída a J. Van Ek (1986), constitui uma das componentes da competência comunicativa. Segundo o *Diccionario de términos clave ELE* (Centro Virtual Cervantes 1997-2020), a maioria dos autores associa a competência sociocultural à competência sociolinguística, dado que aquela é definida como a capacidade de uma pessoa para utilizar uma determinada língua

relacionando a atividade linguística comunicativa com um âmbito de conhecimento próprio da comunidade de fala.

Porém, nesta pesquisa, outorga-se identidade própria e relevância à competência sociocultural porque Van Ek inclui nela a necessidade de certos conhecimentos sobre aspetos geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos e culturais.

Por conseguinte, a competência sociocultural constitui um dos alicerces que sustenta esta pesquisa e, dessa maneira, torna-se necessário refletir acerca do seu desenvolvimento, aplicação e importância na didática (das LE).

Surge, neste momento, uma segunda questão: *qual a relevância destes conceitos nos currículos de LE?* Como é sabido, hoje em dia, existem diversos documentos orientadores de referência para o ensino de LE, a nível geral (QEQR ou CEFR Companion) ou a nível específico de PLE (*Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* - QuaREPE), que incorporam a competência sociocultural como uma das competências a desenvolver pelo aprendente.

O QEQR (2001) contém, no seu capítulo quinto, as competências gerais. Entre elas, a primeira, torna-se especialmente relevante para nós: o conhecimento declarativo (saber). Este é apresentado a partir de dois títulos diferenciados mas complementares que são *o conhecimento do mundo* e *o conhecimento sociocultural*. Sobre *o conhecimento do mundo* indica que “é de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (QEQR 2001: 147). Por sua vez, *o conhecimento sociocultural* é apresentado como o “conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada e, estritamente falando, é um dos aspetos do conhecimento do mundo” (QEQR 2001: 148).

Porém, conhecimento sociocultural merece uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspetos socioculturais relacionam-se com: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; valores, crenças e atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e os comportamentos rituais. (QEQR 2001:148)

Por sua vez, o QuaREPE (2011) também adota e desenvolve o *conhecimento do mundo* e o *conhecimento sociocultural*. Para o QuaREPE:

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. (Grosso *et al.* 2011: 11)

Já no CEFR Companion (2020), reforça-se a orientação proposta para o ensino-aprendizagem das LE na Europa, que perspectiva o aprendente como um agente social que precisa de desenvolver e ativar competências de raiz sociocultural para assumir as tarefas de comunicação (entre as quais se destaca a mediação) que se consideram essenciais na atualidade.

Portanto, após analisar o QEQR (2001), o QuaREPE (2011) e o CEFR Companion (2020) é possível afirmar que a competência sociocultural é contemplada como um conhecimento necessário para o desenvolvimento do aprendente de qualquer língua estrangeira, tornando-se, desta maneira, indissociável o binómio língua-cultura durante o processo de ensino e aprendizagem.

O final do século XX deu lugar ao desenvolvimento da denominada visão pós-modernista e da competência intercultural. Do ponto de vista da perspectiva intercultural, o objetivo é tornar o aprendente um falante ou mediador intercultural capaz de introduzir-se num marco complexo e num contexto de identidades múltiplas, assim como evitar os estereótipos que muitas vezes acompanham a percepção do outro pelo facto de se atribuir uma única identidade (Paricio, 2014).

Torna-se necessário comentar algumas das causas que levaram ao surgimento de uma nova perspectiva para a abordagem teórico-prática da componente cultural na didática de LE. Por um lado, a crescente globalização desenhou um contexto mundial multicultural, onde é possível encontrar diferentes comunidades culturais que partilham limites geográficos. Por outro lado, esta nova realidade traz à tona a necessidade de uma comunicação intercultural entre falantes diversos. Na sua origem, a perspectiva pós-modernista pretende afastar-se da equação “uma língua = uma cultura” desenvolvida na etapa modernista, a qual, como assinala Kramersch, faz com que muitas vezes

se ensine a cultura “a partir de tópicos estereotipados, mantendo o foco nas características nacionais e com falta de profundidade histórica” (apud Salomão 2015: 374). Em resposta, surgirá nos anos 80 do século XX uma visão que se caracteriza pela afirmação de que “várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade” (Salomão 2015: 374).

Para Kramtsch (2013) a perspectiva pós-modernista baseia-se no facto de que comunidades nacionais que partilham língua, valores e memórias comuns têm dado lugar, por causa da globalização, a comunidades múltiplas, multidimensionais e dinâmicas que não necessariamente partilham os mesmos objetivos, valores, memórias históricas e/ou interpretação dos acontecimentos. Este facto levou alguns linguistas a adotar uma abordagem pós-modernista e intercultural.

Assim, conforme Kramtsch, a abordagem intercultural:

Estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas (...). O objetivo seria desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas. (apud Salomão 2015: 376)

Segundo Isisag (apud Paricio 2014), a aprendizagem de outra cultura é insuficiente para incentivar a intercompreensão cultural, dado que para atingir este objetivo é necessário que o aprendiz tenha consciência da sua própria cultura.

No que respeita à aplicabilidade ao ensino de línguas, os documentos orientadores já referidos (QEQR, QuaREPE ou CEFR Companion) refletem acerca da competência intercultural.

Segundo o QEQR:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendiz. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo

como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (QECR 2001: 150)

Nesta mesma linha encontra-se a reflexão do QuaREPE que, além de subscrever as palavras do QEQR, acrescenta:

Também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura. (Grosso *et al.* 2011: 13)

Relativamente ao CEFR Companion, publicado na sua versão definitiva em 2020, é necessário indicar que surgiu como complemento do QEQR com o objetivo de rever alguns conceitos que não foram amplamente descritos em 2001. Além de introduzir novos conceitos como interação online ou competência pluricultural e plurilíngue, desenvolveu o conceito e as estratégias de mediação. A mediação tem o intuito de tornar o aprendente um intermediário que facilite a intercompreensão entre interlocutores de línguas e / ou culturas diferentes (Council of Europe 2020).

Independentemente da interpretação da componente cultural (modernista ou pós-modernista), ambas as perspetivas contribuem para o desenvolvimento do método / perspetiva cultural no processo de ensino e aprendizagem de LE. Conforme Sánchez (2009), o advento e consolidação da competência comunicativa outorgou à componente cultural uma nova dimensão na sua aplicabilidade ao ensino de LE. O mesmo autor indica que é possível falarmos de “gramática cultural”, dado que esta seria composta de normas de comportamento e condutas que definem a cultura de uma sociedade. Para Sánchez (2009), língua e cultura partilham o mesmo patamar no que à didática de línguas se refere. Segundo o autor:

La competencia comunicativa descansa sobre varios pilares, siendo la lengua uno de ellos – quizás el principal – y la cultura otro de singular importancia. Cada uno de ellos es eficaz en su propia dimensión, contribuyendo a la eficacia comunicativa total en conjunción con otros que configuran el proceso. (Sánchez 2009: 309)

Para encerrar este capítulo, interessa especialmente conhecer as componentes desta perspetiva cultural, com as que se alinha este estudo. Por um lado, a premissa é considerar a língua como um dos

exponentes da cultura da(s) sociedade(s) que a produz. Outro ponto fundamental é considerar o modelo comunicativo como o mais adequado para desenvolver o método cultural e, por fim, entender que não existe nenhuma tipologia específica para ensinar cultura em sala de aula. Não obstante, abordar a componente cultural exige utilizar atividades interativas que transmitam conteúdos culturais relevantes; a contextualização dessas atividades com o apoio de ferramentas tais como DVD, desenhos animados e outras; e a motivação dos aprendentes (Sánchez 2009).

Tendo em consideração estas premissas, vai-se apresentar e salientar o papel da geografia e do património na abordagem da componente cultural no ensino das LE.

II. Uma reflexão acerca do papel da geografia e do património na abordagem da componente cultural no ensino de LE

A seguinte reflexão tenciona estabelecer uma relação entre geografia, património e cultura; e o modo como a geografia e o património constituem um valor fundamental para a abordagem da componente cultural no ensino de LE. Em consequência, pretende-se refletir acerca dos aproveitamentos da geografia e do património, assim como a relevância da sua didática na sociedade atual e globalizada.

Dessa maneira, é necessário entender o território não só como suporte ou âmbito das relações socioculturais, mas também como fator condicionante e condicionado por essas relações; a paisagem como reflexo ou resultado das relações homem-meio e o património como herança das diferentes sociedades e culturas. Do mesmo modo, torna-se fundamental diferenciar os contributos da Geografia enquanto disciplina académica, bem como da geografia enquanto território ou *lugar*, que se irão definir no decorrer deste artigo.

Esta reflexão tenciona responder a uma série de questões pertinentes, sendo a primeira delas: *qual a relação entre geografia, cultura e património?*

O interesse da Geografia pela cultura não é novo. Antes da definição de cultura, Heródoto já tinha abordado a diversidade dos povos e os seus costumes, práticas e instituições (Wagner 2002). No entanto, só é possível falar numa Geografia cultural no fim do século XIX e começos do século XX, período a partir do qual a disciplina viria a ganhar maior notoriedade graças aos contributos do geógrafo Carl O. Sauer (Corrêa 2017).

A Geografia cultural é uma maneira de estudar o espaço e não uma subdisciplina da Geografia. Portanto, dizer Geografia cultural é dizer Geografia. Através da Geografia cultural não se estudam apenas os aspetos culturais do espaço mas também o espaço observado através dos prismas das diferentes culturas. Por consequência, seja qual for o espaço (austral, boreal, desértico, urbano, rural, etc.), pode ser estudado a partir de uma abordagem cultural (Fernández 2006).

Torna-se necessário apresentar e compreender a evolução da Geografia cultural para podermos estabelecer as relações geografia-cultura e a sua utilidade na atualidade para a abordagem da componente cultural no ensino de LE.

O nascimento desta disciplina está ligado ao romantismo alemão do século XIX e à figura de Friedrich Ratzel. Contudo, o desenvolvimento da Geografia cultural na América do Norte e na Europa deve-se a outros nomes notáveis como Franz Boas, Alfred Kroeber e Carl O. Sauer. Os antropólogos Boas e Kroeber contribuíram com importantes definições do termo cultura, desse modo, é entendível que o desenvolvimento da Geografia cultural esteja estreitamente ligado ao diálogo da Geografia com a Antropologia, nomeadamente ao debate sustentado por Kroeber e Sauer na Universidade de Berkeley (Viotto 2015).

No entanto, como mencionado no parágrafo anterior, a primeira aproximação relevante da cultura pela Geografia foi levada a cabo por Ratzel que “numa viagem aos Estados Unidos se interessou pelos processos de adaptação das populações chinesas ao novo mundo” (Viotto 2015: 4). Desse modo, segundo Zanata “Ratzel foi uns dos primeiros a utilizar o termo cultura, assim o referiu na sua obra *Antropogeografia*” (apud Corrêa 2017: 39). Porém, será a partir do segundo quartel do século XX, pela mão de Sauer, que a Geografia cultural se torna relevante.

Para Luna (1999), o geógrafo norte americano:

Es el geógrafo más influyente en el panorama académico norteamericano del periodo 1920 a 1960. El enfoque que desarrolla tiene claras referencias a la antropología cultural de Franz Boas y su discípulo Alfred Kroeber, ambos del Departamento de Antropología de la Universidad de Berkeley. (Luna 1999: 71)

Para Sauer, a relação geografia-cultura descreve-se assim:

A geografia não se preocupa com energia, costumes ou crenças dos seres humanos. Mas sim com a marca que o homem deixa na

paisagem. A Geografia cultural se interessa, portanto, pelas obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica. (*apud* Corrêa 2017: 42)

Em consequência, Claval indica:

Sauer vê a cultura, primeiramente, como um conjunto de instrumentos e artefatos que permitem ao homem agir sobre o mundo exterior, mas vai além: a cultura é composta por uma associação de plantas e animais que as sociedades aprenderam a utilizar para modificar o ambiente natural e torná-lo mais produtivo. (*apud* Corrêa 2017: 42)

Influenciado por Kroeber e pelo Departamento de Antropologia de Berkeley, Sauer adotou o conceito de cultura supraorgânica. Assim, para o geógrafo norte-americano, a cultura constitui um nível independente da realidade, externa ao indivíduo, explicável por si própria, dentro de uma visão holística (Corrêa 2017). Por conseguinte, Claval assinala:

A cultura nesta etapa foi entendida como material, não estudando as questões imateriais, psicológica e mental de uma determinada cultura tendo como modo de análise cultural, a paisagem e o modo de vida. As questões referentes a representatividade relacionadas ao *lugar* não existe nesta abordagem: não se trabalham questões identitárias. (*apud* Corrêa 2017: 43)

Dessa maneira, o objetivo da Geografia cultural da escola de Berkeley era estudar as diferentes áreas / paisagens culturais descrevendo, na medida do possível, as suas especificidades visíveis e a sua evolução temporal (Fernández 2006).

A influência da Geografia cultural de Sauer, durante as décadas de 1940 e 1950, foi enorme e espalhou-se por diferentes universidades norte-americanas mantendo relevância até à atualidade. No entanto, na década de 1970 inicia-se uma renovação desta disciplina no Reino Unido, através da denominada nova Geografia cultural (Luna 1999). A principal crítica diz respeito ao “método da Geografia cultural tradicional, que pretendia descrever o mundo mas não tentar entendê-lo” (Corrêa 2017: 44). Segundo este autor:

A renovação realizada na Geografia cultural não deixará de abordar o passado, mas há de se privilegiar o presente ou um passado não muito longínquo. O que a nova abordagem tem de diferente é a análise dos significados, atribuídos à espacialidade do homem. Seu

foco está nos significados criados por diversos grupos: no passado, presente ou até mesmo do futuro. (Corrêa 2017: 44)

Nesse sentido, Rosendahl acrescenta:

A crítica à visão reducionista do homem, principalmente após 1970, favoreceu aos geógrafos culturais a interpretação do sentimento e a compreensão das relações entre os homens e seu mundo. Essa perspectiva defende a dimensão subjetiva e a experiência vivida pelo indivíduo e os grupos sociais. (*apud* Corrêa 2017: 45)

Para Tuan, com a nova Geografia cultural “adquire importância o conceito de *lugar*. O espaço transforma-se em *lugar* à medida que adquire definição e significado” (*apud* Corrêa 2017: 46). Neste mesmo sentido, é necessário ter em conta que o espaço geográfico, em si mesmo, não gera identidade cultural. Para que isso aconteça tem de proporcionar um significado para os indivíduos que o habitam, permitindo, dessa maneira, constituir um alicerce para o desenvolvimento da identidade cultural (Jiménez *et al.* 2018). Assim, o espaço geográfico pode transformar-se em *lugar*, condicionado pelas especificidades físico-geográficas, socioeconômicas e culturais que devêm de um processo interativo em que se constrói uma cultura própria baseada em simbolismo e significado, com acentuada identidade, num determinado momento histórico (Jiménez *et al.* 2018: 8).

Também foi criticada a falta de interesse da Geografia cultural tradicional pelo mundo urbano e industrial, descrevendo sempre o mundo rural dos países menos desenvolvidos. Por isso, a nova Geografia cultural mostra interesse em assuntos políticos e sociais atuais. Aborda com especial atenção a segregação racial, a identidade, a cultura popular, o colonialismo, as classes sociais e os problemas de habitação nas cidades, tendendo a interpretar a cultura como um conjunto de relações políticas ou de poder. A esta última afirmação é possível acrescentar uma outra de Wagner (2002), que assinala que a identidade, a difusão cultural, a globalização e os fluxos migratórios constituem problemáticas culturais para os que a nova Geografia cultural pode oferecer soluções aplicando a sua minuciosa estrutura espacial, partindo de uma escala global para uma escala local.

Esta última afirmação é especialmente relevante porque justifica a importância da geografia não só no sentido de territorialidade, como fator que contribui para o desenvolvimento de diferentes culturas, mas também como disciplina capaz de dar resposta aos problemas

derivados da cultura. Assim, parece possível estabelecer certo paralelismo entre a evolução da conceção do conceito de cultura no ensino / aprendizagem de LE (visão modernista e visão pós-modernista) e a evolução da Geografia cultural, tendo origem esta na própria globalização. Enquanto a Geografia cultural tradicional de Sauer aborda as paisagens culturais, o património ou as formas de assentamento no território com o objetivo de explicar como a cultura caracteriza o território, a nova Geografia cultural aborda assuntos sociais atuais derivados da globalização e das relações de poder tanto económico quanto político. Da mesma maneira, se a perspectiva modernista aborda o ensino dos elementos culturais de um território ou comunidade, a perspectiva pós-modernista, põe ênfase na possibilidade e necessidade de estabelecer encontros e trocas entre diferentes culturas. Esses encontros também derivam, em grande medida, da globalização e da necessidade de dar resposta às necessidades de comunicação e mediação entre diversas culturas assim como fomentar o respeito pela diversidade e estabelecer pontes interculturais.

Seja qual for a perspectiva, parece possível afirmar que um dos fatores que influenciam a diversidade cultural é a diversidade territorial e, portanto, é evidente que existe uma relação cultura-geografia que não deve ser obviada nem esquecida nas abordagens da componente cultural em nenhum âmbito, também não no ensino de LE. O espaço geográfico, no sentido de territorialidade (*lugar*) e de identidade, é ao mesmo tempo um elemento condicionante e um elemento condicionado pela cultura. Desta forma, quando se estuda uma língua e a sua componente cultural, estudam-se também um ou vários territórios que influenciam o desenvolvimento dessa língua.

Além disso, a luta contra a ignorância geográfica em todos os níveis educativos deve ser um objetivo, partindo do princípio de que a Geografia pode ser uma matéria capacitadora além de informativa, e pode contribuir para a compreensão do mundo atual, das interações homem-natureza e homem-homem, do contexto socioeconómico e das especificidades culturais que emergem de um espaço geográfico dado (Jiménez *et al.* 2018). Nestas interessantes observações salienta-se a importância da didática da Geografia para o conhecimento das especificidades culturais e as relações homem-homem e homem-natureza. Para Benejam (*apud* González 2006), torna-se relevante o estudo do meio (*lugar*) enquanto âmbito da experiência, o contexto onde as relações e atuações têm significado. Conforme Batllori (*apud* González 2006), estudar o meio tem o intuito de permitir ao aprendiz

refletir sobre os conhecimentos, vivências e experiências que já têm e reestruturar esse conhecimento para o aplicar aos problemas da atualidade e o futuro. Em conclusão, a didática da Geografia pode ajudar a resolver problemas culturais presentes e futuros.

Do mesmo modo que é possível estabelecer relações entre cultura e geografia (território) / Geografia (disciplina), é possível estabelecê-las entre cultura e património. Segundo Porro (1995), o conceito de património gera cada vez mais interesse e é cada vez mais discutido pela sua relação com um outro termo em voga, a cultura.

Porro (1995) indica que, independentemente do apelido que acompanhe o conceito de património (cultural, natural, imaterial, etc.) é possível observar que muitas vezes multidisciplinares propõe ações para a sua defesa, conservação e manutenção. Por conseguinte, é fácil deduzir que para alguns conforma um assunto de relevante importância e interesse na vida social. Nesse contexto, Porro pergunta-se de onde provém essa importância concedida ao património, e a sua resposta não mostra dúvidas: o património tem uma íntima relação com a cultura “porque si el patrimonio parece poseer una importancia constatable en la sociedad es porque de alguna forma se encuentra íntimamente relacionado con cultura e identidad” (Porro 1995: 27).

Para Fontal (*apud* González 2006), algumas das palavras-chave que permitem compreender o conceito de património são herança e legado de uma geração para outra, transmissão a partir da seleção, memória e vinculação entre passado-presente-futuro e, por fim, o elemento da identidade (pessoal, social, coletiva, cultural...). Contudo, para Hernández (*apud* González 2006) o património não é a história mas sim pode ser um canal ou recurso para conhecer aspetos históricos, dado que o património é o passado evidenciado ou, por outras palavras, são aqueles elementos visíveis do passado que têm significado e valor concedido no presente. É esta característica que faz com que o património esteja em construção e contínua evolução. Naturalmente, é preciso ter em conta que a noção de património tem evoluído notavelmente nas últimas décadas, incorporando os conceitos de paisagem e intangibilidade.

Destas características parece possível extrair três afirmações: a primeira é que o património tem função identitária tal como tem o território (*lugar*); a segunda é que o património, do mesmo modo que a cultura, é construído; e a terceira é que existe uma relação património-território. Para compreender esta inter-relação património-território é

necessário conhecer os elementos que engloba o património. O património pode ser tangível (material), isto é, com essência físico-espacial. Dentro do património tangível incluem-se o património móvel (um livro, um quadro...) com características específicas que lhe permitem deslocar-se no espaço sem perder o seu significado; e imóvel, aquele que pelas suas características não se pode trasladar, já que perderiam o seu significado (uma igreja, um castelo, uma biblioteca...). O património que não é tangível é denominado intangível ou imaterial (Palazón 2016). Uma vez classificados os elementos patrimoniais é possível estabelecer essa inter-relação, já que estes três substratos do património (móvel, imóvel e imaterial) têm relação manifesta com o território. Talvez seja mais evidente no caso do imóvel, dado que é impossível desligá-lo do seu ambiente, que acaba por fazer parte ativa do mesmo e vice-versa. Porém, o património móvel também é criado para fazer parte de espaços concretos. Estes espaços podem ser imóveis que o guardam ou áreas urbanas e paisagísticas onde se assentam, como pode ser o caso de uma escultura. Igualmente acontece com o património imaterial, que se desenvolve sempre num contexto sociocultural ligado a determinadas áreas territoriais (Palazón 2016).

Noutra ordem de ideias, quando falamos em geografia e património é necessário dar o devido relevo ao conceito de identidade. Dessa maneira, Corá aponta:

A identidade é fundamental para a legitimação de um grupo, mas, para isso, algo deve nortear essa identidade, por exemplo, nacionalidade, regionalidade, práticas sociais, etc. (...) sem esses pontos comuns, a identidade não consegue ser constituída. (Corá 2003: 2)

Também se considera relevante, a propósito do património, a sua didática e o seu valor educativo desde que permita a construção de pontes interculturais e o desenvolvimento da competência intercultural nos aprendentes de LE. Deste modo, é possível colocar duas questões fundamentais. A primeira: *para que serve ensinar património?* Em resposta, é possível afirmar que a didática do património pode-se tornar um fator importante para formar jovens nos aspetos da vida considerados fundamentais como o respeito para com as diferentes culturas, a consciência de ser cidadãos e cidadãs e a necessidade de viver em democracia para salientar aqueles valores históricos, artísticos e éticos que favorecem o respeito pela diversidade cultural e eliminam a desigualdade e a exclusão (González 2006). Para a segunda questão: *qual é o objetivo da didática do património?*, pode-se responder que o

estudo do património, conforme Hanosset (*apud* González 2006), não deve ser um objetivo em si mesmo mas sim uma ferramenta de comunicação na descoberta de quem sou eu e quem são os outros. Por isso, o património deve ter o papel denexo da diversidade cultural. A potencialidade educativa do património é imensa desde que aproxime os cidadãos da compreensão da sua própria cultura, permitindo-lhes estabelecer pontes interculturais e compreender o meio social e cultural que os envolve (González 2006).

Dessa maneira, é possível extrair algumas conclusões. O ensino dos aspetos geográficos relevantes e a didática do património (enquanto fator identitário, herança ou legado das diferentes culturas e ferramenta eficaz para o ensino da história desses povos), ficam sobejamente justificados para o ensino / aprendizagem da competência sociocultural e para desenvolver a consciência intercultural na sala de aula de LE. Contudo, cientes de que a aula de LE não é uma aula de Geografia cultural, surge a seguinte questão: *O que é que o professor de LE deve tomar desta disciplina para abordar a dimensão cultural?* Remetendo para a conceção de competência sociocultural de Van Ek, para o conceito de “conhecimento do mundo” exposto no QERC e para a inter-relação geografia-cultura-património, entende-se que o professor deve ensinar o(s) território(s) onde se fala a língua-alvo através dos aspetos geográficos (entendidos estes como as diferentes paisagens que compõem o território, o seu património cultural-natural, os aspetos geodemográficos, socioeconómicos e geopolíticos mais importantes) com o intuito de aproximar os aprendentes da(s) cultura(s) que o conformam e desenvolver neles uma visão holística. Deste modo, o professor terá à disposição mais uma ferramenta para abordar a componente cultural na sala de aula. Assim, põe-se a geografia e o património ao serviço do ensino.

Ver-se-á a seguir um exemplo com uma proposta específica para PLE em que, como é sabido, a relação entre geografia e língua é complexa, rica e, por conseguinte, muito atrativa e rentável para a sala de aula.

III.Proposta didática para a abordagem cultural no ensino de PLE

Da abordagem da componente cultural na sala de aula surgem muitas perguntas e poucas respostas. Nesta análise, partir-se-á de uma premissa assinalada por Pastor:

En primer lugar, hay que tener en cuenta que no siempre una lengua se corresponde con una comunidad lingüística identificable con un

único país, y, por lo tanto, con una única cultura. En ese sentido si estudiar griego moderno puede llevar aparejado el aprendizaje de las pautas culturales de la sociedad griega (en la medida de que es el único país en el que se habla tal lengua), estudiar inglés, lengua oficial de muy diversos países, puede conllevar la dificultad de a qué aspectos culturales referirse. Esta puede ser una de las causas de que en los materiales didácticos de inglés como lengua extranjera no se le haya dado especial cabida al componente cultural; y puesto que ellos han servido de modelo a los de las restantes lenguas, ése puede ser también el motivo de que en los materiales para la enseñanza de otros idiomas tampoco este aspecto haya sido objeto de especial atención hasta fechas recientes. (Pastor 2004: 233)

Hoje em dia, esta é uma das principais dificuldades que o professor de PLE tem de enfrentar na abordagem da componente cultural. No caso particular da língua portuguesa, enquanto língua pluricêntrica¹, são diferentes culturas as que se envolvem no seu desenvolvimento. Consequentemente, surge a seguinte questão: *que cultura ensinar?* Obviamente, não existe uma resposta definida para tal questão e provavelmente o professor ensinará a cultura que mais e melhor conhecer. Contudo, é inegável a relevância e importância que adquire o docente no papel de transmissor cultural em sala de aula. Por conseguinte, tem-se verificado, nos últimos tempos, uma crescente preocupação pela análise dos materiais didáticos. Não são poucos os docentes que escolhem, com bom senso, os manuais que mais se adaptam aos novos tempos. Ainda por cima, editam-se cada vez mais manuais de PLE adaptados a grupos / comunidades de falantes, p.e. português para hispanofalantes.

Quanto ao tratamento da dimensão cultural nos manuais, Siqueira salienta:

Recomenda-se aos professores de língua que se informem mais acerca da abordagem de aspetos culturais em sala de aula, buscando utilizar recursos variados durante o planeamento pedagógico (...) além do material didático, deve-se buscar complementar a aula com informações acerca da cultura em que o aluno se insere, da cultura de países de língua-alvo. Os professores devem buscar adicionar ao material didático elementos interculturais, a fim de propor discussões

¹ Língua que não possui uma única norma, senão duas ou mais, equiparáveis quanto ao prestígio, uso, etc. Normalmente usa-se este termo para línguas faladas em áreas geográficas amplas, designadamente em diferentes países (Bernárdez 2012).

que envolvam culturas distintas e variadas. Ao guiar-se completamente pelo material didático, o professor pode prender-se a apenas aspectos linguísticos, além de ser mais provável que adote uma visão estereotipada e preconceituosa das culturas representadas no livro. (*apud* Tavares 2018: 80)

De acordo com Tavares:

Embora haja maior insistência para que se integrem aspectos culturais variados no material didático e já se tenha procedido a muitas adaptações, infelizmente, não é possível confiar plenamente no conteúdo oferecido pelos livros. Cabe ao professor acrescentar, modificar, selecionar aquilo que considere de maior valia para o seu contexto de ensino. (Tavares 2018: 81)

Na didática de PLE o aspeto cultural também tem adquirido uma enorme relevância, facto que nos permite enquadrar e justificar a nossa proposta didática. A seguinte proposta visa salientar os aproveitamentos da geografia e do património para a abordagem da competência sociocultural e da competência intercultural na sala de aula, assim como reconhecer o papel do(a) professor(a) enquanto transmissor cultural durante o processo de ensino / aprendizagem de PLE. Para isso, elaboram-se duas fichas de atividades que permitem aproximar o aprendente hispanofalante de PLE nível 2 (B2 / Intermédio Superior) da realidade cultural, geográfica e patrimonial de Cabo Verde. Estas fichas adotam o modelo proposto pelo IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa) e pela SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) para as unidades didáticas do PPPLE (Portal do Professor de Português Língua Estrangeira).

Assim, cada uma das fichas de atividades apresentam a seguinte estrutura: objetivos gerais, palavras-chave, objetivos específicos e expectativas de aprendizagem e bloco de atividades.

As atividades são dominadas por uma marcada componente geográfico-patrimonial. Incluem conteúdos autênticos que abordam situações reais e que pretendem fazer o aluno refletir sobre a diversidade do mundo que o rodeia enquanto adquire os conhecimentos próprios da língua-cultura alvo. Cada uma destas atividades contém um título geral que, nalgumas ocasiões, sugere uma singularidade geográfica ou cultural cabo-verdiana e, imediatamente são definidas a partir de um enunciado. Cada ficha contém quatro (4) atividades. A pontuação máxima é dois pontos e meio (2,5) para cada exercício, portanto, dez pontos (10) é o valor máximo que se pode obter em cada ficha.

Concebidas como material complementar para a sala de aula, cada ficha tem uma carga horária aproximada de uma hora e meia. As fichas precisam da mediação do professor, que exerce um papel fulcral tanto na introdução como na mediação dos conteúdos abordados. Tal como refere o CEFR Companion (2020) o professor deve propiciar a criação de pontes interculturais, garantindo uma aprendizagem de qualidade. Só após os objetivos cumpridos e a avaliação docente do desempenho será possível avaliar a qualidade das atividades propostas.

Título da proposta didática

Um olhar sobre Cabo Verde: geografia, clima e património cultural imaterial

Palavras-chave

geografia – património - identidade

Fichas de atividades

1. Geografia e clima

2. Património cultural imaterial

Antes de começar, repare na simbologia representada nas fichas:



Atividade de compreensão oral / audiovisual



Atividade de compreensão escrita



Atividade de produção escrita

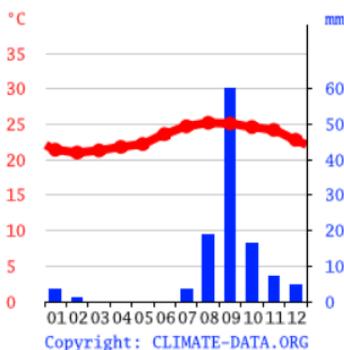


Atividade de produção oral

1. Geografia e clima	
Objetivos gerais	Conhecer o clima de Cabo Verde, identificar as suas problemáticas e as ilhas do arquipélago
Palavras-chave	Geografia, clima e desertificação
Objetivos específicos e expectativas de aprendizagem	<p> pretende-se nesta ficha que o aprendiz conheça a génese das ilhas de Cabo Verde, consiga identificá-las no mapa, entender o seu clima e as características geográficas mais salientes, assim como reconhecer a alteridade que o rodeia, conseguindo refletir e inter-relacionar factos que ocorrem em diferentes territórios</p>
Bloco de atividades	
Atividade 1. Onde é que fica Cabo Verde? 🗺️👤 (2,5 p.)	
 <p>The map displays the Republic of Cabo Verde, an archipelago in the Atlantic Ocean. The islands shown are Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boavista, Maio, Santiago, Fogo, São Filipe, and Brava. Key locations marked include Porto Novo, Mindelo, Ribeira Brava, and Praia. An inset map shows the archipelago's location in the Atlantic Ocean, near the West African coast, with labels for Madeira, Açores, Canárias, Marrocos, Mauritânia, Senegal, and Cabo Verde. The text 'REPÚBLICA DE CABO VERDE' and 'OCEANO ATLÂNTICO' are also present.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> Já esteve nalguma destas ilhas? Como foi a sua experiência? Caso nunca tenha estado, gostaria de visitá-las? Há no seu país arquipélagos? Em que oceano/mar localizam? Sabia onde se localizava Cabo Verde? O que é que conhece acerca dessas ilhas? Após visualizar o mapa: que outro arquipélago é o mais próximo de Cabo Verde? O que é que conhece acerca dessas ilhas? 	

Atividade 2. Anta i tcuba di Kabu-Verdi... É chuva de Cabo Verde (2,5 p.)

Confira o seguinte gráfico* de Mindelo, sediada na ilha de São Vicente. Numa folha à parte descreva o gráfico e compare-o com o da sua cidade. A modo de guia, pode responder às seguintes questões: quais são as diferenças mais destacadas? Quando chove mais nestas cidades? Em que cidade a T^º média é mais elevada?



Ilha de São Vicente. Fonte: Martins e Rebelo (2009)

*Gráficos climáticos disponíveis em CLIMATE-DATA.ORG

Atividade 3. Vamos lá conhecer Cabo Verde... (2,5 p.)

Leia o seguinte texto acerca do clima e a geografia de Cabo Verde, depois responda às questões:

Em função do posicionamento das ilhas em relação aos ventos, Cabo Verde, divide-se em duas regiões: a norte a região do Barlovento e a sul a do Sotavento. As ilhas, de origem vulcânica, apresentam dois tipos de topografia. Por um lado as ilhas de Sal, Boavista e Maio, em que predominam as áreas planas e arenosas influenciadas pelo deserto do Saara, e por outro o resto de ilhas, de relevo acidentado. Entre as últimas, destaca a ilha do Fogo que possui o vulcão mais alto com 2.829 metros, tendo a última erupção ocorrido em 2014. O clima de Cabo Verde é tropical seco com duas estações: seca e húmida, caracterizadas por areidez e semi-aridez, com muito pouca chuva. A T^º média anual varia entre 22-26 °C, devido às chuvas escassas e irregulares, Cabo Verde, entrou no programa Países do

Shael 2, região africana ameaçada da desertificação. A desertificação condiciona a agricultura e o equilíbrio ecológico, que se produz devido à proximidade do deserto, o que causa a passagem de vento quente e seco que provoca secas e aridez, fundamentalmente nas ilhas mais orientais. Contudo, graças ao oceano e aos ventos alísios, existem chuvas periódicas e as temperaturas são moderadas. A época de chuvas verifica-se entre agosto e outubro, dependendo muito da frente intertropical, quente e húmida, o que representa um período muito curto de pluviosidade. As ilhas do Barlovento, em relação às do Sotavento, pela sua posição geográfica, são mais beneficiadas pelas precipitações de chuva. A oscilação da precipitação anual situa-se entre 250- e 500 milímetros, sendo geralmente fraca em todo Cabo Verde. **Fonte.** Nação e identidade. A singularidade de Cabo Verde.

Assista ao seguinte vídeo explicativo sobre a desertificação antes de responder às perguntas:

https://www.youtube.com/watch?v=_yIQkC7WBB0&feature=youtu.be

- Porque é que Cabo Verde tem risco de desertificação? Existem áreas desertificadas ou potencialmente desertificadas no seu país / região?
- Como é que são as chuvas em Cabo Verde? Em que grupo de ilhas chove mais?
- Já ouviu falar dos ventos alísios? Como é que condicionam a temperatura e a precipitação?

Atividade 4. Cabo Verde, terra de vulcões ativos

 (2,5 p.)

Assista à seguinte reportagem:

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=zKYLuD2PAAk&feature=youtu.be>

Agora, responda às perguntas:

- Como é que o vulcão condiciona a vida dos moradores?
- O vulcão do Fogo é muito ativo ou, pelo contrário, a sua atividade é rara?
- Segundo o geólogo José Madeira: é possível reconstruir em cima das lavas? Tem algum risco para a população voltar ao pé do vulcão?

2. Património cultural imaterial

Objetivos gerais
Conhecer o significado de património imaterial, reconhecer a morna e os seus representantes mais destacados e compreender a identidade do povo cabo-verdiano.
Palavras-chave
Património cultural imaterial, morna e identidade.
Objetivos específicos e expectativas de aprendizagem
Pretende-se nesta unidade que o aprendiz se aproxime da identidade e da cultura cabo-verdiana através de uma das suas expressões mais representativas, a morna. Da mesma maneira, pretende-se que o estudante de PLE identifique a importância da difusão dos elementos que caracterizam e identificam outras comunidades como uma mais-valia social, apostando numa consciência intercultural a partir da promoção do respeito pela diversidade cultural e a valorização do património imaterial.
Bloco de atividades
Atividade 1. Morna é Património Imaterial da Humanidade desde 2019! 🎧🎶 (2,5 p.)
<p>Define-se por património imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu património cultural. As formas tradicionais e artesanais de expressão são classificadas por serem importantes formadoras da memória e da identidade dos grupos sociais (UNESCO 2020).</p>

<p>Nancy Vieira interpreta uma morna. Fonte: DW</p>

<p>a) Assista ao vídeo https://www.youtube.com/watch?v=R9GYGIIKIAo e descreva a imagem de Nancy Vieira.</p> <p>b) Julga que é importante manter e proteger o património imaterial? Justifique a sua resposta.</p> <p>c) Considera importante que a morna seja considerada Património Imaterial da Humanidade? Porquê?</p> <p>d) Património cultural imaterial e identidade são dois conceitos ligados. Porque pensa que é necessário difundir este tipo de património?</p>
<p>Atividade 2. Património imaterial no mundo  (2,5 p.)</p> <p>Atendendo à definição de património imaterial apresentada na atividade 1:</p> <p>a) Faça uma breve apresentação (Power Point, Prezi ou Genially) sobre um património imaterial da sua terra ou que conheça (não tem necessariamente de estar classificado na lista de Património Imaterial da Humanidade). Aprox 4-5 diapositivos.</p> <p>Alguns exemplos: fado, flamenco, bossa nova, pátios de Córdova, etc.</p>
<p>Atividade 3. Sodade, sodade, sodade dess nha terra São Nicolau  (2,5 p.)</p> <p>Leia o perfil de Cesárea Évora, considerada uma das vozes mais representativas da morna cabo-verdiana, elaborado por Jorge Araújo e responda às perguntas:</p> <p>Os seus olhos cantam. São irmãos desavindos - quando um chora, o outro sorri (...) Há um brilho especial que ilumina o seu caminho. Já assim era nos tempos em que soltava a voz numa qualquer tasca da cidade do Mindelo, a troco de um cálice de grogue. Morna e coladeira, tristeza e alegria. Música e sentimento - essências de uma mulher nascida com a voz num véu de ternura. Sina de uma vida feita história, que começa com "era uma vez". Era uma vez uma ilha, uma cara esculpida na rocha, o Porto Grande a abarrotar de navios, um imenso azul a embalar sonhos impossíveis. O querer ficar mas ter de partir. A miséria.</p> <p>Cesária - Cize como é conhecida no Mindelo, a sua cidade natal - cresce à beira do Lombo - bairro mal-afamado, terra de rufias e prostitutas. Cedo conhece o primeiro grande amor da sua vida - Eduardo de João Chalino, marinheiro e tocador de violão. Na frescura dos seus dezasseis anos, Cize passa a acompanhá-lo nas paródias. "Fazíamos</p>

serenatas por tudo e por nada. Era só alguém dizer 'vamos fazer uma serenata a fulano ou a fulana' e pronto. Às vezes, já vínhamos de algum bar e era só aproveitar a embalagem." Ainda não tinha os vícios da noite - não fumava e só bebia gasosa. Limitava-se a acompanhar o seu príncipe e a sussurrar as mornas que lhe enchiam a alma. Uma bela noite, ele descobre-lhe a pureza da voz. Que ela, tímida, teimava em esconder entre duas afinações do violão. O Eduardo voltou-se para mim e disse: 'Abre a voz e canta! Tens uma voz tão bonita e estás aqui a cantar baixo'. Levantei a voz e ele disse: 'Estão a ver, esta menina tem uma voz maravilhosa'." A notícia correu mais depressa que gazela. Num abrir e fechar de olhos, o Mindelo ficou a saber que a voz da menina tinha coração, alma e magia.

Das serenatas ao vinil foi um passo de pé descalço. "O Frank Cavaquinho foi quem fez a gravação. Não me pagaram nem aos outros músicos. (...) "Novo disco, nova desilusão. "O segundo foi com o João Mimoso, aquele comerciante de São Vicente. Também gravámos para ele e nada. Nunca vi um escudo." A tristeza é um lugar estranho. Sentimento que consome sonhos, enterra ilusões. Alimenta-se de solidão. Não raras vezes, caminha de braço dado com o álcool. Nos quase onze anos que passa sem cantar, o grogue torna-se o melhor amigo de Cesária. A roda da sorte começa viagem, quando Cesária é convidada por Bana, o rei da morna a viajar para Lisboa e para os Estados Unidos. Em Lisboa, é que conhece o homem que irá mudar a sua vida. Foi em 1987. José da Silva, Djô para amigos e conhecidos, propõe-lhe parceria. Nos dois primeiros discos Cize tenta modernizar os ritmos de Cabo Verde - é bem aceite, mas o grande sucesso ainda está para vir. Mar Azul é o primeiro, segue-se Lua Nha Testemunha. O namoro entre a voz suave de Cesária e a simplicidade da viola e do cavaquinho começa a dar que falar. O resto da história é património mundial. As salas esgotadas - Tóquio, Paris, Nova Iorque... "Eu canto da mesma maneira numa serenata ou numa dessas salas famosas." Os inúmeros prémios e condecorações, enfeites das paredes da sua casa no Mindelo: «Sou uma pessoa simples" **Fonte.** Sapo Cabo Verde

- a) Como foram os inícios musicais de Cesária Évora?
- b) Teve, Cesária Évora, sucesso imediato? Porquê?
- c) Como é que se descreve o contexto geográfico na biografia de Cesária Évora?

Atividade 4. Sobre a morna e a identidade (2,5 p.)

Assista à reportagem *Morna, alma crioula*
<https://www.youtube.com/watch?v=X5zd4AkFnEw&feature=youtu.be>
 e responda às questões:

- a) Quais são os factos que explicam, segundo a reportagem, o nascimento da morna?
- b) Quem foi Eugénio Tavares? Qual é o seu legado?

- c) Como explicaria a dimensão social da morna em Cabo Verde?
- d) Qual a relação entre o compositor Beleza e o Dia Nacional da Morna?

Considerações finais

O desenvolvimento da competência comunicativa e a sua aplicação ao ensino de línguas trouxe uma maior consideração e valorização da componente cultural. Porém, será a partir de 1986, pela mão de J. Van Ek, que se desenvolve a competência sociocultural como componente da competência comunicativa, tornando-se relevante, a partir deste momento, o ensino dos aspetos geográficos, históricos, socio-económicos e sociológicos para a abordagem da componente cultural na didática de LE.

Junto à competência sociocultural desenvolveu-se, nos primeiros anos deste século, a competência intercultural, resultado da crescente globalização e do contacto direto entre culturas diferentes que partilham o mesmo território. Ambas as competências são o resultado de interpretações diferentes, mas complementares, do ensino da componente cultural que, como se afirma ao longo deste artigo, coexistem na atualidade.

Quanto ao papel da geografia e do património, componentes socioculturais de primeira ordem, é possível afirmar que têm, como demonstrado ao longo deste artigo, uma estreita relação com a cultura. Este artigo pretende enaltecer os contributos e aproveitamentos destas duas componentes para a abordagem da cultura na didática de LE. Outrossim, pretende-se valorizar os contributos da Geografia cultural para a compreensão do mundo globalizado, fornecendo respostas perante as problemáticas culturais do presente e do futuro.

A abordagem da competência sociocultural e o desenvolvimento da consciência intercultural tem sido o eixo estruturante deste artigo, refletindo, como não podia ser de outra maneira, na proposta didática apresentada. Estas atividades pretendem aproximar o aprendente (de PLE) de um cultural lusófona, nomeadamente da cabo-verdiana, a partir das suas especificidades culturais e singularidades geográficas, constituindo assim uma mais-valia para o aprendente hispanofalante de PLE. Da mesma maneira, o uso de material autêntico nas atividades apresentadas constitui uma outra fonte de enriquecimento, permitindo

ao aprendente (re)conhecer diferentes variedades da língua portuguesa e aproximar-se da realidade cultural de Cabo Verde através da sua geografia e do seu património.

Bibliografía, webgrafía e fontes audiovisuais

Bibliografía

- Bernárdez, Enrique (2012): “Lenguas pluricéntricas (1)”, Disponível em https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm [Último acesso: 11/05/2021]
- Cenoz Iragui, Jasone (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, em Sánchez Lobato e Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*, Madrid: SGEL, pp. 449 - 465. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm [Último acesso: 03/06/2021]
- Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Lisboa: Edições ASA.
- Corá, Maria Amélia (2013): Memória e património imaterial: formação de identidade a partir dos patrimónios culturais do Brasil, *Revista NAU Social*, nº6, pp. 120-132.
- Corrêa, Jhonatan (2017): “Geografia Cultural: uma breve história. O lugar e as disputas da cultura no espaço”, 3º Workshop de Geografia Cultural, Alfenas-Minas Gerais-Brasil. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/geografia/sites/default/files/historia%2036-51.pdf> [Último acesso: 09/05/2021]
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- Fernández Christlieb, Federico (2006): “Geografía Cultural”, em Hiernaux e Lindón (ed.), *Tratado de Geografía Humana*, Ciudad de México, pp. 220-253.
- Georgieva, Dimitrinka (2003): *Lengua y cultura: La enseñanza de español en Bulgaria. Aplicación didáctica* (tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada, España.

- González Monfort, Neus (2006): "El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural", Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 1-51. Disponível em https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf [Último acesso: 06/06/2021]
- Grosso, Maria José / Soares, António / de Sousa, Fernanda / Pascoal, José (2011): *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro* (QuaREPE), Documento Orientador. Disponível em https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_qua_repe_orientador.pdf [Último acesso: 10/05/2021]
- Jiménez, Susel Noemí / Ortiz Bosch, Maikel José / Izaguirre Remón, Rafael Claudio (2018): "La relación cultura geográfica-espacio geográfico en la formación de la identidad cultural", *Nadir: Revista de Geografía Austral*, nº1, pp. 1-9.
- Kramsch, Claire (2013): "Culture in foreign language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, nº1, pp. 57-78.
- Luna García, Antonio (1999): "¿Qué hay de nuevo en la geografía cultural?", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº34, pp. 69-80.
- Madeira, João Paulo (2018): *Nação e identidade. A singularidade de Cabo Verde*, Universidade de Cabo Verde, Praia: Pedro Cardoso Livraria.
- Navarro Serrano, Pedro (2009): "Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE", *Tinkuy*, nº 11, pp. 83-93.
- Palazón Botella, María Dolores (2016): "El patrimonio cultural en los estudios de geografía y ordenación del territorio", *Didáctica Geográfica*, nº17, pp. 113-136.
- Paricio Tato, María Silvina (2014): "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Porta Linguarum*, nº21, pp. 215-226.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Porro Gutiérrez, Jacinto (1995): "Patrimonio y cultura: dos términos en interacción", *Revista PH*, nº12, pp. 27-31. Doi: <https://doi.org/10.33349/1995.12.237> [Último acesso: 06/06/2021]

- Salomão, Ana Cristina (2015): “O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectiva na contemporaneidade”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº54, pp. 361-392. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-18134500150051> [Último acesso: 05/06/2021]
- Sánchez, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Universidad de Murcia, Madrid: SGEL.
- Tavares, Ana Carolina (2018): *Como se ensina cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro* (tese doutoramento), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Viotto, Breno (2015): “Sauer, Boas, Kroeber e a cultura superorgância: notas sobre a relação entre geografia e antropologia”, *Confins: revista franco-brasileira de geografia*, nº23, pp. 1-22.
- Wagner, Philip (2002): “Cultura y geografía: un ensayo reflexivo”, *Boletín de la A.G.E.*, nº34, pp. 41-50.

Webgrafia

- Araújo, J. (n/d). “Cesária Évora uma vida a cantar Cabo Verde”, *Jornal Sapo Cabo Verde*. Disponível em <http://cesariaevora.sapo.cv/biografia/> [Último acesso: 22/04/2021]
- Centro Virtual Cervantes (1997-2020): *Diccionario de términos clave ELE*. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Último acesso: 11/05/2021]
- Climate-Data.org (2020): *Dados climáticos para cidades mundiais*. Disponível em <https://pt.climate-data.org/africa/cape-verde-76/> [Último acesso: 19/04/2021]
- UNESCO (2020): “Património Cultural Imaterial”. Disponível em <https://es.unesco.org/themes/patrimonio-cultural-inmaterial> [Último acesso: 22/04/2021]

Fontes audiovisuais

Domingo Espetacular (Produtor). (2016): *Ilha do Fogo: veja como é a vida de famílias que vivem ao pé de um vulcão ativo* [Vídeo]. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=zKyluD2PAAk&feature=youtu.be> [Último acesso: 19/04/2021]

[Fotografia de José Carlos]. (Lisboa, 2019): Morna a um passo de ser Património Imaterial da Humanidade, *DW*. Disponível em <https://www.dw.com/pt-002/morna-a-um-passo-de-ser-patrim%C3%B3nio-imaterial-da-humanidade/a-51579700> [Último acesso: 22/04/2021]

Nha Terra Nha Cretcheu (Produtor). (2018): *Morna, alma crioula* [Vídeo]. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=X5zd4AkFnEw&feature=youtu.be> [Último acesso: 22/04/2021]

Presidência da República Portuguesa (Produtor). (2020): Mensagem a Cabo Verde pelo reconhecimento da Morna como Património Cultural Imaterial da Humanidade [Vídeo]. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=R9GYG1JKIAo> [Último acesso: 22/04/2021]

TV Escola (Produtor). (2013): Fique sabendo / Desertificação [Vídeo]. Disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=_yJQkC7WBBo&feature=youtu.be [Último acesso: 19/04/2021]